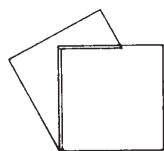


*La escuela y
los derechos humanos*

.....
*La escuela
y los derechos
humanos*

Abraham
Magendzo K.



cal y arena

Primera edición: Cal y arena, 2008.

Diseño de la portada: Angelica Musalem.

© 2008, Abraham Magendzo K.

© 2008, Nexos Sociedad Ciencia y Literatura, S. A. de C. V.

Mazatlán 119, Col. Condesa, Delegación Cuauhtémoc,

México 06140, D.F.

ISBN: 978-607-7638-06-3

Reservados todos los derechos. El contenido de este libro no podrá ser reproducido total ni parcialmente, ni almacenarse en sistemas de reproducción, ni transmitirse por medio alguno sin el permiso previo, por escrito, de los editores.

IMPRESO EN MÉXICO

Índice

UN DESAFÍO ÉTICO POLÍTICO.....	11
CAPÍTULO I. SENTIDOS Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.....	
Sentidos y significaciones de la educación en derechos humanos.....	17 20
Objetivos de la educación en derechos humanos	35
CAPÍTULO II. EL CURRÍCULUM EXPLÍCITO Y LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.....	
La educación en derechos humanos en el currículum explícito y aplicado.....	41 44
El currículum de los derechos humanos aceptando los desafíos del presente con proyección de futuro.....	46 46
Concepciones curriculares y la educación en derechos humanos.....	46
Preguntas que hay que responder en el proceso de selección y organización del conocimiento curricular de la educación en derechos humanos.....	49

La educación en derechos humanos en el currículum: Educación Primaria y Secundaria.....	51
---	----

CAPÍTULO III. EL CURRÍCULUM OCULTO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS	63
Definiendo el currículum oculto como parte de la cultura escolar.....	66
La cultura y el ambiente escolar en el currículum	79

CAPÍTULO IV. LA TRANSVERSALIDAD DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA EDUCACIÓN	87
Concepto de transversalidad	90
Transversalidad y derechos humanos.....	92
La transversalidad en el currículum.....	103

CAPÍTULO V. PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS	113
Pedagogía crítica y pedagogía en derechos humanos.....	116
La educación en derechos humanos, una educación ético-política.....	120
Principios didácticos de la educación en derechos humanos.....	120

CAPÍTULO VI. MODELOS DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.....	129
Modelo de Valores y Percepción	132

Modelo de Rendición de Cuentas (<i>accountability</i>) y Responsabilidad.....	134
Modelo de Transformación.....	137
Modelo Problematizador	139
La problematización en la asignatura de Formación Cívica y Ética.....	149

CAPÍTULO VII. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS REFERIDAS A LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS		153
Actividades relacionadas con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los derechos constitucionales.....		157
Actividades relacionadas con la Declaración de los Derechos del Niño		171

CAPÍTULO VIII. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS RELACIONADAS CON TEMAS TRANSVERSALES		179
Discriminación		182
Diversidad social y cultural		187
Derechos de la mujer: género.....		191
Derechos ambientales.....		195
Derecho a la paz.....		199
Derechos económicos		201

CAPÍTULO IX. EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.....		205
La evaluación en la educación en derechos humanos: un reto ético-profesional para los docentes.....		209

Principios orientadores.....	211
Instrumentos y recursos de la evaluación.....	217
Autoevaluación y heteroevaluación	224
Evaluación en la asignatura de Formación Cívica y Ética.....	228
PARA SABER MÁS.....	233
Legislación relacionada con la educación en derechos humanos.....	235
Instituciones y redes.....	236
Fuente de recursos y materiales didácticos.....	238
Educación en derechos humanos en México	240
GLOSARIO	245
LECTURAS SUGERIDAS.....	255

Un desafío ético político

La educación en derechos humanos constituye un desafío y un imperativo ético-político ineludible para los docentes de México y demanda una reflexión profunda del sentido que la educación adquiere en la sociedad del conocimiento, en el mundo globalizado y de afirmación de las identidades. Es un desafío ético político porque apunta a la formación de un sujeto de derecho que deviene en y por los intercambios sociales en los que participa y que se plantea influir en la transformación de la sociedad.

Este texto está dirigido preferentemente al docente y educador del sistema formal de educación en todos sus niveles: primario, secundario, universitario. Tanto para el que hoy está impartiendo enseñanza y el que apenas se inicia en la carrera docente, como para los académicos formadores de profesores y profesoras. El libro entrega luces, igualmente, a los educadores en derechos humanos de la educación popular y la educación informal; a los activistas y defensores de derechos.

Es de por sí obvio que sin educadores que conozcan

y se comprometan con la causa de los derechos humanos no es posible pensar en acciones educativas serias e integrales. En este sentido, se requiere de una política clara, no sólo por parte de las autoridades ministeriales, sino también de las instituciones de formadores; de las instancias de capacitación de docentes en servicio, y de las instituciones educativas de todos los niveles de enseñanza respecto a la educación en derechos humanos como parte integral e indisoluble del quehacer educativo y de la calidad de la educación.

En otras palabras, los profesores y profesoras con el apoyo del sistema educativo son los que deben asumir gran parte de la responsabilidad de crear en nuestra sociedad una cultura de derechos humanos. Esta tarea es impostergable; debe hacerse ahora en una acción masiva, multitudinaria y pública. Nuestra postura es que no podemos continuar con un discurso evasivo y una práctica educativa lenta y carente de decisión política.

Con este texto deseamos contribuir decididamente a dar un salto cualitativo, queremos transitar del momento inicial, del momento embrionario de la educación en derechos humanos en México, hacia uno de apertura y expansión desde un paradigma crítico, que enfrenta con valentía y sin tapujos las múltiples tensiones, conflictos y contradicciones que la educación en derechos humanos confronta. Estas tensiones surgen de la vinculación que tiene la educación en derechos humanos con los problemas sociales, culturales y políticos como son los ligados a la pobreza, a la violencia, a la discriminación y la

intolerancia, al carácter invisible de grupos minoritarios. A las desigualdades e inequidades; a la corrupción, a la impunidad, los conflictos armados, el así llamado “terrorismo”, en donde muchos de los derechos universalmente consagrados se ven amenazados; el debilitamiento de la institucionalidad democrática, el desprestigio de la política y de la carencia de un proyecto global y esperanzador de sociedad. La educación en derechos humanos requiere, entonces, expandir su mirada y por sobre todo incrementar los actores educativos que se sumen a la transformación de la sociedad.

Desde esta perspectiva, organicé el libro en capítulos que apuntan a aspectos teóricos referidos a la educación en derechos humanos y otros que son más aplicados, pero siempre estimando que el tema no se agota en este texto, sino que desde su lectura y desde la experiencia irá siendo analizado, e irán surgiendo nuevos planos conceptuales y prácticos.

CAPÍTULO I
Sentidos y objetivos de la
educación en derechos humanos

El capítulo se refiere al sentido y significación de la educación en derechos humanos. Además, —y complementariamente— haremos referencia a los objetivos que persigue la educación en derechos humanos, en la que se identificará preferentemente el de la formación del sujeto de derechos.

Objetivos:

- Conocer las definiciones que se han manejado para caracterizar la educación en derechos humanos.
- Analizar los objetivos de la educación en derechos humanos.
- Comprender que la educación en derechos humanos tiene como propósito central formar al sujeto de derechos.

Contenidos:

- Caracterización de los derechos humanos.
- Objetivos de la educación en derechos humanos.
- Sujeto de derechos.

SENTIDOS Y SIGNIFICACIONES
DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Definiendo la educación en derechos humanos

El término de educación en derechos humanos se ha definido como:

La práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, el respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos humanos en su integridad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz. [...] En este marco, educar en derechos humanos en América Latina significa educar para el ejercicio de los derechos y en muchas ocasiones, esto implica a partir de la visión de los oprimidos, de los que nunca aprendieron a escribir, pero que fueron “alfabetizados en derechos humanos” por haber vivido en carne propia la violación de sus derechos y haber tomado conciencia de esta práctica educativa para luchar contra la impunidad y por un estado de derecho.

Decía Pérez Aguirre, uno de los más grandes educadores en derechos humanos del continente que:

Educación para los derechos humanos nunca podrá quedar encerrada en el chaleco de fuerza del orden teórico-intelectual. Vimos que esta acción pertenece eminentemente al reino de la pasión. ¡Qué insensatez pretender educar para los derechos humanos encerrados en un aula, durante algunas horas por semana!

Lo saben mejor que yo. No alcanza el mejor discurso magistral, ni los medios didácticos más sofisticados. Porque educar en los derechos humanos supone trascender la mera transmisión verbal y pasar al hacer. No olvidemos que los derechos humanos se aceptarán y se imitarán por parte del otro (en el aula o fuera) en la medida en que quien transmite sea aceptado por su comportamiento, su valor personal, su credibilidad y ejemplaridad en este campo específico. Es aquel viejo axioma de que ¡no educamos con lo que sabemos, sino con lo que somos!

Educación en los derechos humanos será entonces un proceso de adquisición de una nueva identidad del educador y del educando a través de una figura humana que encarna esos derechos de alguna manera, a través de un ejemplo, de alguien que se planta ante el otro y su mera presencia es un desafío permanente a ser más. Y no a ser más sabio, más artista, más ilustrado, sino más humano. De aquí que la acción educativa será dialéctica, educador y educando se educarán mutuamente. Los sentimientos de culpa y los autorreproches en este campo no están ligados primariamente a las transgresiones legales, al incumplimiento de metas intelectuales, artísticas o de cualquier tipo, sino fundamentalmente a que nos

mutilamos y nos disminuimos como seres humanos; a que fracasamos como seres humanos.¹

Los derechos humanos: un campo propicio para la educación en valores

Los derechos humanos son un ámbito propicio para encarnar y recrear valores porque sitúan a la dignidad humana como valor fundamental de una ética y una moral. Desde la vigencia en los derechos humanos se articulan los valores de la libertad, la justicia y la igualdad, la democracia, el pluralismo y el respeto a la diversidad, la tolerancia, la no-discriminación, la solidaridad y el reconocimiento del Otro individual y colectivo como un legítimo otro.

Es trascendental y motivador analizar los instrumentos internacionales de derechos humanos, desde una perspectiva de valores, para así comprender que estos instrumentos no son sino la expresión esclarecida de una serie de valores que la humanidad en su conjunto ha luchado por consagrar, mantener y defender.

El reconocimiento de los derechos fundamentales de las personas y su manifestación en declaraciones de carácter político y jurídico se han ido concretando y precisando a través de la historia, hasta constituir un testimonio del progreso de la conciencia moral de la humanidad. Este proceso no ha sido espontáneo ni per-

¹ L. Pérez Aguirre, Si Digo Educar para los Derechos Humanos (sin fecha). <http://www.iidh.ed.cr/comunidades/herrped/docs/pedagogicasteoricos/EstudiosBasicosdeDerechosHumanosIX/02%20L.%20Perez.pdf>

manente, sino consecuencia de una lucha del ser humano por superarse; se ha realizado dificultosamente, con avances y retrocesos, y se ha reflejado en una ampliación del número y contenido de estos derechos y en una expansión del campo personal y territorial en su vigencia y protección jurídica.

Hay que detenerse en aclarar cómo la Declaración Universal de Derechos Humanos al sostener como premisa original que todos los humanos, hombres y mujeres, no importando el contexto en que viven en el mundo, nacen libres e iguales en dignidad y derechos y deben comportarse fraternalmente los unos con los otros, está consagrando valores centrales de una educación en valores. Estos valores se ven reforzados al establecerse los derechos civiles y políticos que estipulan que todas las personas son iguales ante la ley, que no se las puede discriminar arbitrariamente, que tienen la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, el derecho de reunión, de asociarse libremente y de participación en la dirección de los asuntos públicos.

Al indagar en los derechos económicos, sociales y culturales, se descubre otra serie de valores que tienen que ver con la justicia, la solidaridad, el valor del trabajo y de la recreación, el valor de la educación y la cultura. Estos derechos, incluyendo los medios ambientales, le reconocen a todas las personas la oportunidad de realizarse socialmente mediante un trabajo libremente escogido o aceptado, en condiciones equitativas o satisfactorias y con un salario justo. Se garantiza, además, a los trabajadores

el derecho a huelga, a formar sindicatos y a la seguridad social. De manera muy preferente se procura proteger a los niños y adolescentes de la explotación económica, y se les concede a las madres embarazadas una protección especial.

Sobre todo, estos derechos consagran valores como la tolerancia y la no discriminación y el respeto a la diversidad, valores centrales en una educación en valores. Las profundas discriminaciones que ha vivido y todavía vive la humanidad se reproducen, de una u otra forma, también en las instituciones educativas. Por consiguiente, una educación en derechos humanos, en la perspectiva de la educación en valores debe, necesaria e imposterablemente, preocuparse por erradicar la discriminación sistemática que existe en ciertas áreas de la convivencia humana y respecto de ciertos grupos de personas que han sido históricamente e intensamente amenazados o violados en sus derechos.

En síntesis, podemos afirmar que los derechos humanos han sido planteados como un referente y una plataforma moral. Valores como la dignidad humana, la tolerancia, la libertad, la justicia, la solidaridad, la aceptación del Otro como un legítimo otro, el pluralismo y la diversidad son parte integral de los derechos humanos. La doctrina moral de los derechos humanos identifica los “mínimos morales”, una “ética de los mínimos” sobre los cuales podemos sostener una visión y una convivencia humana.

Universalidad de los derechos humanos

La universalidad le da a la educación en derechos humanos una significación que repercute en la enseñanza de los mismos. El carácter universal de estos derechos, que está inscrita en la propia Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, denota que los derechos humanos tienen un sentido transcultural y transhistórico del ser humano. Desde los primeros artículos de la Declaración Universal se afirma que “toda persona tiene todos los derechos y libertades [...] sin distinción alguna” [...]. El carácter universal de los derechos se sustenta en el principio de que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos [...]” El término dignidad es un componente central de un sistema ético. *Todos y todas somos sujetos de derechos sin distinción de ningunas naturalezas.*

Sin embargo, es importante que el docente conozca que frente a la postura universalista de los derechos humanos han surgido críticas que sostienen, entre otros argumentos, que hay que respetar igualmente el relativismo cultural; que los derechos se sitúan en un determinado contexto cultural; que hay que respetar las identidades y tradiciones culturales; que existe la necesidad de respetar la gran diversidad cultural que caracteriza a la humanidad; que ninguna idea de lo “correcto” puede ser transcultural; que no existe una moral universalmente válida, etcétera.

La discusión entre universalismo y relativismo es muy compleja, pero es deseable que el docente participe en

ella, dado que en el fondo se está cuestionando el significado original de los derechos humanos: *la dignidad universal de todos los seres humanos*, independientemente de su contexto sociocultural histórico. El relativismo cultural puede justificar medidas o prácticas denigrantes.²

*Indivisibilidad e interdependencia,
inalienabilidad y exigibilidad de los derechos humanos*

La indivisibilidad e interdependencia, así como la inalienabilidad y exigibilidad de los derechos humanos, le confieren a la educación en derechos humanos elementos de sentido que el docente debe tener en cuenta. En efecto, los derechos humanos refieren tanto a los derechos civiles y políticos, como a los sociales, económicos y culturales, los derechos de solidaridad y de los pueblos, y los derechos ambientales, como un todo unitario y dependientes unos de otros.

La interdependencia e indivisibilidad le entregan, metodológicamente, una significación de sentido muy específico a la enseñanza de los derechos humanos. El mensaje educativo es que *la violación de un derecho desemboca en la violación de otros derechos, la promoción en una esfera de derechos promueve y apoya los de otra esfera de derechos*. Piénsese, por ejemplo, cuando son restringidos los derechos a la libre expresión, esto redunda sobre los derechos culturales; cuando se quebrantan los derechos ambientales esto afecta los derechos al desarrollo sustenta-

² <http://www.aprodeh.org.pe/public/iadesc98/desc9805.htm>

ble. Por consiguiente, la educación en derechos humanos debe abarcar a todos los derechos mostrando las tensiones sociales y problemas que derivan de la interdependencia. Los derechos humanos son indivisibles en dos sentidos: En primer lugar, no hay una jerarquía entre diferentes tipos de derechos. Los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales son todos igualmente necesarios para una vida digna. En segundo lugar, no se pueden reprimir algunos derechos para promover otros. No se pueden conculcar los derechos civiles y políticos para promover los derechos económicos y sociales, ni se pueden conculcar los derechos económicos y sociales para promover los derechos civiles y políticos.

Por su parte, la inalienabilidad y exigibilidad le entregan a los derechos humanos un sentido pedagógico muy relevante, en el sentido de que los derechos que le son propios a los individuos no pueden ser *enajenados, no son renunciables, ni transferibles*. Es así como un padre no puede renunciar a la educación de sus hijos; el Estado, garante de los derechos, puede y debe intervenir cuando una persona quiere renunciar al derecho a la vida. En la educación en derechos humanos éste es un principio que debiera reforzarse ya que en nuestra sociedad existe una pasividad ciudadana cuando se infringen los derechos, un dejar estar, una indiferencia.³

Los derechos humanos *no son una dádiva, un obsequio*, los derechos humanos son exigibles. El Estado, garante

³ <http://www.iepala.es/DDHH/ddhh35.htm>

de los derechos humanos, está llamado a hacerlos vigentes. De igual forma los organismos gubernamentales no pueden negarlos o hacerlos efectivos para algunas personas y no para otras. La educación en derechos humanos tiene como objeto enseñar a las personas a exigir sus derechos y desafiar a las instituciones que los conculcan. La educación en derechos humanos está llamada a empoderar a las personas para que asuman la responsabilidad de hacer exigibles los derechos, mediante el uso de la argumentación y el diálogo.⁴

La vigencia de los derechos humanos: factor central de la democratización y modernización de nuestras sociedades

El sentido último de la educación en derechos humanos es constituirse en un factor central de la democratización y modernización de nuestras sociedades. El respeto y vigencia de los derechos humanos forma parte no sólo del área de la democracia política, sino también del área de la democracia cultural y educativa. Si se desea “ingresar” y “transitar” hacia una sociedad democrática hay que reconocer que la dignidad humana es central y que es necesario potenciar el tejido intercultural de nuestra sociedad.

Estos rasgos son las condiciones necesarias para la apertura al mundo globalizado. Sobre dicha base, es posible la construcción de una moderna ciudadanía, en la cual “el sujeto es ser productor y no solamente con-

⁴ <http://www.aprodeh.org.pe/public/iadesc98/desc9805.htm>

sumidor de su experiencia y de su entorno social” y en donde la modernidad, además de progreso económico, tecnológico y social, será sobre todo “exigencia de libertad y defensa contra todo lo que transforma al ser humano en instrumento o en objeto”.⁵

La educación en derechos humanos contribuyendo a erradicar la marginación y la exclusión

La educación en derechos humanos adquiere su sentido más profundo cuando contribuye con decisión a erradicar la marginación y la exclusión de la vida ciudadana en la que se encuentra la mayoría de la población. Marginación que no se circunscribe sólo a un problema económico que se resuelve con la satisfacción de las necesidades básicas, sino que exige la transferencia de poder ciudadano a las personas para que sean capaces de distinguir su situación de exclusión y participar en la adopción de decisiones en la vida política, civil, social y cultural. En esta perspectiva, se ubica, por un lado, al ser humano como el objeto del desarrollo y, por el otro, se le hace una exigencia de participación ciudadana.

Reconstrucción/recreación del vínculo societario

Una primera contribución que podría hacer la tarea educativa, y claro los profesores, es ayudar a la *reconstrucción/recreación del vínculo societario*, puesto como condición

⁵ A. Magendzo, “Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad”, PIIIE-Chile, Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán-Colombia, 1996.

de posibilidad para un desarrollo con justicia y una profundización de la democracia basada en una cultura sostenida en los derechos humanos. Tarea no menor, porque el *ethos* cultural heredado muestra una serie de falencias: una fuerte tendencia al ninguno; debilidad de una ética de la corresponsabilidad, así como también reincidentes prácticas autoritarias a distintos niveles (familia, colegios, partidos, empresas, etcétera), prácticas de impunidad, manipulación, exclusión en las relaciones interpersonales o interinstitucionales [...]. Si leemos a los derechos humanos desde una mirada ética, entonces pueden comportarse como un indispensable antídoto en la erradicación paulatina y nunca acabada de distintas prácticas sociales de intolerancia, exclusión, discriminación que cometemos a diario, por motivos de raza, color de piel, forma de pensar, situación económica o adscripciones en la escala clasista.⁶

Entregar voz, a la voz silenciada

La apuesta que se debe hacer desde la educación en derechos humanos supone darle un puesto a la voz silenciada para que se dignifique la existencia misma y construya identidades colectivas asidas en los principios de autonomía. Autonomía para poder decidir, incidir en las agendas, colocar los discursos contrahegemónicos, evidenciar los mecanismos de exclusión y dominación,

⁶ Pablo Salvat, “¿Qué Puede, y acaso Puede, una Cultura y Ética desde los Derechos Humanos para Promover una Nueva Gramática Ciudadana?”, en Abraham Magendzo (ed.), *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, Editorial Lom, Santiago de Chile, 2004, p. 55.

reinventar el poder y la autoridad. Una acción educativa que permita a los sujetos descubrirse como sujetos cognoscentes autónomos en tanto no asumen mecánicamente los discursos que circulan, que le son propios a la dominación, sino que son capaces de enfrentarlos, deconstruirlos y recrearlos. Una educación que desde la acción comunicativa asuma la indignación como motivo para movilizar a favor de la dignidad; la pregunta para interpelar (se) el mundo; la problematización para dudar de las certezas construidas que inmovilizan.⁷

Una educación en todas sus dimensiones

El sentido último de la educación en derechos humanos se vincula con el derecho a la educación.

Mi propuesta: que la educación es y sea un derecho radical. Con ello se dice que es decisivo en el ejercicio de otros derechos. Es el que puede darle sentido y creatividad. El derecho a la vida, por ejemplo, es nulo sin la posibilidad de pensar y comunicarse. Allí, la educación propicia que esas facultades tengan desarrollo. Porque el derecho a la vida no es sólo un derecho de naturaleza, es un derecho social y cultural. Se vive en y para la sociedad y en la cultura. Los derechos a las igualdades de oportunidad en lo social y lo económico, dependen de que la educación propicie las condiciones

⁷ Soraya El Achka, “En el Ámbito Ético-filosófico: Mirada desde la Acción Comunicativa. Mensaje a la educación en Derechos Humanos”, en Abraham Magendzo (ed.), *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, Editorial Lom, Santiago de Chile, 2004, p. 181.

para demandarlos, conseguirlos y desarrollarlos en las realidades fácticas. Los cambios reformistas y/o revolucionarios, en todos los órdenes, se agotan, se despilfarran y se pierden si no hay una educación en todas sus dimensiones. No se puede aspirar con seriedad a superar la miseria, la pobreza, la discriminación de las mujeres y las minorías étnicas, sin tener la educación como componente sustancial. Lo mismo es válido para enfrentar las guerras y las crisis de la ecósfera, para participar creativamente en las sociedades internacionales.⁸

Poner a las personas en el centro de las preocupaciones

El rol de la educación en derechos humanos es poner a la persona en el centro de las preocupaciones.

La educación en Derechos Humanos promueve un mundo más joven, intenta poner a las personas en el centro de las preocupaciones; sin por ello promover el hedonismo como eje articulador de las decisiones individuales; abre las puertas a la solidaridad y a la distribución más justa de la riqueza. En la mayor parte del ilustrado siglo guerrero, la educación en Derechos Humanos no existió. Que exista en todas partes no va a ser garantía de paz en el siglo que comenzamos; pero es una condición.⁹

⁸ Ricardo Sánchez, “El Sentido de la Época: sobre Globalización y Educación en Derechos Humanos”, en Abraham Magendzo (ed.), *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, Editorial Lom, Santiago de Chile, 2004, p. 22.

⁹ Cecilia Braslavsky, “Educación en Derechos Humanos: ¿Decidir sobre la Cantidad o sobre la Calidad del Tiempo Escolar?” en Abraham Magendzo (ed.), *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, Editorial Lom, Santiago de Chile, 2004, p. 256.

Perpetuar la memoria

Porque está muy cerca de nosotros la historia de la violación de los derechos humanos fundamentales de las personas, la educación tiene un rol importante que jugar en perpetuar la memoria y contribuir al “nunca más”. Se trata de transmitir a través de la memoria una ética de la atención, una actitud, unos medios para que las jóvenes generaciones sean más atentas que sus mayores. La educación en derechos humanos se convierte en un vigilante en el recuerdo para el “nunca más”. Su rol de vigilante no es ni de control, ni de censura, sino de acogida, de hacer del aprendizaje de la memoria histórica un acontecimiento ético existencial, un acto de apertura hacia la historia de los “otros” en sus penas y sufrimientos. Es disponerse a ser receptivos al devenir trascendente y real de los “otros”, el valor de la utopía frente a la generalización de la desidia, la pasividad, la indiferencia, el fatalismo, el derrotismo, la resignación, etcétera.

En este sentido se debe destacar el pensamiento de Paulo Freire sobre la necesidad de la esperanza y la utopía, y hacemos nuestras sus palabras cuando escribía, “no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica”. Es más, sin utopía no hay educación. Se ha insistido en el papel de la educación junto con el compromiso social y la acción política como recursos del ser humano para transformar aquellas situaciones injustas y perversas, por muy difíciles que éstas

sean. De aquí el papel otorgado a la acción. Tanto en el plano educativo como en el social, no debemos quedar indiferentes ante este tipo de situaciones que significan vulnerar los derechos humanos, por muy enfrente que tengamos a los poderes políticos, mediáticos, económicos, etcétera. La realidad no es estable ni definitiva, sino cambiante y provisoria, y, en consecuencia, podemos construir otro tipo de relaciones sociales.

Si bien la educación para los derechos humanos presupone, entre otras cosas, la presentación de sus violaciones, tampoco es menos cierto que debemos suscitar la posibilidad de la acción como medio para transformar esa realidad perversa, y que en muchos casos así ha sido posible. La educación para los derechos humanos no debe centrarse en exclusiva, como en general se ha hecho, en la denuncia y crítica de las múltiples situaciones de violación de los derechos humanos. Esta vertiente educativa, absolutamente necesaria, debe contemplarse desde el trabajo de contenidos que muestren a los estudiantes los avances y logros de la humanidad, de sus vicisitudes, de sus valores, de sus inquietudes, de su historia cotidiana y humana. En este acto de recepción, la educación en derechos humanos se encarga de los valores de la justicia para los “otros”, de solidaridad con los “otros”, de responsabilidad con los “otros”, de acogida de los “otros”. Entonces, inspirados en la obra filosófica de Emmanuel Levinas, se podría decir que la acción educativa de los derechos humanos es *la relación con la alteridad en el “nunca más”*. Desde esta óptica de mirar la memoria

histórica en el rol vigilante de la educación en derechos humanos, podemos pensar que nunca más se cometerán las crueldades del pasado.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

El cometido central de la educación en derechos humanos es la formación de un *sujeto de derechos*.

El sujeto de derecho conoce los cuerpos normativos

Se podría sostener que un sujeto de derecho es una persona que tiene un conocimiento básico de los cuerpos normativos referidos a los derechos fundamentales de las personas y los aplica para promover y defender sus derechos y los de los demás. Conoce, por ejemplo, la Declaración Universal, así como algunas de las resoluciones, acuerdos, convenciones, declaraciones, tanto nacionales como internacionales de derechos humanos. El conocimiento de estas disposiciones legales se convierte en un instrumento de exigencia y vigilancia para hacer vigente los derechos humanos. La estrategia de vigilancia desde la norma requiere de políticas sociales muy claras y de una cultura ciudadana.

Además, un sujeto de derecho tiene un conocimiento básico de las instituciones, en especial las de su comunidad, que están llamadas a proteger sus derechos y a las cuales puede acudir en caso de que sus derechos hayan sido atropellados. Conocer los cuerpos normativos y las instituciones ligadas a la protección de los derechos no

es un conocimiento académico, sino uno que confiere mayor posibilidad de acción y por lo tanto mayor poder para intervenir en la promoción y defensa de los derechos propios y de los demás.

El sujeto de derecho es una persona empoderada en el lenguaje
Existe una relación estrecha entre el sujeto de derecho y el poder simbólico que maneja. Una de las fuentes importantes del poder simbólico lo constituye el lenguaje. A través del dominio de las conversaciones podemos actuar directamente y modificar el estado actual de las cosas y por sobre todo ampliar las posibilidades para actuar. Creemos que un sujeto de derecho debe necesariamente desarrollar una serie de competencias lingüísticas. En este sentido, por ejemplo, un sujeto de derecho tiene la capacidad de decir “no” con autonomía, libertad y responsabilidad frente a situaciones que comprometen su dignidad. Tiene el poder de no aceptar demandas arbitrarias, indebidas y extralimitadas que menoscaban sus derechos. Tiene el derecho a escoger y en esa medida a decir “esto no es aceptable para mí”, a manifestar con argumentos “esto me denigra y por lo tanto lo rechazo” y de esta manera reafirmar su dignidad como persona.

De igual forma, un sujeto de derecho tiene la capacidad de hacer y cumplir promesas, y de requerir que otros cumplan las promesas que han contraído. En las promesas está en juego el valor y respeto de nuestra palabra, la sinceridad y la confianza. Un sujeto de derecho no sólo se ha ganado el respeto y la confianza de otros,

sino que tiene también el poder de que otros asuman y cumplan sus promesas. Puede decir: “Usted me prometió y no me cumplió”.

El sujeto de derecho es capaz de actuar sobre el mundo

Un sujeto de derecho tiene la capacidad de defender y exigir el cumplimiento de sus derechos y los de los demás con argumentos fundamentados e informados, con un discurso asertivo, articulado y racionalmente convincente. Hace uso del poder de la palabra y no de la fuerza, porque su interés es la persuasión y no el sometimiento. A un sujeto de derecho las personas le confieren poder y autoridad para formular afirmaciones y juicios y por lo tanto amplían sus posibilidades de actuar frente a las cosas.

Cuando decimos que un sujeto de derecho tiene la capacidad de fundar sus juicios asumiendo una postura crítica y flexible, es porque ha aprendido a ver que los éxitos de los demás y los fracasos propios no son necesariamente productos de una injusticia sino que puede actuar en el mundo, es capaz de conferirle sentido y valor a su existencia y no vivir de juicios ajenos, es decir, no delega en los demás la autoridad para emitir los juicios que le importan. De esta forma, un sujeto de derecho es alguien que no orienta sus actuaciones con el fin de complacer a otros y de que sean ellos los que tengan el poder de discernir si su vida tiene o no sentido. Es capaz de tejer su futuro, de autoafirmarse y de autoestimarse, de “pararse sobre sus propios pies”, de situarse

como ciudadano en su sociedad, comprometido con el bien común, con lo “público”.

*El sujeto de derecho se reconoce
como sujeto autónomo en el reconocimiento de otros*

Un sujeto de derecho se constituye como tal cuando es capaz de hacer uso de su libertad reconociendo los límites de ésta, de reivindicar el ideal de la igualdad, reconociendo la diversidad, y de valorar la solidaridad desarrollando una actitud de respeto mutuo, es decir de aceptación del otro como un legítimo otro, como un ser diferente de mí, legítimo en su forma de ser y autónomo en su capacidad de actuar y exigir que otros tengan una actitud semejante con él.

*El sujeto de derechos es una persona
vigilante de los “otros/otras”*

Finalmente, el sujeto de derechos es una persona vigilante de los otros/otras. Su rol de vigilante no es ni de control ni de censura sino que de acogida, de hacer del aprendizaje de la memoria histórica un acontecimiento ético existencial, un acto de apertura hacia la historia de los “otros/otras” en sus penas y sufrimientos. Es disponerse a ser receptivos al devenir trascendente y real de los “otros”, de sus vicisitudes, de sus valores, de sus inquietudes, de su historia cotidiana y humana.

En este acto de recepción, la educación en derechos humanos se encarga de los valores de la justicia para los “otros/otras”, de solidaridad con los “otros”, de respon-

sabilidad con los “otros/otras”, de acogida de los “otros”. “Porque he sido educado en el otros/otras las violaciones me hieren”. Ya nadie volverá la cara y dirá: “esto no me concierne a mí”, “no es asunto mío”, “no hay que inmiscuirse en asuntos ajenos”, “yo cuido de mis derechos, de mis miedos, de mis tormentos, que ellos cuiden de los suyos”. Ahora estoy al cuidado de los “otros/otras”.

Preguntas y situaciones para el diálogo entre los docentes:

- Podrían entregar una definición sobre la educación en derechos humanos que responda al contexto de México y analizar sus tensiones.
- De los objetivos de la educación en derechos humanos que se presentan en este capítulo cuál a su parecer es el más importante y problemático en el contexto de su país.
- Qué componente agregarían a la definición de sujeto de derecho que según su parecer interpreta la realidad mexicana.

CAPÍTULO II
El currículum explícito y la
educación en derechos humanos

Este capítulo se propone presentarle al docente la estrecha relación que existe entre la educación en derechos humanos y el currículum explícito. El currículum implícito u oculto será objeto de análisis del capítulo III. Por sobre todo, se intenta que el docente que es en definitiva el que maneja el currículum aplicado, es decir el que se desarrolla en el aula, perciba que él tiene un espacio curricular decisivo y una responsabilidad central para implementar la educación en derechos humanos.

Objetivos:

- Comprender que los derechos humanos se instalan en el currículum oficial así como en el currículum a nivel de aula (currículum aplicado).
- Identificar criterios, modalidades y actores que intervienen en el proceso de seleccionar y organizar el currículum explícito de los derechos humanos.
- Relacionar las concepciones curriculares con la educación en derechos humanos.

- Analizar el Programa de Primaria y Secundaria de la asignatura de Formación Cívica y Ética en su relación con la educación en derechos humanos.

Contenidos:

- Currículum explícito y aplicado.
- Concepciones curriculares y educación en derechos humanos.
- Proceso de selección y organización del conocimiento curricular de la educación en derechos humanos.
- Formación Cívica y Ética y educación en derechos humanos.

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL CURRÍCULUM EXPLÍCITO Y APLICADO

La educación en derechos humanos opera tanto en el currículum explícito como en el implícito que algunos han denominado como “currículum oculto”. Es decir, no sólo debiera estar presente de manera deliberada en los objetivos y contenidos de las distintas disciplinas o asignaturas de estudio, sino que hay preocupación por que esté vigente en el currículum oculto, en la cultura escolar, en su clima de organización, en el sistema de relaciones interpersonales, en los reglamentos escolares, en las formas de gestionar la escuela, etcétera.

No tendría sentido o sería altamente contradictorio y antitético que, por un lado, desde el currículum explícito se entregaran mensajes hacia el respeto de la

dignidad de las personas, a favorecer la libertad y la autonomía, a establecer relaciones democráticas, y por el otro, desde la cultura escolar, de manera consciente o inconsciente, abierta o encubierta, imperara un sistema discriminatorio e intolerante, autoritario y no participativo. La educación en derechos humanos requiere de grados importantes de coherencia entre el currículum oficial-manifiesto-declarado-intencionado y los mensajes que se entregan desde la disciplina escolar, desde las interacciones entre docentes y alumnos, desde los reglamentos escolares, desde las formas de evaluar a los estudiantes, etcétera.

Si bien existe un currículum oficial hay igualmente un “currículum aplicado”: el que el docente maneja, es decir el currículum que se desarrolla en el aula. El docente tiene un espacio en el currículum aplicado que puede aprovechar en la línea de los objetivos de la educación en derechos humanos. En otras palabras, queremos hacer hincapié en la idea de que la educación en derechos humanos, si bien tiene un referente en el currículum oficial, su expresión más significativa está en el trabajo curricular que desarrolla el docente en el aula. En este sentido el docente tiene una responsabilidad central para implementar la educación en derechos humanos.

EL CURRÍCULUM DE LOS DERECHOS HUMANOS ACEPTANDO LOS DESAFÍOS DEL PRESENTE CON PROYECCIÓN DE FUTURO

El currículum de la educación en derechos humanos está impelido a aceptar, de manera dinámica, la multiplicidad de problemas y temáticas que la sociedad globalizada, del conocimiento, informatizada en que vivimos, le está planteando. Un currículum en derechos humanos que le dé la espalda a la diversidad de nuevos y renovados derechos que emergen constantemente, los desconozca y no tenga la capacidad de ir integrándolos está condenado a la obsolescencia, a la impertinencia y a la irrelevancia. El currículum en derechos humanos, por sobre todo, no puede, por así decirlo, darse el lujo de ser arcaico, incapaz de responder a las demandas sociales, carente de sensibilidad a los nuevos contextos, lejano a las necesidades y desafíos que la sociedad y la gente requiere. Contribuir a crear una cultura de los derechos humanos es una demanda social y ciudadana que se le hace a la educación y al currículum; demanda que es impostergable e ineludible.

CONCEPCIONES CURRICULARES Y LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

En la literatura y en la práctica curricular se han manejado diferentes enfoques que se distinguen por sus conceptualizaciones y operacionalizaciones, por los objetivos que se proponen alcanzar, por los valores que enfatizan,

por las posturas que asumen frente al conocimiento, al aprendizaje, a las metodologías de enseñanza, a la evaluación y a los roles que deben asumir docentes y estudiantes. Eisner y Vallance¹⁰ y Michael Schiro¹¹, entre otros, han identificado la *concepción académica del currículum*; la *tecnológica o de eficiencia social*; la *cognitiva*; la *centrada en el estudiante o personalizada* y la *de reconstrucción social*. Eisner las denomina ideologías conflictivas del currículum.

Hoy debemos adicionar las *concepciones críticas* del currículum en las que se inscriben autores como Apple,¹² Giroux¹³ y recientemente Dona Ferrada con el currículum crítico comunicativo.¹⁴

Todas estas concepciones tienen posibilidades de aproximarse e incorporar la educación en derechos humanos como objetivo y contenido, sin embargo, lo harán desde perspectivas e intenciones distintas. Por consiguiente, no se está descartando ninguna de ellas como con-

¹⁰ E. Eisner y E. Vallance, "Five Conceptions of Curriculum, their Roots and Implications for Curriculum Planning", en E. Eisner, y E. Vallance, *Conflicting conceptions of curriculum*, Mc Cutchan Publishing Company, Berkeley, 1974, pp. 1-18.

¹¹ M. Schiro, *Curriculum for better schools. The great debate*, Educational Publications, New Jersey, 1978.

¹² Michael Apple, *Ideology and curriculum*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1979.

¹³ H. Giroux, "Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un Análisis Crítico", en *Cuadernos Políticos*, ERA, julio-diciembre, núm. 44, México, 1985, p. 56. y H. Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, Barcelona, 1990.

¹⁴ Dona Ferrada, *Currículum crítico comunicativo*, El Rouge Editorial, Barcelona, 2001.

cepciones posibles de abrirse a la educación en derechos humanos.

Es así como, por ejemplo, desde la *concepción académica* o disciplinaria del currículum y el currículum cognitivo —que dicho sea de paso son las que están hoy muy en boga e inspiran en gran medida las reformas curriculares en nuestros países— se ha incorporado el conocimiento de los derechos humanos, tal como ya lo indicamos con anterioridad, como un contenido transversal. La tendencia general no ha sido crear una asignatura específica de derechos humanos, sino incluirla en asignaturas como las Ciencias Sociales, la Literatura, las Artes, las Ciencias Naturales, la Educación Física, entre otras.

A nuestro parecer, las posturas *curriculares críticas* son las que se aproximan a la educación en derechos humanos de forma más integral, holística y natural que otras. La teoría crítica del currículum parte de la premisa de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como generalmente se piensa. Por el contrario, afirman que las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionadas por la irracionalidad, la injusticia y la coerción, y tales distorsiones han calado muy hondo en nuestras interpretaciones del mundo. Desde esta perspectiva, gran parte del trabajo de la teoría crítica sobre el currículum consiste en analizar los procesos mediante los cuales se han formado nuestra sociedad y nuestros puntos de vista sobre ella.¹⁵

¹⁵ S. Kemmis, *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Ediciones Morata, Madrid, 1988, pp. 86-88-106-112-113.

PREGUNTAS QUE HAY QUE RESPONDER EN EL PROCESO
DE SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO
CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Al hacer referencia al currículum, estamos definiendo el conocimiento al que se considera importante que los estudiantes accedan y que se estima necesario que aprendan. El currículum escolar, entonces, representa el conocimiento legítimamente seleccionado y organizado para su enseñanza y aprendizaje. Por tanto, subyacente al proceso de selección y organización del conocimiento, —referido en nuestro caso a la educación en derechos humanos— se debiera responder a preguntas como:

- ¿Qué es lo que debe estimarse como conocimiento curricular en derechos humanos?
- ¿Cuáles son los criterios para seleccionar el conocimiento de la educación en derechos humanos?
- ¿Cómo se determina que un conocimiento es más valioso que otro, en especial cuando reconocemos la indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos?
- ¿A quién es atribuible el poder de seleccionar el conocimiento de los derechos humanos? ¿Quién otorga dicho poder?
- ¿Cómo se relaciona el control del conocimiento con la distribución del conocimiento?

Si se desea ligar la educación en derechos humanos con el currículum, es necesario responder a estas preguntas.

Existe una exigencia ética de develar el juego de intereses, ideologías y visiones del mundo diferentes, discrepantes y a veces antagónicas que subyacen en la toma de las decisiones curriculares. Estos interrogantes no siempre han estado en la mesa de los que elaboran el currículum. Es imposible incorporar todo el conocimiento existente al currículum. La tarea de selección y organización del conocimiento es la tarea del diseño curricular. Este proceso no es una tarea neutra y tampoco simple.

Diseñar y elaborar el currículum, en especial el referido a derechos humanos, requiere “negociar saberes”, sin claudicar en principios irrenunciables, buscar consensos en las diferencias, tarea que como todos sabemos no es del todo sencilla, ya que está de por medio el poder y el control sobre el conocimiento. En el presente intervienen, como nunca antes, una diversidad de actores sociales que antes estaban marginados del proceso de selección del conocimiento curricular. Además de los especialistas y profesores, participan empresarios, trabajadores, padres y madres de familia, miembros de la comunidad, estudiantes, etcétera. Existe, por así decir, una heterogeneidad de actores con percepciones, intereses y valores culturales diversos y a veces antagónicos frente a la cultura, que se expresan en el currículum.

El currículum de los derechos humanos no es una excepción. Por el contrario, en su diseño se juegan diversas visiones de mundo. En el contexto de México, la incorporación de los derechos humanos al currículum ha sido el fruto de negociaciones que buscaron consensos

pero que no estuvieron exentas de tensiones. Los contenidos y objetivos en derechos humanos han tenido que dialogar con la marcada tendencia que existe por dar mayor importancia a los contenidos disciplinarios, aquellos relacionados con el mundo productivo, la competitividad, las ciencias y la tecnología.

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL CURRÍCULUM: EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

La educación en derechos humanos está incorporada de manera transversal en el currículum de la educación primaria¹⁶ y en el de la educación secundaria¹⁷ en la asignatura Formación Cívica y Ética. De suerte que se puede afirmar con certeza que de modo muy explícito se hace referencia a la enseñanza de los derechos humanos desde el primer año de la educación primaria hasta el último de la secundaria.

En efecto, en el Acuerdo número 438 mediante el cual se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria, se señala textualmente que el referido plan se propone:

estimular la educación sobre derechos y responsabilidades ciudadanas y establece el impulso que se dará, desde

¹⁶ Acuerdo número 438 por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria.

¹⁷ Formación Cívica y Ética: reforma de la Educación Secundaria. Programa de Estudio 2006.

edades tempranas, al conocimiento cabal de los derechos y obligaciones a fin de que los mexicanos tengan la capacidad de reflexionar sobre el significado de sus actos, una clara conciencia de responsabilidades y llegado el momento, los ejerzan plenamente en la práctica activa de sus conductas democráticas.

[Además se sostiene que] en la formación cívica y ética se expresa el carácter democratizador, nacional y laico que orienta a la educación pública y, por tanto, promueve en los educandos el establecimiento y la consolidación de formas de convivencia basadas en el respeto a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la solidaridad, el rechazo a la discriminación, el aprecio por la naturaleza y el cuidado de sus recursos.

Cabe hacer notar que en las ocho competencias cívicas y éticas a las que apunta el programa, de una u otra manera se hace referencia a los derechos humanos. Es así como en la competencias:

- *Conocimiento y cuidado de sí mismo* se indica que “en esta competencia se cimientan todas las demás, pues un sujeto que reconoce el valor, la dignidad y los derechos propios puede asumir compromisos con los demás”.
- *Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad* se precisa que “aprender a autorregularse implica reconocer que todas las personas somos proclives a responder ante situaciones que nos despiertan sentimientos y emociones, pero que, al mismo tiempo, tenemos la capacidad

de regular su manifestación a fin de no dañar la propia dignidad o la de otras personas”.

- *Respeto y aprecio a la diversidad* se dice que esta competencia refiere a la “capacidad para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, al tiempo que respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir”.

- *Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad* se indica claramente que tiene como sentido final el de la pertenencia “de manera que se sientan involucrados, responsables y capaces de incidir en los acontecimientos de su entorno próximo y con lo que les ocurre a otros seres humanos sin importar sus nacionalidades”.

- *Manejo y resolución de conflicto* apunta directamente al derecho a la paz y a la “capacidad de cuestionar el uso de la violencia ante conflictos sociales, de vislumbrar soluciones pacíficas y respetuosas de los derechos humanos”.

- *Participación social y política* se sostiene textualmente que “se busca que los estudiantes se reconozcan como sujetos con derecho a intervenir e involucrarse en asuntos que les afectan directamente”.

- *Apego a la legalidad y sentido de justicia* se acota que “se busca que los alumnos comprendan que las leyes y los acuerdos internacionales garantizan los derechos de las personas, establecen obligaciones y limitan el ejercicio del poder, a fin de que promuevan su aplicación siempre en un marco de respeto a los derechos humanos y con un profundo sentido de justicia”.

- *Comprensión y aprecio por la democracia* se vincula directamente a los derechos civiles y políticos.

Ahora bien, en los programas de primaria desde los dos primeros grados se hace mención, si bien no de manera explícita, a los derechos humanos y hay referencia a una serie de derechos como los referidos a la salud, a los ambientales, a los del cuerpo, de la paz, etcétera.

En el Tercer Grado existe de forma explícita una Unidad 4 intitulada: “Leyes que regulan la convivencia y protegen nuestros derechos”, que apunta a responder: ¿Cómo aprender a defender nuestros derechos? ¿De qué manera se cumplen, en la vida diaria, nuestros derechos? ¿Qué personas e instituciones contribuyen a su respeto? ¿Qué hago para proteger y contribuir al cumplimiento de mis derechos? El programa ofrece actividades didácticas para que los estudiantes den respuesta a estas preguntas.

En Cuarto Grado, la Unidad 2 se denomina: “El ejercicio de mi libertad y el respeto a los derechos propios y ajenos”. Entre los propósitos que esta unidad establece, además de ver la libertad como un derecho, está el de tener la capacidad de “deliberar acerca de situaciones de injusticia que atentan contra los derechos humanos garantizados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”. En términos de actividades se pide a los estudiantes que busquen en periódicos o revistas de la localidad o entidad, casos de injusticia y violación de los derechos humanos de niños, mujeres, ancianos, traba-

jadores, personas con alguna discapacidad, etcétera. Que argumenten por qué consideran que la situación ejemplificada es injusta, qué derechos son violados, quién sufre este daño a sus derechos y quién los afecta.

En el Quinto Grado, en la Unidad 2: “Niñas y niños que aprenden a ser libres, autónomos y justos”, los propósitos que se identifican son, entre otros, el de “examinar la necesidad de regular algunas emociones para evitar lesionar la dignidad y los derechos propios y de otras personas; identificar y describir situaciones justas e injustas que se presentan en las relaciones sociales de las personas y grupos”. La Unidad 3 de este grado está destinada a aclarar importantes derechos referidos a la equidad, a la no discriminación y al cuidado del medio. Se pretende que de manera transversal los estudiantes manifiesten una postura crítica ante programas de televisión, radio, películas o literatura que promueven o asignan estereotipos a hombres, mujeres, jóvenes, ancianos, integrantes de grupos indígenas, o personas con alguna discapacidad.

En el programa de Quinto Grado, al hacer referencia a las leyes como las que protegen los derechos se formulan las preguntas siguientes: ¿Qué es un derecho? ¿Qué derechos compartimos los mexicanos? ¿Qué leyes e instituciones los protegen? ¿Por qué se dice que la Constitución es la ley fundamental? ¿En qué aspectos de mi vida diaria reconozco las leyes constitucionales? En este contexto se invita a los estudiantes a revisar lo que dice la Constitución sobre el derecho a la educación y a la

salud y cuáles son las instituciones que contribuyen a que estos derechos se cumplan. A que identifiquen qué artículos respaldan otros derechos que tienen como niñas y niños: a tener una nacionalidad, una familia que los cuide, elegir una religión o no creer en ninguna. También pueden explorar qué derechos, establecidos en la Constitución, no pueden ejercer todavía, como es el caso de los derechos políticos que se adquieren con la mayoría de edad.

En Sexto Grado, en la Unidad 2: “Tomar decisiones conforme a principios éticos para un futuro mejor”, se formula el propósito de “Identificar y cuestionar situaciones sociales que atentan contra la dignidad de las personas tomando como parámetro los derechos humanos”. El tema de las discriminaciones es central en esta unidad. En la Unidad 3: “Los desafíos de las sociedades actuales”, se formulan los siguientes propósitos: “Reconocer que en las relaciones de interdependencia entre personas y grupos de distintas localidades, entidades, regiones y países se presentan relaciones equitativas y justas e inequitativas e injustas”; “mostrar una actitud crítica ante actitudes de discriminación que se promueven en diversos contextos y que vulneran los derechos humanos, al tiempo de reconocer la existencia de instituciones que trabajan por ellos y los hacen valer”; “participar en acciones responsables para el cuidado y protección del ambiente”. Como se puede observar, hay objetivos que apuntan directamente a los derechos humanos y a los contextos en que estos son conculcados. Los temas de la

diversidad y la discriminación, al igual que en la Unidad 2, son medulares en esta unidad. La Unidad 4 de este grado: “Los pilares del gobierno democrático”, apunta precisamente a mostrar que sólo el Estado democrático es el garante de los derechos humanos, es por esto que uno de los propósitos de esta unidad es “comprender que en la convivencia democrática se reconocen, promueven y defienden los derechos humanos”. Consecuentemente, se le solicita a los estudiantes que identifiquen las características básicas de un Estado de derecho democrático: imperio de la ley, división de poderes, reconocimiento y protección de los derechos humanos; que analicen aspectos de las funciones del Poder Legislativo y valoren el respeto a las leyes como un medio de protección de sus derechos; que revisen situaciones donde la aplicación de las leyes puede entrar en contradicción con el ejercicio de los derechos humanos, e identifiquen las principales responsabilidades de la autoridad y los límites de su actuación ante los mismos. En las actividades referidas a esta unidad se les formulan a los estudiantes las preguntas: ¿Puede haber democracia sin respeto a los derechos humanos? ¿Qué derechos humanos se ejercen a través de la participación democrática? ¿Por qué los derechos humanos nos pueden decir si una ley es justa o si no lo es? ¿Qué retos plantea a la democracia el cumplimiento de los derechos humanos? ¿Por qué un gobierno democrático debe estar comprometido con la libertad y el bienestar de la sociedad?

En el Plan de Estudios para la Educación Secundaria

2006, el programa de Formación Cívica y Ética —que asume las competencias del nivel primario adaptándolas al nivel secundario— comprende dos cursos, cada uno de los cuales está integrado por cinco bloques temáticos. Muchos de los bloques tienen relación directa con los derechos humanos. Es así como en segundo grado, además de haber referencias al derecho a la equidad de género y al tema de la diversidad, entre otros, el Bloque IV “Principios y valores de la democracia” menciona directamente los derechos humanos. Los propósitos que se plantean en este bloque son que los estudiantes: reconozcan que los derechos humanos son criterios compartidos a los que aspira la humanidad, y como parte de ella, la sociedad mexicana, para fortalecer la dignidad humana; comprendan que la convivencia democrática es una condición para el ejercicio y respeto de los derechos humanos.

El tema central de este bloque es “Los derechos humanos: criterios compartidos a los que aspira la humanidad” e incluye como subtemas:

- Aspectos del desarrollo histórico de los derechos humanos en México y el mundo. El reconocimiento del valor de las personas: la dignidad humana. Ámbitos y momentos del desarrollo de los derechos humanos. Autonomía y libertad de los individuos. La justicia social. El respeto a las diferencias culturales.
- Los derechos humanos como fuente de valor. Valores en diferentes culturas y valores compartidos por la hu-

manidad. La importancia del respeto a la dignidad humana y del trato justo e igualitario en la convivencia democrática.

- Valores nacionales y derechos humanos en la construcción de la sociedad mexicana.

El programa vincula estrechamente los derechos humanos con la democracia como forma de vida, y los principios que la definen como un modo de gobierno, y se pondrán las condiciones que favorecen el ejercicio y respeto cotidiano de los derechos humanos. Se sugiere considerar los aspectos estudiados en el curso de Historia Universal en torno a los procesos y contextos en que surgen los derechos humanos, y promover la consulta de documentos tales como la Convención sobre los Derechos de la Niñez y la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

En efecto, la relación que hace el programa entre los derechos humanos y la democracia se reitera de maneras diversas, por ejemplo, se indica que los estudiantes deben conocer y analizar: el gobierno democrático, resultado histórico de la humanidad; la igualdad de derechos para todos los ciudadanos: libertad para asociarse, para difundir ideas, para votar y ser votado; los derechos políticos como derechos humanos; los procedimientos de la democracia: el principio de mayoría y la defensa de los derechos de las minorías; el respeto a un orden jurídico que se aplica a todos por igual; el ejercicio de la soberanía popular. Como aprendizajes esperados en el Tema

3: “La democracia como forma de gobierno” se señala, entre otros, que al término del tema los alumnos serán capaces de:

- Asumir compromisos con la práctica de valores universales y de los derechos humanos.
- Investigar en fuentes documentales y de campo sobre leyes e instituciones que garantizan los derechos humanos y su relación con la práctica de los mismos.
- Asumir compromisos y participar activamente en la difusión de valores universales y de los derechos humanos mediante el empleo de diversos medios de comunicación a su alcance.
- Aplicar principios y formas de participación democrática en los diversos contextos donde participa.

En el Tercer Grado, en el Bloque I: “Los retos del desarrollo personal y social”, entre los propósitos que se establecen está el de que: identificarán retos individuales y colectivos en la búsqueda de condiciones que favorezcan un desarrollo personal y social pleno; y el de que reconocerán, mediante el conocimiento de leyes y acuerdos, nacionales e internacionales, su derecho como adolescentes a un desarrollo integral, y comprenderán que el ejercicio y el respeto de los derechos humanos favorecen el desarrollo personal y social pleno de las personas y las sociedades.

Destaca en el último propósito un aspecto, parte de una concepción de educación en derechos humanos,

que considera que la vigencia de los derechos humanos es condición necesaria para que la persona pueda desarrollarse plena y equilibradamente y para la gobernabilidad y el desarrollo sustentable de la sociedad. Por el contrario, en una sociedad en que se violan los derechos fundamentales, las personas desarrollan cuadros de inseguridad, ansiedad y frustración y la sociedad en su conjunto presenta cuadros de ingobernabilidad y de conmoción social.

En el Bloque III del Tercer Grado: “Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática”, se mencionan algunos propósitos que tienen directa relación con los derechos sociales y culturales, como son: Analizarán su sentido de pertenencia e identidad en el contexto de una sociedad multicultural, donde el respeto a la diversidad y pluralidad se ven respaldados por el sistema político democrático; desarrollarán criterios, basados en el respeto a la convivencia justa y solidaria, para valorar diversas formas de identidad cultural, regional, étnica y religiosa; valorarán la diversidad cultural como un elemento de identidad nacional y de pertenencia a la humanidad.

En el Bloque IV: “Participación y ciudadanía democrática”, de igual manera se enuncian derechos humanos fundamentales como son el de la participación democrática en la vida social y política del país, conducentes al diálogo, la solución de conflictos de manera no violenta, el respeto a los derechos humanos, la cooperación y la solidaridad. Como se puede apreciar en el currículum

oficial tanto de la educación primaria como secundaria básicas de la asignatura Educación Cívica y Ética, los derechos humanos están amplia y comprensivamente abordados. Creemos no equivocarnos al decir que hay una visión holística en el discurso oficial respecto a los derechos humanos haciendo referencia tanto a los derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, como a los derechos ambientales y al derecho a los pueblos.

Preguntas y situaciones para el diálogo entre los docentes:

- ¿Están ustedes de acuerdo en que el currículum oficial de la asignatura de Formación Cívica y Ética de México explicita en forma clara, amplia y abarcadora los derechos humanos? Fundamenten su respuesta.
- ¿Encuentran ustedes algunas contradicciones y tensiones en el currículum oficial? ¿Cuáles?
- ¿Cómo evaluarían ustedes el currículum aplicado respecto a los derechos humanos, es decir el que trabajan en el aula? ¿Cuáles son los aciertos y desaciertos o dificultades que han encontrado?

CAPÍTULO III
El currículum oculto de la
educación en derechos humanos

En este capítulo haremos notar que los derechos humanos se aprenden desde la cultura escolar, es decir del currículum oculto de la institución educativa: de las modalidades que la escuela tiene para socializar al estudiante a través de las interacciones sociales que establece, de las formas de disciplinar a los alumnos y las alumnas, del modo de gestionar la escuela, etcétera. El docente debe tomar conciencia de que no sólo se educa, en especial en derechos humanos, desde los mensajes intencionados y explícitos, sino también desde los mensajes implícitos.

Objetivos:

- Comprender que los derechos humanos se aprenden no sólo desde el currículum explícito sino también desde la cultura escolar.
- Relacionar la convivencia escolar con la educación en derechos humanos.
- Vincular las modalidades de estructurar las interacciones sociales dentro de la institución educativa con los derechos humanos.

- Comprender que en los reglamentos escolares hay mensajes que se ligan con los derechos humanos.
- Identificar y analizar la cultura en el currículum oficial.

Contenidos:

- Currículum oculto.
- Cultura escolar.
- Discurso del currículum oficial.

DEFINIENDO EL CURRÍCULUM OCULTO COMO PARTE DE LA CULTURA ESCOLAR

El *currículum oculto* hace referencia a “todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y en general de todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas e instituciones educativas. Estas adquisiciones, sin embargo nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional”.¹⁸

Existe, por así decir, una realidad que se esconde y se vuelve invisible —no necesariamente deliberada y conscientemente— pero que opera, que norma, orienta, moldea el saber, sentir, y hacer de los estudiantes.

El currículum oculto es parte integral de la *cultura escolar*; se constituye en el filtro por el cual necesaria-

¹⁸ Jurjo Torres, *El currículum oculto*, Ediciones Morata, Madrid, 1991.

mente llega la propuesta curricular a la escuela; se asienta en las relaciones interpersonales entre los docentes y los estudiantes, entre éstos y sus pares, en las relaciones jerárquicas de poder que priman entre directivos, docentes de aula y personal de apoyo, y también en forma muy importante, en la relación que la institución escolar establece con los padres de familia.

En otras palabras, en la institución educativa existe una rica y dinámica vida que configura una cultura con su propia ideología —a veces explícita y otras veces implícita— que conforma una identidad institucional, que configura un *ethos*, que ordena tiempos y espacios, que distribuye el poder, establece las jerarquías, regula la disciplina escolar, determina las maneras de tomar decisiones, crea un clima escolar.

La cultura identitaria de la institución escolar no es neutra. Por definición es socializadora, de suerte que de manera consciente y en muchos casos inconscientemente, hace visible o niega determinados conocimientos, abre o cierra puertas, refuerza algunas actitudes y otras las inhibe, entrega mensajes sobre valores, predispone ciertos comportamientos, reafirma determinadas conductas.

Se podría sostener que es en la cultura escolar —vista como una red compleja de mensajes implícitos e interrelaciones sociales— donde se construye el “currículum real” de la institución educativa. Una cultura escolar inspirada en los derechos humanos es constructora de un sujeto de derechos y responsabilidades. Es una cultura reconocedora

y promotora de la diversidad y moralmente pluralista; es una cultura que no reduce al Otro a lo Mismo.¹⁹

Es de suma importancia que el educador en derechos humanos tome conciencia que desde una variedad muy grande y significativa de instancias que caracterizan a la institución escolar, los estudiantes reciben mensajes formativos relacionados con los derechos humanos. Estos mensajes están infundidos, muchas veces de manera inconsciente o implícita en:

- las modalidades y metodologías de transferencia del conocimiento;
- los criterios pedagógicos que se implementan;
- la naturaleza de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula;
- los énfasis en las tareas y procesos que forman parte de la actividad escolar diaria;
- las formas de evaluar los aprendizajes;
- el clima de organización y de relaciones humanas de los establecimientos;
- las actividades recreativas;
- las asambleas escolares;
- las actividades extra-programáticas;
- el sistema de disciplina escolar y sus reglamentos normativos;
- el ejemplo cotidiano ofrecido por los docentes, directivos y administradores del establecimiento.²⁰

¹⁹ A. Magendzo *et. al.*, “Para Recrear la Cultura Escolar”, CNRR-PIIE, 1994, pp. 76–77.

²⁰ A. Magendzo *et. al.*, “Apuntes para una Nueva Práctica”, CNRR-PIIE, 1994, pp. 178-179.

En síntesis, en cada uno de estos ámbitos en que se expresa la cultura escolar hay mensajes formadores —y en ocasiones también deformadores— del sujeto de derechos. Dicho de otra manera, desde cada uno de estos espacios que definen la cultura escolar el estudiante recibe, muchas veces de manera encubierta, mensajes relacionados con los derechos humanos.

Convivencia escolar reguladora de la cultura escolar

Es en este ámbito donde se hace viable una serie de actitudes, valores y comportamientos relacionados especialmente con la tolerancia, la no-discriminación, la aceptación de la diversidad cultural y social, el reconocimiento de la intersubjetividad y la alteridad. Una cultura escolar favorecedora de la convivencia es constructora de sujeto, de un sujeto de derechos y responsabilidades. Es una cultura reconocedora y promotora de la diversidad, y moralmente pluralista.

Una cultura escolar constructora de sujeto, en y para la convivencia, promueve la capacidad y el poder de actuar, es decir empodera al estudiante para que exija y haga vigentes los derechos propios y los de los otros; atiende la pluralidad de los estudiantes, sin descalificaciones y desvalorizaciones; se fundamenta en la presunción de la igualdad de valor de las personas y en consecuencia nadie puede *a priori* ser juzgado como no valioso, desarrollando una actitud de respeto mutuo, es decir de aceptación del Otro como un legítimo otro, como un ser diferente de mí, legítimo en su forma de ser y

autónomo en su capacidad de actuar y exigir que otros tengan una actitud semejante con él.

En este sentido, *una cultura escolar que promueve la convivencia escolar, que toma referentes de la educación en derechos humanos, es aquella que combina dos racionalidades complementarias: la racionalidad de la acción regulada por normas y la racionalidad de la acción comunicativa.*

La acción regulada por normas se refiere no al comportamiento de un actor en principio solitario que se topa con otros actores, sino a los miembros de un grupo social que orientan su acción por valores comunes.²¹ Estas normas son reconocidas intersubjetivamente y su función es establecer interrelaciones interpersonales. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar se orienta por valores comunes y por reglas sociales comunes: los estudiantes son juzgados, por una parte, para determinar si sus comportamientos o acciones concuerdan o se desvían de las normas consideradas legítimas, y por otra, se observa si las normas vigentes están justificadas o no, si merecen o no ser reconocidas como legítimas.

La racionalidad de la acción comunicativa se refiere a la interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones.²² Desde esta raciona-

²¹ J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa, vol. I: Racionalidad de la acción y racionalidad social*, Taurus, Madrid, 1987, pp. 123-124.

²² *Ibid.*

lidad, la convivencia escolar apunta a la búsqueda de entendimiento y comunicación entre los y las estudiantes y de éstos con otros actores sociales para que coordinen sus acciones en miras a mejorar la convivencia y las relaciones interpersonales. El entendimiento en la comunicación se transforma en el mecanismo coordinador de la convivencia escolar.

Se podría decir, entonces, que tanto el currículum explícito como el currículum de la cultura escolar que pretende reforzar la convivencia escolar necesitan, en una perspectiva de la acción comunicativa: “crear situaciones de encuentro entre los distintos participantes de la comunidad por medio de la comunicación agotando las propiedades del lenguaje. El diálogo y la intersubjetividad pueden darnos las bases para un posible encuentro entre las utopías (*currículum oficial-intencionado-explícito*) y la realidad (*currículum ligado a las prácticas docentes y a la cultura escolar*). Es el diálogo y la intersubjetividad a los que apela Freire, lo que permite a las personas que se encuentren y se desencuentren una y otra vez, que construyan sus propias existencias, que se liberen y se emancipen. Y es el diálogo de la acción comunicativa el que pretende alcanzar acuerdos basados en argumentos racionales susceptibles de ser sometidos a crítica.”²³

En este sentido, la cultura escolar sitúa la convivencia asumiendo el conflicto como una posibilidad de transformación para la vida democrática, siendo la escuela un

²³ Dona Ferrada, *Op. cit.*

espacio de encuentro y de expresión, donde confluyen historias, experiencias y representaciones diversas entre el mundo de los adultos y el mundo de los niños y los jóvenes.

Las políticas educativas vinculadas a la convivencia escolar de manera implícita o explícita se refieren al respeto a la dignidad de las personas, a sus derechos y a la asunción de las responsabilidades que de éstos se derivan, como condición necesaria e irrenunciable de una convivencia armónica. Se sostiene que las conductas, actitudes y formas de convivir no-violentas, solidarias, responsables, justas y autónomas se aprenden, y por lo tanto son parte integrante de las prácticas de convivencia en las instituciones educativas. Ello se inserta en el horizonte de una sociedad que aspira a vivir los valores de la democracia, de la paz, del respeto por la persona humana.

Disciplina escolar

La disciplina escolar constituye un ámbito muy significativo de la cultura escolar. En ésta se ponen en juego concepciones educativas que favorecen prácticas democráticas, y en ocasiones se instalan también prácticas autoritarias que se contradicen con los principios de la educación en derechos humanos.

No es del todo inusual constatar que la disciplina escolar se construye sobre la base del ejercicio de un poder muchas veces apoyado en el miedo y la sanción, en que no se da cabida a la libre expresión de ideas,

la libertad de conciencia, la tolerancia, el diálogo y la concertación de voluntades, el derecho a opinar y la construcción colectiva de los cuerpos normativos y reglamentos disciplinarios; todo lo cual no favorece la formación de un sujeto de derecho y responsabilidades. Más aún, desarrollar una cultura autoritaria que entra en abierta contradicción con un discurso democrático, introduce un elemento distorsionador en la convivencia y produce ambigüedades que en nada favorecen la formación de personas defensoras, en sus actitudes y comportamientos, de los derechos humanos.

La disciplina escolar va acompañada de un cuerpo normativo, que de una u otra manera representa el ideario del proyecto educativo institucional, su misión y su visión, y la concepción de persona y sociedad que sustenta. En la perspectiva de la educación en derechos humanos este cuerpo normativo, que se traduce por lo general en un reglamento de convivencia escolar, se funda y tiene una marcada y debida consideración de los principios que orientan los derechos humanos. Todo reglamento que de una u otra forma contenga expresiones peyorativas y que menoscaban la dignidad de los estudiantes, profesores y personal no docente, es contraria a los principios que orientan la educación en derechos humanos. Las normas debieran, explícitamente y en un lenguaje claro e inequívoco, expresar que todos tienen el derecho a recibir un trato digno, respetuoso, no discriminatorio, exento de expresiones despectivas y amenazadoras. De igual forma, un reglamento construido en la perspectiva

de los derechos humanos es aquel que se funda en la equidad de los derechos, en la igualdad de oportunidades, sin discriminaciones o privilegios injustificados a ciertos grupos sobre otros.

Con frecuencia, en los reglamentos se indica como objetivo el lograr la autonomía de los estudiantes y, a la vez, se incluyen normas y procedimientos que están basados exclusivamente en el control externo del comportamiento, lo cual presenta una contradicción. Es difícil esperar que niños, niñas o jóvenes que han sido educados en función del control externo o del cumplimiento irrestricto de las normas, puedan ser capaces de dar una negativa ante propuestas basadas en “lo que todos hacen” o de desarrollar actitudes positivas frente a las restricciones que se les presentarán en su vida futura.

Desarrollar la autodisciplina a lo largo de los años que cubre el sistema escolar es una meta de la educación en derechos humanos, porque las personas capaces de actuar en función del reconocimiento del Otro u Otra, en la tolerancia y la no-discriminación, en el respeto y aceptación de la diversidad social y cultural, más que por las posibles sanciones que recibirá, van creciendo en derechos y se van haciendo personas autónomas en la solidaridad con otros.

Un componente constitutivo de una disciplina escolar que tiene sus raíces en los derechos humanos es el de la participación, que se expresa especialmente en el compromiso con el grupo de pares, con las actividades del curso y la comunidad escolar aportando creativamente

ideas, opinión y trabajo en el logro de objetivos comunes. Participar es asumir y responder por los compromisos que libremente se han contraído. Participar es responsabilizarse por las normas y las decisiones que resultan del diálogo, la argumentación racional y la comprensión cabal de su sentido. Asimismo, los reglamentos debieran promover la participación amplia de los padres, proponiendo un espacio de interacción donde ellos puedan opinar sobre la acción educativa del establecimiento, con el fin de que se sientan parte de la comunidad escolar y colaboren con el objetivo y las metas que se ha propuesto la institución educativa.

En esta misma línea, la disciplina escolar y su reglamento estimulan las conductas que apuntan al respeto a la dignidad de las personas y sus derechos. Con frecuencia ocurre algo diferente, se señala con detalle y se insiste en aquello que no está permitido, pero se prescinde de indicar lo que es considerado como ideal. En consecuencia, un reglamento que incentiva el respeto a los derechos humanos procura que los estudiantes, por propia decisión, prefieran las conductas socialmente deseadas a aquellas que son rechazadas por los pares o por quienes comparten el espacio social en una comunidad educativa.

Finalmente, la disciplina escolar fundada e inspirada en los principios de la educación en derechos humanos se construye en la práctica escolar cotidiana, de suerte que ofrece a los estudiantes oportunidades para ejercer sus derechos y asumir sus responsabilidades en el ámbito

escolar. Así por ejemplo, el reglamento escolar da espacio para resolver los conflictos pacíficamente, permite y estimula que los estudiantes puedan explicar sus actitudes y comportamientos, admite razones que hablan en su favor, es decir, da margen a los estudiantes a defender y exigir sus derechos, a ser escuchados ante una presunta falta y a que sus argumentos sean considerados. En el fondo, se trata de buscar que cada circunstancia escolar sea un espacio de aprendizaje, una experiencia de vida que ayude a la formación del sujeto de derechos.

Criterios para seleccionar y transferir el conocimiento curricular como componente del currículum oculto

En el capítulo anterior señalamos que en el proceso de selección y transferencia del conocimiento curricular se determinan el tipo de información, los sistemas de lenguaje, de símbolos y significados que se intenta que los estudiantes adquieran. Se determinan las habilidades, destrezas y competencias que se piensa que los alumnos y alumnas deben lograr. Más aún, se sugieren actitudes y valores que se espera que los estudiantes desarrollen y asimilen. Por ende, se prefigura el tipo de hombre y de mujer que se desea formar. Dicho de otra manera, se ejerce un tipo de poder que se pone de manifiesto, por ejemplo, cuando algunos contenidos y asignaturas reciben un mayor estatus o legitimidad que otras, mayor tiempo, recursos, obligatoriedad.

El sólo hecho de negar en el currículum la existencia del saber cotidiano, el saber de la identidad cultural pro-

pia, el saber popular, el saber de la socialización, refleja una actitud discriminatoria y de inequidad. Se aduce que estos saberes no tienen cabida en la escuela ya que son “saberes primarios”, “conocimientos intrascendentes”. Existe un prejuicio muy enraizado en la racionalidad positivista —sobre la cual se elabora el currículum— que sostiene que estos saberes son fragmentos dispersos, arreglos pintorescos, productos rústicos reunidos al azar y sin el rigor de la lógica científica que sentó el orden y las diferencias de la cultura erudita.

Sin lugar a dudas, la postura etnocéntrica que ha caracterizado históricamente las decisiones curriculares está entregando mensajes y señales referidos a los derechos humanos. Esta postura se ha sostenido en el supuesto de que es necesario hacer imperar un “modelo nacional unitario igualitario” adscrito a la cultura dominante. Esta actitud ha llevado consigo el inicio de un proceso de aculturación compulsiva de todos aquellos pueblos y grupos socioculturales diferentes al grupo hegemónico. En este sentido se está violando un derecho fundamental: el de la autodeterminación cultural.

En esta posición los niños, niñas y jóvenes indígenas, por ejemplo, se han visto ante una institución que pretende “educarlos” pero que utiliza un currículum que niega su propia existencia y la de los conocimientos y saberes que han aprendido de sus mayores a través del tiempo. Para muchos indígenas, la educación supone aun un forzado desaprendizaje de su propia cultura y un abandono, parcial si no total, de su lengua mater-

na, antes que un enriquecimiento cultural producto de la comparación y la confrontación de puntos de vista, visiones del mundo y formas de expresión distintas. Se podría sostener, sin riesgo a equivocarse, que la educación homogeneizante ha contribuido a un virtual empobrecimiento cognitivo, cultural y simbólico de los pueblos indígenas, formando algunas generaciones de indígenas alienados e identificados más bien con lo ajeno que con lo propio, que pueden incluso mostrarse intolerantes con los suyos. En este proceder se están violando derechos fundamentales

En esta misma línea homogeneizante se emplean los mismos métodos de enseñanza con todos los estudiantes, sin considerar sus orígenes culturales, étnicos, lingüísticos, estilos de vida, de género y de nivel social, sus ritmos de aprendizaje personales, etcétera. Pareciera que existe un completo desconocimiento del hecho, comprobado en las investigaciones, de que la diversidad cultural influye en el aprendizaje. No todos los estudiantes poseen las mismas formas de aprender. Por consiguiente, estas diferencias debieran repercutir necesariamente en la pedagogía, en las formas de motivar a los estudiantes a que aprendan a ser críticos y en crear condiciones diversas de aprendizaje. Los estudios han demostrado que hay estudiantes que tienen estilos de aprendizaje más analíticos que otros u otras que poseen estilos sintéticos; que niños y niñas procedentes de sectores pobres poseen códigos lingüísticos restringidos, mientras que niños y niñas de sectores medios y altos tienen códigos elaborados; que niños y

niñas indígenas trabajan de manera más colaborativa que estudiantes urbanos. Una pedagogía no discriminatoria debiera respetar estas diferencias cognitivas y aceptar la diversidad como elemento enriquecedor en el proceso enseñanza-aprendizaje.

LA CULTURA Y EL AMBIENTE ESCOLAR EN EL CURRÍCULUM

Tal como ya se ha señalado, los derechos humanos se encuentran plenamente incorporados a los planes y programas de la educación primaria y secundaria en la asignatura de Formación Cívica y Ética. Al respecto, se asume un enfoque integral que demanda de la escuela y de los docentes el desarrollo de una experiencia global de aprendizaje que involucre la intervención de cuatro ámbitos de formación: el ambiente escolar, la vida cotidiana del alumnado, la asignatura y el trabajo transversal con el conjunto de asignaturas. Los dos primeros ámbitos apuntan precisamente a lo que en este capítulo hemos denominado el currículum oculto de la escuela.

Ambiente escolar

En el Acuerdo número 438, mediante el cual se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria se señala textualmente:

El ambiente escolar es el ámbito de aprendizaje, formación y convivencia ubicado en el espacio material y

organizativo de la escuela. Está constituido por las distintas maneras de interacción entre docentes, directivos, alumnos, padres de familia y personal de la escuela. Se conforma por los valores, las normas, las formas de convivencia y de trabajo que éstos practican cotidianamente, así como en la forma en que se resuelven los conflictos, se comparten los espacios comunes, y en el trato que se da a niñas, niños y a los adultos de la escuela. [...] Asimismo expresa las relaciones que se establecen entre sus integrantes. Estas características influyen en los logros académicos y formativos de los alumnos y en el estado de ánimo de la comunidad escolar. [...] Por lo anterior, el ambiente escolar tiene un impacto formativo que puede aprovecharse para promover prácticas y formas de convivencia donde se expresen y se vivan valores y actitudes orientadas al respeto de la dignidad de las personas y la convivencia democrática.

En esta reseña al ambiente escolar, se hace referencia explícita a aspectos directamente relacionados con los derechos humanos como la dignidad humana; el derecho a la diversidad social y cultural; el derecho a la participación.

- El respeto a la dignidad de las personas.

Implica reconocer el valor de cada persona como única e irrepetible. Como condición favorable para la formación cívica y ética de los alumnos consiste en promover que niñas y niños aprecien sus cualidades, capacidades y potencialidades y se reconozcan como personas con dere-

chos. En la escuela, esta característica se expresa cuando los alumnos reciben el mismo trato, sin importar su sexo, color de piel, apariencia física, condición social o de salud, forma de ser, pertenencia a alguna religión o grupo étnico.

- La resolución de conflictos y la negociación de intereses personales y comunitarios.

La experiencia escolar se desarrolla en un contexto de diversidad. La condición social y el origen étnico de los alumnos, su género y la cercanía de sus conocimientos familiares y comunitarios, están presentes en su identidad personal. [...] La resolución creativa de conflictos requiere de experiencias que brinden a los alumnos la oportunidad de reconocer que todas las personas son iguales en dignidad a la vez que diferentes en características y circunstancias.

- La equidad, la inclusión y la integración educativa.

La escuela es una institución en la que coinciden niñas, niños y adultos de diferentes lugares y culturas, con diferentes saberes, tradiciones, formas de interpretar el mundo y de relacionarse. Este ambiente de diversidad debe ser aprovechado para la formación de los alumnos al propiciar la inclusión y el aprecio por personas de diferentes culturas y que hablan otra lengua o tienen necesidades educativas especiales.

- La participación.

La participación de las niñas y los niños es un derecho que los prepara para el ejercicio de su ciudadanía y para la vida democrática. En la escuela, la participación de los alumnos consiste en la posibilidad de que tomen parte en decisiones y acciones que les afectan como integrantes de la comunidad escolar. Implica, además, el desarrollo de su capacidad para dialogar con quienes comparten situaciones y problemas para encontrar una opción que convenga a todos.

- La existencia de normas claras y construidas de manera democrática.

Las normas regulan la convivencia diaria, establecen vínculos entre los derechos y las responsabilidades y delimitan el ejercicio del poder y la autoridad. En la escuela, la aplicación de las reglas y normas suele ser una atribución exclusiva de los docentes y el director, con lo cual se deja fuera la oportunidad de involucrar a los alumnos en la comprensión de su sentido y el establecimiento de compromisos con las mismas [...]. Si las normas se elaboran de manera participativa con los alumnos, e incluso con sus familias, se convierten en un compromiso compartido y se incrementan las posibilidades de que sean respetadas.

Lo anterior sienta las bases de la ciudadanía y el compromiso solidario, pues las normas establecen límites necesarios para la vida social.

Se podría agregar al respecto que los derechos humanos constituyen cuerpos normativos éticos generados democráticamente por la comunidad internacional.

La vida cotidiana del alumnado

Ahora bien, el segundo ámbito, el de la vida cotidiana del alumnado, sin duda tiene relación con el currículum oculto y la educación en derechos humanos, dado que es aquí donde los estudiantes se enfrentan con situaciones en las que se hacen vigentes o se conculcan sus derechos y los de los demás.

En el Acuerdo número 438 se acota que:

Las experiencias cotidianas de los alumnos sintetizan parte de su historia individual y colectiva, sus costumbres y los valores en los que se han formado como personas. Los alumnos han constituido una forma de ser, una identidad individual y colectiva, a partir de la condición social y económica de su familia de procedencia. Esta identidad es construida en una situación cultural en la cual el entorno natural y social enmarca las posibilidades de trabajo, convivencia, colaboración entre las personas, acceso a la cultura y a la actividad política. Actualmente se reconoce que la escuela forma parte del contexto cultural y es fuertemente influida por el mismo. Una escuela abierta a la comunidad obtiene grandes apoyos del entorno al establecer relaciones de colaboración con otros grupos e instituciones de la localidad: autoridades, organizaciones ciudadanas y productivas.

Además se mencionan algunos aspectos muy relevantes para la vinculación entre el currículum oculto y la educación en derechos humanos al que estamos apuntando. Se señala que las relaciones entre la escuela, las familias y la comunidad pueden organizarse, entre otros, en torno a los aspectos siguientes:

- Derechos y responsabilidades en el hogar, en la comunidad y en el país.

Las acciones de la vida cotidiana se constituyen en hábitos por su realización constante, por este motivo se convierten en normas de gran arraigo. Es importante que los alumnos conozcan y ejerzan sus derechos a la par de sus responsabilidades. Que comprendan que las normas son principios que regulan la convivencia en su hogar, en la comunidad, en la escuela y en el país, al tiempo que limitan el poder de quienes ejercen la autoridad para que no se cometan abusos. En este caso, la tarea de docentes y directores de escuela es comprender las normas que orientan los derechos y responsabilidades de los alumnos en su comunidad a fin de propiciar un intercambio productivo entre éstas y las que se promueven en la escuela.

- Respeto y valoración de la diversidad, participación y resolución de conflictos.

Los diferentes contextos familiares y comunitarios en que viven los alumnos promueven formas específicas de comportamiento de niñas y niños. En estos contextos

construyen su identidad, aprenden a hacer uso de la palabra, a convivir con los otros, a resolver los conflictos, a respetar la naturaleza y apreciar o rechazar la diversidad.

Estos significados son factores potenciales para el aprendizaje. La discusión y análisis de contextos familiares y comunitarios pueden contribuir a identificar los criterios que se ponen en juego en las relaciones y acciones que se realizan en la familia y la comunidad, a fin de que se reconozcan prácticas que favorecen u obstaculizan el respeto, la solidaridad, la honestidad y la igualdad en estos espacios.

La responsabilidad de docentes y directivos, así como la de padres de familia, autoridades y organizaciones de la comunidad, es comprender el valor de formar a los alumnos en el aprecio a la diversidad social y cultural para la equidad —de género, etnia, cultura, condiciones de vida—, para la tolerancia, el diálogo entre quienes son diferentes y el rechazo a la solución violenta de las diferencias y los conflictos.

Ahora bien, en el Programa de la Educación Secundaria también se considera al medio ambiente como un espacio que “brinda la oportunidad de dar sentido y validez a comportamientos que enriquecen el ejercicio de la democracia como forma de vida. Comprende aspectos de la convivencia, la organización, las normas y las regulaciones que caracterizan la experiencia escolar cotidiana”. Se puntualiza que la formación cívica y ética es una empresa colectiva que “demanda la convergencia

de esfuerzos de todos los integrantes de la comunidad escolar”. Al docente se le concibe como una persona capaz de problematizar la vida cotidiana, es decir, propiciar la búsqueda, el análisis y la interpretación de información que lleve a los estudiantes a preguntar y cuestionar aspectos de su vida diaria.

Preguntas y situaciones para el diálogo entre los docentes:

- ¿Creen ustedes que el ambiente escolar, la cultura escolar, la disciplina y sus normativas en su escuela es propicia para reforzar la vigencia y aprendizaje de los derechos humanos?
- ¿Qué cambios sugerirían ustedes introducir en su escuela con el fin de que haya una cierta congruencia entre el discurso de los derechos humanos y la cultura escolar?
- ¿Podrían ubicar los nudos problemáticos de la escuela y el medio, que atentan contra la vigencia de los derechos humanos, y aquellos que constituyen una fortaleza?

CAPÍTULO IV
La transversalidad de los derechos
humanos en la educación

En este capítulo, además de definir la transversalidad y ver su relación con la educación en derechos humanos, haremos mención de algunos temas transversales que se vinculan estrechamente con los derechos humanos. Al final del capítulo se mostrará cómo la transversalidad está considerada en el currículum como un dispositivo pedagógico y didáctico que permea la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Objetivos:

- Comprender la relación estrecha que existe entre la educación para los derechos humanos y una serie de otros temas transversales y emergentes como son la educación para la tolerancia, la no discriminación y el reconocimiento de la diversidad, la educación para el medio ambiente y el desarrollo sustentable, la formación ciudadana, la educación en valores, la educación para la paz, etcétera.
- Entender que los derechos humanos son el fundamento articulador de los temas transversales y emergentes.

- Conocer y analizar cómo la transversalidad está presente en el currículum en la asignatura de Formación Cívica y Ética.
- Motivar al docente para que, en el ámbito de los diversos temas transversales que están relacionados con los derechos humanos, cree sus propios ejercicios y actividades.

Contenidos:

- Concepto de transversalidad.
- Transversalidad y educación en derechos humanos.
- Temas transversales.
- Transversalidad y Formación Cívica y Ética.

CONCEPTO DE TRANSVERSALIDAD

La transversalidad tiene especial interés en aquellos aprendizajes que se ubican en lo que ha sido denominado un “currículum para la vida”. Busca hacer aportes a la formación integral de los estudiantes en los dominios cognoscitivos, actitudinal y procedimental, es decir, en los ámbitos del saber, del ser, y del saber hacer, para que los estudiantes sean capaces de responder de manera crítica a los desafíos históricos, sociales y culturales de la sociedad en la que se encuentran inmersos.

Muchos de los temas transversales de una u otra forma tienen como elementos originarios a los derechos humanos. En este caso se puede citar el tema de la tolerancia, la no discriminación y el reconocimiento

de la diversidad; la educación en género, la formación ciudadana, la educación en medio ambiente y desarrollo sustentable; la educación para la paz; la educación multicultural, la educación vial, la educación en valores, la educación para el consumo, etcétera.

TRANSVERSALIDAD Y DERECHOS HUMANOS

Transversalizar los derechos humanos remite a un horizonte complejo en donde nos hacemos cargo de una concepción de sociedad suficientemente inclusiva y no excluyente que transite por la vía de la integración social y no sólo por vía de la integración sistémica. Sólo por vía de la integración social podemos hacernos cargo de los graves desafíos actuales.

La transversalidad de los derechos humanos introduce en el desarrollo del currículum y la práctica docente la propuesta de reivindicar la función moral y social de la escuela y resolver la cuestión entre enseñar conocimientos y educar para la vida.²⁴ En este sentido, la transversalidad debilita los límites entre el discurso instruccional y el discurso regulativo (moral), establece puentes entre el saber sistemático-universal y el saber cotidiano-particular, promueve equilibrios entre la formación intelectual-cognitiva, la formación afectiva, y la valórica-actitudinal. En otras palabras, la connotación central de la transversalidad es su carácter ético-moral,

²⁴ José Tuvilla Rayo, Reformas educativas. Transversalidad y derechos humanos, 2000. www.oei.es/buscador.

intelectual y social, inherente al desarrollo de la persona humana.

TRANSVERSALIDAD Y DERECHOS HUMANOS

La transversalidad de los derechos humanos debe entenderse en la relación estrecha que existe entre la educación para los derechos humanos y una serie de otros temas como son la tolerancia, la no-discriminación y el reconocimiento de la diversidad, la educación para el medio ambiente y el desarrollo sustentable, la formación ciudadana, la educación en valores, la educación para la paz, la educación en género, etcétera.

En efecto, en cada uno de estos temas están comprometidos los derechos humanos. No es equivocado sostener que la educación en derechos es, por así decir, “el tema transversal de los temas transversales”. De manera muy sucinta haremos referencia a cómo los derechos humanos están transversalmente ligados a los temas transversales.

Temas transversales:

- *Tolerancia.* Se vincula con los derechos que tienen relación con la disposición a reconocer y respetar la libertad y derechos de todos y todas para ser, actuar y pensar. Así, por ejemplo, existe el derecho a la tolerancia religiosa cuando todos los credos tienen la libertad para ser ejercidos; o tolerancia política cuando todas las ideas o doctrinas son libres para ser expresadas y difundidas.

Sin embargo, se debe hacer hincapié en que la única limitación que tiene la tolerancia es cuando se ejercen, practican o expresan ideas que atentan contra los derechos humanos. La libertad, en la sociedad moderna, se hace posible a través de la consagración de derechos y garantías que las personas conocen en conciencia y ejercen con responsabilidad frente a sí mismos y a los demás, formando parte de la construcción de una sociedad abierta. Es, desde esa necesaria relación entre libertad personal y sociedad, que emerge el concepto de *derechos civiles y políticos*. Los primeros se refieren a la libertad de acción de los individuos en el orden social, de actuar conforme a sus conciencias; las libertades políticas hacen referencia a la libertad de los ciudadanos o de las asociaciones frente al Estado.²⁵

- *Discriminación*. La educación en derechos humanos tiene especial preocupación porque los estudiantes desarrollen actitudes no discriminatorias y por sobre todo que se comporten en sus vidas cotidianas en el respeto a la igualdad de derechos de todas las personas. La Declaración Universal de Derechos Humanos, al sostener como premisa original que todos los humanos, hombres y mujeres, no importando el contexto en que viven en el mundo, nacen libres e iguales en dignidad y derechos, está sentando las bases, por un lado, para rechazar y erradicar todo tipo de discriminación y, por el otro, para salir en la defensa de cualquiera manifestación discrimi-

²⁵ <http://www.summit-americas.org/Quebec-HumanRights/humanrights-span.htm>

<http://www.sociedadcivil.cl/diversidad/00639.htm>

natoria. El concepto central y el común denominador que la Declaración consagra es el de la *dignidad humana* y en este sentido todas las formas de privación de los derechos en la esfera civil y política o en el ámbito económico, social o cultural, atentan contra la dignidad de las personas y son actos discriminatorios.

Cuando se hacen categorizaciones con el propósito de menoscabar o anular los derechos fundamentales de las personas o se hacen distinciones con ciertos grupos de identidad: grupos pertenecientes a un determinado género, etnia, religión, edad, orientación sexual, clase socioeconómica, nacionalidad, capacidad física, etcétera, con el fin de interiorizarlos, excluirlos, marginarlos y/o denigrarlos, estamos hablando de discriminación que tiene como propósito quebrantar la dignidad humana.²⁶

- *Diversidad.* La diversidad, como componente indisoluble de los procesos de globalización y modernidad de una sociedad, tiene expresiones en el plano político, cultural, social, religioso, étnico y otras manifestaciones que comprometen el género, la orientación sexual, las capacidades intelectuales, físicas y psicológicas. Una sociedad que se define como democrática da espacio para que las múltiples expresiones de la diversidad se exterioricen

²⁶ <http://www.uc.cl/icp/eticapolitica/documentos/IGUALDAD.PDF>

<http://www.uc.cl/icp/eticapolitica/documentos/ForonoDisc1.PDF>

Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas

Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones

<http://www.hrea.org/lists/educa-DH/markup/msg00694.html> Manual de Tolerancia y no Discriminación Fundación IDEAS Santiago-Chile

Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas

plenamente. Históricamente ha habido intentos serios de negar la diversidad, de obstaculizar su incremento y su expresividad, de estigmatizarla como fenómeno que podría poner en riesgo la sobrevivencia de un proyecto social unitario. En ocasiones se suele ocultarla, invisibilizarla, inclusive combatirla y eliminarla. Los regímenes totalitarios, autoritarios y dictatoriales se han caracterizado, precisamente, por estos comportamientos antiodiversidad. Una de las manifestaciones más severas de la negación de la diversidad es y ha sido el de la discriminación. No existe posibilidad alguna de relacionarse con la diversidad si no hay capacidad de reconocer al Otro como un legítimo Otro. En una sociedad abierta como la que queremos construir, estaremos siempre en presencia de muchos Otros. Es una relación que se nos asigna, nos abarca, nos abraza, nos comprende. No podemos prescindir de la diversidad. Se nos impone. Hoy, en un mundo caracterizado por la globalización parece casi ineludible e inevitable incorporar el reconocimiento de la diversidad como un componente central de la democracia, de la ciudadanía y de los derechos humanos.

- *Formación ciudadana.* Los conceptos de ciudadano y ciudadanía están en permanente desarrollo y cambio. La noción de ciudadano que data ya de la Grecia Antigua resurgió históricamente en el marco del liberalismo ilustrado de los siglos XVIII y XIX, vinculada y consagrada en el concepto ilustrado de ciudadanía que surgió en contraposición del súbdito propio de las monarquías absolutas, y que define al ciudadano como un sujeto racional, informado y activo, que se encuentra en plena

posesión de sus derechos y tiene, correspondientemente, completa responsabilidad acerca de sus deberes. En el siglo XX que vio desarrollarse el Estado democrático, la noción de ciudadanía y de ciudadano se expandió y enriqueció de manera nunca antes vista. Esto, paradójicamente, como resultado de haber presenciado y vivido de forma dramática, tanto en la Europa ilustrada como en muchos otros continentes —del cual no se excluye América Latina— la supresión y violación de todos los derechos ciudadanos fundamentales. En efecto, la comunidad internacional acordó, ya en el año 1948, una Carta Universal de Derechos Humanos en donde se reconocen y consagran, no sólo los derechos políticos y civiles, sino también los económicos, sociales y culturales, y en los que se han incluido, con el transcurso del siglo, los derechos medioambientales, los derechos colectivos, de bien común y de justicia global o internacional.

En América Latina, como resultado de las cruentas dictaduras y los estados endémicos de pobreza, violencia, corrupción, impunidad, intolerancia y discriminación, surge con fuerza la necesidad de avanzar desde la noción clásica de ciudadanía política a la de la ciudadanía social. Ciudadanía es en este sentido, “una nueva manera de aludir al pueblo o a la sociedad civil, que pone en el centro a los individuos como *sujetos de derechos y responsabilidades* a los cuales acceden en su calidad de integrantes activos de una comunidad política y social concebida como un Estado democrático y social de derecho”.

- *Género*. La educación en género pretende que los es-

tudiantes sean capaces de comprender sus roles, pero también de percibir que dichos roles no son más que construcciones sociales y colectivas, en donde el papel que les toca cumplir no es un imperativo, y que deben ser ellos mismos los que sean capaces de establecer si dichos roles respetan sus inquietudes, sentimientos o sensibilidades. Pues ni niñas ni niños tienen imposibilidades ajenas a sus deseos que les impidan el cumplir sus expectativas o sueños. Dicho de otra manera, el sexo de una persona no determina ni las aptitudes, capacidades o actitudes de éstas para el desarrollo de alguna actividad, acción o vivencia de sus sentimientos.

El docente, por definición, transfiere valores o actitudes que pueden favorecer o desfavorecer la igualdad de género. La escuela es un lugar en donde se sistematiza y esclarece el conocimiento y la cultura de una sociedad. Por consiguiente, es una de las principales instituciones de socialización, reproducción y generación de pautas y roles de género en niños y niñas. En otras palabras, el maestro y la maestra tienen una responsabilidad muy alta en el traspaso de las concepciones sociales de género a través de la forma en que ejerce la pedagogía.

La educación en género debiera bregar tanto por las igualdades como por las diferencias, que hacen de hombres y mujeres personas distintas, con un papel diferente, muchas veces motivado por condiciones biológicas o contingentes. Pues bien, en estas diferencias las personas se hacen interdependientes, cooperativas y solidarias. Aprendemos de las fortalezas y debilidades propias de nuestro sexo, lo que permite que alumnos y alumnas se

comprendan y respeten mutuamente. Promoviendo de este modo que niñas y niños sean capaces de compartir sin que las diferencias de sexo los excluyan entre sí.²⁷

- *Medio ambiente y desarrollo sustentable.* La preocupación por el medio ambiente es relativamente reciente, apenas tiene 25 años, y su proceso para ser reconocido como derecho humano todavía no ha concluido. La doctrina especializada más relevante hace ya algún tiempo que viene señalando que es un derecho humano y propone su reconocimiento formal o positivización tanto en el ámbito internacional como en el nacional. Intentar tan sólo convencer de que el derecho al medio ambiente es un derecho humano ha sido un proceso. En la Declaración de las Naciones Unidas de 1948 se encuentra una primera base sobre la que se podría asentar el derecho al medio ambiente: “toda persona tiene el derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar...”. Posteriormente, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 hace ya referencia expresa a la necesidad de mejorar el medio ambiente como uno de los requisitos para el adecuado desarrollo *de la persona*.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, Estocolmo, 1972, establece ya un derecho del hombre a “condiciones de vida satisfactorias en un ambiente cuya calidad le permita vivir

²⁷ Ann Lovering Dorr y Gabriela Sierra, El currículum oculto de género. <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/07/7annlga.html>
Aurora Leal García, Diversidad y género en las relaciones interpersonales. <http://www.bib.uab.es/pub/educar/0211819Xn22-23p171.pdf>

con dignidad y bienestar”. Como contrapartida a este derecho se establece el “deber solemne de proteger y mejorar el medio ambiente para las generaciones presentes y futuras”. En la reunión mundial de asociaciones de Derecho Ambiental celebrada en Limoges entre el 13 y el 15 de noviembre de 1990 se recomendó que el derecho del hombre al medio ambiente fuera reconocido a nivel nacional e internacional de una manera explícita y clara y los Estados tenían el deber de garantizarlo.

Las violaciones a derechos humanos originadas en problemas ambientales revisten una extrema gravedad, ya que en la mayoría de los casos se trata de conductas o actividades sistemáticas que afectan a grupos de personas o comunidades enteras, con continuidad en el tiempo y efectos que se multiplican y trascienden su origen, vulnerando múltiples derechos humanos. Son en especial los sectores más desposeídos, y por ende más expuestos, quienes soportan, casi sin oponer resistencia, las consecuencias de la degradación ambiental. Esta falta de reacción es atribuible a diversas razones, tales como: el desconocimiento imperante en torno a las consecuencias de la problemática ambiental; la escasa o nula información disponible sobre situaciones potenciales o actualmente peligrosas, la no-percepción de las víctimas de degradación ambiental como víctimas de violaciones de derechos humanos, y la dificultad de acceder a la justicia. Gran parte de estos abusos se originan en consideraciones de provecho económico que importan un profundo desprecio por los derechos y la vida de las personas.

La educación en medio ambiente es un tema transversal incorporado al currículum que se plantea como un proceso, que intenta que los estudiantes adquieran conocimiento, pautas de comportamiento y una visión global del tema ambiental que los forme como sujetos con criterio crítico frente a su entorno. La educación en medio ambiente pretende entregar las herramientas necesarias para un cambio de actitud y conducta frente a las oportunidades y decisiones en las que los estudiantes se ven situados, las condiciones sociales y culturales que los rodean y que apelan a que éstos sean sujetos capaces de responder de una manera responsable frente al medio, de suerte que consideren tanto sus intereses como los intereses del medio ambiente que los rodea.²⁸

- *Educación para la paz.* Amnistía Internacional hace notar que educación para la paz y educación en derechos humanos son frecuentemente conceptos sinónimos. En textos con contenidos del mismo tipo, hay autores que encabezan sus trabajos con una de las dos denominaciones, y otros, con la otra. En algunas ocasiones, según el planteamiento, la educación para la paz se presenta como una parte de la educación en derechos humanos (por ejemplo, el derecho a vivir en un mundo libre de agresiones y violencia), o bien al revés, la educación en derechos humanos como una parte de la educación para la paz (por ejemplo, la cultura de la paz es el marco imprescindible para que se desarrollen los derechos humanos).

La educación para la paz pretende alcanzar la construcción de un nuevo orden internacional basado en

²⁸ <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n10/almec.html>

un concepto de paz positivo —diferenciándose de la paz negativa que define la paz como ausencia de guerra— de modo que las relaciones en cualquier nivel (individual, familiar, social, nacional, internacional) tengan como resultado la solución no violenta de los conflictos y la justicia. La paz, de este modo entendida, equivale a la práctica real de los derechos humanos en su dimensión económica, social y política, de modo que esta paz no representa un simple ideal más o menos utópico sino que está sostenido por unos principios contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos que conforman la conquista y lucha de la humanidad por el bienestar, el reconocimiento de unos derechos inherentes al hombre y el modo universalmente aceptado de sociedad aspirada.

En el marco de la educación para la paz, cabe destacar dos resoluciones de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas: Declaración sobre la Preparación de las Sociedades para Vivir en Paz (adoptada en 1978), que sostiene que el derecho a vivir en paz es un derecho de todas las naciones y de todos los individuos, y la Declaración sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz (adoptada en 1984), que reconoce la obligación fundamental de cada Estado de promover la realización de este derecho.²⁹

²⁹ <http://www.pangea.org/unescopau/alert2003.pdf>
<http://animadores.iespana.es/animadores/edupaz/edupaz03.html>
<http://fund-culturadepaz.org>
<http://saliendodelcallejon.pnud.org>
http://www.crefal.edu.mx/dip2003/diplomado_04_desarrollo_local_sust/cur_edu_part_ciudadana/cur_materiales.htm

- *Educación en valores.* Los derechos humanos son un ámbito propicio para encarnar y recrear valores porque sitúan a la dignidad humana como valor originario de una ética y una moral. Desde la vigencia en los derechos humanos se articulan los valores de la libertad, la justicia y la igualdad, la democracia, el pluralismo y el respeto a la diversidad, la tolerancia, la no-discriminación, la solidaridad y el reconocimiento del Otro individual y colectivo como un legítimo otro.

Es trascendental analizar los instrumentos internacionales de derechos humanos desde una perspectiva valórica, para así comprender que estos instrumentos no son sino la expresión esclarecida de una serie de valores que la humanidad en su conjunto ha luchado por consagrar, mantener y defender.

La Declaración Universal de Derechos Humanos, al sostener como premisa originaria que todos los humanos, hombres y mujeres, no importando el contexto en que viven en el mundo, nacen libres e iguales en dignidad y derechos y deben comportarse fraternalmente los unos con los otros, está consagrando valores centrales de una educación en valores. Estos valores se ven reforzados al establecerse los derechos civiles y políticos que estipulan que todas las personas son iguales ante la ley, que no se las puede discriminar arbitrariamente, que tienen la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, el derecho de reunión, de asociarse libremente y de participación en la dirección de los asuntos públicos.

<http://www.centropoveda.org/publicaciones/series/libros/mainedciud.htm>

<http://www.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/propertyvalue-21885.html>

Al indagar en los derechos económicos, sociales y culturales surge una serie de valores que tienen que ver con la justicia, la solidaridad, el valor del trabajo y de la recreación, el valor de la educación y la cultura. Estos derechos, incluyendo los medioambientales, le reconocen a todas las personas la oportunidad de realizarse socialmente mediante un trabajo libremente escogido o aceptado, en condiciones equitativas o satisfactorias y con un salario justo. Se garantiza, además, a los trabajadores el derecho a huelga, a formar sindicatos y a la seguridad social. De manera muy preferente se procura proteger a los niños y adolescentes de la explotación económica y se le concede a las madres embarazadas una protección especial.

Por sobre todo, estos derechos consagran valores como la tolerancia y la no-discriminación, y el respeto a la diversidad, centrales en una educación en valores. Las profundas discriminaciones que ha vivido y todavía vive la humanidad se reproducen, de una u otra forma, también en las instituciones educativas. Por consiguiente, una educación en derechos humanos, en la perspectiva de la educación en valores debe, necesaria e imposterablemente, preocuparse por erradicar la discriminación sistemática que existe en ciertas áreas de la convivencia humana y respecto de ciertos grupos de personas que han sido históricamente amenazados o violados en sus derechos.

LA TRANSVERSALIDAD EN EL CURRÍCULUM

Las asignaturas que integran el currículum de educación primaria y secundaria brindan múltiples oportunidades para que sean incorporados los derechos humanos. Los programas denominan transversalidad a la vinculación que se establece de la formación cívica y ética con las demás asignaturas. Se señala textualmente que:

las propuestas de trabajo transversal no se agotan en las sugerencias didácticas que se proponen en cada unidad, éstas intentan auxiliar al maestro en la identificación de otras oportunidades que ofrecen los contenidos y materiales educativos a la formación cívica y ética. Con estas unidades se busca estrechar el contacto permanente entre el trabajo del aula y la vida cotidiana de los alumnos dentro y fuera de la escuela.

Es interesante reforzar la idea de que el propósito de la transversalidad es, por un lado, entregar una oportunidad para darle a los contenidos disciplinarios una lectura adicional, por ejemplo, una lectura desde los derechos humanos y, por el otro, relacionar la práctica con la vida cotidiana de los estudiantes.

Las temáticas que organiza en cada unidad la propuesta de trabajo transversal refieren a problemas de relevancia social y ética, es decir, involucran conflictos de valores en diversas situaciones de la vida social. El análisis de dichos problemas demanda que los alumnos recuperen

contenidos de otras asignaturas, a fin de que la reflexión ética de las mismas enriquezca el trabajo de la unidad mediante un proyecto integrador que promueve tareas de indagación, reflexión y diálogo.

Las propuestas de trabajo transversal se desarrollan alrededor de temáticas emergentes que son afines a la formación cívica y ética y a otras asignaturas del currículum. Dichas temáticas se relacionan con retos que, en nuestros días, enfrenta la sociedad contemporánea y demandan, entre otras respuestas, el establecimiento de compromisos éticos. Los programas hacen mención de los temas transversales y hacen referencia a la educación ambiental, la educación para la paz, la educación intercultural, la perspectiva de género. Se podría señalar, tal como ya se indicó con anterioridad, que en cada uno de estos temas están involucrados los derechos humanos.

El Programa de Formación Cívica y Ética de la educación secundaria establece con claridad la vinculación de esta asignatura con las otras asignaturas del plan de estudios. Se indica que es necesario que el profesor considere que otras asignaturas favorecen varias de las nociones, habilidades y actitudes de Formación Cívica y Ética, por lo que es de gran utilidad recuperar algunos de sus elementos para enriquecer el trabajo con los alumnos.

El Programa también describe algunas relaciones generales de la asignatura Formación Cívica y Ética con otras del currículum de la educación secundaria.

Formación Cívica y Ética se relaciona, de manera estrecha, con Español en lo que respecta a las prácticas

del lenguaje vinculadas a la participación ciudadana; por ejemplo, la redacción de documentos para dirigirse a una autoridad y reclamar por una situación que se considera injusta, el análisis de los usos que se da a diversos documentos nacionales e internacionales para garantizar los derechos y obligaciones de los ciudadanos. Asimismo, el desarrollo de actividades de investigación y debate sobre la diversidad lingüística de los pueblos del mundo constituye una oportunidad de enriquecimiento de ambas asignaturas.

Con Historia y con Geografía de México y del Mundo se establece una relación de complementariedad al recuperar referencias geográficas e históricas que dan contexto a los procesos que se estudian. Ejemplo de ello son los derechos humanos, los cuales constituyen una construcción histórica, producto de movimientos sociales que, en el curso del tiempo, han dado lugar a su reconocimiento jurídico. De igual modo, la valoración de la diversidad cultural se sustenta en la comprensión de relaciones entre las características del territorio, los asentamientos poblacionales y la migración, propia del estudio geográfico.

Formación Cívica y Ética y la asignatura de Artes se vinculan alrededor de las formas artísticas que los seres humanos emplean para expresar, de manera creativa, ideas, sentimientos, emociones y aspiraciones. Las expresiones plásticas, dancísticas, musicales y dramáticas ofrecen diversas oportunidades para tomar conciencia de problemas y dilemas éticos de la humanidad y favo-

recer la construcción de una posición personal ante los mismos.

En Educación Física existen temas específicos que favorecen la participación responsable y solidaria en proyectos colectivos, la identificación de valores que contribuyen a la convivencia deportiva, y la formación de la identidad personal mediante la exploración de la propia corporeidad. Asimismo, esta asignatura favorece los propósitos de Formación Cívica y Ética al destacar el respeto y la igualdad de oportunidades que merecen todos los estudiantes, cuyas diferencias enriquecen la convivencia.

Formación Cívica y Ética se vincula con Ciencias en temáticas que invitan a reflexionar y discutir sobre las implicaciones del conocimiento científico y del uso de la tecnología en las formas de vida de las generaciones presentes y futuras. Asimismo, el estudio de las ciencias provee de información fundamental para la toma de decisiones en aspectos personales y de convivencia social relacionados con la salud, la sexualidad y la prevención de adicciones.

El trabajo que los alumnos desarrollan en Matemáticas, en el eje llamado “Manejo de la información”, provee de herramientas útiles para interpretar información estadística representada en gráficas y tablas provenientes de diarios, revistas, boletines y otras fuentes que los alumnos consultan en Formación Cívica y Ética. El análisis de este tipo de información, relativa a procesos sociales, provee de bases para una comprensión amplia de la realidad social.

Los programas de primaria y secundaria proporcionan una extensa variedad de ejemplos donde los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética se pueden incorporar en las diversas asignaturas del currículum. Sólo para ilustrar esta relación se entregan los siguientes ejemplos:

DIVERSIDAD EN MI LOCALIDAD		
<p>Indagar: Cómo es la gente de la localidad: si todas las personas tienen la misma forma de vestir, de construir sus casas, de hablar. ¿Qué comunidades existen dentro de la localidad? ¿Podemos ver esta diversidad en la escuela y en nuestro grupo?</p> <p>Dialogar y reflexionar: Discutir que dentro de la localidad se comparten prácticas sociales similares pero, además, hay diferentes costumbres, tradiciones y formas de vida entre sus habitantes.</p>		
<p>ESPAÑOL</p>		<p>HISTORIA</p>
<p>Diferentes formas de hablar.</p> <p>Identificar diferentes formas de hablar en la población de la localidad: lenguas, vocablos y acentos.</p> <p>Escribir algunas palabras de origen indígena.</p>		<p>Relatos de la localidad.</p> <p>Preguntar a la gente mayor: ¿Cómo se formó la localidad? ¿Cómo era la gente que la fundó? ¿Qué significa su nombre?</p>
<p>MATEMÁTICAS</p>	<p>FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA</p>	<p>GEOGRAFÍA</p>
<p>Los caminos de la localidad.</p> <p>Utilizar los puntos cardinales para ubicar diferentes zonas de la localidad respecto a la escuela.</p>	<p>Distingo en mi entorno diversos modos de vivir, de pensar, de sentir e interpretar la realidad y aprecio las tradiciones y costumbres de la localidad.</p>	<p>Las casas de mi localidad.</p> <p>Identificar diferentes formas de vivienda en la localidad: materiales empleados, tipo de construcción, etcétera.</p> <p>¿Toda la gente vive en el mismo tipo de vivienda?</p>

<p>CIENCIAS NATURALES</p> <p>Diferentes formas de cuidar la salud.</p> <p>¿Qué hace la gente de la localidad para curar enfermedades?</p> <p>¿Todos consultan al médico? ¿Qué remedios conocemos?</p> <p>¿Qué hace una “partera” o un “huesero”?</p>		<p>EDUCACIÓN ARTÍSTICA</p> <p>La música que se toca y escucha en la localidad.</p> <p>Recopilar melodías tradicionales y contemporáneas que se escuchan en la localidad. Identificar contextos en que se tocan o escuchan.</p>
	<p>EDUCACIÓN FÍSICA</p> <p>Diferentes formas de jugar a la pelota.</p> <p>Participar en diferentes juegos tradicionales donde se utilicen pelotas.</p>	

<p>POR UN TRABAJO EQUITATIVO</p>		
<p>Indagar: ¿Qué trabajo se requiere realizar en casa? ¿Quién desarrolla estas actividades? ¿Todos los miembros de mi familia participan en el quehacer de la casa? ¿Qué actividades realizan los hombres y las mujeres en mi comunidad?</p> <p>Dialogar y reflexionar: ¿Qué actividades pueden hacer los hombres y las mujeres? Discutir y reconocer la importancia de que mujeres y hombres tengan iguales oportunidades para participar en diversas actividades. Cuestionar las actividades que tradicionalmente se asignan a hombres o mujeres.</p>		
	<p>ESPAÑOL</p> <p>Entrevista.</p> <p>Redactar preguntas dirigidas a adultos de diferentes edades para identificar su opinión sobre las actividades que pueden o no realizar mujeres y hombres.</p>	

<p>MATEMÁTICAS</p> <p>Recolectando información.</p> <p>Registrar y contabilizar la frecuencia de respuestas a preguntas sobre los roles de género de hombres y mujeres en la localidad. Formular conclusiones y emitir juicios.</p>	<p>FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA</p> <p>Expreso la importancia de que mujeres y hombres compartan responsabilidades y participo sin prejuicios de género en actividades diversas.</p>	
	<p>CIENCIAS NATURALES</p> <p>Niñas y niños: derecho a la alimentación sana.</p> <p>Consultar tablas de crecimiento de niñas y niños. Comentar la importancia de consumir los tres grupos de alimentos para lograr un crecimiento adecuado. Valorar el derecho de niñas y niños a una alimentación sana.</p>	
	<p>EDUCACIÓN FÍSICA</p> <p>Juegos para todas y todos.</p> <p>Seleccionar juegos y deportes diversos en los que participen niñas y niños.</p>	

<p style="text-align: center;">HISTORIA</p> <p>La mujeres en la historia de la entidad. Investigar la fecha en que se reconoce a las mujeres el derecho a votar y el impacto que tiene en la vida de las mujeres de la localidad. Investigar los nombres de algunas mujeres que han ejercido cargos de elección popular en su localidad, municipio o entidad.</p>	<p style="text-align: center;">GEOGRAFÍA</p> <p>Hombres y mujeres en la entidad. Comparar datos sobre la población de la entidad por edad y sexo. Valorar positivamente la participación de hombres y mujeres en el desarrollo económico, cultural y social de la entidad.</p>	<p style="text-align: center;">CREACIÓN DE CANTOS</p> <p>Modificar el texto de canciones populares intercambiando en ellas los papeles de hombres y mujeres. Representar teatralmente su contenido. Valorar las posibilidades comunes de hombres y mujeres.</p>
--	---	---

Preguntas y situaciones para el diálogo entre los docentes:

- ¿En su escuela se trabajan los temas transversales en su relación con los derechos humanos?
- ¿Piensan que la transversalidad es comprendida cabalmente?
- ¿Qué fortalezas y qué obstáculos aprecian que existen para hacer de los derechos humanos un tema transversal?

CAPÍTULO V
Pedagogía y didáctica de la
educación en derechos humanos

En este capítulo, en primer lugar, hemos considerado necesario tratar de aclarar cuál es la naturaleza del conocimiento de los derechos humanos y desde aquí relacionar este conocimiento con la pedagogía crítica. Se establecerá un paralelo entre la pedagogía crítica y la pedagogía en derechos humanos para comprender que ambas se ubican en un paradigma crítico-transformador. Además, presentaremos algunos principios didácticos que permitan orientar la práctica educativa en derechos humanos del docente en el aula.

Objetivos:

- Comprender que el conocimiento de la educación en derechos humanos se ubica en el paradigma del conocimiento emancipador.
- Vincular la educación de los derechos humanos con la pedagogía crítica.
- Identificar y comprender algunos principios didácticos de la educación en derechos humanos.

Contenidos:

- Conocimiento emancipador.
- Pedagogía crítica y pedagogía en derechos humanos.
- Principios didácticos de la Educación en Derechos Humanos.

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y PEDAGOGÍA EN DERECHOS HUMANOS

Conocimiento emancipador

La educación en derechos humanos apunta hacia un conocimiento emancipador; conocimiento que promueve la autonomía y la libertad racional, que emancipa a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social.³⁰ Habermas, al respecto, señala que mientras el interés del conocimiento de la ciencia social técnica (empírico-analítica) pretende la regulación y el control de la acción social, y el interés del conocimiento de la ciencia social práctica (interpretativa) intenta interpretar el mundo para la gente, el interés del conocimiento de la ciencia social emancipadora trata de revelar la forma en que los procesos sociales son distorsionados por el poder en las relaciones sociales de dominación y coerción y mediante la operación menos "visible" de la ideología. El conocimiento emancipador no se conforma con iluminar las relaciones sociales como lo hace la ciencia social interpretativa, sino

³⁰ J. Habermas, *Knowledge and Human Interests*. Beacon, Boston, 1971.

que intenta crear las condiciones mediante las cuales las relaciones sociales distorsionadas existentes puedan ser transformadas en acción organizada, cooperativa, una lucha política compartida en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas.

Desarrollo de una conciencia política-crítica

La pedagogía crítica está profundamente relacionada con el trabajo de Paulo Freire por sus esfuerzos pioneros en vincular la alfabetización de los “adultos oprimidos” con el nacimiento de una conciencia política crítica.

El objetivo es desarrollar una conciencia crítica en el estudiante y promover la acción social para superar estructuras sociales opresivas. Por ejemplo, un programa para enseñar a leer a adultos analfabetos sería parte de un esfuerzo mayor para superar la posición marginal de la mayoría de estas personas en materia de empleo y derechos civiles. El enfoque de Freire inspiró a muchos teóricos y activistas educativos. En efecto, la educación en derechos humanos comenzó en América Latina desde los movimientos sociales o movimientos de “educación popular”: movimientos por la paz, feministas, de trabajadores, ambientalistas, por los derechos de las minorías, etcétera, trabajando con el enfoque de Freire en el que a través del diálogo las personas toman conciencia de que son sujetos de derecho y aprenden a trabajar por su propia “liberación”. El discernimiento, según Freire, que alcanzamos a través de la conciencia crítica nos emanci-

pa en el sentido de que nos hace posible por lo menos reconocer cuáles son los motivos reales que están en la raíz de nuestros problemas. Desde esta perspectiva, la educación en derechos humanos se vuelve una educación política. El enfoque de Freire apunta no sólo a proporcionar conocimiento a los oprimidos, sino también a ligar el proceso de aprendizaje con el uso social real del conocimiento como herramienta de empoderamiento.

Educación en derechos humanos y poder

La pedagogía crítica interroga a la educación formal apuntando de manera preferente al carácter reproductor de las injusticias sociales. Ambas, la pedagogía crítica y la pedagogía en derechos humanos, están centradas en observar las estructuras de poder dentro y fuera del sistema educativo. La pedagogía crítica está sobre todo interesada en examinar cómo la estructura educativa y el currículum interactúan y dan forma al conocimiento. La educación en derechos humanos se preocupa esencialmente por cómo la estructura educativa y el currículum tienen efecto en moldear al “sujeto de derechos”. La jerarquía educativa, la ideología educativa, los modelos de disciplina, las normas legales del Estado y las regulaciones escolares, entre otras, son expresiones de poder. El currículum, como un sistema de poder en sí mismo, reproduce, sostiene y acomoda estos otros sistemas de poderes. El recurso clave que usa el currículum para promover sus intereses es el poder de crear y legitimar conocimiento. Este conocimiento, en su forma y contenido,

está enlazado tanto con los intereses de los diseñadores curriculares como con los de los grupos poderosos de la sociedad. Los educadores en derechos humanos que asumen una perspectiva de pedagogía crítica deben entender, analizar y ser conscientes de cómo el componente de poder de la educación y el currículum funcionan e interactúan determinando que las personas se forman y se empoderan para ser sujetos de derechos. Al hacer este análisis, la educación en derechos humanos se vuelve crítica y deja atrás posiciones inocentes e ingenuas.

*Educación en derechos humanos,
un espacio para una pedagogía activa*

Una pedagogía crítica considera la libertad de elegir, de expresarse, de tomar decisiones como un importante componente del poder simbólico. Cuando existe esta clase de libertad, existe un margen considerable para cambiar los contenidos, mostrar un espectro de puntos de vista, interactuar abiertamente, etcétera. Tanto la pedagogía crítica como la pedagogía en derechos humanos exigen introducir métodos de enseñanza que le den al estudiante más control sobre su aprendizaje. Cuando los estudiantes eligen qué y cómo aprender, tienen más posibilidades de desarrollar perspectivas críticas. La educación en derechos humanos no puede funcionar en una atmósfera educativa de restricciones, imposiciones verticales, relaciones rígidas y autoritarias o en un ambiente sin diálogo y comunicación. Ésta, por definición, debe proporcionar a los estudiantes poder y control sobre su propio aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la pedagogía en derechos humanos adopta distintas iniciativas que han sido usadas en la enseñanza: el aprendizaje autorregulado; la elección de temas y el diseño-aprendizaje por parte del estudiante; el aprendizaje orientado por los propios estudiantes, el trabajo en pequeños grupos para promover el aprendizaje igualitario y autosuficiente; grupos de discusión, grupos de concientización y grupos de investigación comunitaria.

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, UNA EDUCACIÓN ÉTICO-POLÍTICA

La pedagogía en derechos humanos considera que el aprendizaje es una parte de la vida. Por consiguiente, está vinculada con los grandes problemas que sufre la sociedad: pobreza crónica y desmoralizante; democracias frágiles e inestables; injusticia social; violencia; racismo; discriminación e intolerancia; impunidad y corrupción. La pedagogía en derechos humanos está llamada a fortalecer las habilidades de los estudiantes para que puedan identificar, analizar y ofrecer soluciones a estas cuestiones, acordes con la ética de los derechos humanos.

PRINCIPIOS DIDÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Los principios que presentaremos se relacionan estrechamente con los aspectos conceptuales de la pedagogía en derechos humanos que hemos abordado haciendo refe-

rencia a recomendaciones más estructurantes y concretas de la práctica educativa del docente. Estos principios didácticos son válidos para todas las actividades relacionadas con la educación en derechos humanos.

Principio de integración

Los temas y contenidos de los derechos humanos forman parte integral de los contenidos y actividades del currículum y de los programas de estudio, se integran a ellos, son parte de ellos. Se trata de que los estudiantes logren los aprendizajes vinculados a los derechos humanos a medida que se desarrollan las unidades de los programas de estudio, no de manera separada de éstas. No es preciso “salirse del programa” para integrar aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales comprometidos con los derechos humanos. En este sentido, el principio de la integración refiere a la transversalidad de los derechos humanos.

Principio de recurrencia y gradualidad

Los aprendizajes relacionados con los derechos humanos se logran en la medida que son practicados una y otra vez en circunstancias distintas y variadas. Por consiguiente, es importante que de manera deliberada se creen situaciones muy diversas y recurrentes para que los estudiantes tengan la oportunidad de practicar los aprendizajes que la educación en derechos humanos pretende desarrollar. Es un error pensar que estos aprendizajes pueden ser alcanzados a través de una sola actividad esporádica y

aislada. En este sentido, la consigna es “una vez no basta”; realizar actividades aisladas y dispersas no contribuirá, la educación en derechos humanos requiere de un trabajo constante y reiterado. Las habilidades que cada uno de los aprendizajes involucra precisan una ejercitación permanente; los valores a los que apuntan pueden ser apropiados a través de reiteradas experiencias de vida; los conceptos que los fundamentan son complejos y suponen diversos niveles de análisis, discusiones y aplicaciones. Así por ejemplo, si se desea que los estudiantes conozcan el derecho que le asiste a toda persona a opinar y expresarse libremente de manera responsable debieran crearse múltiples situaciones y actividades para que el alumno o alumna tenga oportunidad de conversar, discutir al respecto y por sobre todo practicar y aplicar en sus vidas cotidianas (en la escuela, en la familia, en la comunidad) este derecho.

Respecto a la gradualidad se entiende que el aprendizaje de los derechos humanos adquiere distinta profundidad en la enseñanza básica y en la enseñanza secundaria. Se requiere de cierto ordenamiento que permita que las reiteradas y diversas situaciones de aprendizaje vinculadas a los objetivos de la educación en derechos humanos vayan creciendo en complejidad.

Principio de coherencia

El logro de los aprendizajes se ve reforzado en la medida en que se crea un ambiente propicio para su desarrollo. La coherencia entre lo que se dice y lo que se hace es

parte importante de este ambiente. Esta coherencia se da tanto en cada actividad, como en las diversas actividades entre sí. Es preciso —aunque no siempre resulta fácil— que la metodología de enseñanza que se emplee sea coherente, explícita como implícitamente, con la propia doctrina de los derechos humanos. Es necesario también que los derechos humanos permeen toda la práctica, que se conviertan en un sello del estilo docente.

No se gana mucho si a continuación de una actividad, en la que se promueven ciertos valores de respeto, libertad, justicia, solidaridad, se vuelve a una práctica autoritaria y antidemocrática. Es fundamental que la metodología de enseñanza y aprendizaje concuerde con las dimensiones a que apunta la educación en derechos humanos, que esta metodología sea, a su vez, concordante con los discursos y que ambas dimensiones —metodología y discursos— se incorporen genuinamente a la práctica docente, dándole coherencia global. Así, por ejemplo, imaginemos que el docente ha diseñado una actividad que apunte a “valorar la dignidad esencial de toda persona indistintamente de su sexo”, y da un discurso referido a la igualdad, pero al momento de organizar el paseo del curso, selecciona a los hombres para que hagan el asado y a las mujeres para que pelen las papas y sirvan la mesa.

Principio de la vida cotidiana

La educación en derechos humanos está estrechamente vinculada con la multiplicidad de situaciones de la vida cotidiana. Por lo tanto, se sugiere que el docente rescate

esas situaciones y momentos en los que los derechos humanos están en juego en la vida de los estudiantes, de sus familias y comunidades, y en la sociedad. Hay situaciones que vivimos a nivel personal o colectivo, cargadas de valores referidos a los derechos humanos. Una didáctica de los derechos humanos está llamada a rescatar, recuperar, clarificar estos momentos, no debe dejar que esos momentos se escapen, que pasen inadvertidos, que se silencien o se oculten. En el plano de la educación en derechos humanos, no es posible dejar que las cosas sucedan sin dejar rastro, impidiendo que se resignifiquen y se aclaren. En esta perspectiva, es importante incorporar las experiencias y conocimientos previos que los estudiantes traen a la situación, sus perspectivas y visiones. De esta manera se favorece una pedagogía constructivista.

Así por ejemplo, las situaciones de violación a los derechos del niño —que desafortunadamente son cotidianas en la existencia de muchos niños y niñas y aparecen profusamente en los medios de comunicación— deberían ser abordadas y analizadas desde la perspectiva de los derechos humanos. Igualmente, el ambiente de guerra que actualmente vive la humanidad, la discriminación que la sociedad ejerce sobre las mujeres, las restricciones a la libertad de expresión, las limitaciones que la pobreza crea para la vigencia de los derechos humanos, deberían ser temas a recuperar en una educación en derechos humanos.

Principio de la construcción colectiva del conocimiento

Los principios didácticos a los que hemos hecho referencia hasta el momento inducen a que el docente esté en una situación de diálogo permanente con sus estudiantes y los motive a que sean partícipes activos de su aprendizaje. Los estudiantes son orientados por el docente en la búsqueda e investigación de la información referida a los instrumentos normativos, legales e institucionales, nacionales e internacionales, referidos a los derechos humanos. Es importante que sean los propios alumnos y alumnas los que analicen grupalmente la información recolectada en torno a un determinado problema en que los derechos humanos están comprometidos; que construyan opinión al respecto. De esta manera, pasan de ser receptores pasivos a productores de conocimientos. No se trata de que repitan sin comprensión, por ejemplo, las muchas declaraciones, pactos, convenciones, resoluciones, leyes y normativas referidas a los derechos humanos. Por el contrario, en debates, paneles, foros, deben buscar los diferentes significados que para sus vidas tienen todos estos instrumentos, cómo se relacionan con sus propios problemas y los de sus familias y comunidades, con sus vivencias y sentimientos. La expresión libre de las emociones y afectividad es un componente fundamental del conocimiento de los derechos humanos. El rescate de la subjetividad y la comunicación intersubjetiva de los estudiantes es la que finalmente construye al sujeto de derechos.

Para dar un ejemplo, en vísperas del 10 de Diciem-

bre, día que se conmemora la Declaración Universal de Derechos Humanos, es deseable que los estudiantes investiguen su historia, den razón del porqué de ella, el significado que ésta tiene para la humanidad. Interesa, de manera preferente, que los estudiantes digan cuál o cuales de los artículos de la Declaración le atañen personalmente, cuáles son los que a su parecer se cumplen en su medio, cuáles son quebrantados y qué sentimientos les producen que esto suceda.

Principio de apropiación

Este principio apunta a la forma en que la educación en derechos humanos comunica un mensaje del que el o la estudiante se apropia y recrea, de modo que se convierte en un criterio orientador para las diversas actuaciones de su vida. Así, el contenido de los derechos humanos es infundido en el o la estudiante, quien reelabora los múltiples mensajes que ha recibido como aprendiz y los traduce en un discurso propio, del que toma plena conciencia y que orienta las múltiples actuaciones de su vida.

La apropiación exige hacer explícitos los mensajes que están involucrados en derechos humanos y en las distintas actividades que la educación en derechos humanos les propone. En muchas ocasiones quedan implícitos el proceso intelectual, reflexivo, el compromiso emocional y actitudinal, los valores comprometidos que ha empleado un estudiante para llegar a su respuesta. No se destina tiempo a que clarifique sus formas de pensar, sentir y

actuar, que se distancie de sus propias respuestas y tome conciencia de las estrategias de pensamiento que utiliza, de los sentimientos que se han desplegado, de las competencias y habilidades que ha puesto en juego.

Al detenerse e identificar, expresando discursivamente, las habilidades que han puesto en marcha, los conceptos de los que se han apropiado y los valores con los que identifican sus propios aprendizajes, alumnos y alumnas toman conciencia de sus actuaciones y de los valores que las fundan, rectificando lo que estimen necesario y proyectándose hacia situaciones nuevas.

Preguntas y situaciones para el diálogo entre los docentes:

- ¿Cuáles son los cambios que debieran ocurrir en la escuela para que la asignatura de Formación Cívica y Ética, en la cual están incorporados los derechos humanos, pudiera asumir una perspectiva crítica?
- ¿Cuáles de los principios didácticos para la educación en derechos humanos son los que tienen mayor posibilidades de ser implementados, y cuáles son los que presentan mayores problemas y obstáculos para ser incorporados en la práctica del docente?
- ¿Qué comentarios y argumentos podrían agregar para comprender la relación entre poder y educación en derechos humanos?

CAPÍTULO VI
Modelos de educación
en derechos humanos

Diferentes son los modelos que se han ido estructurando paulatinamente en la educación en derechos humanos desde que ésta se iniciara. En este capítulo se mostrarán algunos de los que se están utilizando en la práctica educativa, para de esta forma develar los subyacentes conceptuales y la racionalidad lógico-ética que los sustentan. Más aún, los modelos pueden constituirse en un instrumento que les otorgue organicidad conceptual y práctica a muchas de las experiencias en educación en derechos humanos que actualmente se están implementando. En otras palabras, cada modelo se sustenta en un propósito y una lógica propia que lo define, que a su vez condiciona la selección y organización de los objetivos, conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la educación en derechos humanos, así como las metodologías de enseñanza y aprendizaje, y los sistemas de evaluación. Condiciona, igualmente, el tipo de audiencia que preferentemente atiende.

Presentaremos en primer término los tres modelos de educación en derechos humanos que ha identificado Fe-

lisa Tibbitts³¹: Valores y Percepción, Responsabilidad, y Transformación, para posteriormente analizar el modelo Problematizador de educación en derechos humanos que diseñamos en Chile desde mediados de la década de los 90 y que ha sido difundido y aplicado en diferentes países de América Latina.

Objetivos:

- Conocer algunos de los modelos que están en boga en la educación en derechos humanos.
- Interiorizarse en el Modelo Problematizador.
- Profundizar en la propuesta que hace la asignatura de Formación Cívica y Ética respecto a la problematización.

Contenidos:

- Modelo de Valores y Percepción.
- Modelo de Responsabilidad.
- Modelo de Transformación.
- Modelo Problematizador.
- Problematización y la asignatura de Formación Cívica y Ética.

MODELO DE VALORES Y PERCEPCIÓN

Es el primero que Tibbitts identifica señalando que en éste el propósito principal de la educación en derechos humanos consiste en transmitir un conocimiento básico

³¹ Felisa Tibbitts, *International Review of Education Special Human Rights Education Edition*, 2002.

de los mismos e impulsar su integración en los valores que se intenta sean del dominio público. Las campañas de educación en derechos humanos tendientes a sensibilizar al público y los programas de estudio que los incorporan en las escuelas, generalmente están dentro de esta categoría. El plan de estudios que incluye los derechos humanos se vincula a los valores democráticos fundamentales y su práctica.

La meta es allanar el camino para un mundo que respete los derechos humanos mediante el conocimiento y la valoración de los mismos, y el compromiso con los propósitos normativos expuestos en la Declaración Universal y demás instrumentos legales. Los tópicos que corresponderían a este modelo incluirían la historia de los derechos humanos, información sobre los instrumentos claves de los derechos humanos y de los mecanismos de protección, e inquietudes internacionales con respecto a estos derechos (por ejemplo: explotación de menores, tráfico y genocidio, etcétera).

La estrategia pedagógica clave en este modelo es la participación, y despertar el interés entre los estudiantes. Estos métodos pueden ser bastante innovadores, por ejemplo, cuando se utilizan campañas publicitarias o educación popular callejera, pero también pueden vincularse en exposiciones orales: conferencias, paneles, foros, etcétera. Sin embargo, este modelo no hace mucho hincapié en el desarrollo de destrezas, tales como las relacionadas con la comunicación, la solución de conflictos y el activismo.

La lógica y estrategia implícitas son que el apoyo del público al respeto de los derechos humanos ejercerá presión sobre las autoridades para protegerlos. Este enfoque típicamente promueve el análisis crítico y la habilidad de aplicar las exigencias de los derechos humanos a cuestiones relacionadas con la política. De este modo se logra que los estudiantes sean “consumidores críticos” de los derechos humanos.

Algunos ejemplos del Modelo de Valores y Percepción incluyen lecciones relacionadas con los derechos humanos dentro de los cursos de civismo, historia, ciencias sociales y derecho, en las escuelas, y la inclusión de temas relacionados con los derechos humanos tanto en los programas formales como informales para la juventud. Las campañas de sensibilización pública que promueven los medios de información y eventos comunitarios pueden también clasificarse dentro de este modelo.

Cabe hacer notar que a nuestro parecer muchas de las iniciativas y acciones relacionadas con la educación en derechos humanos en América Latina se ubican en este modelo.

MODELO DE RENDICIÓN DE CUENTAS (*ACCOUNTABILITY*) Y RESPONSABILIDAD

En este modelo se espera que los que participan de cursos y actividades en derechos humanos se vinculen directa o indirectamente con las garantías de los derechos humanos asumiendo “funciones profesionales”. La educación

en derechos humanos se focaliza en la responsabilidad que implica vigilar directamente las violaciones de los derechos humanos, y resguardarlos y defenderlos ante las autoridades correspondientes o poner especial atención en la protección de los derechos de las personas, especialmente de las poblaciones más vulnerables, frente a las cuales tienen cierta responsabilidad.

En este modelo, todos los programas de educación presumen que los participantes estarán directamente involucrados en la protección de los derechos de individuos y de grupos. Por tanto, se considera que la amenaza en la violación de los derechos es inherente a sus tareas. Para quienes defienden y abogan por la vigencia de los derechos, la tarea más difícil es comprender las normas de los derechos humanos, los mecanismos de protección y las destrezas para “cabildear” y abogar por su vigencia.

En otros casos, los programas de educación se encargan de sensibilizar a los participantes con relación a la naturaleza de las violaciones de los derechos humanos y las transgresiones potenciales dentro de su esfera profesional, no sólo para prevenir los abusos sino para promover el respeto a la dignidad humana. La capacitación en derechos humanos y los tópicos están orientados hacia estos ámbitos especializados, y los resultados a alcanzar se ligan al aprendizaje de contenidos y al desarrollo de destrezas.

Programas educativos que caben dentro del Modelo de Rendición de Cuentas y Responsabilidad son, por ejemplo: la capacitación de los activistas de derechos

humanos en las técnicas de vigilancia y documentación de los abusos de estos derechos y en procedimientos y metodologías para registrar las quejas y dirigirlas a las instituciones nacionales e internacionales pertinentes. Caben también dentro de esta clasificación las iniciativas de capacitación y perfeccionamiento de abogados, fiscales, jueces, agentes de policía y militares, que pueden incluir información pertinente sobre derecho constitucional e internacional, los códigos de ética profesional, los mecanismos de supervisión y presentación de quejas y las consecuencias de las violaciones. Los programas de educación en derechos humanos que van dirigidos a los grupos profesionales, tales como los trabajadores en el ramo de la salud y el servicio social, periodistas y otros miembros de los órganos de información tienen como objetivo la responsabilidad y la rendición de cuentas.

Dentro del Modelo de Rendición de Cuentas y Responsabilidad, el cambio personal no es una meta explícita, ya que se presume que la responsabilidad profesional es suficiente para que el individuo tenga interés en aplicar un marco de derechos humanos. Sin embargo, el modelo sí tiene como objetivo normas y prácticas con bases estructurales y legalmente garantizadas con respecto a los derechos humanos. Se da por sentado dentro de este modelo que el cambio social es necesario y que los objetivos comunitario, nacional y regional de la reforma pueden identificarse.

Como se verá más adelante, a nuestro parecer la

problematización y el desarrollo de la capacidad crítica debieran ser parte integral de la capacitación de los activistas que tienen como misión hacer exigencias de rendición de cuentas.

MODELO DE TRANSFORMACIÓN

En este modelo se ubican, según Tibbitts, los programas de educación en derechos humanos que están encaminados a empoderar al individuo tanto para que reconozca los abusos de los derechos humanos como para que asuma el compromiso de prevenirlos. En algunos casos, comunidades enteras, no sólo el individuo, constituyen el público a que se espera llegar. Este modelo incluye técnicas (basadas parcialmente en psicología del desarrollo) que requieren introspección y apoyo comunitario. No obstante, el enfoque formal en derechos humanos es sólo un componente de este modelo. El programa completo puede también incluir desarrollo de la capacidad de liderazgo, entrenamiento en solución de conflictos, formación profesional, trabajo y asociación informal.

El Modelo de Transformación presume que los participantes han tenido experiencias personales referidas a las violaciones de los derechos humanos (el programa puede ayudar a reconocerlas) y que por consiguiente están motivados y dispuestos a ser promotores de los derechos humanos. En este modelo se trabaja con los participantes desde una perspectiva integral-holística y es, por tanto, más difícil de diseñar y aplicar.

Este modelo puede encontrarse en programas que se aplican en los campamentos de refugiados, en sociedades que acaban de vivir conflictos severos, con víctimas de abuso doméstico y con grupos que trabajan en situaciones de pobreza. Hay ejemplos de “comunidades de derechos humanos” donde entidades gubernamentales, grupos locales y ciudadanos “examinan la cultura tradicional, la memoria y las aspiraciones colectivas a la luz de la Declaración Universal de Derechos Humanos”, como las que apoyó la Década de Educación en Derechos Humanos de las Naciones Unidas, que se proclamó oficialmente de 1995 a 2004.

En algunos casos, este modelo puede encontrarse en las instituciones escolares, donde el estudio a fondo de un caso práctico de violación de los derechos humanos (tal como el holocausto y el genocidio, los crímenes de las dictaduras latinoamericanas) puede servir de catalizador eficaz para examinar las violaciones de los mismos. En ciertos programas avanzados se hace que los estudiantes consideren la forma en que ellos y otros han sido víctimas y responsables de abusos de los derechos humanos, utilizando técnicas psicológicas para superar la división que se percibe entre “nosotros” y “ellos”, así como para acrecentar el sentido de responsabilidad personal. Los graduados de tales programas están en posición de reconocer y proteger sus propios derechos y los de otros/otras con quienes entran en contacto.

MODELO PROBLEMATIZADOR

El Modelo Problematizador se elaboró en el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) cuando a comienzos de la década de los noventas empezamos a capacitar docentes y a reflexionar sobre los sentidos de la educación en derechos humanos en el sector formal.³²

No obstante, desde esa época, al Modelo Problematizador le hemos introducido algunas modificaciones como resultado de la experiencia ganada durante cerca de quince años, en la capacitación de profesores y en los distintos cursos de derechos humanos en el ámbito universitario. Además, el Modelo Problematizador se ha ido enriqueciendo, por un lado, con el aporte que han hecho muchos colegas educadores en derechos humanos de todo Latinoamérica, en conversaciones sostenidas en reuniones, conferencias, diálogos informales y ahora vía Internet. Por el otro lado, con el desarrollo de una amplia literatura, en especial referida a la pedagogía crítica y a la enseñanza de las ciencias sociales.³³

³² Abraham Magendzo, Patricio Donoso, Diseño Curricular Problematizador en la Enseñanza de los Derechos Humanos. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación PIIE, Santiago de Chile. Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH, Costa Rica, 1992.

³³ Diana Hess, "Teaching to Public Controversy in a Democracy", en John Patrick y Robert Leming, *Principles and practices of democracy in the education of social studies*, Civic Learning 1 Teacher Education, vol. 1, Eric, 2001, pp. 87-108. Alan Lockwood. "Controversial Issues: The Teacher Crucial Role" en *Social education*, núm. 60, 1996, pp. 1, 28-31.

- **Fundamentación del Modelo Problematizador:** El Modelo Problematizador se sustenta y obedece a una racionalidad distinta a los modelos mencionados con anterioridad, ubicando la problematización como el centro de la educación en derechos humanos. Como veremos, este modelo no se conformará con que los estudiantes y educadores conozcan y valoren los cuerpos normativos e institucionales que protegen los derechos humanos ni tampoco con que aprendan a vigilar y denunciar informadamente o prevenir la violación a los derechos humanos. Sin desconocer que estos conocimientos y destrezas son significativos, el Modelo Problematizador da un paso adelante para afirmar que los derechos humanos si bien son un sistema normativo, son a su vez una práctica social, histórica y contextualmente construida.

El Modelo Problematizador se fundamenta en el paradigma de la teoría crítica y la pedagogía crítica, de la cual es tributaria la educación en derechos humanos en su visión político-emancipadora. Tal como ya lo hemos señalado en el capítulo anterior, la educación —en su versión crítica— investiga la relación entre *ésta y la ideología, la producción y el poder*. Interroga el papel ideológico de las relaciones sociales en la escuela, la reproducción social como reproducción cultural, mediante la imposición y ocultación, producción y consumo de recursos simbólicos.

Los derechos humanos son un tema de alta complejidad, en ellos se da, por un lado, una confluencia estrecha entre elementos ideológicos y culturales y, por el

otro, su naturaleza normativa está imbricada en la vida concreta de las personas. Se podría afirmar, entonces, que una comprensión y un compromiso con los derechos humanos pasa necesariamente por interiorizarse en esta complejidad.

La complejidad a la que hemos hecho referencia se vincula a aspectos como los que siguen:

- Los contextos sociales, culturales y políticos en que necesariamente nacen, se reproducen y se transforman los derechos humanos;
- Los conflictos y contradicciones que los derechos humanos confrontan tanto en el plano teórico como en su enfrentamiento con la realidad concreta;
- La paradoja que existe entre la cada vez mayor consolidación y proliferación textual de los derechos humanos: declaraciones, pactos, conferencias, protocolos, etcétera y la profundización de las desigualdades e injusticias, violaciones, transgresiones y atropellos a los mismos;
- Las luchas que estos han tenido que dar y que aún tendrán que dar para su vigencia;
- Las cicatrices, dolores y sufrimientos que están inscritos en el acontecer pasado y presente en la vigencia de los derechos humanos;
- Los intereses ideológicos que subyacen en los derechos humanos y que en ocasiones se vuelven invisibles;
- La toma de conciencia de la esencial pluralidad de los derechos humanos; las causas de su inserción en la historia; las razones de su movilidad, de sus transformaciones, de sus cambios;

- La comprensión del carácter relacional, interdependiente, indivisible, global y situacional de los derechos humanos, en el que no es posible establecer una división absoluta entre la libertad y la igualdad;
- La emergencia de recientes temáticas y problemas que deben ser enfrentados no sólo con la elaboración de nuevas normativas legales sino sobre una concepción holística de los derechos humanos. Tal es el caso de los derechos del desarrollo sustentable, de la biotecnología, de la orientación sexual, etcétera.

Situaciones problemáticas

Cabe hacer notar que los problemas en materia de derechos humanos emergen desde las pugnas de intereses, las tensiones valóricas y cognitivas, las contradicciones entre el discurso de los derechos humanos y la realidad en los conflictos de orden cultural, político, social y económico tanto en el contexto familiar, en la escuela, en los sistemas carcelarios, en las organizaciones sociales, en la comunidad, en el trabajo, en los medios masivos de comunicación: periódicos, televisión, Internet, etcétera.

En efecto, las situaciones problemáticas que comprometen los derechos humanos son múltiples y de toda índole, incluso se vinculan con la propia doctrina de los derechos humanos, su concepción ilustrada y universalista. La demanda, por ejemplo, que hacen ciertos grupos por defender sus tradiciones y costumbres y reforzar su identidad cultural, en ocasiones entra en conflicto con

el carácter “universal” de los derechos humanos. En el mundo del trabajo se presentan numerosas situaciones problemáticas, como son las expresiones modernas de esclavitud, de trabajos forzosos, explotación de menores, conflictos salariales y de jornadas laborales. De igual forma, hay innumerables situaciones problemáticas ligadas a la administración de justicia y a la protección de personas sometidas a detención o prisión: incluyen aquellas que se vinculan con la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes y abuso de poder; la pena de muerte, etcétera.

En otras palabras, las fuentes de problemas referidos a los derechos humanos son numerosas y están instaladas en la vida cotidiana de cada uno de nosotros, de los estudiantes y sus familias. Pensemos en las contradicciones que se producen entre un discurso que afirma y ratifica universalmente el derecho que tiene el niño a recibir educación, y la situación de millones que trabajan tempranamente en labores duras e insanas que cierran el camino a la escuela. De igual forma son comunes las contradicciones que se generan como resultado de las evidentes violaciones que se hacen a la libertad de opinión y expresión en el ámbito político y social. Muchos estudiantes viven en sus familias los conflictos que emanan de las injustas remuneraciones que sus padres reciben por sus trabajos, conocen de cesantía, discriminación, injusticia, abuso, etcétera. Dado al acceso que hoy los estudiantes tienen a la televisión y a Internet pueden conocer de cerca y a veces de forma muy vivencial los problemas

de la guerra, de las migraciones de refugiados, de las discriminaciones e intolerancias étnicas, religiosas, de género, de orientación sexual, de discapacidades físicas y psicológicas. Conocen de cerca las contradicciones que se producen como fruto de los modelos de desarrollo que ignoran los efectos ecológicos, ambientales, psicológicos que producen en sus medios sociales y en sus vidas personales. Viven cotidianamente las violaciones que se generan en la pobreza, en la inseguridad ciudadana, en las desigualdades de oportunidades e inequidades económicas, sociales y culturales.

Aún dentro del propio sistema educativo —en la cultura de la escuela— las situaciones que conllevan contradicciones referidas a los derechos, en especial a los derechos de los niños y de los jóvenes son diversas. En muchas ocasiones la escuela no desea que los estudiantes las confronten. Los problemas ligados al autoritarismo, a la intolerancia, a la intimidación entre estudiantes, a la discriminación de todo tipo, a la marginación, están presentes en la escuela y pueden ser fuentes de problemas a ser abordados en su relación con los derechos humanos.

De igual manera, todavía en el ámbito escolar, las situaciones problemáticas pueden identificarse y ubicarse en los propios contenidos programáticos: en la literatura, en el teatro, en las artes, en la historia, en la biología, en la física. En definitiva, en sectores importantes del currículum escolar es posible identificar problemas que comprometen a los derechos humanos. Así por ejemplo,

las obras clásicas de la literatura universal y en especial la latinoamericana está saturada de tensiones en las que se ponen en juego valores contradictorios.

*Objetivos del Modelo Problematizador
en la educación en derechos humanos*

La educación en derechos humanos, si quiere ser significativa y relevante, necesariamente debe asumir esta complejidad. El modelo problematizador que estamos proponiendo hace precisamente esto:

- Incentiva a los estudiantes a comprender los derechos humanos dentro de una concepción contextualizada del derecho. Es decir, que entiendan los derechos humanos como un conjunto de procesos dinámicos e históricos en los que en la confrontación de intereses que pugna por ver reconocidas sus propuestas intervienen diferentes posiciones de poder; en donde las dimensiones políticas o ideológicas del mismo no pueden ni deben ser ocultadas.
- Motiva a los estudiantes a penetrar en la historicidad de los derechos humanos pero no como un relato “neutral”, “aséptico”, “descriptivo”, sino uno que rescata por sobre todo los orígenes profundos de éstos, los conflictos de poder que los generaron, las dinámicas sociales que los instituyeron.
- Estimula a los estudiantes a advertir que las situaciones vinculadas a los derechos humanos se vuelven conflictivas porque están en juego intereses distintos que disputan cuotas de poder. A que piensen en las tensiones

que surgen, por ejemplo, entre la libertad y la igualdad, entre los intereses públicos y privados, entre el bien común y el bien individual, entre la libertad y el orden, entre la justicia y la misericordia, entre la libre expresión y la seguridad, entre lo deseable y lo factible, entre el desarrollo económico y el desarrollo sustentable, entre las normativas legales nacionales y las internacionales, etcétera.

- Induce a los estudiantes a que cuestionen críticamente el carácter interrelacionado, interdependiente e indivisible de los derechos humanos al ser contrarrestado con la realidad. A que reflexionen, por ejemplo, en las contradicciones que se dan entre la vigencia de los derechos civiles y políticos en contexto de pobreza, donde se violan a diario los derechos económicos, sociales y culturales; o bien, en la imperiosa necesidad que una familia tiene de renunciar a la educación de sus hijos por razones económicas.
- Confronta a los estudiantes con la problemática que surge entre la universalidad de los derechos humanos y la preservación de tradiciones e identidades culturales. Existe una tensión entre los planteamientos ideales y los contextos y circunstancias reales. Los estudiantes deben enfrentar estos desafíos que se manifiestan en expresiones como: “los derechos humanos no son categorías armónicas situadas en planos ideales de consenso”, y deben conocer las diferentes “narraciones” que sobre la libertad, la justicia, la igualdad, la dignidad humana la sexualidad, la mujer, el medio ambiente se dan en diferentes culturas y formas de vida.

- Se hace cargo, predominantemente aunque no exclusivamente, de los derechos de todos aquellos que históricamente han sufrido de la injusticia, la exclusión, la marginación, la persecución, la discriminación, la violación sistemática e institucionalizada de su dignidad humana, como son las mujeres, los grupos indígenas, los judíos, los homosexuales hombres y mujeres, los discapacitados, los pobres, los ancianos, los niños, los jóvenes, los inmigrantes. En este sentido, es esclarecedor y orienta a los estudiantes para que comprendan el subyacente ético-político, histórico-social y se sumen a la lucha contra el racismo, la xenofobia, el antisemitismo, la homofobia, el sexismo, y otras tantas intolerancias.
- Insta a los estudiantes a rescatar críticamente los múltiples momentos y situaciones en que los derechos humanos son violados en nuestras vidas cotidianas. El Modelo Problematizador no deja que a estos momentos, por dolorosos que sean, se los silencie, oculte o disimule. La educación en derechos humanos está llamada a esclarecer, a ilustrar, a expandir la mirada. En el silencio, esto es imposible. No es el silencio de la reflexión, de la duda, de la contemplación sino el silencio del miedo, de la incomunicación, de la desconfianza. El Modelo Problematizador se introduce de lleno en el esclarecimiento de la “memoria”, de la construcción del “nunca más”, de la “historia reciente” por inhumana y brutal que ésta sea. La educación en derechos humanos bajo el paradigma problematizador pregunta: ¿Cómo educamos para ver al Otro en su humanidad plena?
- El Modelo Problematizador por su carácter holísti-

co se ubica no sólo en el plano racional sino que preferentemente en el emotivo. Por consiguiente invita a los estudiantes a que se conecten con el sentimiento de pertenencia con su propia identidad y desarrollen a su vez uno de empatía con el sufrimiento, el dolor, la angustia del otro / otra. La educación en derechos humanos se presenta en este modelo como la vía para expresar compromiso y responsabilidad, para aprender a estar atento del otro / otra, a ser “vigilante” del otro / otra. Es el lugar para aprender a erradicar los prejuicios, las intolerancias, las discriminaciones de todo tipo que tanto sufrimiento han generado a través de la historia y que todavía producen tanto dolor.

- Finalmente, y como corolario de todo lo anterior, el Modelo Problematizador opta por una delimitación de los derechos humanos en función de una elección ética, axiológica y política. Una ética que, al decir de Joaquín Herrera Flores, tenga como horizonte la consecución de las condiciones para que todos (individuos, culturas, formas de vida) puedan llevar a la práctica su concepción de la dignidad humana. La mayor violación a los derechos humanos consiste en impedir que algún individuo, grupo o cultura pueda luchar por sus objetivos éticos más generales.³⁴

³⁴ Joaquín Herrera Flores, “Hacia una Visión Compleja de los Derechos Humanos”, en *El vuelo de Anteo. Derechos humanos y crítica de la razón liberal*. Desclée de Brouwer, S.A., Bilbao, 2000, pp. 19-78.

LA PROBLEMATIZACIÓN EN LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

Es relevante hacer notar que la problematización está sugerida en los planes y programas de la asignatura de Formación Cívica y Ética tanto de la enseñanza primaria como de secundaria. En el Programa de Enseñanza Primaria se señala que:

Las temáticas que organiza en cada unidad la propuesta de trabajo transversal, refieren a problemas de relevancia social y ética, es decir, involucran conflictos de valores en diversas situaciones de la vida social. El análisis de dichos problemas demanda que los alumnos recuperen contenidos de otras asignaturas, a fin de que la reflexión ética de las mismas enriquezca el trabajo de la unidad mediante un proyecto integrador que promueve tareas de indagación, reflexión y diálogo.

El Programa de Enseñanza Secundaria posee un apartado denominado: “Problematizador de la vida cotidiana” en el que se sugiere que las actividades que diseñe el docente deben propiciar la búsqueda, el análisis y la interpretación de información que lleve a los estudiantes a preguntar y cuestionar aspectos de su vida diaria. A partir del conocimiento de su grupo, el docente diseñará estrategias que permitan movilizar los conocimientos y las experiencias de los estudiantes relativas a sus personas, a la cultura a que pertenecen, a la vida social, y que desemboquen en el análisis y la modificación de actitudes.

Además el programa, en reiteradas ocasiones, hace referencia a los problemas sociales, como son por ejemplo el embarazo en la población adolescente, la convergencia de intereses y aspiraciones de adolescentes y jóvenes sobre el futuro del país, los porcentajes de población que se encuentran al margen de servicios como la salud y la educación, etcétera.

El manejo y resolución de conflictos constituye un objetivo del programa. Éste define el conflicto como:

Una discordancia entre dos o más perspectivas, intereses, valores o necesidades que afectan la relación entre individuos o grupos. Los conflictos son inherentes a las relaciones sociales; en las sociedades democráticas, donde se privilegia la pluralidad y las libertades de los individuos, tienen particularmente un valor potencial para enriquecer la calidad de las relaciones entre personas y grupos.

El programa indica que el análisis de conflictos es una oportunidad para explorar y formular soluciones creativas a un problema. El desarrollo de capacidades empáticas y para el diálogo, por parte de los alumnos, contribuirá a la búsqueda de formas creativas para resolver conflictos de manera no violenta en el contexto próximo.

Preguntas y situaciones para el diálogo entre los docentes:

- ¿Cuáles podrían ser las dificultades que se pueden presentar en la escuela para emplear el modelo problematizador?
- ¿Cuáles son las aproximaciones y diferencias entre los distintos modelos presentados y su uso en la escuela?
- ¿Qué situaciones problemáticas se le ocurre presentarle a los estudiantes? (Nombre tres).

CAPÍTULO VII
Actividades didácticas
referidas a la educación
en derechos humanos

Los capítulos VII y VIII tienen el propósito de proveer al docente de una variedad de actividades didácticas que puede emplear en el trabajo en aula con el propósito de introducir los derechos humanos. Queremos insistir, tal como lo hicimos en el capítulo referido a la transversalidad de los derechos humanos, que las actividades que se proponen deben vincularse directamente con los contenidos programáticos del currículum y en especial con los de la asignatura de Formación Cívica y Ética. Las actividades se inspiran y fundamentan en los principios pedagógicos y didácticos que fueron presentados en capítulos anteriores, estimulando a los estudiantes para que cuestionen, interroguen y problematicen el conocimiento de los derechos humanos.

Cabe hacer notar que las actividades propuestas son sólo ejemplos, extraídos de una variedad de fuentes de información. Esperamos que el docente además de crear los propios ejercicios y actividades pueda incursionar en especial en Internet para ubicar otras actividades.

Queremos insistir en que no se pretende que las actividades propuestas sean las únicas que se puedan utilizar y que el docente “no tiene que seguirlas” al pie de la letra. Por el contrario, el docente —dependiendo de su contexto— puede ir adaptándolas y acomodándolas a su realidad y al nivel escolar en que trabaja. Se ha optado también por incluir algunas actividades sugeridas por el Programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética que hacen referencia a los derechos humanos.

Cabe hacer notar que una serie de materiales y ejercicios relacionados con la Educación en Derechos Humanos se encuentran en los diferentes textos publicados por Silvia Conde Flores, autora de más de 20 publicaciones de carácter teórico y metodológico sobre la educación en derechos humanos, la gestión escolar democrática y la educación en valores, así como de libros de texto para primaria en materia de educación cívica y para secundaria en la materia de formación cívica y ética. Estos libros han sido autorizados por la Secretaría de Educación Pública para su uso en las escuelas, ciclo escolar 2008-2009 <http://www.edimsa.com.mx/ecommerce/stores/edimsa/FOR>

Finalmente, debemos señalar que hemos organizado las actividades didácticas en dos capítulos.

En este capítulo se incluyen actividades referidas a algunos derechos contenidos en la Declaración Universal y a los relacionados con la Declaración de los Derechos del Niño.

El Capítulo VIII, por su parte, hace referencia a actividades vinculadas a temas transversales en su relación con los derechos humanos.

Objetivos:

- Motivar al docente para que elabore actividades y ejercicios originales relacionados con los derechos humanos en el ámbito de la vida política, social, cultural, económica y cotidiana de los estudiantes.
- Promover el intercambio de actividades y ejercicios entre los docentes en torno a la temática de los derechos humanos.
- Analizar e implementar las actividades y ejercicios que ofrece la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Contenidos:

- Derechos relacionados con la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Constitución Mexicana.
- Derechos vinculados a la Declaración de los Derechos del Niño.

ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA DECLARACIÓN
UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS Y LOS DERECHOS
CONSTITUCIONALES

*Actividad 1: Analizar el significado
de los derechos humanos.*

- El profesor o profesora le pide a los estudiantes que reflexionen respecto a qué entienden ellos por derecho. El docente les da algunos ejemplos: el derecho a ser

respetado, a ser amado, a ser tratado de manera justa, etcétera. Se promueve un espacio de reflexión a través de preguntas: ¿qué es para ustedes un derecho?, ¿qué tipos de derechos conocen?, ¿para qué sirven?, ¿se les ocurre qué otros derechos existen?, ¿qué significa en nuestra vida que tengamos derechos? ¿consideran importante tenerlos?, etcétera.

- Cada equipo escoge un derecho de la Declaración Universal de Derechos Humanos y realiza una pequeña investigación sobre los aspectos más relevantes del derecho seleccionado. Recopila y analiza información desde distintas fuentes. Busca ejemplos en la vida diaria en donde se pueda ejercer este derecho.
- Cada equipo organiza su trabajo en una presentación creativa tipo diario mural para posteriormente exponerla. La presentación debe incluir el derecho investigado, los ejemplos seleccionados, y las propuestas de acciones para que éste se cumpla (deben dar por lo menos tres ideas por grupo). Los alumnos decoran su propuesta, dibujan y pintan composiciones que grafiquen los valores y conductas que se pretende desarrollar.

Actividad 2: Analizar, abreviar y publicitar, a través de una campaña, la Declaración Universal de Derechos Humanos.

- Los estudiantes analizan la Declaración de los Derechos Humanos. Con ayuda del docente la abrevian y la ponen en un lenguaje comprensible para ellos.
- Anotan las características principales y conceptos claves que se desprenden de la declaración y lo exponen al

curso. Intercambian ideas y el docente aclara y responde dudas.

- Escuchan con atención la propuesta de la campaña publicitaria y hacen sugerencias de cómo realizarla. El docente da algunos ejemplos si se requieren y explica que esta campaña promocional debe tener como objetivo informar y promover en la comunidad educativa la importancia de los derechos humanos
- Se divide el curso en grupos de cuatro o cinco alumnos. A través de una lluvia de ideas, cada grupo define el concepto central creativo de la campaña con un eslogan y determina la imagen a asociar (esto permanecerá en toda la campaña). Luego, preparan los materiales y escogen los medios publicitarios que van a utilizar. Pueden usar carteles, letreros, volantes, folletos, frases de radio.
- Realizan la difusión de la campaña hacia la comunidad escolar. Determinan el o los lugares en que van a colocar los pósters y letreros, reparten volantes y graban algunas frases radiofónicas para transmitir las en los recreos o en algún espacio establecido para ello.

Actividad 3: Agrupar y categorizar

los derechos humanos de la Declaración Universal.

- Se organizan grupos de estudiantes para que traten de entender la Declaración Universal, evitando percibir los artículos como una simple lista de 30 derechos aislados entre sí. El trabajo podría estar precedido por un trabajo de investigación sobre el contexto histórico en el que se gesta la Declaración Universal.

- A manera de sugerencia, el docente le entrega a los estudiantes un ejemplo de agrupación de los artículos concretos de la Declaración, por ejemplo: *Las libertades* (no a la esclavitud, libertad de pensamiento, conciencia y religión, libertad de opinión y expresión, libertad de reunión y asociación. Artículos 4,18,19, 20).
- Se pide a los estudiantes que preparen una matriz y vayan clasificando los derechos, dejando de lado los que consideren polémicos o difíciles de agrupar en una u otra categoría.

Actividad 4: Campaña sobre la Declaración Universal de Derechos Humanos.

- Se reparte a cada uno de los alumnos y alumnas una ficha en la que estará escrito uno de los derechos humanos recogido en la Declaración Universal. Se pide a las alumnas y alumnos que se organicen en equipos de tres. Se les dirá que tienen que hacer una campaña gráfica publicitaria de difusión sobre los Derechos Humanos. Deberán hacer dibujos tipo cómic o similares para un folleto que recogerá la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Actividad 5: Nuevo planeta, ¿nuevos derechos?

- El docente le plantea a los estudiantes la situación siguiente: “Imaginen que se acaba de descubrir un nuevo planeta que tiene las mismas características físicas (entorno) que las del planeta Tierra. El planeta está aún deshabitado y el curso forma parte de la pequeña colonia de seres humanos de diferentes países de la Tierra

destinados a colonizarlo”. Hay que discutir los puntos siguientes y tomar decisiones al respecto:

¿Cuáles son las necesidades básicas que debería satisfacer y/o reconocer cualquier gobierno que se estableciese?

¿Qué garantías básicas sobre sus derechos desearían o necesitarían sus habitantes?

La actividad podría continuar comparando las decisiones recién tomadas con la Declaración Universal de Derechos Humanos. Los puntos a considerar serían:

¿Hay derechos de la Declaración Universal que no se han seleccionado para el nuevo planeta? En caso afirmativo, enumerarlos y fundamentar la respuesta.

¿Se han expresado de forma diferente? ¿Por qué?

¿Qué mecanismos y procedimientos serían necesarios para asegurar el respeto de estos derechos a nivel planetario?

Dado que los colonizadores se encontrarían con un planeta virgen, ¿qué derechos ambientales deberían tenerse en cuenta y qué haría falta para hacerlos respetar?

Actividad 6: Promover los derechos humanos.

- Este ejercicio consiste en que los alumnos y alumnas confeccionen una camiseta personalizada. Se trata de que hagan dibujos, escriban un lema o un poema sobre la camiseta. Antes de proceder a grabar en las camisetas, se harán pequeños grupos creativos de lemas o poemas. Se discutirá qué lemas han sido los más afortunados y por qué. Se intentará que cada uno de los alumnos y alumnas grave el texto con el que más se identifique (el objetivo es que luego ese eslogan se luzca por la calle).

Es importante elegir un lema que tenga vigencia hoy y aquí. Las imágenes son importantes. Pueden ir solas o reforzadas con un texto. Los alumnos y alumnas tendrán a mano como fuente de inspiración la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948.

Actividad 7: Analizar películas relacionadas con los derechos humanos.

- Los estudiantes realizan una revisión bibliográfica de películas mexicanas e internacionales y seleccionan aquellas que tratan temas de derechos humanos. Las clasifican de acuerdo al tema.
- Eligen una película y la ven en clase. Luego la comentan y describen oralmente las actitudes morales y éticas de cada personaje, comparándolos con personajes conocidos, noticias de actualidad o situaciones que conozcan. El docente les pregunta por las primeras impresiones recibidas, les hace comentar el relato, descubrir la línea narrativa, los personajes principales y qué papel juegan. Los estudiantes analizan el lenguaje, el contexto histórico, la música, etcétera.
- Los estudiantes sintetizan las ideas principales y el mensaje central de la película y hacen una lista de los derechos involucrados colocando en una columna el derecho identificado. Exponen libremente y comentan esta actividad. Luego, transforman el guión de la película cambiando los personajes, el título, la trama, el lugar, el final, etcétera. Pueden inventar pequeñas historias o historietas para desplegar la creatividad que poseen como preparación para elaborar el guión de cine.

- Se juntan en grupos de dos a cuatro alumnos y buscan material sobre derechos humanos como noticias, datos y artículos para obtener contenido para desarrollar el guión. Inventan la historia y escriben un guión.
- Realizan un borrador y luego hacen las correcciones para dejarlo como guión definitivo. Lo pueden engargolar y hacerle una portada para presentarlo.

Actividad 8: ¿Se puede justificar la violación a los derechos de las personas? ¿Obedeciendo órdenes?

- Se leerá y comentará el siguiente texto:
 “Tras la segunda Guerra Mundial, un psicólogo norteamericano decidió investigar por qué los alemanes habían llegado a cometer durante la guerra tantas violaciones de los derechos humanos alegando muchos de ellos que únicamente cumplían órdenes. ¿Acaso eran los alemanes excesivamente obedientes? ¿Tan obedientes que incluso obedecían órdenes que iban en contra de los más elementales principios éticos?”

Actividad 9: Crear en torno a los derechos.

- El profesor o profesora comienza la sesión leyendo un texto, un poema, una canción, una historia, un proverbio, etcétera y cuenta el significado que éste tiene en su vida.
- El profesor o profesora explica que todos hemos leído frases, poemas o escuchado canciones que expresan nuestra situación actual, nuestros sentimientos y esperanzas para el futuro. El docente pide a los estudiantes que escriban en el papel sus propios poemas e historias

sobre el racismo, xenofobia, odio a los inmigrantes, discriminación de la mujer o intolerancia, basados en sus propias experiencias o en las de otros.

- Las poesías pueden ilustrarse con algún dibujo, y compartirse con los demás. Para ello, se pueden pegar sobre una gran cartulina y colgar en la pared, o bien unir las para hacer un libro.
- Se puede pedir a alumnos y alumnas que durante el curso recopilen este tipo de textos, que pueden ser coleccionados en una cartulina situada en un lugar visible del aula, para que cualquiera pueda leerlos y añadir nuevos textos.
- Se puede sugerir la creación literaria partiendo de la Declaración Universal de Derechos Humanos como inspiración. La creación literaria puede encauzarse por los distintos géneros literarios.

Actividad 10: Plantear situaciones problemáticas referidas a los derechos.

- Comentar por escrito las siguientes frases:
 - “La democracia debe confiar en que la mayoría de la gente tenga razón la mayoría de las veces.”
 - “El nazismo estaba legitimado para hacer lo que hizo con los judíos, ya que Hitler había ganado unas elecciones democráticas.”
 - “Nadie externo a un país tiene derecho a inmiscuirse en las decisiones que democráticamente se adoptan en ese país.”
 - “La Declaración Universal de Derechos Humanos está por encima de cualquier constitución.”

“Cualquier país tiene derecho a no adherirse a la Declaración Universal y a regirse por sus propias normas”.

“La Declaración Universal es como las leyes en algunos países; existen, pero nadie tiene capacidad de hacer que se cumplan.”

“Las leyes internacionales son como telas de araña, sirven para capturar pequeños insectos pero no sirven para nada con los bichos grandes.”

Actividad 11: El diario de los derechos humanos.

- Los estudiantes revisan e investigan el tema de los derechos humanos en diversas fuentes de información. Seleccionan noticias o artículos que se refieran a violaciones a los derechos humanos y también aquellas que den muestra de respeto y vigencia de los derechos. Cada uno trae información y la comenta con sus compañeros. El docente induce a los alumnos a emitir sus opiniones y juicios de valor.
- Se organizan en grupos de tres o cuatro alumnos, revisan el material periodístico y lo clasifican de acuerdo al tipo de texto y tema. Para obtener mayor información pueden escribir a organismos, ONGs, instituciones y personas que tengan que ver con las noticias analizadas.
- Confeccionan el diario utilizando dos pliegos de papel.
- Organizan la información que encontraron y producen los diferentes textos periodísticos. Luego, le colocan nombres a las secciones, determinan las columnas, el título del diario y lo diagraman.

- Cada grupo debe dejar al menos una página en la cual van a escribir un reportaje, un artículo o una entrevista que ellos van a realizar. También pueden introducir un crucigrama, juegos para resolver, lista de películas, insertar un póster, etcétera.
- Realizan una exposición para mostrar la producción de diarios para que los compañeros vean el trabajo de los demás. Así, también otros cursos los podrán observar y leer. Se sugiere reproducir los diarios con los medios disponibles del colegio y repartirlos en algunos cursos o entregarlos a la biblioteca del colegio para utilizarlo como material bibliográfico.

Actividad 12: La libertad, valioso derecho. El ejercicio de mi libertad y respeto a los derechos propios y ajenos.
(Cuarto Grado, Unidad 2. Sección A3.
Formación Cívica y Ética.).

- El grupo recopila noticias de la prensa escrita donde se aborden situaciones relacionadas con las libertades que tenemos en nuestro país: de expresión, de reunión, de elegir un trabajo lícito, de elegir a los gobernantes, etcétera.
- Elaboran un mural en el que coloquen esta información y escriban lo que para ellos significa libertad.
- Consultan “Conoce nuestra Constitución” en el apartado que hace referencia al derecho a la libertad y relatan algunas acciones que dan cuenta de la forma en que las personas ejercen su libertad de opinión, de tránsito, de asociación, de trabajo, de creencias, entre otros.
- En equipos, los alumnos investigan aspectos del movi-

miento de Independencia y la importancia de la libertad como derecho de los mexicanos.

- Exploran otros momentos de la historia de nuestro país en los que se ha logrado que nuestras leyes garanticen la libertad de las personas en diversos aspectos.
- Reflexionan sobre la importancia de la libertad en la vida de las personas y de nuestra sociedad.

Actividad 13: Trato justo y respetuoso de los derechos de las personas. El ejercicio de mi libertad y respeto a los derechos propios y ajenos.

(Cuarto Grado, Unidad 2. Sección A1.

Formación Cívica y Ética.)

- Los alumnos buscan, en periódicos o revistas de la localidad o entidad, casos de injusticia y violación de los derechos humanos de niños, mujeres, ancianos, trabajadores, personas con alguna discapacidad, etcétera.
- Argumentan por qué consideran que la situación ejemplificada es injusta, qué derechos son violados, a quién afecta este daño a sus derechos y quién ejerce el daño.
- En equipos consultan “Conoce nuestra Constitución” para identificar los derechos que la Constitución respalda y que son afectados en el caso revisado.
- Obtienen conclusiones sobre la importancia de conocer las leyes que garantizan derechos a fin de reconocer en qué momento son violados.
- Elaboran una lista de los derechos humanos que protege la Constitución.

Actividad 14: La libertad frente a los derechos de los demás. El ejercicio de mi libertad y respeto a los derechos propios y ajenos. (Cuarto Grado, Unidad 2. Sección A1. Formación Cívica y Ética.)

- Los alumnos recaban noticias y recortes de periódicos en los que se describan acciones realizadas por individuos o grupos que dañan el bienestar de una comunidad: perjuicio a bienes y propiedades públicos o privados, faltas a los derechos de las personas, actos de corrupción que traicionan la confianza colectiva, etcétera.
- En equipos analizan qué aspectos tienen en común este tipo de situaciones: abuso, violación de las leyes y de los derechos de las personas.
- Comentan si quienes realizan estas acciones están actuando con libertad y en qué manera su propia dignidad se ve afectada.
- Comentan la frase de Benito Juárez: “Entre los individuos como entre las naciones el respeto al derecho ajeno es la paz” y redactan textos sobre su significado ante el tipo de situaciones analizadas.
- Todo el grupo revisa la utilidad de considerar los derechos humanos.

Actividad 15: Las leyes: acuerdos que protegen nuestros derechos. Niñas y niños que trabajan por la equidad, contra la discriminación y por el cuidado del medio (Quinto Grado. Unidad 3. Sección A2. Formación Cívica y Ética.)

- Investigan, con la ayuda del maestro, qué es un derecho y comentan los diversos derechos y responsabi-

lidades que tienen en su casa, en la escuela y en la localidad.

- Elaboran un cuadro en el que anoten los derechos y responsabilidades que comparten con todos los mexicanos y los localizan en “Conoce nuestra Constitución”.
- Revisan qué dice la Constitución sobre el derecho a la educación y a la salud y cuáles son las instituciones que contribuyen a que estos derechos se cumplan.
- Identifican qué artículos respaldan otros derechos que tienen como niñas y niños: derecho a tener una nacionalidad, una familia que los cuide, elegir una religión o no creer en ninguna. También pueden explorar qué derechos establecidos en la Constitución no pueden ejercer todavía, como es el caso de los derechos políticos que se adquieren con la mayoría de edad.
- Escriben un texto en el que describan algunas relaciones entre la Constitución y su vida diaria.

Actividad 16: Los derechos humanos en nuestra Constitución. Niñas y niños que trabajan por la equidad, contra la discriminación y por el cuidado del medio.

(Quinto Grado. Unidad 3. Sección A1.

Formación Cívica y Ética.)

- Los alumnos investigan, con la ayuda del maestro, qué son los derechos humanos. Consultan, en “Conoce nuestra Constitución”, las leyes de nuestro país que los respaldan y comentan por qué se les llaman garantías individuales y sociales.
- Buscan notas periodísticas que hablen de diversas instituciones y organizaciones sociales que contribuyen al

cumplimiento y respeto de los derechos humanos en México: instituciones de salud, educación, cultura, de asistencia a la familia, etcétera. Por ejemplo, la Comisión Nacional de Derechos Humanos, las comisiones estatales de Derechos Humanos, etcétera.

- En equipos, investigan qué organismos internacionales promueven la defensa y protección de los derechos humanos en el mundo: ONU, UNESCO, UNICEF, OEA, Amnistía Internacional, Human Rights Watch, etcétera. Elaboran carteles donde presentan dibujos y textos relativos a situaciones en que se expresa su ejercicio y las instituciones nacionales e internacionales que trabajan para su cumplimiento.

*Actividad 17: Las sociedades cambian... y sus leyes también.
Los desafíos de las sociedades actuales.*

(Sexto Grado. Unidad 3. Sección A1.

Formación Cívica y Ética.)

- Los alumnos revisan la Declaración Universal de Derechos Humanos que se presenta en las páginas 177 y 179 del libro de Español.
- Comentan su contenido y exploran situaciones en su comunidad en las que estos derechos no han sido respetados por alguna autoridad. Pueden apoyarse en el recuadro de la página 181 del mismo libro en el que se alude al llenado de formatos complicados para acceder a ciertos servicios. Después, pueden recuperar experiencias de familiares y conocidos al realizar trámites en oficinas de gobierno.
- Recopilan información sobre casos en que se dañan

los derechos humanos de ciertos grupos en nuestro país: ancianos, mujeres, indígenas, niñas y niños, etcétera, y plantean algunas conclusiones sobre la necesidad de que las leyes respalden el respeto a tales derechos.

Considerando el análisis que realicen sobre las funciones del Poder Legislativo, reflexionan sobre las posibilidades del sistema democrático para reformular las normas y leyes que nos rigen cuando dejan de ser justas.

ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Actividad 1: Exigir los derechos de los niños y niñas

- El docente le explica a los alumnos de los grados primarios que hay muchos países, incluyendo a México, donde los niños y niñas de su edad no van a la escuela y los obligan a trabajar en lugares oscuros, con poca comida. Este es el caso de los niños que hacen alfombras en Pakistán, por ejemplo.
- El docente escucha los comentarios de los alumnos y les pregunta qué se puede hacer para detener esta violación. Les explica que en estos casos se ha buscado una forma de protestar y denunciar enviando a través de los medios electrónicos una postal al gobierno de Pakistán para parar esta injusticia. También se les explica que pueden decir a sus padres que no deben comprar alfombras hechas por niños, como una forma de protesta, y se escucha la opinión de los niños.
- El docente les pide que comenten en casa esta situación.

Actividad 2: Derechos del niño y niña a estar protegidos contra la explotación económica.

- Los alumnos / alumnas escuchan una noticia que lee el docente sobre un caso real de trabajo infantil. El profesor / profesora puede seleccionar la noticia de los periódicos u otros medios.
- Comentan libremente sus impresiones y opiniones acerca del trabajo que ellos realizan y la edad que tienen. El profesor / profesora les habla sobre los derechos y las responsabilidades que tienen los niños (ayudar en la casa, estudiar, jugar, ir al colegio, etcétera).
- Leen el Principio 9 de la Declaración de los Derechos del Niño, que trata de la protección contra el abandono y la explotación en el trabajo infantil. Los niños expresan sus opiniones, respetando los turnos para hablar y explican con sus propias palabras lo que entendieron.
- El profesor/ profesora le leerá a los alumnos y alumnas el Principio 9 de la Declaración de los derechos del niño: “El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata. No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación o impedir su desarrollo físico, mental o moral”
- Exponen sus ideas y con la ayuda del profesor / profesora sacan conclusiones en torno al trabajo infantil, anotando en la pizarra qué trabajos sí puede realizar un niño y cuáles no debe hacer.

Actividad 3: Derecho a tener un nombre y una nacionalidad.

- Cada alumno o alumna averigua la nacionalidad de sus padres, abuelos, hermanos. Lo escribe en su cuaderno y lo cuenta en el curso. En grupo, comparten experiencias en relación a los diversos orígenes que tienen algunos compañeros o familiares. El docente destaca la importancia de respetar las diferentes nacionalidades y no burlarse de los nombres extranjeros, del idioma y las costumbres que tienen otros compañeros, amigos o familiares.
- Construyen su ficha de identificación, colocando sus nombres, fecha de nacimiento y lugar de nacimiento (ciudad y país). Pueden pegar una foto. Cada uno lee su ficha, se escuchan con respeto y respetan los turnos para hablar.
- Se juntan en pequeños grupos y buscan información sobre otras nacionalidades. Recopilan imágenes de personas que provienen de otros países y las reúnen en un *collage*. Las exponen en la sala y la profesora o profesor cierra la actividad sintetizando las ideas más importantes en relación a esta temática.

Actividad 4: Derecho a una vida plena.

- El docente le relata a los estudiantes el caso siguiente: “Sandra tiene 11 años y vive a las afueras de Ciudad de México. Ella cuenta lo que sigue sobre su vida:
Trabajo en el hogar ocupándome de mis hermanos y mis hermanas porque mi madre trabaja fuera, limpiando y planchando. Cuando me levanto, preparo café para mis

hermanos y mis hermanas, y si hay pan, les doy un poco. Los llevo a la escuela. Cuando regreso a casa, la limpio y voy al Hogar que provee comida gratuita con mis hermanos y hermanas para almorzar. Después tengo que ocuparme de ellos y hacer otras tareas. Trabajo según un calendario establecido por mi madre. Mi día libre es el jueves por la tarde, cuando visito la ciudad, pero tengo que trabajar los sábados y los domingos. Solamente estoy en el segundo grado porque cada vez que voy a la escuela, me vuelven a sacar. La primera vez fue porque nació mi hermano Ricardo, y me tuve que ocupar de él. Después, fue porque mi madre no tenía el dinero para mantenernos en la escuela.”

- En pequeños grupos leen, analizan y opinan sobre este relato relacionado con los derechos humanos y con sus propias vidas.

Actividad 5: Derecho a la educación.

- Los estudiantes leen el siguiente siguiente fragmento del artículo de la Declaración Universal de Derechos Humanos: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la educación elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria” (artículo 26).
- Buscan información en diversas fuentes sobre el cumplimiento de este derecho en México. La analizan, comparan datos, establecen conclusiones y ordenan la información en un gráfico de acuerdo a las variables (sexo, comunidad, edad, etcétera).

Actividad 6: Todos necesitamos de Todos.

(Segundo Grado. Unidad 3. Sección A3.

Formación Cívica y Ética.)

- En equipos, los alumnos revisan los recuadros que aparecen en varias lecciones del “Libro integrado” en los que se enuncian los derechos de niñas y niños.
- Elaboran carteles en los que se escriban tales derechos y los colocan en un mural.
- A través de dibujos y textos proponen ejemplos sobre la manera en que los adultos intervienen para que tales derechos se cumplan, así como las acciones que niñas y niños pueden emprender para que se realicen. Por ejemplo, ante el derecho de recibir atención médica en caso de enfermedad, los padres o las personas que los cuidan deben llevarlos al médico, y a los niños les corresponde seguir indicaciones tales como tomar los medicamentos y alimentos señalados, guardar cama, protegerse del frío, etcétera.
- Al finalizar, comentar por qué niñas y niños deben conocer sus derechos.

Actividad 7: Aprendiendo a defender nuestros derechos.

(Tercer Grado. Unidad 4. Sección A3.

Formación Cívica y Ética.)

- Todo el grupo formula una lista de sus derechos como niñas y niños.
- Propone ejemplos de situaciones en las que otras personas colaboran en la realización de estos derechos —sus padres, maestros, personas de la localidad y de las instituciones— y la manera en que niñas y niños pueden

responsabilizarse de estos derechos: dedicando tiempo al estudio, eligiendo alimentos sanos, previniendo accidentes al jugar.

- Identifican los derechos que comparten con otras personas en la casa, la escuela y la localidad. Identifican personas e instituciones de su localidad que contribuyen a que estos derechos se cumplan.
- Comentan por qué es importante que los derechos de todas las personas se respeten y señalan casos en los que consideren que estos derechos no son satisfechos.

Actividad 8: El respeto a los derechos de niñas y niños requiere de la participación de todos. El ejercicio de mi libertad y respeto a los derechos propios y ajenos.
(Cuarto Grado. Unidad 2. Sección A3.

Formación Cívica y Ética.)

- En equipos, los alumnos proponen ejemplos donde los derechos de niños y niñas se cumplen y otros donde no son respetados.
- Describen, mediante textos y dibujos, algunas situaciones identificadas en la escuela y la localidad y las colocan en un lugar visible.
- Comentan las situaciones que les parecen injustas y cuál es la responsabilidad de cada niña o niño si sabe que alguien se ve dañado en sus derechos.
- A partir de los casos anteriores exploran la manera en que algunos alumnos ejercen acciones injustas contra sus compañeros: molestándolos, golpeándolos, maltratando sus pertenencias, excluyéndolos, apodándolos o expresando burlas sobre su persona.

- Todo el grupo investiga lo que dice la Constitución respecto al trato justo y equitativo que merecen todas las personas, así como las medidas que requieren tomarse para que se propicie el respeto a los derechos de los compañeros.

Se invita a los docentes a:

- Que experimenten con algunas actividades y comenten resultados.
- Crear otras actividades con el fin de promover algunos derechos.

CAPÍTULO VIII
Actividades didácticas relacionadas
con temas transversales

Este capítulo, al igual que el capítulo VII, tiene el propósito de proveer al docente de una variedad de actividades didácticas que puede emplear en el aula con el propósito de introducir los derechos humanos en diversos temas transversales. Las actividades que se proponen deben vincularse directamente con los contenidos programáticos del currículum y en especial con los de la asignatura Formación Cívica y Ética. Como se verá, sólo hemos seleccionado algunos de los temas transversales, ya que sería casi imposible abarcarlos todos, pero estamos seguros de que los docentes podrán crear actividades para temas que no se han incluido.

Objetivos:

- Motivar al docente para que elabore actividades y ejercicios originales relacionado con los temas transversales y los derechos humanos en el ámbito de la vida política, social, cultural, económica y cotidiana de los estudiantes.
- Promover el intercambio de actividades y ejercicios entre los docentes en torno a la temática de los temas transversales y los derechos humanos.

- Analizar e implementar las actividades y ejercicios que ofrece la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Contenidos:

- Discriminación
- Diversidad social y cultural
- Derechos de la Mujer: Género
- Derechos Ambientales
- Derechos a la Paz
- Derechos Económicos

DISCRIMINACIÓN

Actividad 1: Analizar el derecho a la no-discriminación.

- La regla básica es que nadie habla durante la actividad.
- Los alumnos y alumnas se sientan en el suelo o alrededor de una mesa en grupos de cuatro, con cuatro cartulinas en medio. En cada cartulina el profesor o profesora escribe una de las siguientes frases o palabras:
 - “Todo el mundo tiene prejuicios.”
 - “Es mejor ser negro que ser homosexual, hombre o mujer.”
 - “Los extranjeros no quieren integrarse en la sociedad.”
 - “El amor puede solucionar cualquier problema.”
 - “Los inmigrantes quitan trabajo a los que están aquí.”
 - “Nuestro país es el mejor; nosotros y nosotras, los mejores.”

“Si las mujeres hubieran gobernado, hubieran ido mejor las cosas.”

“La propiedad privada es un robo.”

“*Todos tenemos los mismos derechos* es una utopía.”

“Si torturando a un terrorista se captura a otros y se evitan muertes, la tortura es un mal menor.”

“Al delincuente, mano dura. Quien la hace, la paga.”

“Delincuencia es sólo lo que fastidia a los poderosos.”

“Los hombres homosexuales son más discriminados que las lesbianas.”

“La discriminación por motivos de sexo hoy en día en nuestro país ya no existe, es historia.”

- Se pide a los alumnos y alumnas que escriban cualquier cosa que asocien con las frases de la cartulina. También pueden escribir sobre algo que ha escrito otra persona de su grupo. Pueden dar contraargumentos, hacer líneas que conecten unas palabras con otras, hacer preguntas, etcétera. La principal regla es que **NADIE PUEDE HABLAR**. También pueden escribir varios al mismo tiempo.

- Se indica que la discusión termina después de diez minutos o cuando todo el mundo deje de escribir. Después de la sesión en silencio hay tiempo para una discusión verbal.

- Se colocan las cartulinas en las paredes para que todo el mundo pueda ver lo que han escrito los otros grupos. Se pueden hacer preguntas o pedir aclaraciones sobre algo que se haya escrito.

- La discusión puede explorar los tópicos que se repiten en todos los grupos, los pensamientos y sentimientos que se han tenido durante ella y la sensación que les ha producido estar en silencio.
- Se requiere un espacio despejado, para que la gente pueda moverse libremente por la sala o el aula. Se colocan cuatro símbolos en las cuatro esquinas de la clase, indicando cuatro posiciones:
 - totalmente de acuerdo*
 - de acuerdo*
 - totalmente en desacuerdo*
 - en desacuerdo*
- Los estudiantes se colocan en el centro de la habitación mientras se hace una afirmación, por ejemplo, sobre el racismo. Puede ayudar que las afirmaciones estén colocadas en una cartulina en la pared (o en la pizarra). Las afirmaciones pueden ser también sexistas o de cualquier otro tipo.
- Los alumnos y alumnas deben pensar sobre la afirmación durante medio minuto y luego elegir la esquina que representa la respuesta a la afirmación. Nadie debe quedarse en el centro o entre dos posiciones. Todo el mundo debe elegir. Una vez en una esquina, los estudiantes deben elegir una pareja con alguno de su misma esquina para discutir la afirmación (3 minutos).
- Entonces empieza la discusión con alguno de la esquina opuesta. Después se dará la orden de que cada uno ocupe la esquina que refleje su opinión. Ésta puede o no haber cambiado.

Actividad 2: Intimidación. Una forma de violación del derecho a la no discriminación.

- Los alumnos y alumnas leen o escuchan con atención el dilema siguiente:

“Pablo forma parte del equipo de futbol. Constantemente es intimidado por sus compañeros porque es gordo y no tiene mucha habilidad para el futbol y los deportes en general. Los días martes van a entrenamiento en el estadio y él no quiere asistir porque los niños le dicen sobrenombres y se ríen de él. Debido a esto, su papá decidió acompañarlo. Se enfureció mucho al escuchar las burlas de uno de sus compañeros y ver que el profesor no hacía nada para enfrentar la situación.”

- Cada alumno toma una posición frente al dilema, se pronuncia sobre la situación y responde a la pregunta que sigue, ¿creen ustedes que el padre de Pablo debiera hablar con los compañeros de su hijo, conversar con el profesor o sacarlo del equipo?

Actividad 3: México: una sociedad respetuosa de la singularidad y la pluralidad El ejercicio de mi libertad y respeto a los derechos propios y ajenos.

(Cuarto Grado. Unidad 2. Sección A4.

Formación Cívica y Ética.)

- En equipos, escenifican situaciones como la siguiente: una migrante ha llegado a la localidad y sus habitantes le niegan la entrada por ser madre soltera de dos hijos; ser portador de una enfermedad de transmisión sexual; tener una creencia diferente a la de la mayoría de la población; hablar una lengua indígena; tener rasgos físicos

diferentes a la mayoría de los habitantes de la localidad; ser pobre.

- Una vez concluida la representación, con la ayuda del docente consultan la definición de discriminación que se da en el Artículo 4º de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y comentan por qué se violan los derechos de las personas en los casos anteriores.
- Describen casos que conozcan en los que se excluyen, rechazan, se niegan servicios o se hace mofa de personas o grupos en México.
- Elaboran dibujos y textos de estas situaciones donde expliquen qué es la discriminación.
- Recopilan información para explicar por qué en México los indígenas han sido objeto de discriminación.
- Proponen medidas para evitar acciones discriminatorias.
- Bajo la dirección del docente, los alumnos comentan por qué ser mexicano implica reconocer que somos un país con una gran diversidad cultural y que los Símbolos Patrios contribuyen a desarrollar lazos de unidad entre los mexicanos.

Actividad 4: Revisar costumbres: prejuicios y estereotipos.

Los desafíos de las sociedades actuales.

(Sexto Grado. Unidad 3. Sección A4.

Formación Cívica y Ética.)

- Los alumnos comentan las imágenes que presentan los medios de comunicación sobre las personas mayores, los habitantes de comunidades indígenas, las mujeres y las personas con discapacidad.

- Analizan los rasgos que se les atribuyen y señalan si corresponden a la realidad.
- Consultan el significado de las palabras estereotipo y prejuicio.
- Comentan la manera en que los estereotipos y los prejuicios simplifican las características de las personas y las hacen objeto de rechazo o burla.
- Discuten situaciones como la siguiente:
 “Juan, un niño con necesidades educativas especiales, es un alumno nuevo de sexto grado. A Teresa le dijeron que Juan usa los útiles de otros sin pedirlos prestados y se queda con ellos. Después del recreo, Teresa se da cuenta que sus lápices de colores han desaparecido. Teresa acude con la maestra y le dice que Juan le ha robado sus lápices de colores.”
- Analizan si Teresa tiene razón en acusar a Juan y si lo conoce suficiente como para afirmar que él tomó sus lápices.
- Comentan la importancia de reconocer cuáles son los prejuicios que tenemos de otras personas y cómo afectan nuestra capacidad para actuar con respeto, solidaridad y un trato justo.

DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL

Actividad 1: Diferentes e iguales. Me conozco y me cuido.
 (Primer Grado. Unidad 1. Formación Cívica y Ética.)

- Cada alumno lleva al salón un pañuelo o paliacate.
- Se integran en grupos de tres o cuatro y forman círculos y, a continuación, cubren sus ojos con el pañuelo.

Con los ojos cubiertos, cada uno identificará mediante el tacto a sus compañeros de círculo.

- Uno o dos niños de cada grupo comentan las características que comparten y les distinguen de sus compañeros: el cabello, la nariz, las orejas, la estatura, el grosor de manos y brazos, etcétera.
- Señalan la manera en que estas diferencias les permitieron identificarse, pues son rasgos que les distinguen como personas singulares.

Actividad 2: México, un país con diversas raíces. Niñas y niños que trabajan por la equidad, contra la discriminación y por el cuidado del medio.

(Quinto Grado, Unidad 3. Sección A1.

Formación Cívica y Ética.)

- Los alumnos buscan información sobre aspectos de nuestra historia que expliquen la composición diversa de nuestra sociedad: la presencia indígena original, la llegada de europeos, diversos procesos de mestizaje, el traslado de esclavos africanos y migraciones diversas de Asia y de otros continentes.
- Presentan ejemplos de las manifestaciones de esta diversidad en nuestros días: a través de las formas de hablar, de organizarse para subsistir, de construir viviendas, de preparar alimentos, de cuidar y proteger a los niños, de relacionarse con el medio natural, de ayudarse ante los problemas, etcétera.
- Identifican aspectos de la diversidad cultural que contribuyen al desarrollo del país, por ejemplo, la manera en que se entrelazan vocablos indígenas con el español,

la presencia del maíz y su combinación con diversos alimentos, las formas tradicionales de cultivo que evitan el deterioro del suelo y que promueven formas de trabajo solidarias.

- Comentan la riqueza cultural de su localidad y elaboran un mural en el que expongan diversos testimonios de dicha diversidad.

Actividad 3: Las diferencias nos enriquecen.

El cuidado del ambiente y el aprecio a nuestra diversidad cultural. Las diferencias nos enriquecen.

(Tercer Grado. Unidad 3. Sección A2.

Formación Cívica y Ética.)

- En equipos, los alumnos exploran ejemplos de la diversidad que existe en la escuela y en la localidad.
- Comentan la manera en que las diferencias entre las personas enriquecen las formas de jugar, estudiar y convivir en la escuela y en la localidad. Cada equipo presenta al grupo algún ejemplo de la manera en que se manifiesta la diversidad: formas de hablar, de vestir, de celebrar, de jugar.
- Discuten y cuestionan las situaciones de rechazo a las diferencias entre las personas.
- Comentan si en la escuela han participado en alguna situación de rechazo o discriminación en algún juego o algún trabajo en equipo.
- Formulan propuestas para integrar y apoyar a las niñas y niños que viven algún problema de rechazo o exclusión, así como para impedir que se ejerzan este tipo de acciones en el aula y en la escuela.

- Redactan un texto donde comenten de qué manera la convivencia entre personas diferentes nos enriquece a todos.

Actividad 4: Nuestras leyes respaldan la diversidad cultural. Niñas y niños que trabajan por la equidad, contra la discriminación y por el cuidado del medio.

(Quinto Grado. Unidad 3. Sección A4.

Formación Cívica y Ética.)

- En equipos, los alumnos recaban información sobre la población que habita en comunidades indígenas de nuestro país: su distribución en los estados de la República y la cantidad de hablantes de lengua indígena. Asimismo investigan sobre los grupos indígenas que viven en otros países del continente americano.
- Comentan ¿qué aspectos de las culturas indígenas reconocemos en la localidad, la entidad y el país?, ¿formamos parte de una etnia?, ¿conocemos cómo se organizan las comunidades indígenas para tomar decisiones, elegir autoridades y aplicar la justicia?
- De manera individual redactan un texto en el que describan las costumbres que tienen y que proceden de su etnia o de algún grupo étnico de la localidad o la entidad.
- En equipos comparten sus escritos y responden preguntas como las siguientes: ¿qué podrían aprender de costumbres diferentes a las de ustedes?, ¿creen que ustedes podrían enseñar algo a personas que pertenecen a otra etnia o grupo social?
- Leen el artículo 4º de la Constitución en “Conoce

nuestra Constitución” y reflexionan por qué los pueblos indígenas contribuyen con sus costumbres a la cultura nacional.

DERECHOS DE LA MUJER: GÉNERO

Actividad 1: Me expreso, responsabilizo y aprendo a decidir.

(Primer Grado. Unidad 2. Sección A2.

Formación Cívica y Ética)

- Los alumnos observan los juegos y actividades que realizan niñas y niños durante el recreo y los describen a través de dibujos y textos breves. Comentan si algunas de las actividades observadas sólo son realizadas por niñas o por niños y en cuáles participan ambos.
- Plantear preguntas como: ¿Creen que hay juegos que sólo son para niñas o para niños? ¿Piensan que las niñas / los niños no deben jugar a... (fútbol, comidita, canicas, muñecas)? Los alumnos explican, en cada caso, la razón de sus respuestas.
- Comentan los rasgos que tienen en común niñas y niños al jugar: les gusta correr, imaginar que son personas mayores, mostrar sus destrezas, etcétera.
- Cada alumno hace un autorretrato y dibuja alrededor del mismo los juegos que le gustan y los que le gustaría jugar. Todo el grupo propone una lista de juegos a realizar en el recreo donde puedan participar niñas y niños.

Actividad 2: Analizar situaciones en las que se observan discriminaciones con hombres y mujeres.

- Los estudiantes se juntan en parejas y analizan los casos que a continuación se presentan, en que se muestran los prejuicios que existen frente a los roles femeninos y masculinos. Los comentan con el resto del curso, proporcionando claramente argumentos consistentes que justifiquen sus opiniones. Se trata de que tanto los alumnos como las alumnas reflexionen y tomen conciencia de qué prejuicios existen frente a la igualdad entre personas de ambos sexos.
- Formulan conclusiones sobre el tema de género y exponen los casos en el aula o en otro lugar para socializar sus trabajos hacia toda la comunidad escolar.
- Los casos que analizan son los que siguen:

Caso 1. Entrevista laboral.

—Vengo por lo del anuncio, señora.

—Bien —dice la jefa de personal— siéntese. ¿Cómo se llama usted?

—Andrés.

—Deme su nombre completo.

—Andrés Aguirre.

—Debo decirle, señor, que actualmente a nuestra dirección no le gusta emplear varones casados. En el departamento de la señora Moreno, para el cual nosotros contratamos el personal, hay varias personas de baja por paternidad. Es legítimo que las parejas jóvenes deseen tener hijos. Nuestra empresa, que fabrica ropa de bebé, les anima a tener hijos; pero el ausentismo de los futuros

padres y de los padres jóvenes constituye un problema para la marcha efectiva de un negocio.

—Lo comprendo, señora, pero ya tenemos dos niños y no queremos más.

—¿Qué estudios tiene usted?

—Tengo el certificado escolar de primer grado de formación profesional y administrativo. Me habría gustado terminar el bachillerato, pero en mi familia éramos cuatro y mis padres dieron prioridad a las chicas, lo que es muy normal. Tengo una hermana coronel y otra mecánica.

—¿En qué ha trabajado usted últimamente?

—Básicamente he hecho sustituciones, ya que me permitía ocuparme de los niños mientras eran pequeños.

—¿Qué profesión desempeña su esposa?

—Es jefa de obras de una empresa de construcciones metálicas. Pero está estudiando ingeniería, ya que en el futuro tendrá que sustituir a su madre que es la que creó el negocio.

—Volviendo a usted, ¿cuáles son sus pretensiones? Evidentemente, con un puesto de trabajo como el de su esposa, usted deseará un sueldo de complemento, unos pesos para gastos personales, como todo varón desea tener para sus caprichos y sus trajes...

Caso 2. El prejuicio del padre.

Paulina acaba de cumplir 18 años y está muy entusiasmada por tomar clases para aprender a conducir. Cerca de su casa hay un centro que se dedica a enseñar a jóvenes como ella. Fue averiguar con sus padres y le

mostraron el programa, le explicaron en qué consiste y el tiempo de duración y el costo. A pesar de que no era muy barato parecía un lugar serio y bien organizado. Sus padres estuvieron de acuerdo y uno de ellos se disponía a documentar el valor del curso. Mientras tanto, Paulina aprovechó para preguntar cuándo comenzaría y también solicitó el nombre del profesor. Su padre escuchó que el profesor se llamaba Gloria Munizaga, dejó el lápiz en la mesa y le dijo a su hija y esposa que prefería que fuera un hombre porque le enseñaría más, tienen mejores reflejos y son mejores conductores. Con esto comenzó la discusión porque las dos mujeres se enojaron mucho y trataron de hacerle ver que esto no tiene relación con el sexo de la persona. El siguió dando argumentos y decidieron volver otro día.

Pregunta: ¿Estás de acuerdo con las ideas del padre de Paulina o piensas como ella, que tanto las mujeres como los hombres pueden enseñar muy bien a conducir un automóvil?

Caso 3. Quién cuida al bebé.

Loreto tiene tres hijos y actualmente lleva cinco meses de embarazo. Ella trabaja desde hace dos años en una línea aérea como auxiliar de vuelo. En estos momentos está trabajando en el aeropuerto como recepcionista porque ha tenido algunas complicaciones de salud. Su esposo, Carlos, es agente de un banco y trabaja allí hace cuatro años. Tiene varias garantías y cada vez que es necesario, su jefe le da permisos y facilidades. Ellos conversan y hacen planes para cuando nazca su hijo o

hija. Loreto le ha planteado a su esposo la idea de que él solicite el permiso postnatal porque necesita ayuda y apoyo. Carlos le ha dicho que él no tendría problemas en hacerlo, pero que la ley dice que el padre puede tener derecho y subsidio de maternidad cuando la madre fallece en el parto o después de éste y antes de finalizar el período postnatal, o si el hijo/a menor de 1 año tiene una enfermedad grave que requiere atención en el hogar. El padre por nacimiento de un hijo/a tiene derecho a un día de descanso que debe hacerse efectivo dentro de los tres días subsiguientes al parto.

Pregunta: ¿Creen que los hombres deberían tener los mismos derechos que las mujeres en el cuidado de sus hijos cuando nacen y son muy pequeños?

DERECHOS AMBIENTALES

Actividad 1: Preguntas en torno a los derechos ambientales.

- El docente hace notar lo siguiente a los estudiantes y les hace algunas preguntas:

“Una manera de saber si un país pertenece al llamado primer mundo o al tercer mundo es comparando sus basuras. Las basuras de las culturas más desarrolladas, las del primer mundo, suelen estar bastante menos aprovechadas que las del tercer mundo. ¿Te parece adecuado este argumento? ¿No crees que deberíamos aprovechar al máximo los recursos que tenemos y tirar a la basura lo que definitivamente no podemos reutilizar de ninguna manera?

¿No te parece un argumento en favor de la solidaridad, el intentar no derrochar en ningún sentido, y

menos aún alimentos? ¿Cuándo se perjudica el medio ambiente, es cierto que tiene un carácter global y no tiene fronteras?

¿Qué podrías hacer para crear una conciencia social sobre este tema?

¿Cómo podrías en clase estar más consciente de este tema?

¿Te parece que la ecología entra en el campo de los derechos humanos?”

*Actividad 2: El cuidado del ambiente
y el aprecio a nuestra diversidad cultural.*

(Tercer Grado. Unidad 3. Sección A3.

Formación Cívica y Ética.)

- Investigar los elementos que conforman la riqueza natural de la entidad.
- Explorar cuáles son los recursos naturales que se han deteriorado o se encuentran en peligro de extinción y cuáles son las causas de este daño: sobreexplotación, contaminación, abandono, empobrecimiento, etcétera.
- Relacionar estos aspectos con las actividades económicas que se desarrollan en la entidad.
- Plasmar esta información en un dibujo, mapa o maqueta.
- Marcar con colores las condiciones del medio (verde para los recursos que se encuentran en buen estado, amarillo de alerta para aquellos que se encuentran deteriorados y rojo para los que se encuentran en peligro de extinción o sumamente contaminados). Los cuerpos de agua también pueden distinguirse con colores: si los ríos

están secos, pintarlos de amarillo, si están contaminados, de color gris y si están limpios, de color azul.

- Reflexionar sobre las características de un ambiente equilibrado y las acciones que se requieren de parte de todos los pobladores y de las autoridades de la entidad para conseguirlo.
- Formular medidas para impulsar el equilibrio ambiental en la localidad y la entidad.

Actividad 3: La diversidad natural de México en riesgo.

*Niñas y niños que trabajan por la equidad,
contra la discriminación y por el cuidado del medio.*

(Quinto Grado. Unidad 3. Sección A3.

Formación Cívica y Ética.)

- Los alumnos exploran el tipo de vegetación y fauna que existe actualmente en la localidad donde viven. Investigan si hay especies animales o vegetales que han desaparecido y las posibles causas de ello, así como qué es un área natural protegida y cuáles existen en su entidad.
- Comentan lo investigado y entre todo el grupo identifican las principales actividades humanas que modifican las características de los espacios naturales (agricultura, ganadería extensiva, asentamientos humanos, zonas industriales) y, con ello, la biodiversidad de la región.
- Observan imágenes impresas o en video de otros escenarios naturales de México y dialogan sobre las consecuencias de su destrucción. De acuerdo con los problemas identificados, formulan propuestas que estén a su alcance para cuidar, valorar y evitar la extinción de especies animales y vegetales del país y del planeta.

Actividad 4: Contribuir al desarrollo sustentable.

Los desafíos de las sociedades actuales.

(Sexto Grado. Unidad 3. Sección A3.

Formación Cívica y Ética.)

- Los alumnos realizan un recorrido en la zona aledaña a la escuela y reconocen los principales problemas ambientales que afectan la zona: basura, contaminación del agua, del aire, del suelo, plagas, erosión, derrame de sustancias químicas.
- Con información del libro de *Ciencias Naturales y desarrollo humano*, proyectan a futuro lo que puede pasar en la localidad si se permite que estos problemas crezcan y cómo afectarán a los alumnos y a la población.
- Buscan información sobre el estado actual de los recursos naturales en México y el mundo a fin de analizar los posibles escenarios futuros.
- Investigan qué es el desarrollo sustentable y qué medidas pueden desarrollar en la escuela para ello.
- En equipos formulan proyectos, por ejemplo, para clasificar la basura que se produce en la escuela, aprovechar mejor el agua, consumir en la cooperativa alimentos no industrializados, proponer cultivos que mitiguen la erosión y la deshidratación del suelo, etcétera. Para cada proyecto argumentan sobre los beneficios presentes y futuros de estas acciones.

DERECHO A LA PAZ

Actividad 1: Derecho a la paz.

- Ante una hoja en blanco, las alumnas y los alumnos se situarán por parejas. Dos alumnos, una sola hoja y un sólo lápiz. Los dos alumnos deberán agarrar el lápiz a la vez y no soltarlo. No vale soltar el lápiz en ningún momento. No vale hablar. Con el lápiz agarrado simultáneamente por dos manos, se pondrán a dibujar. Ninguno de los dos podrá saber qué quiere dibujar el otro. Se les dirá a las alumnas y alumnos que se tienen que esforzar al máximo por dibujar lo que ellos quieren. El que consiga dibujar algo que previamente había imaginado habrá ganado. Se les dará un minuto para pensar e imaginar algo y tres minutos para dibujar. Los resultados posibles son:

Uno de los dos cede en todo momento y se limita a dejarse llevar. “Yo pierdo para que tú ganes.”

Ninguno cede. Ninguno consigue dibujar nada. “Yo no ganaré, pero tú menos.”

Ceden alternativamente y consiguen dibujar algo. “Qué bueno, ambos ganamos.”

- El ejercicio se vuelve a repetir y ahora sí vale hablar.
- Se comparan los resultados obtenidos hablando y sin hablar.
- Una vez finalizado el juego, se puede pedir al alumnado una breve redacción sobre guerra, paz y resolución de conflictos.

*Actividad 2: La paz, una condición para el desarrollo.
El ejercicio de mi libertad y respeto
a los derechos propios y ajenos.*

(Cuarto Grado. Unidad 2.

Sección A1. Formación Cívica y Ética.

- Los alumnos dibujan o pintan lo que para ellos significa la paz. Algunas preguntas que pueden orientar su actividad pueden ser las siguientes: ¿Cuándo podemos decir que hay paz? ¿Podemos decir que hay paz si existen personas a quienes se violan sus derechos? Además de la guerra, ¿qué otras situaciones pueden perturbar la paz?
- En equipos, investigan las condiciones económicas y sociales que afectan a diversas regiones del país: pobreza, marginación, migración por falta de empleo, desarrollo de actividades ilícitas, etcétera.
- A partir de reportajes periodísticos de la radio, la prensa escrita y la televisión comentan las repercusiones de estos problemas en la convivencia armónica y la seguridad pública.
- Comentan de qué manera la violencia hacia personas y grupos equivale a la falta de paz.
- Todo el grupo identifica algunas condiciones que favorecen un ambiente de paz: trabajo para todos, servicios de salud y educación suficientes, oportunidades de desarrollo personal.
- Elaboran un mural en el que plasmen con diversos recursos plásticos estas condiciones que promueven la convivencia pacífica.

DERECHOS ECONÓMICOS

Actividad 1: La pobreza.

- Los estudiantes analizan la realidad de la pobreza en el mundo actual. Organizan información estadística sobre los índices de pobreza que existen en una determinada localidad, región o ciudad de México.
- Los alumnos y alumnas investigan la situación actual de México con relación a los niveles de pobreza. Identifican los grupos más vulnerables. Además, reflexionan sobre los problemas que viven las personas más pobres, sobre la falta de oportunidades y las responsabilidades que tiene el país. Exponen al curso la información recopilada a través de gráficos y tablas que muestren las estadísticas, determinando las relaciones proporcionales.
- Se juntan en grupos y recopilan información de diversas fuentes. El docente puede dejar que los alumnos y alumnas indaguen libremente en el tema o dividirlo en subtemas y distribuirlo en los diferentes grupos (pobreza en determinadas regiones, pobreza en personas de la tercera edad, pobreza femenina y/o masculina, etcétera). Es importante vincular la pobreza a los derechos humanos y calidad de vida.
- Cada grupo prepara el trabajo de investigación. Analizan, comparan datos, establecen conclusiones y ordenan la información en un gráfico. El docente los orienta sobre algunos aspectos que deben considerar, como: grupos más vulnerables en cuanto a situación de pobreza, la inversión en igualdad de oportunidades para los más

pobres, panorama de la superación de la pobreza femenina, políticas de igualdad y equidad, etcétera.

- Exponen la información y gráfico al curso. Analizan la información y determinan los hechos más significativos en relación a los datos obtenidos. Reflexionan acerca de las causas y consecuencias que tiene la pobreza. El docente debe esforzarse por crear un clima que favorezca el diálogo, el intercambio de ideas, el análisis y la capacidad de resolver problemas, promoviendo una reflexión profunda sobre los problemas sociales que se vinculan con la pobreza (drogadicción, falta de escolaridad, violencia, etcétera.).
- Es importante que los estudiantes relacionen la pobreza con la conculcación de los derechos humanos.

Actividad 2: Derechos del consumidor.

- Los alumnos y alumnas realizarán un proyecto para difundir a toda la comunidad escolar la celebración del día mundial de los derechos de los consumidores a través de diarios murales.
- Los estudiantes investigan sobre el día mundial de los derechos de los consumidores. Recopilan, analizan información y sintetizan los contenidos en una presentación amena y sencilla. Organizan todo el material en un diario mural. En él los estudiantes muestran ejemplos, exponen creativamente sus trabajos, informan y sensibilizan a toda la comunidad escolar sobre los derechos y deberes de los consumidores a nivel nacional e internacional. Reflexionan sobre la importancia de los derechos.

- Los alumnos y alumnas escuchan una noticia que lee la profesora o profesor, quien explica que se celebra el día mundial del consumidor, con un lenguaje fácil y adaptado a su edad y desarrollo.
- Los estudiantes exponen en un determinado tiempo lo que les ha parecido el texto de los derechos de los Consumidores, la impresión que les ha causado, su valoración, etcétera. La idea es que los estudiantes relacionen los derechos con sus experiencias de vida y actividades familiares en torno a actos de consumo y comprendan la importancia que tiene esta celebración.
- Cada grupo, a través de un representante, expone las ideas y opiniones al curso. Es importante que el profesor o profesora destaque cómo cada grupo ha coincidido en diversos aspectos y el aporte que han realizado con algunas visiones y criterios específicos. El docente valorará críticamente las aportaciones de cada grupo y las relacionará con las conductas de consumo existentes en la actualidad. Es importante que al finalizar las actividades a los niños les quede claro que existen derechos para todos, que son fundamentales para una convivencia armónica y que algunos de ellos son los derechos del consumidor.
- Exponen los diarios murales en algún lugar de la escuela y reflexionan en torno al día que conmemoran, vinculando el tema a celebrar con la cotidianidad de los estudiantes.

Se invita a los docentes a:

- Que experimenten con algunas actividades y comenten resultados.
- Crear otras actividades con el fin de promover algunos derechos.

CAPÍTULO IX
Evaluación en la educación
en derechos humanos

Una de las incertidumbres que maestros y maestras enfrentan al momento de incorporar la educación en derechos humanos en sus diseños didácticos es la evaluación. Efectivamente, trabajar los derechos humanos de manera sistemática y deliberada enfrenta al docente a la ineludible necesidad de evaluarlos, de formarse una apreciación o un juicio sobre qué ha pasado en los estudiantes con las dimensiones de desarrollo que la educación en derechos humanos involucra, y cuáles han sido las condiciones que han hecho posibles los aprendizajes. Así entendida, la evaluación no sólo está centrada en los logros de alumnos y alumnas, sino también en el currículum y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, la evaluación también tiene como objeto proporcionar información acerca de los procesos de enseñanza que permitieron la construcción de determinados conocimientos.

En ese sentido, la evaluación revela datos de los aprendizajes de cada uno de los estudiantes y acerca las condiciones que hicieron posibles esos aprendizajes, colaborando para realizar los ajustes necesarios en el proceso de enseñanza y en los apoyos que requieren los alumnos.

Objetivos:

- Diferenciar entre evaluación de resultados y evaluación de proceso.
- Comprender los componentes éticos involucrados en la evaluación referida a la educación en derechos humanos.
- Conocer, comprender y analizar los principios y criterios involucrados en la evaluación de la educación en derechos humanos.
- Conocer instrumentos de evaluación aplicables a la educación en derechos humanos.
- Distinguir entre autoevaluación y heteroevaluación y conocer su aplicación en la educación en derechos humanos.
- Analizar las sugerencias de evaluación que ofrece el programa de Educación Cívica y Ética de primaria y secundaria.

Contenidos:

- Conceptualización sobre la evaluación de la educación en derechos humanos.
- Principios orientadores.
- Instrumentos y recursos de evaluación.
- Autoevaluación y heteroevaluación.
- Evaluación en la Asignatura de Formación Cívica y Ética.

LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: UN RETO ÉTICO–PROFESIONAL PARA LOS DOCENTES

La evaluación constituye uno de los grandes desafíos que enfrenta la educación en derechos humanos. Dado que la formación en derechos humanos compromete los ámbitos afectivo, intelectual, comportamental, moral y cívico, es un proceso sostenido y lento, muchas veces no lineal. Hay avances y retrocesos. Entonces, surge la pregunta: ¿cómo ampliar los criterios e instrumentos habituales para incorporar una evaluación de procesos y no sólo de resultados?

La formación y la práctica como profesores de una disciplina ha permitido construir un sólido conocimiento para evaluar las materias de las distintas especialidades y conocimientos disciplinarios: se sabe cómo evaluar si los jóvenes aprendieron a realizar una operación matemática, si progresaron en sus destrezas físicas, si leyeron y comprendieron los libros que se les asignaron. Sin embargo, evaluar el desarrollo de actitudes, la interiorización de valores, la adquisición de habilidades sociales y el desarrollo moral es una tarea mucho más compleja.

Dado que la educación en derechos humanos es transversal a todo el currículum, obliga a redimensionar los modos de evaluar y a precisar las innovaciones y reconceptualizaciones que se deben hacer en este campo. Esto es así porque los aprendizajes y desarrollos de la educación en derechos humanos se ponen en juego en interacciones y acciones frente a situaciones concretas y/o en procesos

de tipo reflexivo. Los aprendizajes en este campo no se expresan en respuestas cerradas ni unívocas, son complejos y se muestran en una gradualidad que no es uniforme en todos los estudiantes y que se está reconstruyendo cotidianamente. No son aprendizajes que se logran de una vez y para siempre, deben ser reforzados y ampliados de manera recurrente.

El propósito central al que atiende la evaluación de la educación en derechos humanos es investigar el proceso de acción educativa que lleva a cabo el docente y su incidencia en el desarrollo y construcción afectiva, moral, cívica e intelectual de alumnos y alumnas.

Definir la evaluación como un ejercicio de investigación de la práctica docente y de los procesos de aprendizaje que genera, hace necesario que se construya como un proceso que involucra colectivamente a los docentes. Es preciso instalar espacios en las instituciones educativas para llevar a cabo un diálogo, debate y reflexión auto-evaluativa que permita a profesores y profesoras investigar su práctica y, a partir de ello, definir los cursos de acción y tomar las decisiones pedagógicas apropiadas para atender a los fines establecidos.

Evaluar el impacto de la educación en derechos humanos es entonces difícil pero no imposible. Es una tarea compleja que no se resuelve con una prueba de conocimiento. Aprender a actuar de acuerdo con la concepción que subyace en los derechos humanos es un proceso de largo alcance que se evalúa más en la acción que en el discurso.

PRINCIPIOS ORIENTADORES

Comenzaremos, en primer lugar, por mencionar algunos principios que orientan el proceso evaluativo de la educación en derechos humanos. Se trata de proporcionar un material útil para abrir conversaciones. Además sugerimos algunos instrumentos y recursos de evaluación: la observación, intercambios orales, elaboración de textos y discursos, autoevaluación y heteroevaluación

Queremos hacer notar que la evaluación debiera ser congruente con el sentido y significado de la educación en derechos humanos. Es fácil y a veces riesgoso emplear instrumentos y recursos que desdigan los principios que orientan este tipo de educación.

*La evaluación en educación en derechos humanos,
una práctica consistente con posturas democráticas*

La evaluación de la educación en derechos humanos debe permanecer alerta a los mensajes que envía a los estudiantes evaluados. Para un joven no es lo mismo que le digan: “Usted no sabe quién fue Miguel de Cervantes”, a que le digan: “Usted no tiene respeto por los demás”, o bien, “usted discrimina a las mujeres”. Evaluar los aprendizajes referidos a estas dimensiones no quiere decir emitir un juicio valórico tajante acerca del otro.

Es importante también guardar permanente vigilancia frente a las discriminaciones en las que se pudiera incurrir al evaluar a los estudiantes. Sin lugar a dudas, en la educación en derechos humanos no puede haber cabida

a prácticas discriminatorias, de competencia desleal o de jerarquizaciones entre los alumnos. Sería altamente antitético, para decir lo menos, incorporar sistemas evaluativos autoritarios y represivos. A este respecto los profesores debieran estar alertas ante los prejuicios sociales e ideológicos que puedan estar latentes en algunas prácticas evaluativas. Prejuicios raciales, sexistas, políticos, sociales, centrados en las capacidades, o de cualquier otra índole, pueden operar en los docentes al momento de apreciar el comportamiento o declaraciones de los estudiantes, traducándose en discriminaciones totalmente contrarias al mensaje de la educación en derechos humanos.

La educación en derechos humanos lleva a interrogar a la evaluación no sólo desde su sentido técnico: ¿cómo evaluar?, sino también desde un sentido ético: ¿son correctas y adecuadas las prácticas evaluativas para apreciar los aprendizajes de los alumnos en cuanto a los mensajes que la educación en derechos humanos entrega?, ¿cuáles son los niveles de congruencia entre los estilos evaluativos y la enseñanza de los derechos humanos?, ¿en qué medida participan los estudiantes del proceso evaluativo?, ¿se promueve la heteroevaluación y la coevaluación entre los estudiantes?

La evaluación una práctica integrada

Muy ligado al principio pedagógico de integración, los aprendizajes relacionados con la educación en derechos humanos tienen que ser evaluados en el marco del trabajo programático del currículum, articulando los contenidos

disciplinarios y los referidos a los derechos humanos. La evaluación debe dar cuenta de esa articulación apreciando de manera integrada los aprendizajes de dichos contenidos y las dimensiones de desarrollo a que apunta la educación en derechos humanos (afectiva, intelectual, moral y ciudadana). En la medida en que se comprenda cómo los aprendizajes referidos a la educación en derechos humanos se integran a los de las asignaturas, la evaluación de aquellos no debiera verse como una carga extra, sino que podrá incorporarse a las actividades evaluativas de éstos, como parte del proceso. En el momento de la evaluación, se puede, por ejemplo, pedir a los estudiantes que formulen un juicio ético acerca de la conquista de América; que a partir de la lectura de un texto literario reflexionen acerca de su relación con los derechos humanos; que al estudiar los recursos naturales investiguen lo que ocurre con ellos en su propio entorno o que debatan críticamente las últimas tendencias de la biogenética desde una mirada de los derechos humanos.

La evaluación, una práctica colectiva

La evaluación de la educación en derechos humanos se formula como una práctica colectiva que demanda un esfuerzo conjunto tanto de los estudiantes como del equipo de profesores y que compromete a la gestión escolar. Si bien cada docente es el responsable y conductor de los procesos educativos que dirige y tiene a su cargo también la tarea de evaluarlos, en diversos momentos del proceso

es necesario que interactúe y promueva la participación de los otros actores educativos.

En cuanto al equipo de profesores, es preciso avanzar (aunque lentamente) generando espacios de conversación y discusión en que contrasten las distintas experiencias, debatan y construyan los indicadores de logro en el campo de la educación en derechos humanos, compartan y critiquen instrumentos, además de articular estrategias.

Una evaluación de la acción

Una de las orientaciones importantes de la educación en derechos humanos es la aplicación, es decir, que los estudiantes pongan en acción lo aprendido en las realidades sociales de su mundo cercano. Una dimensión necesaria de la evaluación de estos objetivos, entonces, se referirá a las acciones de los estudiantes, a lo que ellos hagan, *de ahí que el desafío sea generar situaciones en que estos aprendizajes se pongan en juego*. Si se debe evaluar, por ejemplo, si los estudiantes “aprecian la importancia de desarrollar relaciones entre hombres y mujeres...”, se debe estar atento a *observar* cómo se relacionan, cómo forman los grupos de trabajo. Se requerirá generar situaciones en que interactúen como equipos, atentos a comprender y caracterizar la forma en que se relacionan unos y otros, valorando o no al género opuesto. Es decir, se deberá apreciar si sus acciones dan o no cuenta de aprendizajes referidos a este objetivo.

Una evaluación de los discursos

Pero la acción no lo agota todo, junto a ella ocurre también un proceso de conceptualización y reelaboración por parte de los estudiantes de los nuevos aprendizajes y desarrollos en materia afectiva, intelectual, moral y cívica. Lo discursivo, por lo tanto, también es una parte de la evaluación de estos objetivos. Está claro que la elaboración de discursos, conceptos y declaraciones de principios no garantiza el desarrollo en las dimensiones señaladas, pero forma parte del proceso de toma de conciencia de los mismos. Siguiendo con el ejemplo anterior, además de observar las acciones de los estudiantes en cuanto a cómo se relacionan entre hombres y mujeres, es necesario generar situaciones en que elaboren discursos y opiniones al respecto. Hombres y mujeres pueden decir cómo valoran la formación de equipos mixtos de trabajo *versus* los grupos de un solo género, pueden comunicar sus percepciones acerca de las diferencias que se dan en la participación de ambos, pueden valorar la especificidad de los aportes de cada grupo, pueden identificar personajes femeninos en la historia o en la actualidad a los que valoren y expresar la importancia que les atribuyen. En fin, es posible generar diversas situaciones en que deban expresar, oralmente o por escrito, su opinión y comprensiones acerca de los objetivos que se desea evaluar.

Las acciones y los discursos son dos caras necesarias de una misma moneda; el aprendizaje de la educación en derechos humanos no puede ser apreciado cabalmente si evaluamos sólo uno de sus lados.

Una evaluación en perspectiva

Tanto las acciones como los discursos de los estudiantes pueden cambiar y modificarse de una situación, de una conversación a otra; no sólo la edad de los alumnos sino la propia naturaleza humana hace que los aprendizajes en estos ámbitos sean más bien “volubles”. Podemos ver una actitud en un momento frente a una situación vivida, pero podemos ver otra en otro momento frente a una situación similar... ¿qué hacer?, ¿cómo formarse un juicio en esos casos?

Ya señalamos que los aprendizajes se van mostrando con cierta gradualidad y que deben ser reforzados con recurrencia. La evaluación, por lo tanto, atiende a registrar los avances en su gradualidad y a mostrar cómo se expresan en situaciones recurrentes. Por lo mismo, no basta evaluarlos una vez para construir un juicio de los avances de los estudiantes ni de las condiciones educativas que mejor los favorecen. La evaluación de este tipo de objetivos no puede circunscribirse a periodos breves de tiempo, ya que son procesos que involucran una mirada en perspectiva. No debe ser una medición de estados finales o productos conseguidos por el alumno, sino que tiene un carácter formativo, pues proporciona información acerca de la evolución de los procesos de aprendizaje. Si se quiere apreciar, por ejemplo, si los estudiantes “desarrollan una actitud tolerante, no discriminatoria y de respeto a la diversidad”, se requiere generar distintas situaciones en que este aprendizaje se manifieste: puede ser en un debate en que es preciso

escuchar distintas opiniones y vivencias, puede ser en una visita donde se conocen realidades y personas diferentes, puede ser mediante la confección de un álbum de la diversidad, pueden construir un archivo musical que muestre distintas culturas y estilos, o escribir un ensayo sobre el tema de la tolerancia, en fin, diversas situaciones que mostrarán el proceso y que darán cuenta de cómo se van constituyendo, en perspectiva, las acciones y los discursos.

Un enfoque de evaluación interpretativo

La evaluación de los objetivos en la educación en derechos humanos se caracteriza por un enfoque abierto a que el estudiante nos diga de sí mismo aquello que queremos conocer, sin atribuirle un sentido predeterminado. La perspectiva interpretativa obliga al docente a revisar sus prejuicios y preconcepciones y a suspenderlos para dialogar con el “otro”. En materia de evaluación, este criterio significa estar abiertos a la realidad social de los estudiantes, al tiempo y al espacio en que ellos viven, reconociendo sus particularidades.

INSTRUMENTOS Y RECURSOS DE LA EVALUACIÓN

Los instrumentos o recursos que han de emplearse para apreciar los aprendizajes de los estudiantes en el campo de la educación en derechos humanos son tan diversos como la capacidad creativa del docente. No hay necesidad de limitarse a instrumentos consagrados en textos o ma-

nuales de evaluación ni a las clásicas pruebas estandarizadas, sino que es posible incorporar múltiples instrumentos y recursos que contribuyan a generar situaciones en que los alumnos pongan en juego acciones y/o discursos que den cuenta de su desarrollo en referencia a los derechos humanos. Se trata de instrumentos que:

- Entreguen información útil para lo que se desea observar.
- Sean reflexivos y coherentes con una práctica que les da sentido. No se trata de instrumentos que se aplican mecánicamente.
- Proporcionen información que permita al docente investigar su propia práctica. Deben ser instrumentos que registran momentos de los procesos educativos, de modo que otorguen una retroalimentación al trabajo docente.
- Sean instrumentos preferentemente cualitativos, es decir, que puedan captar mediante datos descriptivos, las interacciones y los discursos en el momento en que se producen, permitiendo comprender y valorar los procesos de aprendizaje y desarrollo del estudiantado.

Procederemos ahora a proporcionar algunos de los instrumentos evaluativos que el docente pudiera emplear:

La observación

La observación es el ejercicio de fijar la mirada para registrar un episodio y es una práctica que cotidianamente realizan profesores y profesoras. Toda observación es inferencial, atribuye un determinado significado a lo

observado, por eso es importante revisar los registros que produce con el fin de comparar momentos y verlos en relación. La observación como instrumento de evaluación de la educación en derechos humanos es permanente, no eventual.

Algunas formas de trabajar con la observación en el marco de la evaluación de la educación en derechos humanos son las que siguen:

- *Listas de cotejo o escalas de observación:* La observación se realiza en función de algunos rasgos o indicadores y que se ordenan en un listado. La lista de cotejo sólo registra si este rasgo se observa o no se observa y la escala establece grados en los que éste se presenta (puede ser frecuencia —siempre, a veces, eventualmente, nunca— o cualidad —muy bueno, bueno, regular, malo—. Ambos instrumentos deben aplicarse con cierta periodicidad y, en una situación generada deliberadamente o detenidamente seleccionada (debates, asambleas, trabajos grupales, salidas, dramatizaciones), de acuerdo a los objetivos que se desea evaluar. Así por ejemplo, si se desea evaluar si los estudiantes han desarrollado la tolerancia, se puede construir una lista de cotejo y observar el comportamiento del estudiante
- *Observación entre profesores:* Es una alternativa muy enriquecedora y que se ubica como una práctica colectiva. Se trata de invitar a una clase a otro colega (sea profesor o directivo) con el que exista una relación profesional y colaborativa, para que observe y registre lo que ocurre en la clase, tanto en lo referido a las conductas y ac-

titudes de los estudiantes, como a las del profesor. Lo interesante de esta práctica es que posteriormente a la observación, las anotaciones del observador externo se contrastan con las que el profesor tenga de su clase, generando un espacio de reflexión compartida sobre los aprendizajes vinculados a la educación en derechos humanos.

Un caso concreto podría ser que el profesor quiera saber si los estudiantes son capaces de respetar el derecho a la libre expresión, de escuchar y respetar los argumentos de otros compañeros u otras compañeras. El profesor visitante observa una situación de discusión y toma nota.

- *Diario personal*: Este tipo de instrumento es adecuado para observar la vida cotidiana en el aula, registrando de manera narrativa ciertos episodios que llamen la atención, sea diaria o semanalmente. Son apropiados para tener una visión de proceso y entregan valiosa información al docente para analizar su propia práctica. Si bien registran narraciones, los diarios deben tener un grado de estructura. El diario puede ordenarse en secciones como:

- a) *descripción de episodios*, donde se registran las situaciones que llamen la atención referidas a conductas, por ejemplo relacionadas con la tolerancia y la discriminación, manejo de actitudes de aceptación del otro u otra sin descalificaciones ofensivas etcétera;

- b) *apreciaciones sobre el episodio*, donde la situación se comenta;

- c) *participaciones memorables*, donde se deja constancia de intervenciones significativas de los estudiantes;

d) *asuntos pendientes*, donde se lleva cuenta de situaciones que no han quedado resueltas.

- *Registro anecdótico*: Es un instrumento que permite compilar registros escritos de situaciones que llaman particularmente la atención y se consideran relevantes o significativas para apreciar aprendizajes referidos a la educación en derechos humanos. Un ejemplo del uso de este recurso es el que sigue: Los estudiantes se percatan de que en un canal de televisión, en reiteradas ocasiones, el humor que se emplea denigra a determinados grupos: mujeres, judíos, árabes, gallegos, discapacitados, etcétera. Se organizan para hacer una protesta pública al respecto. El registro anecdótico, que puede ser elaborado por los propios estudiantes, consignará el proceso completo desde la reunión y sistematización de la información hasta la carta de protesta al canal y la respuesta recibida.

Intercambios orales con y entre los estudiantes

Otro campo rico en recursos e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes es el del diálogo, la conversación directa, los debates u otras situaciones planificadas en que los estudiantes puedan expresar sentimientos, vivencias y opiniones. En este ámbito se ubican:

- *Debates y foros entre los estudiantes*: Los debates, asambleas, simulaciones, juegos de rol, dramatizaciones y otras formas de conversación grupal estructurada ofrecen una oportunidad para que se manifiesten los aprendizajes de los estudiantes. Uno de los modos de organizar el debate es a través del trabajo grupal y puesta en común

frente a un tema o situación problemática. Se pide a los estudiantes, por grupos, que discutan el caso y asuman una posición formulando argumentos que la respalden. Cada grupo puede elegir un relator que defienda la posición colectiva frente a la asamblea; así, se reúnen en una mesa-foro los representantes de distintos grupos y el docente u otro estudiante asignado dirige la discusión. Se da un tiempo largo para que el grupo discuta, de modo que las posiciones puedan exponerse y confrontarse argumentadamente. El profesor o profesora puede emplear algún recurso de observación para registrar la actividad, pero es importante que de antemano tenga claro el propósito con que plantea el debate.

- *Conferencias o paneles:* Esta actividad es un recurso de evaluación que responde al criterio de evaluar, junto a las acciones, los discursos que los estudiantes elaboran.

Se trata de una exposición oral y gráfica preparada por un estudiante o grupo de estudiantes en que dan cuenta de sus aprendizajes al resto de la comunidad educativa. Es más que una disertación, pues se estructura como conferencia (tal cual se realizan en los congresos o seminarios de profesionales, por ejemplo), confiriéndole cierta ritualidad que ponga al estudiante o al grupo ante la responsabilidad de estructurar una propuesta propia que expone al resto de la comunidad escolar. Por ello, la conferencia es una actividad que se realiza una vez al año o, cuando mucho, una vez al semestre, como actividad final y en la que se convoca a más de un curso.

En la conferencia, el estudiante o el grupo presenta el resultado de un proceso, puede haber sido éste una

investigación, un trabajo grupal o una selección de diversos contenidos revisados durante el año o el semestre. Los diferentes artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos, o de la Declaración de los Derechos del Niño o de la Mujer pueden dar lugar a evaluar el discurso y argumento de los estudiantes.

Elaboración de textos y discursos por parte de los estudiantes

- *Elaboración de discursos:* Hemos señalado con anterioridad que tanto la pedagogía como la evaluación de la educación en derechos humanos debe precisar un momento para que los estudiantes elaboren discursos en que expresen los significados que ellos otorgan a los aprendizajes desarrollados en relación a los derechos humanos. Este campo de instrumentos de evaluación permite reconocer las voces de nuestros estudiantes, su derecho a expresarse. Con ello no sólo se crea una situación en que los maestros y maestras pueden escuchar lo que ellos dicen acerca de lo que aprenden; sino que también permite que ellos se escuchen entre ellos y a sí mismos. En ese sentido, los recursos de evaluación para que los estudiantes elaboren textos y discursos son una oportunidad para que reflexionen y respondan conscientemente acerca de sus propios aprendizajes, valorándolos en su proceso personal de desarrollo. La principal diferencia que encontramos entre estos instrumentos y los anteriores, es que éstos son por definición individuales, aunque nazcan o estén vinculados a un trabajo grupal.
- *Narración de historias vividas:* Uno de los aspectos en

los cuales los estudiantes pueden elaborar discursos y textos personales es la narración de sus propias experiencias relacionadas con los derechos humanos. Contar lo que han vivido, preferentemente por escrito, a modo de noticia personal o autobiografía, será una provocación para que reflexionen acerca de lo que para ellos han significado ciertas situaciones y aprendizajes referidos a los derechos humanos. No se trata necesariamente de narrar historias de acciones realizadas (hice esto), sino también de historias íntimas, de sus reflexiones, de sus sentimientos, de sus apreciaciones respecto a como han vivido los derechos humanos en sus vidas cotidianas.

- *Elaboración de un “ensayo”*: Al final de una actividad o un conjunto de actividades en que se han propuesto determinados objetivos relacionados con los derechos humanos, se pide a los estudiantes que cuenten lo que han vivido a ese respecto, reflexionen acerca de los aprendizajes logrados y los significados que le atribuyen en su desarrollo personal.

AUTOEVALUACIÓN Y HETEROEVALUACIÓN

La autoevaluación y la heteroevaluación, además de ser una oportunidad para favorecer la participación de los estudiantes, apuntan hacia la evaluación como una práctica colectiva, son un recurso que permite a los jóvenes analizar sus propias conductas y plantear retos para mejorarlas, desarrollando una toma de conciencia de sí mismos y una capacidad de crítica y autocrítica.

- *La autoevaluación* se realiza preferentemente en una entrevista personal entre profesor y estudiante o a través de la respuesta personal a algún tipo de pauta o pregunta que delimite los aspectos que se desea que el estudiante autoevalúe. Por ejemplo, en los trabajos grupales se ha propuesto que los alumnos y las alumnas aprecien la importancia de desarrollar relaciones entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en distintos ámbitos de la vida social. Una vez realizados varios trabajos en grupos mixtos, se puede aislar un momento para la autoevaluación solicitando a los alumnos que respondan a preguntas como:

¿Cómo me he sentido trabajando en grupos integrados por hombres y mujeres?

¿Percibo alguna diferencia en el tipo de participación que tienen hombres y mujeres en el grupo?

¿Cuáles son los principales aspectos que valoro en la participación de las personas de género distinto al propio?

¿Qué problemas, prejuicios o temores enfrento todavía para relacionarme con las personas de otro género?

- *La heteroevaluación* se realiza de manera grupal generando una situación en que el grupo evalúa a cada uno de sus integrantes en función de ciertos criterios que pueden surgir del mismo grupo o ser propuestos por el profesor.

EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

El plan y programa de la Formación Cívica y Ética, que incorpora como ya se ha dicho los derechos humanos, proporciona una serie de recomendaciones y orientaciones referidas a la evaluación de los aprendizajes.

Recomendaciones de evaluación referida a los aprendizajes esperados

Se hace notar que los aprendizajes esperados, expresados en los programas, facilitan al maestro la identificación de los niveles de progreso de los alumnos a lo largo de cada grado y de toda la educación primaria.

Los aprendizajes esperados constituyen un elemento importante del programa como indicadores de logros y de los avances posibles de los alumnos en el desarrollo del trabajo de cada unidad. Los aprendizajes de los alumnos tienen prioridad en las decisiones que los docentes habrán de tomar al diseñar estrategias, actividades y recursos de carácter didáctico.

Muchas de las acciones que los alumnos realizan durante el trabajo de una unidad pueden dar lugar a la manifestación de algunos aprendizajes esperados, que no son un producto final sino forman parte del desarrollo de la misma. Debido a la singularidad de cada alumno, estos aprendizajes esperados no se expresan de manera homogénea ni simultánea. El conocimiento que el maestro tiene de la diversidad de rasgos de sus alum-

nos contribuirá a ejercer una mirada abierta y flexible respecto a sus logros.

Los aprendizajes esperados constituyen indicadores para el maestro sobre los aspectos que debe considerar al evaluar los aprendizajes de los alumnos.

En el Programa de Secundaria se señala textualmente que “la evaluación es una tarea que posee un carácter formativo y permite conocer las características del aprendizaje de los alumnos. La evaluación forma parte de las actividades que los alumnos realizarán a lo largo de cada bloque. Por lo tanto, es un proceso que va más allá de la aplicación de pruebas escritas que constatan cuánta información pueden recordar los alumnos y cuya única finalidad es asignar una calificación.”

- *Orientaciones para la evaluación:* El Programa de Primaria indica que en la asignatura Formación Cívica Y Ética: “la evaluación de los aprendizajes plantea retos particulares, pues las características personales, los antecedentes familiares y culturales de cada alumno, así como el ambiente del aula y de la escuela inciden en el desarrollo de las competencias cívicas y éticas. Por ello, se requiere una evaluación formativa que garantice la eficacia del trabajo escolar para el desarrollo de estas competencias”. Es importante hacer notar el carácter formativo que la evaluación tiene en esta asignatura.

Además, se acotan una serie de orientaciones que están muy acordes con los principios de evaluación que se han mencionado con anterioridad. Se indica que en-

tre las características que la evaluación debe tener en la asignatura de Formación Cívica y Ética en la enseñanza primaria son las que siguen:

- Que se desarrolle en torno a las actividades de aprendizaje que realizan los alumnos.
- Que proporcione información para reflexionar y tomar decisiones sobre el tipo de estrategias y recursos que es necesario introducir o modificar.
- Que involucre a los alumnos en la valoración de sus aprendizajes para identificar dificultades y establecer compromisos.
- Que contemple al aprendizaje y al desarrollo de las competencias cívicas y éticas como un proceso heterogéneo y diverso en cada alumno, que puede expresar saltos y retrocesos y que requiere respetar a la diversidad de formas de aprender.
- Que tome en cuenta los aprendizajes esperados que se plantean en cada unidad como referencias de lo que los alumnos deben saber y saber hacer al término de cada unidad.
- Que considere la disposición de los alumnos para construir sus propios valores, respetar los de los demás y participar en la construcción de valores colectivos.

Las orientaciones que entrega el Programa de Secundaria son muy concordantes con las de primaria, sin embargo proporcionan algunas características adicionales, propias de los estudiantes mayores, que deben tomarse en cuenta. Por ejemplo:

- Que brinde la información necesaria sobre el desarrollo equilibrado de conocimientos, habilidades, valores

y actitudes en los alumnos, con el fin de asegurar el carácter formativo del trabajo de esta asignatura.

- Que proporcione información para reflexionar y tomar decisiones sobre el tipo de estrategias y recursos necesarios para estimular y fortalecer en los alumnos habilidades básicas para el desarrollo de aprendizajes complejos; por ejemplo, la capacidad de argumentar al participar en debates o al trabajar en equipo.
- Que involucre a los alumnos en la valoración de sus aprendizajes a través de la reflexión sobre su desempeño, la identificación de dificultades y el establecimiento de compromisos con su propio aprendizaje. De este modo, la evaluación contribuirá al desarrollo personal de los estudiantes y a consolidar sus capacidades de autoconocimiento y de autorregulación para el estudio autónomo y el aprendizaje permanente.
- Que contemple al aprendizaje como un proceso que se desarrolla de manera heterogénea entre los alumnos, que puede expresar saltos y retrocesos, a lo largo del curso escolar. La evaluación deberá considerar la singularidad de los educandos y expresará el respeto a la diversidad de formas y ritmos de aprendizaje.
- Que considere el trabajo en torno a nociones, habilidades y actitudes, como la capacidad de participación, el juicio crítico, el respeto a los demás y la equidad de género. Por ello, se requerirá del establecimiento de criterios para evaluar a los alumnos al participar en situaciones que favorecen la convivencia en el aula.
- *Recursos para la evaluación:* El Programa de Formación Cívica y Ética de la enseñanza primaria señala que

“la tarea de evaluar requiere que el docente considere diversas estrategias y recursos que le permitan obtener información sobre los aspectos que favorecen o dificultan a los alumnos avanzar en el desarrollo de las competencias cívicas y éticas. A continuación se sugieren algunos recursos para la evaluación:

- Producciones escritas y gráficas elaboradas por los alumnos en los que expresen sus perspectivas y sentimientos ante diversas situaciones.
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemas y formulación de alternativas.
- Esquemas y mapas conceptuales que permitan ponderar la comprensión, la formulación de argumentos y explicaciones.
- Registros y cuadros de actitudes de los alumnos observadas en actividades colectivas.
- Portafolios y carpetas de los trabajos desarrollados por los alumnos en cada unidad en los que sea posible identificar diversos aspectos de sus aprendizajes.

Preguntas y situaciones para el diálogo entre los docentes:

- Entre los principios enunciados referidos a la evaluación de la educación en derechos humanos, ¿cuáles les parecen fundamentales?
- Qué otros recursos sugerirían para evaluar a los estudiantes respecto al aprendizaje de los derechos humanos.

- Los aprendizajes referidos a la educación en derechos humanos refieren a algunos aspectos objetivos y otros que son más subjetivos. Discutan las consecuencias que este hecho tiene para la evaluación.

Para saber más

LEGISLACIÓN RELACIONADA CON LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

En torno a la educación en derechos humanos se ha desarrollado un cuerpo normativo de leyes, resoluciones, acuerdos, convenciones, declaraciones, reuniones tanto nacionales como internacionales. Entre éstas se pueden citar: la Recomendación sobre la Educación de UNESCO (1974); el Proyecto de Educación para Todos (1984), que incorpora con fuerza el tema del derecho de la educación; la Convención Internacional de Derechos del Niño en la que se señala taxativamente que la educación debe ser obligatoria y gratuita, sobre todo la primaria (1989); la Conferencia Mundial sobre Educación en Derechos Humanos, Montreal (1993); la Conferencia Mundial de Derechos Humanos realizada en Viena que trató en extenso el derecho a la educación (1993); el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 23 de diciembre de 1993; la Reunión Hemisférica de Ministerios de Educación,

Debate sobre el Derecho a la Educación, en la que se hace énfasis en que la educación desempeña un papel determinante en el desarrollo social, cultural, político y económico del Hemisferio (1998).

Cabe destacar, además, que durante este periodo se formuló la Declaración del Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia de la UNESCO (1994-1995).

<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>

Además, se crearon en varios países de América Latina Cátedras UNESCO en Educación para la Paz y los Derechos Humanos (México, Santo Domingo, Colombia, Uruguay, Chile, Puerto Rico, Costa Rica, etcétera).

http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_316548997/VI_INFO_EDH.pdf

INSTITUCIONES Y REDES

Desde que iniciáramos las actividades en educación en derechos humanos han surgido en América Latina una variedad de instituciones regionales y otras nacionales que están dedicadas a esta tarea. Sería imposible en el marco de este trabajo mencionarlas todas, en especial las instituciones nacionales, ya que en cada país hay más de una institución gubernamental o no gubernamental que está desarrollando actividades de educación en derechos humanos.

A nivel regional cabe mencionar entre otras:

- *Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH)*: con sede en Costa Rica. El IIDH ha realizado programas de educación en derechos humanos desde la década de los ochenta. En la actualidad cuenta con una Unidad Editorial a través de la cual apoya a todos aquellos que trabajan en derechos humanos en la región. Su producción editorial abarca más de 250 títulos que comprenden libros, revistas, recopilaciones, manuales y material pedagógico y didáctico, así como videos y CD-ROM sobre temas de relevancia en la temática de los derechos humanos.

Cre@iidh.ed.cr; www.iidh.ed.cr

El IIDH coordina la red hispanoparlante de derechos humanos a la que acceden muchos educadores de derechos humanos de la región.

educa-dh@iidh.ed.cr.

Para subscribirse a la red hay que enviar una solicitud a:

educa-dh-approval@iidh.ed.cr.

- *Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEEAL)*: Una institución señera en América Latina es la que conforma una red de organizaciones no gubernamentales con presencia en 21 países de América Latina y El Caribe, que desde la corriente de la educación popular trabaja a favor de la transformación democrática de nuestras sociedades, la conquista de la paz y los derechos humanos.

www.ceaal.org

El CEAAL posee una red latinoamericana de educación para la paz y los derechos humanos cuya misión primor-

dial es desarrollar acciones educativas en múltiples campos del desarrollo social y con múltiples sujetos sociales.

- *Cátedras UNESCO en Educación en Derechos Humanos Para la Paz.* Las Cátedras UNESCO en educación en derechos humanos para la paz forman un sistema integral, modalidad de la UNESCO, de investigación, docencia, documentación y difusión en materia de derechos humanos. Las Cátedras además son un espacio de estrategias que propician la movilidad de investigadores y académicos, así como la interrelación entre universidades, instituciones de educación superior y Organizaciones No Gubernamentales a nivel nacional e internacional y la construcción de redes de investigaciones y docencia superior en derechos humanos. Las Cátedras UNESCO existen en muchos países del mundo. En América Latina hay Cátedras en México, Puerto Rico, Brasil, Chile, Colombia, establecida en 1994 en el Instituto Luis Carlos Galán para el Desarrollo de la Democracia.

<http://unescopaz.rrp.upr.edu/que/quees.htmlco>,

FUENTE DE RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS

Con el fin de enriquecer el trabajo didáctico del docente hemos optado por incluir algunas fuentes de consulta que se ofrecen no sólo en América Latina sino también en otras latitudes, a las que puede acudir. Sólo mencionaremos aquellas que por su carácter internacional han desarrollado una gran cantidad de material en derechos humanos:

- *Catálogo de Material Didáctico para Educación en Derechos Humanos* elaborado por el Centro de Recursos Educativos CRE del IIDH y Amnistía Internacional. Contiene una bibliografía de alrededor de un centenar de publicaciones sobre educación en derechos humanos, principalmente en español, aunque también incluye publicaciones en misquito y portugués. En cada reseña figura asimismo un resumen de su contenido e información para su adquisición. El libro tiene además un extenso índice.

- *Manual de Educación en Derechos Humanos. Niveles primario y secundario*. La conceptualización y realización de este manual fue dirigida por Kaisa Savolainen, Directora de la Sección de Educación Humanística, Cultural e Internacional. Versión en español; traducción y edición de este material realizadas dentro del marco de cooperación de la Oficina de UNESCO en Costa Rica y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (1999).

- *Equipo Nizkor*: Si bien el Equipo Nizkor no es una institución que provee directamente material educativo para la educación en derechos humanos, mucha de la información que entrega diariamente puede ser de gran utilidad para el docente que desea mostrarle a los estudiantes situaciones mundiales en que se violan los derechos humanos. En efecto, Nizkor considera que la información clara, precisa y a tiempo es el primer paso en la lucha contra las violaciones a los derechos.

<http://www.equiponikzor.org>

- *Edualter*: Es una institución catalana que entrega propuestas pedagógicas útiles para trabajar tanto a nivel de

educación formal como informal. Algunas propuestas están en formato web y otras en sus formatos originales (Word, PDF) Más de 800 fichas de libros y materiales.
<http://www.edualter.org/material/ddhh/derechos.htm>

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO

Diversas son las instituciones que en México están dedicadas a la educación en derechos humanos. Sólo a manera de ejemplo citaremos algunas:

- *Programa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes:* Trabaja con ONGs y docentes en la educación para la paz y los derechos humanos, así como en la perspectiva de género, democracia y en el diseño de la Maestría en Derechos Humanos. Ofrece un curso anual de educación para la paz y los derechos humanos en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- *Cátedra UNESCO de Derechos Humanos:* es un sistema integral, modalidad de la UNESCO, de investigación, docencia, documentación y difusión en materia de derechos humanos. La Cátedra busca ser un instrumento que facilite la colaboración entre investigadores de alto nivel, expertos y académicos, estudiantes y sociedad civil con investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México y otras instituciones en México, en América Latina y en el mundo. Se inscribe en el marco de las actividades académicas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; responde a la necesidad de desarrollar una reflexión teórica de la investigación y

enseñanza sobre los derechos humanos desde un enfoque interdisciplinario.

- *Amnistía Internacional Sección México*: Fundada en 1971 como acción de la sociedad frente a las graves violaciones a los derechos humanos cometidas contra el movimiento estudiantil del 68. La denuncia internacional, la difusión y promoción de los derechos humanos en el ámbito académico, educativo y social han constituido los ejes de su acción. Su trabajo, específicamente dirigido a jóvenes, es muy reciente pero se le ubica de manera estratégica para la formación de bases comunitarias, cuadros políticos, profesionistas y en general de ciudadanos comprometidos con el respeto al Estado de derecho, la justicia social y la defensa de los derechos humanos. La sistematización de la experiencia hace referencia a un aporte relevante: la formación de promotores juveniles de derechos humanos con una metodología participativa, social y afectiva que favorece la organización juvenil y la multiplicación de los impactos.

- *Comisión Nacional de los Derechos Humanos*: Tiene entre sus atribuciones la de impulsar la observancia de los derechos humanos en el país, así como promover el estudio, la enseñanza y la divulgación de los mismos en el ámbito nacional e internacional. Entre sus múltiples tareas, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos desarrolla actividades de educación y formación en materia de derechos fundamentales. Las acciones que implementa este programa se encaminan, por una parte, a ampliar la cobertura de atención a los distintos sectores y grupos de la población, particularmente a servidores

públicos de carácter federal, estatal y municipal, así como a integrantes de organizaciones no gubernamentales; y por otra, a coadyuvar a la promoción, desarrollo y consolidación de la cultura de respeto a estos derechos. Su objetivo estratégico es ampliar entre la población nacional la promoción, enseñanza y divulgación de los derechos humanos. Para estos efectos desarrolla programas de actualización dirigidos a servidores públicos federales, estatales y municipales, así como a la población en general y la sociedad civil organizada; imparte cursos y talleres de capacitación a servidores públicos de las Fuerzas Armadas y a los encargados de la procuración de justicia, la seguridad pública, los servicios migratorios y de salud, entre otros; promueve la formación y educación en derechos humanos de alumnos, docentes y directivos de educación básica y normal del Sistema Educativo Nacional; realiza actividades de formación, estudio y divulgación de los derechos fundamentales dirigidas a estudiantes de nivel superior; organiza actividades de capacitación dirigidas a personal de los organismos públicos de derechos humanos de las entidades federativas. La Comisión creó en el año 2002 el Centro Nacional de los Derechos Humanos (CENADEH), situado en la capital mexicana. Este Centro Nacional se dedica exclusivamente a realizar estudios e investigaciones académicas en el campo de los derechos humanos (Programa de Investigación Académica), fomentar el intercambio académico e interinstitucional (Programa de Intercambio Académico) y formar investigadores (Programa de Iniciación Temprana a la investigación).

- *Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF)*: Da especial énfasis a la tarea educativa, promotora y de difusión de los derechos humanos entre los habitantes del Distrito Federal. Muestra de ello fue la creación de la Dirección General de Educación y Promoción de los Derechos Humanos (DGEyP), que conjuntamente con la Secretaría Técnica (ST) y la Dirección General de Comunicación Social (DGCS) ha venido impulsando diversas acciones, programas, materiales y foros, desde diferentes ámbitos y enfoques, con la finalidad de generar conciencia sobre la importancia de respetar y ejercer los derechos humanos de todas y todos.

Glosario

Activista: Partidario de dar primacía a la acción práctica, sobre todo en política.

Allanar: Vencer o superar alguna dificultad.

Alteridad: Condición de ser otro.

Aludir: Referirse a una persona o cosa sin nombrarla.

Amnistía: Olvido legal de delitos, que extingue la responsabilidad de sus autores.

Antagónico: Que denota oposición, rivalidad, escepticismo en doctrinas, ideas u opiniones.

Antisemitismo: Doctrina o actitud hostil hacia los judíos.

Arcaico: Muy antiguo. Se dice de las primeras fases de una cultura o arte.

Aséptico: Neutral, frío, sin pasión. Libre de toda materia infectiva.

Asertivo: Afirmativo.

Axiología: Parte de la filosofía que estudia la problemática de los valores.

Biotecnología: Ciencia aplicada que comprende el conjunto de técnicas procedentes de la biología y la bioquímica empleada con fines industriales o científicos.

Cabal: Formal, honrado; completo, acabado, perfecto.

Cesantía: Estado de cesante, sin empleo.

Ciudadanía: Aquel conjunto de prácticas que define a una persona como miembro de pleno derecho de una sociedad. La ciudadanía formal implica tener un pasaporte conferido por un Estado y el hacerse cargo de las obligaciones para con las instituciones públicas, con objeto de responder a los compromisos de participación de los derechos conferidos.

Coerción: Acción de contener, frenar o refrenar, sujetar o reprimir.

Coherencia: Conexión, relación o enlace de unas cosas con otras.

Conceptualización: Acción y efecto de reducir conceptos.

Conculcar: Infringir.

Cruento: Sanguinario.

Cuerpos normativos: Conjunto de leyes.

Dádiva: Cosa que se da.

Denigrante: Que ofende, injuria o agravia la dignidad de una persona con palabras u obras.

Derrotismo: Tendencia a propagar el desaliento en el propio país con noticias o ideas pesimistas acerca de una guerra; por extensión, acerca de cualquier empresa o empeño.

Desarrollo sustentable: Este tipo de desarrollo se da en una sociedad cuando las necesidades presentes de la población son satisfechas de tal modo que no compromete la facultad de las futuras generaciones de satisfacer las suyas.

Devenir: Sobrevenir, suceder, acaecer. Llegar a ser. La realidad entendida como proceso de cambio.

Dialéctica: Se dice de quien lleva a cabo el método filosófico que procura definir y resolver las contradicciones del pensamiento y de la realidad histórica.

Discernir: Distinguir una cosa de otra señalando la diferencia que hay entre ellas.

Discrepante: Se dice de quien no se ajusta al parecer o conducta de otra persona.

Discriminar: Dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etcétera.

Distingo: Reparo, restricción, limitación que se pone con cierta sutileza, meticulosidad o malicia.

Distorsionar: Torcer, tergiversar, deformar.

Emancipar: Liberar a uno de la tutela o de la servidumbre.

Embrionario: Perteneiente o relativo al principio, aún sin forma, de una cosa.

Empatía: Capacidad del individuo para ponerse en el lugar de otro.

Empoderar: Investir de poder, de autoridad.

Endémico: Se dice de los sucesos que se repiten con frecuencia en un país, que están muy vulgarizados o extendidos.

Erradicar: Eliminar un problema, un peligro, una enfermedad, etcétera, de manera radical y definitiva.

Esclarecido: Claro, iluminado.

Escueto: Simple, sin adornos, sin ambages.

Esporádico: Ocasional.

Estigmatizar: Marcar de manera permanente.

Ético: Perteneciente a la ética o al conjunto de normas morales que rigen la conducta humana.

Etnocéntrico: Tendencia, consciente o inconsciente, a tomar los hábitos, valores y modos de comportamiento del propio grupo social o civilización a la que uno pertenece.

Evasivo: Que incluye una fuga o huída o la favorece.

Falencia: Engaño o error que se padece en asegurar una cosa.

Fatalismo: Doctrina según la cual todo cuanto acontece es inevitable y está predeterminado por el destino.

Garante: Que da garantía.

Género: Categoría gramatical que sirve para indicar el sexo real al que pertenecen las personas: femenino y masculino. En la actualidad se utiliza en lugar de la palabra sexo para destacar los aspectos psicológicos, culturales y sociales atribuidos a cada sexo, diferenciándolo de sus componentes meramente biológicos.

Genocidio: Persecución sistemática y destrucción total o parcial de grandes grupos humanos por motivos de nacionalidad, de raza, de religión o políticos.

Globalización: Proceso histórico de interrelación e interdependencia creciente de todas las sociedades del planeta en un único sistema mundial de relaciones económicas, políticas y culturales.

Gradualidad: La calidad de ir por grados, por pequeñas variaciones.

Hedonismo: Tendencia a la búsqueda sistemática del placer como valor único o máximo de la existencia.

Heterogeneidad: Mezcla de parte de distinta naturaleza en un todo.

Holístico: Término psicológico. Estilo cognitivo. Estrategia individual de aprendizaje. Un individuo holístico procesa varios elementos de manera simultánea para organizarlos en una unidad compleja; esta práctica propicia la reflexión individual.

Homofobia: Aversión obsesiva contra las personas homosexuales.

Igualitario: Que tiende a juzgar o a estimar de la misma manera a uno que a otro.

Inalienable: Que no se puede enajenar.

Inequidad: Desigualdad.

Interpelar: Requerir o preguntar a uno para que dé explicaciones o descargos sobre un hecho cualquiera.

Jerarquía: Orden o grado de categoría y poder que existe entre personas o cosas.

Laico: Se dice de la escuela o enseñanza en la que se prescinde de la instrucción religiosa.

Lógico: Se dice de toda consecuencia natural y legítima; del suceso cuyos antecedentes justifican lo sucedido.

Menoscabar: Disminuir las cosas quitándoles una parte; acortarlas, reducirlas a menos.

Moral: Perteneciente o relativo a las acciones de las personas desde el punto de vista de la bondad o malicia. Reglas o normas que rigen la conducta personal y social del hombre.

Ontológico: Relativo o referente al estudio exclusivo del ser o ente en toda su extensión.

Paradigma: Modelo, ejemplo.

Peyorativo: Se aplica a las palabras, conceptos, etcétera, que encierran una idea desfavorable o censurable.

Pluralismo: Coexistencia de elementos o factores dispares u opuestos en el seno de una realidad material, social, espiritual, etcétera.

Premisa: Base o supuesto para una discusión, tratado, etcétera.

Proclive: Inclinado o propenso a una cosa.

Protocolo: Acta o conjunto de actas relativas a un acuerdo, conferencia o congreso. Regla diplomática establecida por decreto o costumbre.

Recurrencia: Acción de volver una cosa al lugar donde salió.

Relativismo: Doctrina basada en la tesis de que no existen verdades absolutas o si existen no son entendibles al entendimiento humano.

Rol: Conjunto de funciones que definen la conducta social de un individuo y que son exigidas por la sociedad para reforzar su capacidad de integración.

Sexismo: Discriminación de personas de un sexo por considerarlas inferiores al otro.

Solidaridad: Característica de la sociabilidad que inclina al hombre a sentirse unido a sus semejantes y a cooperar con ellos.

Transcultural: Se dice del pueblo o grupo social que

recibe las formas de cultura procedentes de otro pueblo sustituyendo las suyas propias.

Transgresión: Acción y efecto de quebrar, violar un precepto, ley o estatuto.

Transversalidad: Que se extiende de un lado a otro, a través de un todo.

Utopía: Plan, proyecto, doctrina o sistema bueno o conveniente, pero que aparece como irrealizable desde el punto de vista de las condiciones existentes en el momento de su formulación.

Xenofobia: Odio, repugnancia y hostilidad hacia los extranjeros.

Lecturas sugeridas

- Alba Olvera, María de los Angeles, “Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas”, en *Coloquio internacional sobre educación en derechos humanos: experiencias y perspectivas: memorias*. Comisión Estatal de Defensa de los Derechos Humanos de Puebla, Puebla, 1997, pp. 155-157.
- Andreopoulos E. George y Claude, R., *Human Rights Education for the 21st Century*, University of Pennsylvania Press, 1997.
- Apple, Michael, *Ideology and Curriculum*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1979.
- Barba, Bonifacio, “Derechos Humanos, Educación y Ciudadanía”, en *Gaceta*, núm. 19, Año 7, Comisión Estatal de Derechos Humanos de Jalisco, Jalisco, 2000, pp. 14-17.
- Braslavsky, C., “Educación en Derechos Humanos: ¿Decidir sobre la Cantidad o sobre la Calidad del Tiempo Escolar?” en Abraham Magendzo (ed.), *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, Editorial Lom, Santiago de Chile, 2004, pp. 255-256.
- Candau, V. M., *Manual de educación en derechos huma-*

- nos*, vols. 1 y 2, Instituto de Educación en Derechos Humanos, Santiago de Chile, 2002.
- Conde, Silvia, Libros de texto de Formación Cívica y Ética para educación primaria y secundaria autorizados por la Secretaría de Educación Pública para su uso en las escuelas, Ciclo escolar 2008-2009 <http://www.edimsa.com.mx/ecommerce/stores/edimsa/FOR>
- Cussianovich, A., *Apuntes para una pedagogía de la ternura*, Instituto Peruano para la Educación en Derechos y la Paz, Lima, 1990.
- Donoso P., *Las demandas de coherencia de una cultura respetuosa de los derechos humanos. Ensayos*, Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, Santiago de Chile, 1994.
- , “Educación en Derechos Humanos: Miradas para una Retroalimentación”, en Abraham Magendzo (ed.), *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, Editorial Lom, Santiago de Chile, 2004, pp. 271-284.
- Eisner, E. y Vallance, E., “Five Conceptions of Curriculum. Their Roots and Implications for Curriculum Planning”, en Eisner, E. y Vallance, E., *Conflicting conceptions of curriculum*, Mc Cutchan Publishing Company, Berkeley, 1974, pp. 1-18.
- El Achka, S., “En el Ámbito Ético-Filosófico: Mirada desde la Acción Comunicativa. Mensaje a la Educación en Derechos Humanos”, en Abraham Magendzo (ed.), *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, Editorial Lom, Santiago de Chile, 2004, pp. 179-191.
- Ferrada, Dona, *Currículum crítico comunicativo*, col. Apertura, Editorial El Rouge, Barcelona, España, 2001.

- Fundación Ideas, *Manual de tolerancia y no-discriminación*, Editorial Lom, Santiago de Chile, 2003.
- Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa*, vol. I: *Racionalidad de la acción y racionalidad social*, Taurus, Madrid, 1987, pp. 123-124.
- Giroux, H., “Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico”, *Cuadernos políticos*, núm. 44, julio-diciembre, 1985, Editorial Era, México, p. 56.
- , *Los profesores como intelectuales; Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, Barcelona, 1990.
- Kemmis, S., *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Ediciones Morata, Madrid, 1988, pp. 86, 88, 106, 112, 113.
- Koenig, S., *La Educación en derechos humanos para la transformación social: Programas innovativos de organizaciones locales sobre derechos sociales, económicos y culturales*, Ashgate Publishing, 2001.
- Jares, X., “Los Retos para la Educación en Derechos Humanos”, en Abraham Magendzo (ed.), *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, Editorial Lom, Santiago de Chile, 2004, pp. 285-297.
- Magendzo, A., “Una Invitación a Construir y Deconstruir Reflexiones en Torno a la Rendición de Cuentas y Evaluación en Educación en Derechos Humanos”, Trabajo presentado a la Conferencia Internacional de Rendición de Cuentas, Cátedra UNESCO, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, nov. 2004.
- , (ed.), *De miradas y mensajes a la educación*

en derechos humanos, Editorial Lom, Santiago de Chile, 2004.

_____, “La Educación en Derechos Humanos en América Latina: Una Mirada de Fin de Siglo”, en Roberto Cuéllar (ed.), *Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2000, pp. 17-30.

_____, “Rescatando un Momento para la Educación Valórica. Apuntes”, 1999.

_____, “Pedagogía Crítica y Derechos Humanos”, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, Chile, 1999.

_____, “La Educación en Derechos Humanos: Reflexiones y Retos para Enfrentar un Nuevo Siglo”, boletín núm. 47, diciembre 1998, Proyecto Principal de Educación, UNESCO.

_____, “Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad”, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación-Chile, Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán-Colombia, 1996.

_____, “La Invisibilidad del Otro”, en *Ensayos para la Reconciliación: Derechos Humanos: Fundamento de la convivencia*, Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, Santiago de Chile, 1994.

_____, y Donoso Patricio, “Diseño Curricular Problematizador en la Enseñanza de los Derechos Humanos”, en *Para recrear la cultura escolar: Experiencias y proyecciones desde los derechos humanos*, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, col. Propuestas, núm. 4, Santiago de Chile, 1994, pp. 89-105.

- Martin, Paul, *The Design and Evaluation of Human Rights Education Programs*, Center for the Study of Human Rights, Nueva York, 2000.
- Ministerio de Educación, Republica de Chile, Programas de Estudio, [www. mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)
- Misgeld, D., “Accountability and Evaluation: Obstacles to the Development of Human Rights Education or Means for its Advancement?”, Trabajo presentado a la Conferencia Internacional de Rendición de Cuentas, Cátedra UNESCO, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, nov. 2004.
- Morales García, Juan Javier, “Educación Laica: un Elemento para la Convivencia Social”, Ponencia: Fomentando el Conocimiento de las Libertades Laicas en El Colegio de México, Colegio Mexiquense A. C. y Colegio de México A. C., 10-21 de septiembre de 2007.
- Mujica, Rosa María, “La Metodología de la Educación en Derechos Humanos”, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2002.
- , “Estudio para el Análisis de Experiencias de Educación en Derechos Humanos”, Perú, 1999.
- , “Práctica Docente y Educación en Derechos Humanos”, en *Estudios básicos de derechos humanos*, núm. 9, Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz, San José, 1999, pp. 187-223.
- Naciones Unidas. *El decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004: lecciones para la vida*. Naciones Unidas, Nueva York, 1998, 63 pp.
- Ortiz, Ma. Elena y Papadimitriou, Greta, *Educación en derechos humanos. Guía metodológica*, México: Procu-

raduría de Protección Ciudadana, Asociación para la Educación en Derechos Humanos, Amnistía Internacional (Sección Mexicana), Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2000.

Osorio, J., “Educación Ciudadana: la Actualización del Desafío de Construir lo Común en la Sociedad”, Chile, 2003.

Ramírez, G., *La educación para la paz y los derechos humanos: significados, alcances y retos en México*, Reunión Consultiva del Programa Cultura de Paz, UNESCO, 1994.

—————, “La Polisemia y las tensiones de la Educación en Derechos Humanos”, en *Ideas, Fuerzas y Pensamiento de la Educación en Derechos Humanos en Iberoamerica* (en prensa), 2008.

—————, *La educación superior en derechos humanos: una contribución a la democracia*, UNAM y UNESCO, 2007.

Revista de Educación, Pedagogía en derechos humanos, núm. 315, Ministerio de Educación, Chile, diciembre 2004-enero 2005.

Rodino, A. y otros, *Medir progresos: el caso de la educación en derechos humanos*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003.

Salvat, P., “¿Qué Puede, y Acaso Puede, una Cultura y Ética desde los Derechos Humanos para Promover una Nueva Gramática Ciudadana? en Abraham Magendzo (ed.), *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, Editorial Lom, Santiago de Chile, 2004, pp. 51-59.

Sánchez, R., “El Sentido de la Época: sobre Globalización y Educación en Derechos Humanos”, en Abraham

- Magendzo (ed.), *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, Editorial Lom, Santiago de Chile, 2004, pp. 13-29.
- Schiro, M., *Curriculum for Better Schools. The Great Debate*, Educational Publications, New Jersey, 1978.
- Schmelkes, S., *Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina*, UNESCO, México, mayo de 1991.
- Stavenhagen, R., *Educación en derechos humanos en los sistemas educativos*, 2002.
- Tchimino, M., “La Educación Ciudadana en la Globalización”, *Educación para la paz y educación del adulto*, núm. 7, enero-abril, CREFAL, 2004.
- Tibbitts F., “Emerging Models for Human Rights Education”, *International Review of Education. Special Human Rights Education*, 2002, <http://usinfo.state.gov/journals/itdhr/0302/ijde/tibbitts.htm>.
- , *Evaluation in the Human Rights Education Field: Getting Started*, 1997, pp. 1-22.
- Tincopa, L. “Proyecto Curricular desde la Perspectiva de los Derechos Humanos y la Democracia”, Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz, 1998.
- Tomasevski, K., *Contenido y vigencia del derecho a la educación*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica, 2003.
- Torres, J., *El currículum oculto*, Ediciones Morata, Madrid, 1991.
- Tuvilla, J., *Educación en los derechos humanos*, CCS, Madrid, 1998.

La escuela y los derechos humanos
se terminó de imprimir
en diciembre de 2008 en los talleres
de Cía. Impresora y Editora ANGEMA, S. A. de C. V.
Salvador Díaz Mirón 81-A,
Col. Santa María La Ribera, México, D.F., C.P. 06400.
La edición consta de 10 mil ejemplares
más sobrantes para reposición.