



FORO IBEROAMERICANO

**PROPUESTAS PARA UNA EDUCACIÓN
EN DERECHOS HUMANOS,
DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA**



MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES, UNIÓN EUROPEA
Y COOPERACIÓN



Ministerio de Educación
Argentina

FORO IBEROAMERICANO

**PROPUESTAS PARA UNA EDUCACIÓN EN
DERECHOS HUMANOS, DEMOCRACIA
Y CIUDADANÍA**

PRÓLOGO

Para la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), es un honor presentar esta publicación del *Foro Iberoamericano: Propuestas para una Educación en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía*, llevado a cabo el 26 y 27 de octubre de 2020.

Esta iniciativa se hizo posible gracias al apoyo generoso de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), y el trabajo estrecho entre el Ministerio de Educación de la Nación de Argentina, la oficina de la OEI en Argentina y el Instituto Iberoamericano de Educación en Derechos Humanos (IDEDH).

La educación en los derechos humanos, la ciudadanía y la democracia es uno de los ejes prioritarios de la misión y el trabajo de la OEI. Durante la XXVI Conferencia Iberoamericana de Educación (Guatemala, 2018), los 23 ministros y ministras de educación de los países miembros de la OEI acordaron nuestro programa presupuesto y pusieron en marcha el Programa Iberoamericano de educación en derechos humanos, democracia y ciudadanía.

El Programa se enmarca en la tarea del IDEDH, establecido en la XXIII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación (Panamá, 2013), con sede en la oficina de OEI Colombia. La inauguración del Instituto en 2014 contó con la presencia del entonces presidente de Colombia junto a cuatro expresidentes de la región, demostrando una fuerte voluntad y compromiso de nuestros líderes políticos sobre la temática.

El Instituto apoya los esfuerzos que realizan los gobiernos nacionales, especialmente a través de los ministerios de educación, para fortalecer el respeto a los derechos humanos, robustecer la cultura democrática y promover los valores cívicos, la ciudadanía iberoamericana y la integración regional mediante iniciativas de formación, investigación, promoción y difusión.

La propuesta de organizar un Foro Iberoamericano para intercambiar propuestas se enmarca en un proyecto regional “Modelo Iberoamericano de Educación y Formación en Ciudadanía, Formas de Participación y

Prácticas Democráticas,” coordinado desde el Instituto y con el apoyo de la AECID.

El proyecto regional busca apoyar el fortalecimiento curricular en educación y participación ciudadana, derechos humanos, democracia, igualdad de género, buen gobierno y ciudadanía global de las niñas, niños, jóvenes y docentes de los centros educativos públicos de Iberoamérica. Dicho proyecto también promueve una Cátedra Iberoamericana en Derechos Humanos, con el propósito de fortalecer la democracia y la ciudadanía iberoamericana a través de un proceso de formación en derechos humanos con perspectiva regional.

Es en este sentido que se convocó el Foro Iberoamericano para reunir a protagonistas de diversos sectores y países, y generar un espacio formal de participación, diálogo y sistematización de propuestas. Si bien inicialmente se había programado un seminario presencial, la emergencia sanitaria provocada por la pandemia, hizo que el evento se realizará bajo la modalidad virtual y se aprovechó este contexto para hacerlo aún más regional y poder diversificar las miradas y propuestas.

Como producto del Foro, sus dos jornadas, cuatro paneles y las ponencias de veinticuatro autoridades y especialistas, presentamos esta publicación para consolidar las reflexiones y propuestas de los participantes en torno a la temática central y sus ejes transversales, como son: las perspectivas de género, la niñez y adolescencia, minorías étnicas y migrantes, entre otras poblaciones vulnerables.

Desde la OEI nos corresponde llevar a cabo un importante trabajo a favor del derecho a la educación y la universalización de las competencias del siglo XXI. La educación debe ser la garantía para disponer de más y mejores oportunidades para todas y todos, y contribuir así a construir comunidades más solidarias, más democráticas, más desarrolladas y competentes. Junto a ello, necesitamos reforzar los valores de ciudadanía y de igualdad en el acceso y disfrute de derechos: todos los iberoamericanos debemos considerarnos sujetos políticos y no objetos políticos.

La crisis provocada por la pandemia expone crudas desigualdades y la agenda pendiente de los derechos humanos, que nos recuerdan que hoy,

más que nunca, se deben redoblar los esfuerzos para garantizar el disfrute efectivo del derecho a la educación y de otros derechos que la escuela potencia. Además, es imperativo fortalecer el sentido de pertenencia de los y las jóvenes hacia sus países, la democracia y consolidar una ciudadanía iberoamericana.

Mariano Jabonero
Secretario General de OEI

PRESENTACIÓN

Argentina e Iberoamérica tienen un gran desafío en la agenda de los derechos humanos y la educación. Ante la complejidad del momento que nos toca transitar como humanidad, es fundamental hacer hincapié y priorizar la garantía del derecho a la educación en todos los niveles.

Para nuestro Gobierno, la agenda de memoria, verdad y justicia debe tener una presencia constante en las aulas de cada una de nuestras escuelas. Los organismos de derechos humanos de Argentina cuentan con una larga historia de lucha, y nuestro país tiene un rol de liderazgo en la materia. Gracias al compromiso de las organizaciones de las madres y abuelas de Plaza de Mayo, de hijos y familiares, y a partir del compromiso del Estado argentino, podemos mirar al mundo con orgullo y demostrar que son posibles la construcción de memoria y verdad y la búsqueda constante de justicia.

Se nos presentan dos grandes desafíos para nuestra agenda educativa. Por un lado, cómo consolidaremos los pilares de la lucha por la democracia y los derechos en nuestras escuelas. Por el otro, cómo esa agenda de derechos humanos nos encamina hacia la construcción de mejores futuros y la consagración de nuevos derechos.

Nuestro sistema educativo tiene la responsabilidad de construir una sociedad que celebre la diversidad, respete la pluralidad y, a partir de este camino, pueda ser más democrática e igualitaria, convirtiéndose en un orgullo para nuestro continente latinoamericano.

La defensa de los derechos humanos en el campo de la educación tiene una centralidad esencial porque vivimos en un mundo profundamente desigual, en el que cada vez más aparecen discursos y relatos profundamente antidemocráticos, como el racismo, la violencia, la discriminación de género, la segregación étnica o el desplazamiento forzado. Tenemos que lograr que la profundización de los derechos a la diversidad, el bienestar, la libertad y la paz se transformen en acciones educativas que permitan construirlos como realidades pedagógicas. Esto implica que nuestras escuelas tienen que transformarse en espacios de construcción, afirmación y ejercicio de los Derechos Humanos.

La pandemia por COVID-19 nos ha expuesto a eventos extraordinarios que amenazan con amplificar e intensificar las brechas y desigualdades que ya existían y que niegan derechos fundamentales a millones de personas. En este contexto, ha sido una prioridad absoluta de nuestro Gobierno desplegar todas las herramientas y realizar todas las acciones para seguir educando y ofrecer las condiciones necesarias para garantizar la continuidad pedagógica y el acceso al derecho a la educación. Estamos convencidos de que las escuelas son insustituibles y los y las docentes irremplazables. Por esto, nuestro trabajo se ha orientado a volver a encontrarnos en las aulas, sin poner en riesgo a la comunidad educativa y a la sociedad, cuidando la vida y garantizando derechos.

A lo largo de estos meses dolorosos y dramáticos hemos aprendido que nadie se salva solo y, como en tantos otros momentos, el diálogo permanente y la experiencia internacional nos ha servido inmensamente. Es por esto que consideramos fundamental la construcción del presente documento del **«Foro Iberoamericano: Propuestas para una Educación en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía»**, que surge a partir de un encuentro virtual organizado en octubre de 2020 por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), su Instituto de Educación en Derechos Humanos (IDEDH), el Ministerio de Educación de Argentina, con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y el auspicio de la Universidad Nacional Pedagógica de Argentina (UNIPE). Sin lugar a duda, esta publicación, en la cual se consolidan las reflexiones y propuestas realizadas en el Foro, contribuye al objetivo compartido de crear una hoja de ruta construida colectivamente que establezca una agenda de prioridades y ejes fundamentales sobre los cuales consolidar los acuerdos y los consensos regionales en términos de derechos humanos.

Debemos garantizar el derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida de nuestros pueblos, desarrollando políticas que fortalezcan el acceso de la juventud a la educación en todos sus niveles y, a su vez, empoderen su papel activo en la generación de experiencias innovadoras y en la participación en el campo de los derechos humanos.

Nuestro compromiso es seguir transitando el desafío constante de la garantía del derecho humano a la educación en todos sus niveles, y seguir

trabajando para que nuestro continente latinoamericano sea sinónimo de justicia social.

Nicolás Trotta
Ministro de Educación de la Nación Argentina

INTRODUCCIÓN

Desde la Dirección de la oficina de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en Argentina, me complace presentar esta publicación que consolida y presenta las reflexiones del *Foro Iberoamericano: Propuestas para una Educación en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía*.

Como relata en el prólogo nuestro Secretario General, Mariano Jabonero, esta iniciativa surge de una colaboración entre la OEI, su Instituto de Educación en Derechos Humanos (IDEDH), el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y con el auspicio de la Universidad Nacional Pedagógica de Argentina (UNIPE). El Foro se encuadra en el proyecto regional, “Modelo Iberoamericano de Educación y Formación en Ciudadanía, Formas de Participación y Prácticas Democráticas,” coordinado desde el IDEDH y con el apoyo de la AECID.

Junto al Ministerio de Educación de Argentina habíamos originalmente programado un Foro presencial, pero la crisis provocada por la pandemia de COVID-19, nos obligó adaptarnos y encontrar una solución creativa. Para ello, transformamos el Foro en una propuesta virtual y representativa de la región, tanto en la composición de las autoridades y especialistas invitados como expositores, como también en la diversidad internacional de los participantes. Así mismo, se convocó a los protagonistas de diversos sectores, con el objetivo de generar un espacio plural de participación, diálogo y sistematización de propuestas.

Como producto de este encuentro presentamos esta publicación en la cual se consolidan las reflexiones y propuestas de los participantes, en torno a la temática central, con una mirada particular de cada sector y ámbito de trabajo, como son los organismos internacionales y la cooperación internacional; el Estado y las políticas públicas; la juventud y la sociedad civil; y las universidades y los académicos. Asimismo, se evidencia la presencia de la agenda universal de los derechos humanos y sus ejes transversales, como son las perspectivas de: género, la niñez y adolescencia, minorías étnicas y migrantes, entre otras poblaciones vulnerables.

El Foro se estructuró en dos jornadas, con una apertura, una conferencia magistral, cuatro paneles y un cierre, donde veinticuatro autoridades y especialistas realizaron presentaciones, y consolidaron estas presentaciones en artículos con propuestas para la educación en derechos humanos, la participación y la democracia, y la construcción de la ciudadanía, que presentamos a continuación de manera sintética.

La apertura estuvo a cargo de Mariano Jabonero, Secretario General de la OEI, y el Ministro de Educación de Argentina, Nicolas Trotta, quienes dieron la bienvenida al Foro. Ambos coincidieron en la importancia de garantizar el derecho a la educación en todos sus niveles, como también de promover una agenda de educación en derechos humanos, la construcción de ciudadanía y las prácticas democráticas en nuestras escuelas. Contextualizaron esta agenda en una región con fuertes desigualdades, con historias de violaciones sistemáticas de los derechos humanos, y ahora enfrentando la compleja crisis provocada por la pandemia.

La Conferencia magistral estuvo a cargo de Roberto Cuéllar, Director de OEI Costa Rica, Coordinador Regional para Centroamérica del Instituto Iberoamericano de Educación en Derechos Humanos (2014-2018) y Director del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2000-2013). El Sr. Cuéllar desarrolló una mirada regional, histórica y sistematizada sobre los progresos de la educación en derechos humanos, como también el reto al futuro de la democracia en Iberoamérica.

El primer panel, tal como figura en el capítulo I, abordó la *Cooperación Internacional y la Educación en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía en Iberoamérica*. El dinamizador fue Carlos Rodríguez, Coordinador del IDEDH en OEI Colombia. Las expositoras fueron: Soledad García Muñoz, Relatora Especial sobre Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos; Ariela Peralta, Secretaria Ejecutiva, Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR; Nora Luzi, Coordinadora del Área de Gobernabilidad Democrática, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en Argentina; y Janet Camilo, Ex Ministra de la Mujer de la República Dominicana y Vicepresidenta de las Mujeres de la Internacional Socialista.

El segundo panel, tal como figura en el capítulo II, abordó las *Políticas Públicas para la Educación en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía*. La dinamizadora fue Cristina Gómez Giusto, Especialista en Derechos Humanos, Argentina. Las expositoras fueron: Celeste Adamoli, Directora Nacional de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI del Ministerio de Educación Nacional de Argentina; Olga Zarate, Coordinadora Programas Transversales y Competencias Ciudadanas, Colombia; y Laura Bravo, Coordinadora del Área de Educación Espacio de Memoria Famaillá y Centro Educativo Ana María Sosa, Tucumán, Argentina.

El tercer panel tal como figura en el capítulo III, abordó la *Educación en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía desde la Perspectiva de los Jóvenes Iberoamericanos*. La dinamizadora fue María del Carmen Feijóo, investigadora de la Universidad Nacional Pedagógica de Argentina. Los y las expositores/as fueron: Héctor Shalom, Director Centro Ana Frank en Argentina; María Paz Jurado, Coordinadora Internacional de Scholas Ocurrentes; y Matías Nieto, Director Ejecutivo, Fundación Semilla, Chile.

El cuarto panel tal como figura en el capítulo IV, abordó la *Educación en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía desde las universidades*. La dinamizadora fue Victoria Kandel, Profesora e Investigadora, Instituto de Justicia y Derechos Humanos, Universidad de Lanús de Argentina. Los y las expositores/as fueron: Esther del Campo, Decana de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid, España; Alicia Cabezudo, Universidad Nacional de Rosario - Oficina Internacional de la Paz en Berlín; Aida Diaz Tendero, Docente e Investigadora, UNAM, México; y Norberto Liwski, Director de la Especialización de Educación, Políticas Públicas y Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, Universidad Pedagógica Nacional, Argentina.

En el cierre del Foro tuve la oportunidad de compartir conclusiones con Carlos Zuluaga, Director Adjunto de OEI Colombia, y Pablo Gentili, Secretario de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Los tres destacamos el alto nivel de las ponencias y los paneles, y la diversidad de perspectivas desde los distintos sectores, ámbitos de trabajo y países representados. La pandemia no ha hecho más que poner en peligro el derecho a la educación, como también la educación en los derechos humanos, y coincidimos que las propuestas y

conclusiones presentadas en el Foro, nos comprometen a todas y todos de construir colectivamente sobre la agenda pendiente de los derechos humanos, la democracia y la ciudadanía.

Luis Scasso
Director OEI Argentina

CONTENIDO

| | |
|--|----|
| CONFERENCIA MAGISTRAL. La educación en derechos humanos: desarrollo progresivo en Iberoamérica. El reto al futuro de la democracia..... | 21 |
| Roberto Cuéllar M. | |
| CAPÍTULO 1. Cooperación Internacional y la Educación en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía en Iberoamérica | 33 |
| La Cooperación Internacional y la Educación en Derechos Humanos y Educación para la Ciudadanía | 34 |
| Carlos Hernán Rodríguez Becerra | |
| Democracia, derechos humanos y la Agenda 2030..... | 39 |
| Nora C. Luzi | |
| Cooperación Internacional y la Educación en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía | 49 |
| Janet Camilo | |
| CAPÍTULO 2. Políticas Públicas para la Educación en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía..... | 53 |
| Reflexiones para pensar la educación y la ciudadanía | 54 |
| Cristina Gómez Giusto | |
| Educación para las nuevas ciudadanía como política de estado: derechos humanos, memoria, género y democracia | 59 |
| Celeste Adamoli | |
| Reflexiones en torno a experiencias pedagógicas en y desde la escuela de Famaillá | 69 |
| Laura Alejandra Bravo | |
| CAPÍTULO 3. Educación en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía desde la Perspectiva de los Jóvenes Iberoamericanos | 79 |
| Cómo salir de la trampa de los ni-ni hacia jóvenes sujetos de derecho | 80 |
| María del Carmen Feijóo | |

| | |
|---|------------|
| Inclusión educativa. Desarrollo de capacidades para el diseño y realización de proyectos innovadores de inclusión de jóvenes a jóvenes..... | 86 |
| Héctor Shalom | |
| Educar para crear comunidad | 95 |
| María Paz Jurado | |
| Democracia, Educación y Ciudadanía: Reflexiones sobre la participación juvenil en Iberoamérica..... | 102 |
| Matías Nieto Enrione | |
| CAPÍTULO 4. Educación en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía desde las universidades..... | 109 |
| El desafío de pensar los derechos humanos y la ciudadanía en la educación superior | 110 |
| Victoria Kandel | |
| Derechos humanos, ciudadanía y democracia en las universidades españolas..... | 114 |
| Esther del Campo | |
| Políticas públicas en educación y democracia para una nueva cultura ciudadana en la construcción de la paz..... | 125 |
| Alicia Cabezado | |
| Educación en derechos humanos, democracia y ciudadanía desde las universidades | 138 |
| Aída Díaz-Tendero | |
| Construyendo ciudadanía adolescente desde la universidad | 148 |
| Norberto Ignacio Liwski | |

CONFERENCIA MAGISTRAL

La educación en derechos humanos: desarrollo progresivo en Iberoamérica. El reto al futuro de la democracia

Roberto Cuéllar M.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI): Director Oficina de El Salvador (2014-2020), Representante en Costa Rica (2019 al presente). Instituto Interamericano de Derechos Humanos-IIDH: Oficial área Sociedad Civil; Coordinador de programas en Cuba, Guatemala y Colombia (1985-1999) y Director Ejecutivo (1999-2013); Director “Socorro Jurídico” del arzobispado de San Salvador (1975 - 1985) para defensa de derechos de los pobres bajo la gestión de San Oscar Romero, emblema mundial del “Derecho a la Verdad”.

Introducción

El primer destinatario de la educación en derechos humanos (EDH) en una sociedad democrática es, indudablemente, la población escolar sin exclusiones. Sobre ese criterio pétreo del derecho a la educación pública se basa la acción educativa de la institucionalidad, el magisterio y la ciudadanía. Dicho postulado forma parte de la cultura democrática de fondo que demanda intensificar la tolerancia, aceptar el derecho internacional y –desde la edad inicial– educar con la prioridad del derecho a la vida digna de la humanidad. En ese marco, el derecho a la educación transita la más grande prueba de su historia ante el demoledor COVID-19. Eso implica considerar el dolor y el sufrimiento causados por la muerte y los graves efectos psicosociales del daño irreparable, por la ansiedad en millones de hogares y los enormes riesgos que asume el personal sanitario enfrentado en primera línea contra la epidemia.

Las medidas extremas de contención dependen del severo alejamiento del prójimo por temor al contagio colectivo que nos sacan del juego social, de la escuela abierta y de la cotidianeidad en democracia. Educar en derechos humanos, en esta extrema condición, es edificar la ciudadanía escolar para su desenvolvimiento existencial desde lo que nos queda de escuela, en familia y con mucha gente en tristes condiciones económicas que le impiden acceder a la nube o meterse en la red de la virtualidad. Y es que en esta aguda crisis, la enseñanza puesta en su auténtica dimensión social es

un ejercicio que consiste en asegurar condiciones mínimas del derecho a la vida digna, con preferencia entre los sectores más excluidos del derecho a la educación en general.

Hace más de 40 años, tuve el privilegio de contar con la confianza inusitada –sorprendente para mí– de monseñor Óscar Romero, quien desde 1977 nos inculcó el sentimiento trascendente de los derechos humanos ante las injustas y violentas realidades del aquel tiempo rudo y sangriento en El Salvador. Su legado está marcado, sobre todo, por una visión integrada de los derechos humanos ante la extrema violencia, su atención especial a los derechos de los más pobres desde la dimensión política de la fe cristiana y lo que podríamos ahora denominar “omnipresencia” de los derechos humanos en la ecuación entre protección y promoción que practicó sin exquisites dogmáticas, hasta que le asesinaron en marzo de 1980. La apremiante urgencia de afrontar la injusticia social y la extrema pobreza –nos decía– “no solo pasa por el derecho, que es injusto e ineficaz para la gente más pobre [...] Hay que promoverlo en el derecho a la organización campesina, de las comunidades y sindicatos, que son justas exigencias”.

Ahora que la EDH ha echado raíces en Iberoamérica, pese a las sacudidas y turbulencias propias de unas democracias deficitarias, posiblemente más de la mitad de las personas que habitan la región no recordarán nada o casi nada de cuando nuestra niñez y juventud se escolarizaban en medio de la violencia política y la guerra. Por ello, a cuatro décadas de distancia, el tiempo me permite generosamente echar un vistazo al tumultuoso amanecer de los años comprendidos entre 1980 y 1990 hasta convertirse la EDH –en 2002– en parte ineludible del derecho de la educación. De ahí haré un somero repaso relator que puede contribuir a hacer valer eso de que “nadie se nos queda atrás”, dicho en los Objetivos de Desarrollo Sostenible a alcanzar en 2030 y reafirmado con el sentimiento trascendente de Romero, profeta de la tarea educativa en derechos humanos como lo destaca Instituto de Educación en Derechos Humanos y Democracia - (IEDDH) dependencia de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) - desde 2015 con el Premio Iberoamericano a la EDH “Óscar Arnulfo Romero” en lo que puso tanto empeño y fervor el embajador D. Angel Martín Peccis, quien fue Director Regional del instituto y de la oficina nacional de Colombia.

I. Lecciones de derechos humanos en tiempos despóticos

En las décadas de 1970 y 1980, el terror político dictatorial se ensañó en casi todas las Américas. Sin la abundancia académica ni la abrumadora experiencia de la actualidad y con un desarrollo limitado del derecho internacional de los derechos humanos, no había mucho respaldo para defender la vida y la dignidad humana. Había, pues, que ingeniárselas para prestar el arriesgado servicio de la representación legal de las víctimas, entre amenazas de muerte y atentados a los pocos juristas dispuestos a tal atrevimiento. Menos existían condiciones mínimas para desarrollar planes y programas de educación en derechos humanos. En Argentina, Emilio Fermín Mignone se opuso tenazmente a la pasividad que “tendía a privilegiar una ingenua e imposible perspectiva política por encima de la verdad y la transparencia”. Con base en sus valores cristianos y con mucha creatividad impartió la primera lección: el necesario protagonismo demandante de las víctimas cuando, en 1978, fundó el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS).

Don Óscar Romero –para quien la educación debía generar conciencia en la niñez, la adolescencia y la juventud– reclamó capacitarlas para analizar la realidad, criticarla y transformarla. Exigió educación “para una participación política, democrática, consciente” en aras de pasar “de condiciones menos humanas a condiciones más humanas”. Con energía y carisma, Romero enseñó cómo defenderlos y es lo que inspira esta segunda lección: educar con ejemplo de congruencia y coraje.

Vilma Núñez de Escorcia, nicaragüense, en 1990 planteó a la dirigencia del partido sandinista la necesidad de crear un organismo independiente defensor de la dignidad humana. No le prestaron atención, pero no por eso cejó en su esfuerzo. Hoy, a sus casi 82 años de edad, lo continúa haciendo en favor de las víctimas para trazar la tercera lección: ser coherente con la causa de la libertad, sin consideraciones partidistas. Y es que a la mayor parte de esos entes políticos, no le agrada la cuestión de los derechos humanos en “su” democracia.

Rosario Ibarra de Piedra en sempiterna búsqueda de su hijo capturado y desaparecido en México, al lado de tantas madres, a sus 92 años ha sido y es aún una escuela viviente en derechos humanos para varias generaciones. ¿Y qué decir del cardenal Raúl Silva Henríquez, luego que en 1976 Augusto

Pinochet impusiera el cierre del Comité de Cooperación para la Paz en Chile? Por ello, el arzobispo lo desafió creando la Vicaría de la Solidaridad. “Si usted quiere impedirlo, tendrá que ir a buscar a la gente a mi casa, porque los meteré debajo de mi cama si es necesario”, le espetó en el rostro al dictador. Este salesiano, educador nato, conjugó así la pedagógica estrategia de la EDH con la defensa indeclinable “en su Chile completamente minado de odio y crueldad”.

Entre otros personajes entrañables recordamos, por ejemplo, al peruano Francisco “Pancho” Soberón considerado “padre” de la Asociación Pro Derechos Humanos (APRODEH) en 1983 y dos años después de la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos. O el jesuita uruguayo Luis Pérez Aguirre. “¿Estaré muy lejos de la verdad –se preguntó en 1996– si digo que los defensores de los derechos humanos hablamos demasiado sobre nuestras ideas, nuestras concepciones políticas y nuestros análisis de la realidad, mientras dejamos a las víctimas con su palabra atragantada en la boca?”. Y se respondió aleccionador y contundente: “Establecida la impunidad ya no podemos andar reflexionando entre nosotros, sino del brazo junto a las víctimas”. Hoy que tanto se habla de justicia transicional, vale la pena citar lo que enérgica y llanamente exigió san Romero de América en 1978: “Que se haga justicia, que no queden tantos crímenes manchando a la patria, al Ejército. Que se reconozca quiénes son los criminales y que se dé justa indemnización a las familias que quedan desamparadas”. Ese lenguaje ahora serviría para establecer real comunicación con las víctimas, en su sencillez, y “desatragantarlas” de tanta exquisitez entre dicciones academicistas.

La “misión” y la “visión” brillaron en la imaginación y la sublime pasión de Estela Carloto en la Plaza de Mayo; también en la ardua labor de Mirna Mack y monseñor Juan Gerardi en Guatemala, de los rectores jesuitas Segundo Montes e Ignacio Ellacuría en El Salvador. Ahora, a más de 40 años de una obra construida con esas y otras voces, con esos y otros sueños críticos, con esos y otros esfuerzos educadores –muchos de esa gente desaparecida y asesinada en medio de la perversidad y el odio– tenemos el exigente deber de medir, supervisar y preservar los progresos conseguidos en la EDH que aún no son tan firmes en nuestras democracias.

II. Una experiencia interamericana que marcó rumbo y dejó huellas

1. Origen y primeros pasos de una idea innovadora

Luego del devenir de esas historias y sus lecciones, durante la primera década del siglo XXI pudo concretarse en el continente americano una experiencia de monitoreo sistemático con recomendaciones periódicas para el cumplimiento del derecho humano a la EDH –que por entonces llamaban “derecho emergente”– teniendo como referente el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales o “Protocolo de San Salvador”, el cual fue aprobado y firmado el 17 de noviembre de 1988 por diecinueve de los 35 miembros de la Organización de los Estados Americanos durante su XVIII Asamblea General; entró en vigencia a partir de 2002, consagrándose así el derecho a la educación en derechos humanos dentro de su artículo 13, inciso 2.

Originalmente – en el ámbito formativo del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) - se había contemplado la idea de elaborar un manual de entrenamiento de cuadros en la administración pública y un marco de observación periódica, en cuanto a la capacitación de funcionarios en la práctica y la regulación de los derechos humanos entre las democracias que emergieron durante la última década del siglo XX. Pretendíamos contribuir a lograr un equilibrio funcional entre la teoría, el pensamiento y la mejor forma de acción esclarecida en materia de derechos humanos dentro del servicio público. Con las notables aportaciones de dos ex integrantes de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IIDH) –el ahora juez titular en La Haya y ex director del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), profesor don Antonio Cancado Trindade, y de su distinguido colega don Pedro Nikken – en memoria de muy grata recordación– trascendimos de la capacitación funcional y habilitante del conocimiento a las prácticas, al parámetro del monitoreo y la supervisión continua de tres conjuntos de derechos: acceso a la justicia, participación política y EDH. Así, se configuraron redes de apoyo y revisión sistemática de los progresos en el cumplimiento de las obligaciones del “Protocolo de San Salvador”, con énfasis en la educación en derechos humanos como derecho, núcleo central de la misión del IIDH.

No hay mejor forma de construir redes para la supervisión continua en

derechos humanos, que hacerlo con las y los mismos colectivos de funcionarios que en deber las aplican entre educadores, policías, administradores de justicia y orientadores sociales al servicio del pueblo. Además, el estudio y el análisis de esos tres conjuntos de derechos debe efectuarse con datos probados y emitidos por los propios becarios y participantes de los cursos regulares del IIDH realizados entre 1995 y 2010, cuya riqueza trascendía los parámetros del “monitoreo continuo” original ejecutado previo a los informes de progreso del derecho a educación en derechos humanos y aplicable solo a diecinueve Estados en las Américas. Antes, a manera de ensayo, entre 2000 y 2002 se impulsaron las primeras experiencias del posible sistema de monitoreo; estas tuvieron lugar en México, Guatemala, Nicaragua, Venezuela, Perú y Paraguay.

En 2002, inició formalmente la preparación del primer informe sobre el progreso de la EDH en los diecinueve Estados que firmaron y ratificaron el “Protocolo de San Salvador”; durante una década completa. El proceso gradual se fue afinando hasta ser un real sistema de monitoreo objetivo, participativo y continuo, con estudios y relatorías periódicas que se tradujeron en el “Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos” (IIEDH).

2. Investigación en derechos humanos. El enfoque de progreso y el IIEDH

En el campo de las investigaciones en derechos humanos hay tres enfoques que se han complementado; el más antiguo y extendido es el de identificar casos de violaciones de derechos humanos y documentarlos, para contribuir a denunciarlos y perseguir a los responsables. El siguiente método es el análisis de situación en atención al estado de realización de los derechos humanos en un momento determinado, enfatizando el comportamiento estatal ante la obligación de respetar y organizar ciertas condiciones y garantías a fin de no discriminar a nadie. El enfoque propiamente original del IIEDH es el tercero. Este se concentró en observar atentamente los procesos de transformación y cumplimiento a lo largo de la última década del siglo XX, con la meta de ubicar progresos o retrocesos en el establecimiento de determinados campos de dominio de la EDH como lo son las normas, el presupuesto, el currículo, los textos escolares, la formación del magisterio y la planificación ministerial que se presentó anualmente entre 2003 y 2007.

La comparación en el tiempo nos permitió ajustar la hoja de acatamientos en procesos pedagógicos y –entre 2008 y 2012– ampliarla a otros asuntos como la participación democrática en la escuela y los gobiernos estudiantiles, así como la revisión del campo normativo de la educación aplicado a la seguridad escolar ante la criminalidad y los fenómenos de acoso sexual contra escolares. Todos, indagados en prospectiva y desde el enfoque de progreso que establece tendencias de cambio o –en su defecto– invariancias o retrocesos. Prácticamente todo el andamiaje del proceso se construyó en consulta con instituciones, entidades expertas y becarios del IIDH dentro de la sociedad civil con sentido de aplicación rigurosa, sistemática y exhaustiva de lo que fue el sistema de indicadores de progreso de la EDH, considerado pionero en las Américas por las ministras y los ministros de Educación de los diecinueve países parte del “Protocolo de San Salvador”, durante la ronda final de su encuentro realizado en julio 2013 en Guatemala.

Entrando a la tercera década del siglo XXI, aún entre mucho dolor y cierre de miles de escuelas a causa de la pandemia, hay un interés generalizado en verificar de qué manera los Estados están respetando o no sus compromisos internacionales de introducir los derechos humanos en sus sistemas educativos para la vida en democracia con una “nueva ciudadanía”. Potencialmente, el IIEDH no solo fue apropiado para el campo institucional; también quedó a disposición de las organizaciones nacionales y civiles, siendo todavía un recurso y una herramienta de trabajo que debe actualizarse para investigar y evaluar el desarrollo de los derechos humanos en las propias comunidades educativas locales.

3. Difusión e impacto

Con el fin de obtener –“progresivamente y de acuerdo con la legislación interna”– la plena “efectividad” de los campos de derecho que configuran el esquema habilitante de la EDH en la educación pública, la aplicación del “Protocolo de San Salvador” supuso una nueva dicotomía que en el fondo le dio más valor al IIEDH cuando se trató de la “exigibilidad inmediata” y la corriente, también jurídica, del derecho a la educación como de “realización progresiva”. El debate sobre tal dicotomía sobresalió tanto en los diálogos interministeriales de Panamá en 2007 y de Medellín en 2009, como en la aprobación del Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos en las Américas que tuvo lugar Lima el 2010 –propuesto por este servidor, como director del IIDH– y al final en Guatemala

en 2013. Todo ello nos indicó sin reservas que la serie completa, de 2002 a 2011, y los documentos complementarios publicados en 2013 alentaron la búsqueda de políticas más eficaces en la preservación de los alcances y los progresos del derecho a la educación, adoptado como un denominador común para alcanzar cierto consenso regional entre autoridades ministeriales. No obstante, siempre fue reiterada la prudente actitud oficial –impregnada de cierto realismo– en cuanto a asumir obligaciones de inversión y de revisión curricular más amplias por la capacidad existente de cumplirlas en el modelo de escuela pública que, por cierto, se sustenta sobre valores propios de la democracia, la interculturalidad, la participación ciudadana y la solidaridad.

La difusión de los IIEDH presentados cada 10 de diciembre fue muy amplia dentro y fuera de Costa Rica, país sede de la Corte IDH y del IIDH desde hace 40 años. Todo lo anterior ya no es actual, es historia que concluyó a mediados del 2014. Sin embargo, sigue siendo referente invaluable para trazar las tendencias y aplicaciones de la EDH en los sistemas educativos de las Américas. Su oferta metodológica para diagnosticar, comparar y promover el progreso de la EDH conserva su potencial y valía en la esperanza de que –ante la pandemia– no se deterioren ni reviertan importantes medidas de implementación y de “realización progresiva” contenidas en el citado Pacto Interamericano. Algunas de ellas son la financiación constitucionalizada, los estudios y las especialidades del magisterio en aplicación a la enseñanza de derechos humanos. Por otro lado, también se tiene en cuenta la acreditación permanente de los valores de la escuela pública como expresión de legitimidad; es decir, todo aquello que no admite regresiones en materia de derechos sociales.

III. Educación: la verdad aprendida para la actuación fundamentada en derechos y ciudadanía, ante el futuro incierto de la democracia

Durante la última década transcurrida del presente siglo, dentro de los sistemas educativos se ha hablado constantemente de ciudadanía y del ejercicio de derechos para la vida en democracia. Ambos criterios de valor son decisivos en la educación formal para que nuestra sociedad iberoamericana -ya no se diga la centroamericana, de la cual provengo y donde trabajo- se encaminen con paso firme por las rutas del desarrollo humano sostenible según orientan los objetivos trazados y a la espera de ser alcanzados en 2030.

Como ya se apuntó, a principios de la actual centuria se inició un tímido proceso de integración de la enseñanza en derechos humanos dentro del derecho a la educación pública. En esa tendencia se juntaron ingredientes curriculares y modalidades pedagógicas con enfoques sociales y morales, legales y aun espirituales que, en variadas expresiones, han sido distorsionadores.

Debido a la irrupción agresiva del “cambio climático”, con connotaciones cada vez más depredadoras y degradantes del ambiente, en algunos expedientes educativos hoy se han incorporado valores como la solidaridad, la tolerancia y la igualdad de género que en la convivencia dentro de algunas escuelas, pocas por cierto, se transmiten a través de prácticas para la protección del entorno natural. No obstante las insuficiencias pedagógicas, tal ejercicio no es algo menor debido al peligro y el asedio que tan aguda variación global del clima produce en perjuicio de los incontables bienes naturales, componentes y expresiones de nuestro espacio vital para realizar los derechos humanos y la vida digna en el futuro. Esto es parte de la modernización dignificadora que tanto urgen los procesos educativos para que nos encaminemos al progreso, el aseguramiento de la conciencia ecológica y el bienestar integral en un momento crucial para la evolución iberoamericana.

No podemos esperar menos de nuestros sistemas educativos que relativamente han contribuido con el despertar de la criticidad y el avivamiento del espíritu creador, aunque con frecuencia ponen más acento en la producción de profesionales que en el desarrollo de capacidades ciudadanas. Por eso, con la certeza de que podremos estar mejor, es indispensable que en las aulas se cuestionen las situaciones que acechan la verdadera vida en democracia –como la ofensiva desigualdad y las odiosas discriminaciones– y que desde el ejercicio de la libertad se actúe a partir de la primera infancia. A muy temprana edad, la niñez necesita explicaciones del sentido de la vida y de las cosas que nos hacen un poco más humanos, del amor y el dolor, del primor con sus semejantes y hasta de la cuestión medular del porqué tanta pobreza y violencia criminal. Necesitan, pues, una sencilla interpretación socioafectiva del “pequeño” y maravilloso mundo, que los albergará de por vida.

En cierta forma, todos los derechos tienen una dimensión social en el sentido y la medida que son ejercidos –sea por personas o grupos humanos–

en un contexto social y comunitario. Pero en nuestro entendimiento, ciertos derechos, como el de la educación pública, se relacionan en mayor magnitud con los intereses de la comunidad e interactúan con los derechos sociales, democráticos, políticos, de género y económicos, de tal manera que están o deberían estar omnipresentes en cualquier esquema curricular y pedagógico para la formación habilitante de ciudadanía escolar, humanizadora y ecológica. Para ello, habrá que repasar el deber de la universidad pública en lo que toca a su tarea de reforzar la base humanitaria de la sociedad del conocimiento: “hacia la libertad por la cultura” y la ciencia, el arte y las letras.

El Estado educador y sus profesionales de la educación deben dar esa lección ejemplar de cómo respaldan la democracia dentro y fuera de la escuela, y cómo prenden la hoguera de la cultura de derechos con su pasión y ejemplo. Deben demostrar cómo se gobierna en democracia y cómo se aprende a ejercer la ciudadanía ecológica que tanto bien le haría a la humanidad. Para ello, se necesitan cambios de profundo calado administrativo y pedagógico; cambios para reducir las rigideces curriculares y en la revisión exhaustiva –al menos– de la parte presupuestaria, a fin de permitir la modernización ministerial y magisterial para darle un nuevo dinamismo a la educación en derechos humanos, no solo en su marco programático, sino también en cada plantel, a fin de convertirlo en un verdadero espacio para cultivar la “nueva ciudadanía”. Enseñar en la práctica escolarizada de los derechos humanos es, entre todas, la vocación más determinante para el futuro del derecho a la educación pública; lo que debería entonces contar con todos los incentivos académicos, administrativos y curriculares que estén al alcance en función de la vida en democracia con certera justicia social. A eso se comprometieron 21 Estados del hemisferio americano a partir de 2002.

Cuál será la educación a futuro constituye, por ahora, una comprensiva interrogante en momentos de angustia y desesperación. Ello invita a revisar, con respeto y rigor, cómo se aplican los ideales y se definen los derroteros por los cuales se plantea la expectativa de los resultados en modalidades y políticas educativas. A esto conviene sumar dos cuestionamientos. ¿Estamos haciendo lo necesario para transformar la educación desde la perspectiva de los derechos humanos? ¿Es posible mejorar lo que no se mide en eso que llamamos “progresos” del derecho a la educación?

La educación “encierra un tesoro” (Delors, J; UNESCO) y, de veras, engendra planes de felicidad cuando refleja voluntad explícita y compromiso cierto, no solo con los fines sino con los recursos y medios pedagógicos para hacerlo realidad. En consecuencia, mientras no midamos exhaustivamente el progreso que se da en los campos de dominio de la educación en derechos humanos dentro de la escuela pública, nunca será posible dar el salto cualitativo al desarrollo humano verdaderamente sustentable y sostenible en América Latina.

Referencias

Instituto Interamericano de Derechos Humanos - IIDH (2000) “La educación en derechos humanos en América Latina una mirada de fin de siglo”, en *Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina*, , pp.17-30,

(2013), *El Derecho a la Educación en Derechos Humanos en las Américas*, (No. I 2002), San José.

Del Carril, M. (2011) *La vida de Emilio Mignone. Justicia, catolicismo y derechos humanos*, Emecé: Buenos Aires,

Mujica, R. (2002). *La metodología de la educación en derechos humanos*. IIDH

Rodino, Iturralde, D y A. Mizrahi M, (2003) *Medir progresos: el caso de la educación en derechos humanos*. IIDH,

Romero, O. Día a día con Monseñor Romero. Meditaciones para todo el año, Biblioteca virtual “Miguel de Cervantes”, disponible en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/dia-a-dia-con-monsenor-romero-meditaciones-para-todo-el-ano--0/html/ff33506c-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_2_

CAPÍTULO 1

Cooperación Internacional y la Educación en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía en Iberoamérica

La Cooperación Internacional y la Educación en Derechos Humanos y Educación para la Ciudadanía

Carlos Hernán Rodríguez Becerra

Coordinador del Instituto de Educación en Derechos Humanos y Democracia de la OEI. Ha sido educador en la Pontificia Universidad Javeriana, en la Universidad San Buenaventura y en la Universidad Santiago de Cali. Cuenta con una especialización en Derecho Administrativo y posee un Máster en Derecho Constitucional. Se ha desempeñado como Auditor General de la República, Defensor del Pueblo, Contralor Departamental, y catedrático de varias universidades colombianas.

La educación para la ciudadanía global y la educación basada en un enfoque de derechos, han sido dos grandes apuestas de la cooperación internacional, bajo las cuales se han determinado algunos lineamientos y se han apoyado diversas iniciativas encaminadas al fortalecimiento de los procesos educativos y pedagógicos adaptados a los contextos nacionales. En un entorno de globalización creciente, se evidencian procesos diversos que contribuyen al crecimiento en las redes de trabajo y de producción de conocimientos en diversas áreas tales como la educación en derechos humanos y ciudadanía. Sin embargo, también se ha generado un aumento en las brechas entre países por su inmersión desigual en los mercados, acceso a la información, condiciones de conectividad y procesos internos que ralentizan o se ven agravados por las dinámicas propias de la globalización. Es así que la cooperación internacional, traducida en el conjunto de acciones desarrolladas por agencias gubernamentales, ONG, Organizaciones internacionales, organizaciones de la sociedad civil, instituciones privadas (Boni, 2010), entre otros, buscan apoyar los procesos de crecimiento humano y económico en diversos contextos en medio de los procesos globalizados o incluso glocalizados (Moncayo, 2002).

Actualmente, los procesos educativos y pedagógicos no se encuentran aislados de los procesos globales de enseñanza, ya que desde la difusión de los contenidos, materiales y herramientas pedagógicas se aporta a la creación de una sociedad global del conocimiento (Lozano et al, 2018). Esto se ha visto potencializado por los organismos de cooperación internacional, los cuales desde sus discursos han logrado establecer en la agenda internacional temas tales como la educación para la ciudadanía global (Naval, Fuentes y Quintanilla, 2017).

Seguido a esto, es importante destacar los esfuerzos de los diferentes actores de la comunidad internacional condensados en la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, comprendida como una hoja de ruta con lineamientos claros del deber ser internacional a 2030. Esta agenda no sólo marca las acciones y metas de los Estados, sino que también plantea las principales problemáticas que los agentes de la cooperación internacional deberán soportar y fortalecer. Los ODS son en este sentido:

“Un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030. Siguiendo la promesa de no dejar a nadie atrás, los países se han comprometido a acelerar el progreso para aquellos más atrasados. Es por esto que los ODS han sido diseñados para traer al mundo varios “ceros” que cambien la vida, lo que incluye pobreza cero, hambre cero, SIDA cero y discriminación cero contra las mujeres y niñas. Todo el mundo es necesario para alcanzar estos objetivos ambiciosos. Se necesita la creatividad, el conocimiento, la tecnología y los recursos financieros de toda la sociedad para conseguir los ODS en cada contexto”. (PNUD, 2020)

La cooperación internacional en este marco es un actor de suma importancia para apoyar de manera solidaria los procesos internos de los países. Los contextos locales, las dinámicas globales del mercado y los procesos sociales transnacionales implican que las acciones que se plantean los gobiernos deben ser integrales y considerar la complejidad de sus causas para garantizar un goce efectivo de derechos por parte de su población. El papel de los organismos de cooperación internacional como potenciadores de los procesos locales y formativos en derechos humanos es esencial para continuar fomentando una cultura democrática, encaminada a la garantía y al ejercicio efectivo de los derechos. Su intervención para el fortalecimiento de las iniciativas tanto a nivel nacional como local, buscan un impacto positivo en las comunidades y sociedades. Ahora bien, no siempre son tan exitosas dichas acciones, pues en ocasiones no se encuentran bien definidas o no contribuyen de manera adecuada a las comunidades, generando acción con daño.

Es por esto que se requiere de una articulación entre los sectores para desarrollar procesos coordinados, comprensivos, participativos y efectivos, que respeten las dinámicas propias y permitan apoyar los proyectos de transformación y fortalecimiento. En este sentido, la cooperación internacional no debe actuar de manera aislada, sino que debería encontrarse articulada en su accionar con la academia, las instituciones públicas y las comunidades.

El compromiso de los gobiernos nacionales con la educación para la ciudadanía y la educación en derechos humanos se ha materializado a través de sus Ministerios de Educación, los cuales han dado entre sus lineamientos para la región Iberoamericana fortalecer los contenidos curriculares en esta materia y apoyar la labor pedagógica para consolidar ciudadanos críticos, comprometidos, informados y respetuosos de las instituciones democráticas. Es a través del debate y de la discusión que es posible reconocer y difundir las ideas, los saberes y los conocimientos por medio del intercambio. Esto permite enriquecer las discusiones y acciones emprendidas desde la reflexión y diversidad de perspectivas.

Es así que es posible resaltar la importancia de la inversión en educación como un pilar fundamental para el desarrollo, el cual soporta los procesos reflexivos de sus ciudadanos y contribuye al fortalecimiento democrático de las sociedades. La educación es una herramienta transformadora de gran potencia y es desde su acción integradora que se logran los grandes cambios. En este sentido, continuar apostándole a los sistemas educativos y a la educación para la ciudadanía y en derechos humanos sigue siendo una prioridad para nuestra región.

Las discusiones no son aisladas de los grandes procesos sociales tales como el reconocimiento y valoración de la diversidad, así como la lucha por la igualdad y equidad de género. Los derechos y la ciudadanía no son conceptos, sino que son prácticas diarias en las que las personas (re) construyen su entorno y los órdenes sociales. Más allá de los principios, son elementos prácticos que implican la acción del gobierno, de la ciudadanía e instituciones. Esto se pone de manifiesto en aquellos momentos de crisis como en la emergencia sanitaria causada por el COVID-19, la cual ha llevado a que los deberes y derechos de los ciudadanos se vean enfrentados y sean fuente de discusión por sus implicaciones en la praxis. De este modo, es evidente que la educación para la ciudadanía y la educación en derechos

son temas vigentes de gran relevancia para nuestra región, la cual ha tenido una trayectoria compleja y enfrenta grandes retos para la consolidación efectiva de sus democracias.

Referencias

Boni, A. (2010). “Definición de Cooperación para el desarrollo”. En Calabuig C., Valencia Gómez M. (Coord.) *La cooperación internacional para el desarrollo.*: Ed. UPV, pág. 8-34. Disponible en: <http://www.upv.es/upl/U0566378.pdf>

Mercado, P et al. (septiembre, 2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* (8). Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v8n16/2007-7467-ride-8-16-00847.pdf>

Moncayo, E. (2002). Glocalización: nuevos enfoques teóricos sobre el desarrollo regional (subnacional) en el contexto de la integración económica y de la globalización. *Revista Desafíos*. Disponible en: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/1481/1342>

Naval, C., Fuentes, J. y Quintanilla, I. (2017). *La educación para la ciudadanía global. Buenas teorías que orientan buenas prácticas*. Disponible en: <https://www.um.es/site2017/ponencia3.pdf>

PNUD. (2020). ¿Qué son los Objetivos de Desarrollo Sostenible? Disponible en: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals-old.html>

Democracia, derechos humanos y la Agenda 2030

Nora C. Luzi

Abogada y Especialista en Relaciones Internacionales (Universidad Nacional de La Plata). Magister en Estudios Legales Internacionales (Master in Laws Washington College of Law, American University). Coordinadora de Gobernabilidad Democrática. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

Democracia y derechos humanos:

La convocatoria del Foro Iberoamericano para debatir sobre propuestas para una educación en derechos humanos, democracia y ciudadanía, nos brinda una oportunidad para reflexionar sobre el estado de la democracia en el mundo, especialmente en tiempos excepcionales como la actual emergencia sanitaria debido a la pandemia del COVID19.

Los orígenes de la democracia se remontan a la antigua Atenas donde en el 508 a.C se registró el uso de la palabra para definir su sistema de gobierno: etimológicamente Demos significa pueblo y Kratos, gobierno. Muchos años después una ley limitó severamente los poderes especiales del Consejo de Areópago conformado por nobles en la antigua Atenas, impulsando la vigencia de este concepto. La historia señala hitos importantes en la evolución de la democracia como sistema político, entre ellos: la Carta Magna del 1215, el primer parlamento elegido en 1265, la ley de Habeas Corpus en 1679, todos en el marco de la democracia parlamentaria de Inglaterra y Escocia. En el continente americano, la primera constitución de Pennsylvania en 1682 que otorgaba derechos y libertades a los colonos llegados a Estados Unidos establecía una legislatura representativa e introducía el concepto de equilibrio de poderes que fue antecedente de la Constitución de los Estados Unidos ratificada en 1789 y cuyo objetivo fue la limitación en la concentración y ejercicio de poder en el manejo de la cosa pública.

La creación de las Naciones Unidas en 1945 por parte de 51 países que se comprometieron a mantener la paz y la seguridad internacional, desarrollar relaciones amistosas entre las naciones y promover el progreso social y el respeto por los derechos humanos, marcó un camino esperanzador al fin de la Segunda Guerra Mundial. Su singular carácter internacional y las competencias otorgadas mediante su Carta Fundacional permiten a la

organización adoptar decisiones sobre una amplia gama de cuestiones, a la vez que brinda a sus 192 Estados Miembros, un foro donde expresar sus opiniones.

En este sentido vale la pena recordar Convenciones Internacionales aprobadas bajo los auspicios de Naciones Unidas en materia de derechos humanos: lucha contra la corrupción, contra el crimen organizado, protección del ambiente, la asistencia humanitaria, la lucha contra el terrorismo, el desarme y la no proliferación, la igualdad de género y promoción de la democracia. Numerosos estándares previstos en estos acuerdos internacionales han sido adoptados con carácter obligatorio por parte de los Estados. En algunos casos, los vinculados con el ejercicio de derechos humanos tienen jerarquía constitucional, como es el caso de Argentina respecto de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial, la Convención sobre la Imprescriptibilidad de los Crímenes de Guerra y de los Crímenes de Lesa Humanidad, Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos y Degradantes y la Convención sobre los Derechos del Niño, entre otras.

Así pues, el siglo XX fue testigo de importantes avances en materia de ejercicio de derechos civiles, políticos y sociales, entre ellos, el sufragio universal, la representación política, las listas abiertas para la elección de funcionarios públicos, el reconocimiento de los derechos de las mujeres, el rol de la rendición de cuentas y la participación ciudadana en el sistema democrático, aunque todo ello fue implementado de manera desigual y con avances y retrocesos en el mundo.

En efecto, en el Siglo XXI y hasta el 2010, las democracias liberales abarcaban la mayoría de los países pues representaban el 55% de 99 países. Sin embargo, en la última década y hasta el 2018, se observó un declive en los regímenes democráticos de más de 20 países, los cuales, ponderados por la cantidad de habitantes implicó que un tercio de la población mundial vivía en países cuyas democracias se estaban debilitando, presentando rasgos de autoritarismo, según el índice 2019 de V-Dem que mide democracia

electoral, estado de derecho, respeto a las libertades individuales, sistema de pesos y contrapesos entre los poderes.

En el 2019 la proporción de países que registró movimientos a favor de la democracia aumentó del 27% al 44%; sin embargo, al mismo tiempo, los procesos de autoritarismo se aceleraron en el mundo ya que por primera vez desde el 2001 el autoritarismo subió, abarcando 92 países y el 54% de la población mundial y, también por primera vez, un miembro de la Unión Europea fue clasificado como régimen electoral autoritario. Más aún, los procesos de concentración de poder y autoritarismo afectaron países como la India, Brasil y los Estados Unidos. En Latinoamérica descendió a niveles de los 90, mientras que Europa Central y Asia Central muestran niveles de la era postsoviética, en las mediciones citadas.

Uno de los grandes desafíos de las democracias es la exclusión social. Si bien la relación entre democracia y bajos niveles de exclusión es clara, dicha relación no es lineal cuando se observa a la luz de la Clasificación de Regímenes en el Mundo la cual distingue entre autoritarismos, autoritarismos electorales, democracias electorales y democracias liberales. Adicionalmente, la desigualdad económica ha aumentado desde la mitad de la década de los 80 en la mayor parte del mundo.

En claro reconocimiento a las consecuencias negativas de la desigualdad y exclusión social, cada vez más los programas de desarrollo en el mundo se orientan a minimizarlas.

Desarrollo humano: la educación como catalizadora de la Agenda 2030

El concepto de desarrollo humano adoptado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD- en 1990 incluyó otras dimensiones además del ingreso per cápita. Basado en el trabajo del Nobel de Economía Amartya Sen, el desarrollo humano se relaciona con la expansión de las capacidades y libertades de los ciudadanos. El enfoque de Sen considera que el bienestar de las personas es más que su nivel de ingresos. En este sentido 3 dimensiones son claves para medir el desarrollo humano: la salud: gozar de una vida larga y saludable; la educación: acceder al conocimiento necesario para un buen desempeño social y laboral; el ingreso: tener un nivel de vida decente. (PNUD, 2013, p 27)

Es por ello que, y en lo que a este Foro respecta, “...*la educación es imprescindible para ampliar las oportunidades de las personas y formar sus capacidades. Para que una persona pueda efectivamente elegir su modo de vida se requieren también de habilidades como poder leer, comprender y expresarse y una cantidad creciente de conocimientos básicos para llevar adelante una vida productiva en la sociedad moderna, así como para desarrollar capacidades que estimulen y amplíen la reflexión, la creatividad y el pensamiento crítico*” (2013, p 27).

Un valioso estudio del Banco Mundial midió los aportes del conocimiento en consideración a la riqueza. Allí se sostiene que el capital es más que la acumulación de bienes materiales tangibles como máquinas, fábricas, centrales eléctricas, puertos, pozos de petróleo, etc. pues hay otra forma de capital que es más importante que el capital físico en este siglo XXI, y es el capital humano acumulado por la población gracias a la educación. El valor del capital humano equivale a cuatro veces el valor del capital físico (Hamilton y Liu, 2013). En efecto, hace varias décadas que se evidencia un aumento de escolarización en los países que lideran no solamente el crecimiento económico sino también el abatimiento de la pobreza y el avance tecnológico.

La opinión ciudadana ha sido consistente con las investigaciones académicas. En este punto vale recordar que, en ocasión del debate sobre la Agenda post 2015, las Naciones Unidas impulsaron por primera vez una Encuesta Global en la web, conocida como “Mi mundo” donde las personas podían votar hasta 6 prioridades para un mundo mejor. La consulta global se centró en los sistemas de gobernabilidad y sus mecanismos de rendición de cuentas, basados en estándares y principios de derechos humanos. Cabe recordar que, en el caso de Argentina, la primera prioridad en el voto la tuvo “una buena educación”.

El proceso se llevó adelante entre el periodo 2013- 2015 y los resultados globales de la priorización temática son contundentes en términos de desarrollo de capital humano:

1) Una buena educación; 2) mejores oportunidades laborales; 3) mejores sistemas de salud; 4) un gobierno honesto y receptivo a las demandas

ciudadanas; 5) alimentos nutritivos y accesibles; 6) acceso a agua potable; 7) protección contra el crimen y la violencia. (SDG, 2015)

La Agenda de Desarrollo Sostenible – Agenda 2030- fue adoptada en el 2015 por más de 150 Jefes de Estado y Jefes de Gobierno que representan a países en vías de desarrollo y desarrollados en un claro reconocimiento de que todos los estados presentan desafíos en términos de desarrollo humano sostenible. Este compromiso global posee cinco dimensiones: las personas, la prosperidad, el planeta, la paz y la construcción de alianzas para la implementación de 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y 169 metas globales con indicadores asociados ya que “debemos medir lo que valoramos.” El principio rector de la Agenda es: “no dejar a nadie atrás” principio que obliga a redoblar los esfuerzos para disminuir las desigualdades y la exclusión y promover los beneficios de la prosperidad especialmente a las personas en situación de vulnerabilidad. La educación fue incorporada como el ODS 4 y prevé entre sus metas al 2030: asegurar que todas las niñas y los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que la misma sea gratuita, equitativa y de calidad, que produzca resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos; que se asegure que todas las niñas y niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria y asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

En palabras del Ex Secretario General Ban Ki-moon, “La educación es un derecho fundamental y la base del progreso de cualquier país. Los padres necesitan tener conocimientos sobre salud y nutrición para poder brindar a sus hijos la infancia que se merecen. Para ser prósperos, los países necesitan trabajadores cualificados y educados. Los desafíos de la erradicación de la pobreza, la lucha contra el cambio climático y el logro de un desarrollo verdaderamente sostenible en los próximos decenios nos conminan a actuar juntos. Con colaboración, liderazgo y unas inversiones acertadas en educación podemos transformar la vida de las personas, las economías de los países y nuestro mundo en general”.

Algunas cifras permiten dimensionar la envergadura del desafío educativo. Según las NNUU, a pesar de los avances logrados desde el año 2000, alrededor de 260 millones de niños estaban fuera de la escuela en 2018; cerca de la quinta parte de la población mundial de ese grupo etario. Además, más de la mitad de los niños y adolescentes de todo el mundo no están alcanzando los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas.

En 2020, a causa de la propagación de la pandemia del COVID-19, la mayor parte de los países anunciaron el cierre temporal de las escuelas, lo que afectó a más del 91 % de los estudiantes en todo el mundo. En abril de 2020, cerca de 1600 millones de niños y jóvenes estaban fuera de la escuela. Igualmente, cerca de 369 millones de niños que dependen de los comedores escolares tuvieron que buscar otras fuentes de nutrición diaria.

Es la primera vez que tantos niños están fuera de la escuela al mismo tiempo, lo que altera su aprendizaje y cambia drásticamente sus vidas, especialmente las de los niños más vulnerables y marginados. La pandemia del COVID 19 hace peligrar los avances que se habían logrado en la mejora de la educación a nivel mundial.

A nivel regional y previo a la irrupción del COVID 19, el panorama de la educación a nivel latinoamericano ya era preocupante.

Si tomamos los resultados de la Prueba PISA del 2018 en comprensión de textos, el país que logró mejor posición fue Chile en el lugar 43, seguido de Uruguay en el lugar 48, Costa Rica en el lugar 49, México en el lugar 53, Brasil en el lugar 57, Colombia en el lugar 58, Argentina en el lugar 63, Perú en el lugar 64, Panamá en el lugar 71 y República Dominicana en el lugar 76 entre 77 países evaluados.

Estos resultados nos interpelan ya que se refieren al nivel de conocimiento de nuestros adolescentes de 15 años, situación que impactara en un futuro cercano. La educación de calidad es, sin dudas, una de las llaves para el desarrollo humano y ciertamente está presente en varios de los Objetivos de la Agenda 2030, como bien lo señaló la UNESCO. En efecto, la educación tiene una importancia decisiva para escapar de la pobreza crónica y evitar su reproducción intergeneracional y conseguir empleos

formales mejor remunerados: un año de educación se traduce en un salario un 10% superior. (ODS1)

En cuanto a la salud, la educación es clave ya que contribuye a salvar vidas y a promover el bienestar; la mejora de la nutrición evitaría que más de 12 millones de niños sufrieran retraso en el crecimiento, indicio de haber sufrido malnutrición en la primera infancia. (ODS3)

Respecto a la reducción de las desigualdades: garantizar el cumplimiento de la enseñanza secundaria es fundamental para lograr una disminución de la desigualdad dentro de los países. En Francia, Malasia y el Brasil, la desigualdad de los ingresos disminuyó 7 puntos porcentuales aproximadamente a lo largo de dos decenios a medida que aumentaba la proporción de la población que había recibido dicho nivel de educación. (ODS10)

Más aún, el objetivo de lograr sociedades pacíficas, justas e inclusivas, con metas de disminución de la violencia en todas sus formas, del respeto por el estado de derecho, la garantía del acceso a la justicia, la transparencia, lucha contra la corrupción y la participación ciudadana en la cosa pública requieren, sin dudas, una ciudadanía educada.

En 36 países de África, Asia y América Latina una encuesta muestra que la educación guarda relación con una mayor participación en las votaciones. Además, si bien un bajo nivel de instrucción no genera un conflicto, representa un factor de riesgo importante: si la tasa de escolarización de los varones en la enseñanza secundaria fuera 10 puntos porcentuales más alta que el promedio, el riesgo de guerra disminuiría una cuarta parte. (ODS16)

Conclusiones

Ahora bien ¿Cómo lograremos el objetivo de construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, previstas en el ODS16, sin una educación de calidad?

¿Cómo lograremos que nuestros adolescentes entiendan los alcances de la democracia, la importancia del equilibrio de poderes, los efectos negativos de la corrupción sistémica en la asignación de recursos públicos, el rol del voto en la representación política, la importancia de la alternancia en el poder, el concepto de bien público si ellos no son capaces de comprender un texto simple?

La ignorancia afecta negativamente a las personas, a las sociedades y, en última instancia socava la legitimidad del sistema democrático. Las sociedades actuales son cada vez más complejas, la ciudadanía es cada vez más demandante y se necesitan gobiernos receptivos, transparentes y que rindan cuentas. Sin embargo, solo una ciudadanía educada es capaz de ejercer control ciudadano y comprender las virtudes de la rendición de cuentas presentes en la Agenda 2030.

El PNUD a través del Programa Global de fortalecimiento del Estado de Derecho y los Derechos Humanos para el desarrollo y la Paz contribuyen a los esfuerzos nacionales en materia de educación en derechos, transparencia y auditorías ciudadanas alrededor del mundo y desde el 2009 integra su enfoque de empoderamiento legal de pobres en las políticas de educación, salud y justicia.

En tiempos de COVID-19, PNUD se hace eco de las iniciativas como “El llamado a defender la democracia”, del que participan 90 organizaciones de todo el mundo, casi 500 personalidades destacadas de 119 países incluyendo 13 Premios Noble y 62 ex Jefes de Estado y de Gobierno.

La emergencia sanitaria no puede ser una excusa para, por ejemplo, el debilitamiento de los sistemas de control en las compras públicas, el acceso a la información, el aplazamiento *sine die* de las elecciones, las limitaciones de funcionamiento de las legislaturas y la imposición de medidas discriminatorias que dejan a millones de niños en situación de vulnerabilidad social sin acceso a la educación.

Son tiempos extraordinarios y las soluciones deben ser innovadoras. Las tecnologías de la información y las comunicaciones son herramientas útiles, pero el mayor desafío sigue siendo que las nuevas generaciones mejoren sus desempeños en comprensión de textos y matemáticas, estimulando el pensamiento crítico para que puedan no solo desarrollar sus capacidades individuales sino también ser agentes del cambio en las comunidades donde vivan.

Eventos como este son una ocasión para estimular la innovación en la educación en ciencias sociales, en la comprensión del rol del Estado y en el ejercicio no solo de los derechos sino de las responsabilidades que cada persona tiene respecto de la vida en sociedad.

En palabras de Franklin D. Roosevelt: *“La democracia no puede tener éxito a menos que aquellos que expresan su elección estén preparados para elegir sabiamente; la real salvaguarda de la democracia es, por lo tanto, la educación”*.

Referencias

Argentina en un mundo incierto: asegurar el desarrollo humano en el siglo XXI. (2013) Informe Nacional de Desarrollo Humano.

Hamilton K, Liu G. (2016). Human Capital, Tangible Wealth, and the Intangible Capital Residual, en *World Bank Policy Research Working Paper*, 23. Disponible en https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2240108

Unesco. (2015). *El desarrollo sostenible comienza por la educación* disponible en <https://es.unesco.org/news/desarrollo-sostenible-comienza-educacion>

Cooperación Internacional y la Educación en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía en Iberoamérica

Janet Camilo

Licenciada en Derecho por la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU). Magister en Ciencias Políticas por la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Ha ocupado diversas posiciones políticas en el Partido Revolucionario Dominicano: Presidenta de la Federación Dominicana de Mujeres Social Demócratas (FEDOMUSDE) Vicepresidenta Nacional del Partido Revolucionario Dominicano (PRD) del 2005 hasta la fecha, entre otras. Fue ministra de la Mujer en República Dominicana durante el cuatrienio 2016-2020.

La promoción de la democracia y los derechos humanos por medio de la cooperación internacional constituye uno de los temas más actuales, dinámicos y controvertidos de la agenda internacional.

Desde las últimas décadas del siglo XX hasta nuestros días el sistema internacional de cooperación los donantes occidentales han sumado capacidades y voluntades para coordinar sus respectivas acciones con miras a la promoción del sistema capitalista, pero se ha puesto de manifiesto las diferencias entre los países y organismos internacionales en torno a la concepción sobre los distintos elementos que conforman el ámbito político del modelo liberal, como los derechos humanos y la democracia.

El grado de conocimiento y entendimiento que posean las y los ciudadanos sobre los derechos humanos y la democracia constituyen una piedra angular para estar en capacidad de mantener comportamientos activos que le permitan evaluar constantemente el cumplimiento de las disposiciones estipuladas a nivel nacional e internacional sobre el disfrute y ejercicio de sus derechos. Vivimos en democracias en pleno desarrollo y aprendizaje; de todas formas aún excluyen a muchas personas colocadas en grupos vulnerables, que todavía no conocen cuáles beneficios les otorga la democracia.

Se hace necesario continuar profundizando sobre el conocimiento de los derechos humanos. Sus principios de participación, no discriminación, igualdad, interdependencia, indivisibilidad y universalidad deben estar contenidos en la educación formal y no formal. Se trata de observar la urgente reforma al sistema educativo, como demandan los nuevos tiempos,

y no solo hacemos hincapié en la necesidad de reformar currículas, sino de algo más amplio y profundo. Se trata de incorporar las dimensiones de los derechos humanos al sistema educativo formal, agregando entonces los conceptos de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, calidad, sostenibilidad y participación.

Las nuevas realidades de la región exigen estrategias conjuntas de los gobiernos y ministerios de educación apoyados en la cooperación internacional, bilateral y multilateral, para el fortalecimiento, a través de la educación, de los valores democráticos, el ejercicio pleno de la ciudadanía, el desarrollo de buenas prácticas de gestión de lo público centradas en la transparencia y lucha contra la corrupción. Todo ello, en el marco de la garantía de los derechos humanos.

La educación ha sido la herramienta desde la que se ha abordado la concienciación social para producir profundos cambios de actitud individuales y colectivos, que a su vez generan una importante transformación social, que se refleja y aprecia en los contextos culturales, sociales y geográficos más diversos.

Desde el marco de la educación es importante el impulso de proyectos socioculturales que deben propiciar plataformas de encuentro, aprendizaje, reflexión y crecimiento personal, especialmente entre los jóvenes y adultos, de cara a su pleno desarrollo como personas libres y emancipadas, que se convierten en sujetos activos y no en meros receptores de las decisiones y orientaciones de la dinámica comunitaria.

Para consolidar procesos democráticos es fundamental que los ciudadanos y las ciudadanas se tornen agentes activos de la vida comunitaria, y esto pasa por reforzar la cultura de la participación en la que la identidad y la autoestima, junto al valor del trabajo colectivo, son absolutamente fundamentales.

La masiva presencia de mujeres en los programas de educación popular, su incorporación al sistema educativo reglado y su vinculación progresiva al ámbito laboral, fijan las coordenadas de un nuevo modelo de *ser mujer* y, en consecuencia, la directa repercusión en la organización familiar y en los profundos cambios sociales que están aconteciendo. Alcanzar nuevas formas

de relación entre hombres y mujeres es tarea crucial de la educación en sus diferentes modalidades y niveles, para posibilitar otras maneras de socialización desde la infancia. Se trata de liberar a las mujeres de la invisibilidad que las ha apartado secularmente de los ámbitos de decisión y de los de participación social y política, pero también de liberar a los hombres de su dependencia de modelos de realización estereotipados y, en definitiva, de liberarse juntos y mutuamente de ataduras y condicionamientos para avanzar hacia el «ser persona». Esta es la gran tarea de la educación.

El reto de futuro para la cooperación internacional requiere incorporar la dimensión del género al análisis causal de la discriminación: avanzar conceptualmente, y en las respuestas a las necesidades prácticas y estratégicas del desarrollo, con esta nueva visión de las relaciones entre hombres y mujeres. En todo esto la educación formal y no formal, los proyectos socioculturales incardinados en los programas de desarrollo comunitario y de cooperación internacional, serán siempre medios fundamentales para producir los cambios de actitud y el nuevo paradigma de relaciones inter-géneros.

Las estrategias de intervención contemplarán así elementos de equidad desde una perspectiva relacional de carácter genérico, que sirvan a la transformación social y productiva, y que sean también la base para el pleno ejercicio de la ciudadanía y de la participación democrática.

Desde la perspectiva de la cooperación internacional para el Desarrollo, este proceso de visibilizar a las mujeres, de reconstrucción de su propia historia y de desarrollo de nuevas relaciones entre ambos sexos, es un fenómeno relativamente reciente y no ajeno a ciertas controversias en los planos nacionales e internacionales.

Debemos tomar en cuenta que, si la cooperación para la democracia y los derechos humanos únicamente funge como un complemento externo a las iniciativas y acciones internas (tanto oficiales como de la sociedad civil) en los ámbitos señalados, solamente es capaz de otorgar “el empuje extra” para reforzar la transición requerida (Crawford, 2001, p 198), siempre y cuando las acciones de actores externos se lleven a cabo de manera coordinada y complementaria (Robinson, 1993, p.65). Al respecto, y para sustentar lo señalado, Carolyn Bayles, investigadora de la Universidad de

Leeds y experta en este tema, establece que “ [...] la retórica de los donantes para apoyar el desarrollo de la democracia en terceros países puede conseguir cierta significancia únicamente si existe un contexto nacional favorable para que ello ocurra” (Bayles, 1995, 333).

Ante la crisis de la democracia en América Latina y otras regiones del mundo, la cooperación internacional, en determinados casos, debe de fungir como una instancia complementaria de los esfuerzos locales en dicho ámbito, así como en torno a los derechos humanos. Sin embargo, esto no siempre sucede. Es claro que la promoción de ambos objetivos amerita la amplia participación de la comunidad local (gobernantes y gobernados) en aras de que, mediante un amplio proceso participativo, el cual no se extingue con la mera celebración de elecciones limpias o de un sistema de partidos plural, se logren gradualmente metas políticas, sociales y económicas que respondan a las necesidades particulares del país en cuestión.

De allí que el papel de la ayuda para el desarrollo como promoción de la democracia y los derechos humanos sea, por definición, limitado, aunque en determinadas ocasiones, cuando es complementario de los esfuerzos internos y se realiza de manera coordinada y con objetivos claros y alcanzables, pueda catalogarse de positivo.

La cooperación internacional no debe continuar promoviendo aisladamente determinados componentes de la democracia (elecciones y sistemas multipartidistas) ni de los derechos humanos (civiles y políticos). Por el contrario, el sistema internacional de cooperación para el desarrollo del siglo XXI debe ampliar su margen de acción, impulsando el derecho al desarrollo, en el que la democracia, los derechos humanos, el combate a la pobreza, la igualdad de género, el cuidado ambiental, el comercio justo, etc., sin exclusión entre sí, constituyan los ejes de maniobra de este recurso de solidaridad global.

La educación es la otra cara de la libertad, al final lo que debemos perseguir es lograr construir un ejercicio de ciudadanía empoderado, que conozca y disfrute de sus derechos fundamentales y que estén protegidos por un estado garantista del ejercicio de los derechos humanos dando así el escenario para que se desarrollen sociedades que promuevan el bien social, logrando ser inclusivas, paritarias y democráticas.

CAPÍTULO 2

Políticas Públicas para la Educación en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía

Reflexiones para pensar la educación y la ciudadanía

Cristina Gómez Giusto

Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación FLACSO. Abogada Universidad Nacional de Buenos Aires. Especialista en educación y Derechos Humanos UPJ-IIDH. Trabaja en diversos proyectos educativos vinculados a derechos humanos y ciudadanía. Coordinó el Programa Educativo del Parque de la Memoria y los cursos de formación docente del Programa Nacional Educación y Memoria-Ministerio de Educación de la Nación que actualmente coordina.

Al preguntarnos por la ciudadanía que queremos construir, es preciso asumir la historicidad de los derechos humanos y enfocar la tarea no solo en su dimensión jurídica sino también en la ética y en la política. Esto exige emprender procesos de democratización donde el concepto de ciudadanía, asociado a los valores tradicionales de justicia, libertad, igualdad solidaridad, se entreme con otros como inclusión social, diversidad, igualdad de género.

Esta acepción tradicional de la ciudadanía fue puesta en crisis a partir de la experiencia límite del Holocausto, cuando el Estado demostró que su ejercicio soberano asegurando protección y reglas de convivencia a las personas bajo su órbita, no garantizaba ninguna de dichas premisas. En ese contexto el derecho internacional de los derechos humanos buscó generar una conciencia universal y la construcción de un piso mínimo de valores e ideas comunes sobre las cuales sostener la vida en común. Esta categoría de derechos limitó la soberanía de los Estados en favor de las personas, estableciendo que todas, sin discriminación, son sujetos de derecho. Desde el punto de vista formal, quedó establecido que no hay personas sin derechos o, como señala Arendt (2006) desde un punto de vista ético, todas las personas tienen “derecho a tener derechos”. Desde entonces, se teje un complejo y vasto andamiaje jurídico donde los derechos y los mecanismos para su protección están específicamente definidos en diversos instrumentos legales, a nivel internacional, regional y nacional, con miras a garantizar su realización.

En este recorrido histórico, desde sistemas nacionales a la consagración de un sistema de protección internacional, las demandas y las acciones de diversos grupos han impulsado y materializado el reconocimiento y vigencia de los derechos. Estas luchas impulsadas “desde abajo” exigen que los

gobiernos asuman un rol activo no solo en la concreción sino también en la ampliación de los derechos vigentes, para incluir a todos y todas en la ciudadanía. Reflexionar socialmente sobre la democratización de la ciudadanía y de los derechos contribuye a incorporar una mirada más compleja sobre estas ideas a las políticas educativas. Al concepto de ciudadanía formal, ampliamente trabajado en las escuelas, a partir del cual se reconocen jurídicamente algunos derechos y se regulan las obligaciones de los individuos en la comunidad política, hay que enfatizar la dimensión política de los derechos incorporando el abordaje de concretas relaciones de poder y los modos en que ellas establecen formas de desigualdad. Develar, reconocer dinámicas de exclusión es generar reflexión para la transformación incorporando la perspectiva, las ideas y los modos de organización de sectores históricamente excluidos.

La ciudadanía implica también un sentimiento común de pertenencia a una comunidad que excede los límites de un sistema de protección de derechos y que implica un conjunto de experiencias de los sujetos y sujetas a lo largo de su vida. Muchas de ellas tendrán lugar en las instituciones educativas, por ello la relevancia de que estos espacios asuman la responsabilidad de incorporar la ciudadanía y los derechos humanos como parte de la reflexión sobre las prácticas educativas y como tema de enseñanza.

En efecto la formación ciudadana fue un elemento central en la conformación de los sistemas educativos de la modernidad, siendo la escuela una institución encargada de transmitir valores, modelos de conducta y normas para participar de la vida social en función de una identidad cultural, nacional, moral, en común. En la conformación de subjetividades también los fundamentos tradicionales de la idea de ciudadanía fueron transmitidos durante muchos años sin ser cuestionados. La presencia de estas viejas aspiraciones desenganchadas de las experiencias de los sujetos de la educación, hizo cada vez más visible la distancia entre los valores proclamados y lo que efectivamente sucede en la realidad. En sustitución de estos y en contextos de fragmentación social, aparecen el escepticismo, el individualismo, identidades a la deriva, que impiden dar sentido a la idea de comunidad.

Si bien hace mucho tiempo estos modos de construcción de la ciudadanía en los sistemas educativos han sido revisados y aparecieron nuevas

formas que resignifican la ciudadanía tradicional, resulta relevante no dejar de lado este ejercicio de reflexión ya que hablamos de conceptos dinámicos inmersos en relaciones de poder en el que inciden los contextos económicos, sociales y políticos. Sostener que la ciudadanía no puede ir desconectada de la experiencia de los sujetos es una posición ética y política valiosa para la toma de decisiones en el ámbito educativo.

En tal sentido las políticas educativas pueden ser un aporte significativo en el conocimiento y en el ejercicio de los derechos, construyendo subjetividades individuales y colectivas comprometidas con espacios sociales, económicos, políticos y jurídicos que incluyan a todos y todas. En este sentido, la participación es un aspecto central del ejercicio de la ciudadanía. De acuerdo con Liebel (2007) para que la participación de los niños, niñas y adolescentes sea genuina, sus opiniones deben ser escuchadas y deben estar presentes en las decisiones que se tomen. La escuela es un espacio privilegiado para construir un marco genuinamente democrático de reflexión y de acción en el que los y las estudiantes pongan en juego su derecho a ejercer la ciudadanía plena en un proceso permanente de construcción de subjetividades. En tal sentido es necesario potenciar los espacios públicos como las escuelas, donde los derechos se enseñan y se ejercen en la vida cotidiana, y mediante la participación directa de los niños, niñas y adolescentes en la definición y resolución de los problemas que los afectan a ellos y a las comunidades en donde viven.

Por último, construir ciudadanía en las aulas hoy requiere de una reflexión sobre el pasado. Los países de Latinoamérica están atravesados por una larga historia de inestabilidad institucional y vulneración de derechos donde la experiencia del pasado reciente se superpone con discriminaciones y violencias estructurales de muy larga data (Jelin y Hersberg, 1996). En Argentina como en otros países de la región el concepto de derechos humanos remite a las dictaduras y a las experiencias de violaciones masivas y sistemáticas a los derechos humanos, desapariciones forzadas, presos políticos, apropiación de niños y niñas, censura, exilio, y el disciplinamiento social mediante el terror y la represión de la participación política, social y gremial. También el concepto de derechos humanos se vincula en esta parte del mundo a la larga lucha de los organismos de derechos humanos en dictadura y también en democracia. Podemos decir desde la experiencia Argentina que son los responsables de la construcción de ese

piso ético mínimo para reconstrucción de la vida común que hablábamos al inicio. Para pensar esta relación Jelin, E. (1996) se pregunta si hacer memoria es una condición de la democracia o si hay algunos aspectos específicos de la democracia ligados a la activación de estas memorias y en ese caso, qué hay que recordar. Asimismo plantea si esta vinculación, del concepto de derechos humanos con el pasado reciente, no obtura una mirada más amplia sobre los derechos humanos que contemple todas sus dimensiones, sociales, económicas, culturales, ambientales. Frente a estos interrogantes que movilizan la pregunta por el sentido de la memoria para pensar el presente, podemos decir desde la experiencia argentina, que la lucha de los organismos de derechos humanos instalaron definitivamente en la agenda pública los derechos humanos como un tema central y fundacional de la democracia. Consolidaron el espacio público, las calles y las plazas como un lugar en que se juega esta lucha por los derechos. Asimismo realizaron un inmenso aporte en relación a las estrategias, los modos de representación y de transmisión de valores e ideas que fueron apropiados y resignificados en diversas luchas por los derechos humanos.

Esta agenda que en un primer momento se condensaba en la consigna del “*nunca más*”, una síntesis del rechazo social a las violaciones a los derechos humanos, se fue ampliando progresivamente. Primero los propios organismos revitalizaron su demanda a través de la consigna “memoria, verdad y justicia” y luego aparecieron otras vinculadas a derechos económicos, sociales, de las mujeres que los organismos incorporan además de sus reclamos históricos conectando así, las luchas del pasado con las del presente.

Mirar el pasado permite a los sujetos y las sujetas inscribirse en una trama social de relaciones con la historia. Contribuye a reconocer la historicidad de los derechos y el largo camino de avances y retrocesos, las disputas y las distintas formas de organización visibilizando la participación de distintos actores sociales en estas luchas. La transmisión de estas memorias –que nunca es lineal ni unívoca– lejos de constituir un acto de fijación al pasado, es un ejercicio, para pensar el presente e imaginar el futuro.

Referencias

Arendt, H. (2006) *Los orígenes del totalitarismo*. 1ª ed 1951. Alianza Editorial: Madrid.

Gándara Carballido, M. E. (2019) *Los derechos humanos en el siglo XXI: una mirada desde el pensamiento crítico*. CLACSO: Buenos Aires.

Jelín, E. y Hershberg, E. (1996) *Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina*. (Coord) Nueva Sociedad Editorial: Buenos Aires.

Liebel, M. (2007) *Paternalismo, participación y protagonismo infantil*. En Participación Infantil y Juvenil en América Latina (pp. 113-146). Universidad Autónoma Metropolitana: México.

Educación para las nuevas ciudadanía como política de estado: derechos humanos, memoria, género y democracia

Celeste Adamoli

Licenciada y Profesora en Sociología de la UBA (Universidad de Buenos Aires). Finalizó la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación en FLACSO – Argentina (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Actualmente es Directora de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI del Ministerio de Educación de la Nación. Coordinó el Programa “Educación y Memoria”.

Estamos atravesando un momento excepcional, inédito y transitorio¹ que sin lugar a dudas dejará marcas en las sociedades y por supuesto, en los modos de hacer escuela, con dimensiones desconocidas, aún inciertas, que trascienden fronteras y nos interpelan personal y profesionalmente. Es un momento complejo que sostiene y profundiza las desigualdades educativas existentes, que nos obliga a idear estrategias de continuidad pedagógica y acompañar el sostenimiento de los vínculos entre escuelas y familias, destacando el rol del Estado como garante del derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes.

Quiero celebrar este encuentro compuesto por colegas de distintas latitudes con los que nos conocemos hace ya varios años y compartimos el desafío de pensar políticas públicas para la educación y la formación en Ciudadanía, Derechos Humanos, Memoria y Democracia. Deseo mencionar especialmente a tres redes de trabajo articulado que se cruzan -y me gusta decir: se enredan- en esta mesa: la Red Latinoamericana para la enseñanza del Holocausto y otros genocidios de UNESCO, la Red de referentes de Educación y Memoria del Ministerio de Educación de Argentina y la Red Federal de Sitios de Memoria de la Secretaría de Derechos Humanos de la República Argentina. Quisiera destacarlo como una forma de trabajo

¹ Atendiendo al contexto mundial de la pandemia del Covid-19, Argentina entró en el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio el 20 de marzo de 2020, a partir del Decreto presidencial 297/2020. En este marco, y con motivo de la interrupción de las clases presenciales en las instituciones educativas a partir del 16 de marzo de 2020, el Estado argentino ha desarrollado diferentes estrategias de políticas educativas con el objetivo de garantizar el derecho a la educación a lo largo de todo el territorio nacional.

sostenida que permite tejer articulaciones nacionales e internacionales, intercambiar experiencias, modos de hacer y compartir preguntas y propuestas sobre políticas públicas para la educación en Derechos Humanos. Reconociendo la especificidad de cada una de las experiencias, pero con la posibilidad de abrir un diálogo compartido de desafíos y oportunidades que nos ayuden a pensar “lo común”.

Lo que quisiera compartir son algunas cuestiones que espero contribuyan a (re) pensar las políticas públicas para la Educación en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía, vinculadas con mi experiencia anterior como Coordinadora del Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, primero, y luego otras en relación con el desafío de entramar esa política en una Dirección que fue creada el 10 de diciembre de 2019 con el cambio de gestión: “Dirección para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral”, a mi cargo desde el 1 de agosto de 2020.

Voy a detenerme especialmente en dos cuestiones/aspectos que me interesa pensar como contribución al desarrollo de estas políticas educativas a partir de esta experiencia como agente estatal, como docente, como constructora de política pública y como funcionaria.

En primer lugar, algunas cuestiones de orden más bien conceptual, temático y de contenidos: ¿De qué hablamos hoy en Argentina, en los países de América Latina y en otros lugares del mundo cuando hablamos de “educar para la Ciudadanía”? Es decir, ¿en qué temas estamos pensando? ¿Cómo se construye esa agenda de políticas públicas que piensa y construye esas “nuevas ciudadanías”? ¿Por qué Derechos Humanos y Democracia aparecen ligados a esta idea de formar ciudadanía hoy? ¿Qué otros conceptos ayudarían a pensarla y por qué deberíamos pensar en una nueva ciudadanía democrática?

En segundo lugar, me voy a referir a las formas que adquieren estas políticas. Es decir, qué estrategias, qué acciones, qué dispositivos ideamos desde el Estado para la construcción de políticas para los Derechos Humanos: la formación docente, el desarrollo curricular, los materiales educativos, la construcción de redes de trabajo y articulación, la producción de convocatorias a docentes y estudiantes. Y me gustaría detenerme también

en algunas de las líneas que se abrieron para dar continuidad pedagógica frente al COVID-19.

Para esto entonces menciono primero algunas cuestiones del Programa Educación y Memoria. Un Programa que fue creado en el Ministerio de Educación de la Nación en octubre del año 2005 (estamos cumpliendo ahora nada más y nada menos que 15 años), en las vísperas de los treinta años del golpe de Estado ocurrido en Argentina el 24 de marzo de 1976, como un proyecto que logró trascender doblemente una efeméride: marzo y una fecha redonda, convirtiéndose en un Programa Nacional. Esta política se desarrolló a la par de una fuerte redefinición del lugar del Estado, después de años de neoliberalismo. En este sentido, podría decirse que, si el período de terrorismo de Estado (1976-1983) se propuso desarticular la trama social, la creación de este Programa se inscribe como parte de un proyecto más amplio, en consonancia con políticas construidas a nivel nacional y latinoamericano, que sostuvieron la ampliación de derechos de las mayorías postergadas. Por lo tanto, se inscribe tanto en el desarrollo de políticas públicas de Derechos Humanos y Memoria como en el de las políticas educativas, que pretenden colaborar en la reconstrucción del lazo social que había sido fuertemente resquebrajado. Para construir esta política nacional de educación y memoria se tomaron como punto de partida algunos antecedentes existentes en el campo educativo y se prestó atención a las discusiones que, desde los años ochenta en adelante, atravesaron el campo de los Derechos Humanos, las Ciencias Sociales y los procesos de conformación de la memoria colectiva. En ese momento trabajamos sobre algunas preguntas que nunca nos abandonaron: qué, cómo y para qué recordar y por qué hacerlo en la escuela. Se construyó así un espacio de reflexión y transmisión sobre el pasado argentino reciente desde una perspectiva centrada en los lazos que vinculan pasado, presente y proyecto de futuro. En aquella primera etapa discutimos algunas cuestiones decisivas: ¿Qué significaba hablar del terrorismo de Estado desde el Ministerio de Educación de la Nación? ¿Qué implicaba abrir estas discusiones en diferentes regiones del país? ¿Cómo enseñar el horror? ¿Qué decir sobre las violaciones a los Derechos Humanos? ¿De qué forma revisitarse la militancia política de los años sesenta y setenta? ¿Cómo volver a vincularnos con el pasado para iluminar el presente?

Desde el comienzo nos propusimos trabajar para que no existiera

“silencio pedagógico” sobre la historia reciente. Una de las primeras definiciones fue trabajar con ejes temáticos como un modo de ordenar la política. Si bien el proyecto inicial se estructuraba en torno a los treinta años del golpe, además de proponer pensar el pasado reciente desde la idea del terrorismo de Estado o el discurso de los Derechos Humanos, se trabajó para ampliar el problema, desplegando nuevos interrogantes para darle mayor densidad histórico social, incorporando el problema de la clase, de la nación y los sentidos de la patria, de los pueblos originarios y el lugar de las y los jóvenes. Con el tiempo fuimos consolidando tres líneas temáticas que se fueron ajustando y redefiniendo a la luz de discusiones teóricas, pedagógicas y políticas que muchas veces excedieron el Programa: memorias de la dictadura, terrorismo de Estado en Argentina; Malvinas, memoria, soberanía y democracia; y Holocausto y genocidios del siglo XX.

El Programa Educación y Memoria elaboró materiales educativos; incidió en el desarrollo curricular; construyó espacios de intercambio y formación con docentes y estudiantes, y convocó a las escuelas a la recuperación de historias locales a través de la realización de trabajos de investigación. Para todo esto creó y sostuvo una Red Nacional de Educación y Memoria con la participación de todas las provincias. Además, articuló con otras áreas sustantivas del Ministerio de Educación de la Nación, con diferentes dependencias del Estado y Organizaciones de la Sociedad Civil y participó en espacios de Cooperación Internacional.

A medida que se fue consolidando como política pública educativa y como Programa Nacional, se fue pensando y reflexionando sobre las formas de organización de la política y los mejores modos de llegada a las escuelas. Para esto se trabajó en la construcción de un nuevo tema de enseñanza, en la delimitación de un nuevo “problema pedagógico” para el que resultaba necesario pensar en un entramado con otras políticas del Ministerio de Educación que trabajaban en educación para los Derechos Humanos. En este sentido, muchas veces trabajamos desde la idea de que estas políticas no podían llegar a los ministerios de educación provinciales y fundamentalmente a las escuelas, como acciones aisladas y sueltas, sino que debían ser propuestas inscriptas en un marco general de políticas educativas en diálogo con los niveles y las modalidades del sistema educativo. En varias ocasiones nos reunimos con funcionarios responsables de diferentes líneas para pensar en un arco común de políticas, “un paraguas”, que permitiera

llegar a las escuelas con un discurso común, con una propuesta articulada, y nos encontramos en la práctica trabajando mancomunadamente con diversas áreas del Ministerio. En esas propuestas contenedoras se incluían Programas/políticas vinculadas con educar para y en Derechos Humanos, que trabajaban con temas transversales, que pensaban la formación en una nueva ciudadanía democrática y que tenían trabajo socioeducativo.

En diciembre de 2019, con el cambio de gestión política, se presenta un nuevo organigrama que plantea otra vez el desafío de amparar estas políticas con la creación de una Dirección, de la que hoy me toca estar a cargo: la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral. Esta denominación no salda los debates y las preguntas que atraviesan a toda política pública, pero ordena y jerarquiza con una nueva organización para pensar, entre otras cuestiones, la formación de ciudadanías, que incluso trascienden a la Dirección. La Dirección depende de la Secretaría de Educación y de la Subsecretaría de Educación Social y Cultural, y tiene como objetivo promover una educación integral en esta triple perspectiva y jerarquizar a cada una de las áreas y Programas que la integran.

En el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206, artículos 3, 8 y 92, la cartera educativa concibe la promoción y protección de los Derechos Humanos en tanto una política pública de educación integral en Derechos Humanos que atraviesa el desarrollo de todas las políticas educativas llevadas adelante por el Ministerio de Educación de la Nación. De esta manera su abordaje se vuelve curricular y transversal, con presencia a lo largo de todo el sistema educativo e involucrando a diversas áreas que van más allá de esta Dirección, pero que articulan y trabajan para la plena vigencia de los Derechos Humanos. Esto significa atender a:

1. La educación en sí misma como un Derecho Humano, el derecho a la Educación (transversalizado en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacionales establecidos por la Ley de Educación Nacional 26.206);
2. La educación como posibilitadora y garante del ejercicio, el cumplimiento y la protección de otros derechos;
3. La educación como acceso al conocimiento de los Derechos Humanos, los derechos de niños, niñas, jóvenes y adolescentes y los

derechos como construcciones y conquistas sociales.

4. La educación en Derechos Humanos como transformadora de prácticas institucionales democratizadoras.

Desde esta concepción, la educación en Derechos Humanos tiene diferentes dimensiones superpuestas y complementarias, y aspira a que el derecho a la educación sea una puerta de entrada para el ejercicio, el cumplimiento, el conocimiento y la protección de diferentes derechos de niños, niñas y jóvenes y de la construcción de una nueva ciudadanía democrática. Concibe a los Derechos Humanos como construcciones histórico-sociales, producto de luchas y conquistas, que son el resultado de acciones humanas colectivas.

La perspectiva de género, en tanto herramienta conceptual, ética y metodológica que nos permite develar relaciones desiguales, desnaturalizar representaciones sociales y prácticas que contribuyen a la vulneración de derechos, se incluye en la concepción general de educación en y para los Derechos Humanos, en tanto ubica la necesidad de explicitar una dimensión que nos atraviesa socialmente y nos impone el desafío de reconocer esta mirada como un enfoque para promover y garantizar la igualdad de todas y todos. El género es entendido en tanto una categoría histórico social construida, que lejos de lo natural, se encuentra atravesada tanto por aspectos individuales como sociales.

La centralidad de la Educación Sexual Integral en esta Dirección la ubica en sí misma como un enfoque integral en el marco del paradigma de Derechos Humanos y Género que propone a niñas, niños y jóvenes vivir la sexualidad en libertad incluyendo en su formación aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, afectivos, éticos y jurídicos. Además, las áreas sustantivas que integran a la Dirección son: el Programa Educación y Memoria; y el área de Convivencia Escolar, y el Programa de Prevención y Cuidados en el Ámbito educativo.

Cada una de las áreas y programas tiene objetivos específicos, una mirada compartida, una historia en la construcción de política pública educativa y un punto de partida común sobre la necesidad de educar en y para los derechos con una perspectiva de género. Todas abonan al objetivo central de la promoción de los Derechos Humanos y la formación de una ciudadanía participativa, democrática y responsable.

Es una dirección que concentra explícitamente la responsabilidad que asume el Estado, en base a la Ley de Educación Nacional 26.206 y de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, frente a determinados temas, que no solo son de incumbencia para las políticas educativas, sino para la sociedad toda y de otras áreas de incumbencia del Poder Ejecutivo Nacional, que requiere la articulación con otros ministerios y secretarías de Estado, nacionales y provinciales. Desde el punto de vista pedagógico, al tratarse de áreas que trascienden las fronteras de la escuela y que abordan temas y problemáticas de amplio interés y debate público, se exige impulsar dispositivos y abordajes especialmente destinados para estas experiencias educativas con sumo cuidado y compromiso, atendiendo los modos en que se hacen presentes en las instituciones educativas, interpelan a las maestras y los maestros, los y las docentes y a la comunidad educativa en su conjunto. Se trata de temas que exceden la escuela, pero que a su vez son parte de ella. Estas temáticas que concentra la Dirección son desafíos que la escuela ha asumido con gran responsabilidad, haciendo espacio a temas que muchas veces son difíciles e incómodos por sus implicancias sociales, pero sobre todo porque movilizan cuestiones éticas, políticas y afectivas de orden subjetivo.

La educación siempre se caracterizó por ser una tarea compleja, una trama densa conformada por biografías que se entrelazan, condiciones que las afectan, realidades diversas que se conjugan y demandas sociales que recaen con fuerza sobre ella. Siempre se necesitó de muchos para llevar a cabo la difícil tarea de educar. La educación nunca es en soledad, sino siempre con el otro, la otra, en esa diversidad complementaria que suma y no resta, que justamente complejiza las simplificaciones que hacen una lectura lineal de la realidad. Hemos comprendido cada vez más que la escuela no puede sola y que está inserta en una comunidad, que necesita de otros y otras para hacerse eco de aquello que la atraviesa y que la demanda socialmente. Es necesario comprender que los problemas sociales que ingresan a la escuela encuentran mejores propuestas de solución con el trabajo institucional y con actores y actrices que creen y hacen una apuesta a lo colectivo, que se abren a la comunidad, que buscan nuevas maneras de hacer y ser una escuela inclusiva, democrática, y sostén de derechos.

Volviendo entonces a las preguntas planteadas al comienzo de esta presentación: ¿de qué hablamos hoy en Argentina, en los países de América

Latina y en otros lugares del mundo cuando hablamos de “educar para la ciudadanía”? y ¿qué formas adquieren estas políticas? En particular, ¿qué estrategias pudimos elaborar para dar continuidad pedagógica frente al COVID-19?

Me gustaría señalar, por un lado, que la escuela tiene una historia y una función social vinculada con la formación para la ciudadanía, como una suerte de mandato que está desde la construcción de la escuela moderna como institución y como parte constitutiva del sistema educativo. Pero las transformaciones sociales y el devenir de la historia la obligan a repensarse y reinventarse en cada contexto, en cada momento histórico. Esta formación tiene que renovarse a la luz de las demandas del presente y los proyectos de futuro, tanto en las aulas, como en los ámbitos sociales, culturales y políticos en los que niños, niñas y jóvenes participan como sujetos de derecho. El objetivo de la escuela debe ser que todos ellos y ellas tengan acceso a los derechos y ejerzan sus responsabilidades de ser ciudadanas y ciudadanos. Para esto resulta necesario construir espacios igualitarios, libres de discriminación, que dejen afuera los estereotipos sobre la otredad, las violencias escolares y de todo tipo, la desvalorización de los roles de género y que fundamentalmente propongan el respeto a los otros, a las otras y a las instituciones. Como mencioné anteriormente, sabemos que la escuela sola no puede. Que le pedimos y le exigimos mucho, y no puede todo sola. Pero también sabemos que sin escuela no hay posibilidad de cambio, ni transformación posible. Porque ella es el motor, no solo del futuro, sino ante todo de nuestros presentes y proyectos de futuro.

Por otra parte, propone Waldo Ansaldi (2001) “los Derechos Humanos son el fundamento ético de la democracia, en tanto se han construido, históricamente, como límites a la arbitrariedad del poder -de cualquier tipo de poder- y por consiguiente como constitutivos de la política moderna”. También en América Latina las desigualdades económicas y sociales tensionan la idea de una ciudadanía plena, que comprenda el cumplimiento y el ejercicio de los derechos. Así, el desafío del Estado es trabajar para el desarrollo económico y social. Y en el plano educativo trabajar para la formación y la ampliación de una ciudadanía democrática. En este sentido las políticas educativas tienen una responsabilidad muy importante en la enseñanza de temas de Derechos Humanos. Además, la escuela es el lugar en el que se forjan identidades colectivas y la idea de pertenencia a una co-

munidad, el lugar privilegiado para entender y comprender el significado de la vida en común, eso también es construir ciudadanía.

Cuando pensamos en cómo construir esa agenda de políticas públicas que pueda renovar y darle vitalidad a la idea de “nuevas ciudadanías” inevitablemente debemos pensar en los Derechos Humanos y en la Democracia, pero también en una agenda amplia de derechos que pueden fortalecerla desde la participación juvenil; las identidades, género, diversidad e igualdad; la idea de Soberanía, de Memoria, Verdad y Justicia; la importancia de trabajar sobre la prevención y los cuidados; los modos de información y comunicación, y el cuidado del ambiente y desarrollo sustentable, entre otras cuestiones que seguramente las nuevas generaciones nos inviten a repensar a través de nuevos temas y nuevas formas de vincularnos con el pasado, el presente y, sobre todo, con el futuro.

Por último, quisiera señalar que las formas que adquieren estas políticas para la formación de ciudadanía son siempre transversales desde su concepción más allá de tener una inscripción curricular. Es decir, que las estrategias y las acciones que se piensan desde el Estado tienen el desafío de actualizar esa agenda que se renueva de modo permanente y que debe atravesar la formación docente; el desarrollo curricular; los materiales educativos; la construcción de redes de trabajo y articulación; y la producción de convocatorias a docentes y estudiantes. Y en este contexto para la Argentina desde el Ministerio de Educación se trató de trabajar con un conjunto de dispositivos específicos para garantizar ante todo el derecho a la educación y acompañar la continuidad pedagógica. Trabajamos a través de un gran dispositivo que se llama “Seguimos Educando” que cuenta con la elaboración de contenidos y distribución de cuadernos que se imprimen y llegan a todo el territorio -pensado especialmente para las zonas que no tienen conectividad-, programas de televisión, radio y trabajo en una plataforma digital “Educar” con propuestas educativas. A su vez continuamos trabajando con formación docente, desarrollo de materiales educativos y trabajo con las provincias.

Para cerrar solo quiero mencionar que creo que el desafío es fundamentalmente el de pensar la construcción de ciudadanía desde un lugar muy diferente al de la conformación de los sistemas educativos. Es decir, desligada de la idea de homogeneizar y trabajando cada vez más en

pensar lo común, en celebrar la diferencia, la diversidad cultural, pero no en el sentido de la desigualdad. Se trabaja para que todas las niñas, niños y adolescentes tengan una educación de calidad que tenga la capacidad de construir ciudadanía con capacidad crítica, responsable y sobre todo que puedan valorar la democracia, que puede tener sus deudas, pero es sin dudas el sistema político que elegimos para el porvenir y para la vida en común.

Reflexiones en torno a experiencias pedagógicas en y desde la escolita de Famaillá²

Laura Alejandra Bravo

Profesora en Historia. Fue docente en la Facultad de Filosofía y Letras (UNT). Enseña en numerosas instituciones de nivel medio. Ha participado de seminarios internacionales. Ha dictado capacitaciones vinculadas a las problemáticas trabajadas en el sitio de memoria. Coordinó el Programa de Educación y Memoria en la provincia de Tucumán durante los años 2015 y 2016. Actualmente es Coordinadora del Área Educativa del Espacio para la Memoria y Promoción de los Derechos Humanos “La Escolita de Famaillá”. Correo electrónico: lauralbra@gmail.com

Desde el Equipo del Área Educativa del Espacio para la Memoria y la Promoción de los DDHH “La Escolita de Famaillá”, creemos que ocuparse de los trabajos de la memoria requiere generar las condiciones para que se transmitan saberes que ligen, desliguen y religuen (Meirieu, 2007). Es por ello por lo que nos hacemos la siguiente pregunta inicial: ¿Qué acciones hemos desarrollado, qué preguntas nos hemos planteado, con qué obstáculos nos hemos encontrado y qué estrategias implementamos para sostener lo que hacemos?

La presente exposición se propone, a partir de la narración de algunas escenas, escenarios y experiencias pedagógicas desarrolladas en, desde y a través de “La Escolita de Famaillá”, desde 1917 -año en que comienza a funcionar sostenidamente el Espacio- reflexionar sobre lecciones aprendidas y desafíos que se nos presentan para los próximos años.

Con el propósito de tender puentes que vinculen lo que hacemos a la diversidad de trayectorias de la vida contemporánea, caracterizadas por la

2 Artículo en coautoría con:

Silvia Natalia Ferro Sardi: Profesora y Licenciada de Letras. Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Género y Políticas Públicas. (FLACSO). Equipo Técnico del Área Educativa de “La Escolita de Famaillá” Espacio para la memoria y la promoción de los DDHH. Ha dictado cursos de capacitación, publicado artículos y participado en reuniones científicas. Correo electrónico: nferrosardi@yahoo.com.ar

Paola Natacha Melo: Fue coordinadora de políticas estudiantiles. Trabajó como referente de Comunicación y Nuevas Tecnologías en el Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán. Equipo Técnico del Área Educativa de “La Escolita de Famaillá” Espacio para la memoria y la promoción de los DDHH. Ha dictado cursos de capacitación. Correo electrónico: paname@gmail.com

disparidad de las prácticas sociales, profesionales, laborales, formativas, estructuramos nuestras actividades a partir de la búsqueda de claves en el pasado para identificar y descifrar las encrucijadas del presente (Martín-Barbero, 2003) entendiendo que el recorte que hacemos ilumina qué narrativas históricas habilitamos o ponemos en diálogo, qué conflictos o nudos actuales priorizamos, qué fronteras conceptuales y/o metodológicas bordeamos o cruzamos entre tiempos, habilidades y actores.

No podemos negar que desde el inicio de nuestro trabajo el contexto ha sido en principio adverso y en este último año, complejo, como producto de la pandemia que nos afecta a todos.

Quienes además abordamos o reflexionamos sobre temáticas vinculadas al pasado reciente y a los DDHH en y desde los espacios de memoria, debemos añadir, a lo antes señalado, el auge de discursos negacionistas habilitados, suscitados y legitimados por la gestión del Presidente Macri, en relación al Terrorismo de Estado y a la violación sistemática de los Derechos Humanos. Esto provocó la reaparición, una vez más, de la teoría de los dos demonios, la deshistorización, la inexactitud y liviandad conceptual en torno a las problemáticas enunciadas en el artículo 92 de la Ley de Educación Nacional 26.206, el recorte de recursos humanos y materiales, entre tantas otras medidas que nos hicieron sentir que habíamos retrocedido más de una década.

En ese marco, nos constituimos como espacio y como área educativa del mismo. Los docentes que integramos el personal comenzamos a diseñar y desarrollar líneas de acción, en marzo de 2017. Si bien, el Ministerio de Educación y la Secretaría de DDHH de la provincia han garantizado el funcionamiento de “La Escuelita”, los dispositivos, gestiones, talleres, capacitaciones y materiales, se encontraron atravesados y modelados por las particularidades antes esbozadas. Podemos decir que han sido, respuestas, en cierta medida, a resistir olvidos, reinventar memorias, defenderlo todo y reconceptualizar palabras que, banalizadas, nos ubican frente al desafío de revisar, visitar y retomar términos cuyos significados creíamos acordados.

Compartimos ahora con ustedes lo que los proyectos nos dejaron. La reconstrucción narrativa y (auto)biográfica de lo que de educativo existe,

atraviesa y organiza, lo no escolar que sucede en los espacios de memoria, visibiliza que no todo es intemperie, que la memoria, encuentra modos de resistir, migrar, transformarse y persistir.

Confiar en los colores – Proyecto “Mariposas por la memoria”

Como parte de un convenio con la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, durante algunas semanas del 2018, estudiantes de Trabajo Social realizaron una encuesta en los barrios alrededor del Espacio de Memoria. A partir de los resultados que comunicaron las pasantes en torno al conocimiento que tenían los famaillenses sobre el funcionamiento del Espacio, diseñamos una propuesta que vincule una leyenda indígena, la marcha del 24 de marzo del 2016 y nuestros/as desaparecidos/as. La historia de los pueblos originarios cuenta que cuando un guerrero muere, se transforma en mariposa, y así vuelve a acompañar a sus pares en la lucha. Los relatos, como las ideas y las prácticas, migran. Se alojan en sociedades que, los vuelven propios y los reescriben, incluyéndolos en sus memorias.

Durante la masiva manifestación del 24 de marzo de 2016, en Capital Federal, familiares, organismos, y quienes estuvieron para decir “presentes” ese día, no pudieron evitar notar que acompañaban la marcha miles de mariposas. La comparecencia de las mismas fue sentida, y narrada por muchos, como un abrazo de resistencia frente a los embates de quienes quieren forzar el olvido de los acontecimientos que marcaron nuestra historia. Creemos que las narraciones, la Historia y las memorias, pueden permitirnos tender puentes entre culturas y acontecimientos históricos, para pensar el pasado del que aún hoy, estamos hechos.

Confiamos en los colores. Nos propusimos estrechar los vínculos entre espacio y comunidad a partir de la invitación a participar de una intervención artística comunal. A través de redes sociales, correos electrónicos de docentes asistentes a nuestras capacitaciones, del boca en boca en escuelas vecinas e instituciones educativas, en radios, en los talleres que dictamos desde el espacio. Desde febrero todas las propuestas desarrolladas incluían o bien un llamado a participar en la confección de mariposas utilizando goma eva o materiales reciclables (botellas de plástico, placas radiográficas, latas de cerveza, etc); o bien, la elaboración *in situ*, de las mismas. Temíamos no alcanzar un número relevante. Los días fueron sucediéndose.

Nos llegaron mariposas de diferentes lugares, texturas, tamaños.

¿Qué quedó en los bordes de instantáneas que difundimos en las redes sociales? Historias, comentarios, anécdotas. Cada una, pegada del reverso de las mariposas que formaron parte de la intervención.

Pasó un nene de la mano de su mamá por la vereda, miró las mariposas y le preguntó por la suya. Ella le dijo que volverían otro día a buscarla porque seguro que está entre las tantas que recibimos.

Alumnos de una escuela técnica llegaron a alcanzarnos las que ellos hicieron y, al ver la de metal que trajeron los obreros ferroviarios de Tañi Viejo, comentaron entre ellos que, de haber sabido, hacían una de ese material porque también pueden.

Miembros del CAMIT Tucumán nos trajeron las que hicieron ellos. Cada una lleva la foto de un compañero/a desaparecido/a identificado/a en el Pozo de Vargas y visto en la Escuelita. Cruzaron las listas de ambos sitios en su confección.

Una sobreviviente nos contó, durante el recorrido guiado, que ella estuvo recortando con sus niétxs y que cada persona que pasó por su casa en esos días participó también de esa tarea.

Otro sobreviviente volvió, por primera vez, al espacio para traernos las que armó.

Distintas personas nos mandaron fotos de las que hicieron con otros/as y no pudieron enviar.

Alguien las pinta con los colores de su club de fútbol preferido.

Algunas llevan consignas, otras, frases sobre la memoria. Otras, tienen nombres de las víctimas del Terrorismo de Estado o el nombre y la escuela de quién la confeccionó.

Una mujer reunió las que armaron con amigas y gestionó el traslado de las mismas hacia la Escuelita.

Una cátedra de una facultad nos invitó a un taller inicial para hablar del pasado reciente desde el comienzo de las trayectorias educativas. Una alumna compartió un vídeo que hizo en el secundario para informarles a sus compañeros, de entonces, qué pasó un 24 de marzo de 1976. Nosotras volvimos cargadas de mariposas. Algunas acompañadas con biografías de estudiantes desaparecidos.

La Escuelita de Famaillá se llenó de gente el fin de semana de la

efeméride que fue armando la intervención. Algunos las ubicaron en la tela metálica que circunda el Espacio, otros quisieron que se las viera desde la distancia y pensaron diseños para generar un mayor impacto visual. Pasó un auto, se detuvo y preguntó qué pasaba ahí entre el color, las personas y los sonidos que acompañan alas, *ires y venires*.

Una de las adolescentes que estuvo el sábado a la mañana preguntó: “¿Llegaron a las 30000?”

Hemos contado obsesivamente, respondo. Llevamos...y... todavía c(o)antamos.

Traficamos mariposas esos días. Los teléfonos fueron y vinieron para retirarlas desde el punto más cercano. Se guardaron en alguna mochila que llevamos a la marcha porque avisaron que serían entregadas ahí. Durante la marcha de este año, alguien nos ubicó detrás de la bandera de la Escuelita, el 24 a la tarde, y gritó: “mañana trabajamos la fecha con mis alumnos y te alcanzo después las mariposas”.

Otra persona envió un pin, donde tachó una mariposa, que nos colocamos durante la marcha. Se ven mariposas de todos materiales, ese día, en la calle. Las llevan en banderas, lxsniñxs. Las tienen prendidas, en su ropa, las bailarinas que marchan también. Cada mariposa cuenta la historia de manos que pensaron, conversaron, recortaron y entregaron. Tiempo, afecto, memorias.

Disponer la inmensidad. Música y memoria

“Articular es significar. Es unir cosas espeluznantes, cosas arriesgadas, cosas contingentes. Quiero vivir en un mundo articulado. Articulamos, luego existimos” dice Donna Haraway, citada por Lobato y Afarian (2018). Articulamos hacia los costados, y en movimiento, en espiral, disponiendo de la inmensidad que nos ofrece la música cuando entramos memoria y acciones que sostienen una construcción colectiva, colaborativa.

Este año, en agosto, los programas de Educación Sexual Integral y de Educación y Memoria de Nación, organizaron una jornada de capacitación destinada a docentes. La propuesta cruzaba contenidos de ambos proyectos. La planificación incluía un trabajo paralelo con alumnos de los centros de estudiantes de un grupo de instituciones educativas. Mientras Nación, investigaba, seleccionaba materiales y documentos y consensuaba estrategias y lecturas para los educadores; los equipos de ESI, Educación y Memoria de la provincia, talleristas de Educación sin Paredes y nosotros, nos reuníamos a pensar juntos dispositivos para cruzar temáticas y saberes, a

abordar con los educandos. En una reunión grande, resolvimos diversificar las propuestas, separando los colectivos en grupos más pequeños. Nosotras nos “maridamos” o decidimos coordinar con un docente de música y otra de lengua de señas. Seleccionamos textos de Galeano, elegimos una canción que pudiera ser traducida a esa otra lengua y aprendida por todos. Reelaboramos el guión de la visita guiada para los adolescentes, en vistas a adaptarnos a lo que los docentes iban a conversar con los pares de Nación. Tendimos puentes buscando, armonizar, y generar condiciones para que el diálogo en torno a temáticas de género y del pasado reciente, continuara en el aula. Cruzamos tiempos. Leímos historias cuasi universales y nos vimos en los espejos propuestos por el escritor de *Las venas abiertas de América Latina*. En el intercambio de opiniones posterior, buscamos hacer legible universos, conversamos sobre la participación estudiantil ayer y hoy.

Focalizamos la atención en las emociones en común o a lo común en las emociones. De las palabras pasamos a los sonidos. Contamos, cantamos. Aprendimos en señas el estribillo. Un par de ensayos después, armamos una ronda a la que se sumaron hasta quienes no estuvieron en el taller porque dolor, malestar e impotencia se hacen canto. Articular. Significar. Construir. Resistir. Existir.

Cuando el sinsentido se presenta como inevitable y la vulneración de derechos busca ser naturalizada, se vuelve necesario recordar márgenes y periferias como intersticios por, desde y a través de los cuales, escribir e inscribir otros relatos y acciones. Porque con decir no, como dice Naomi Klein, no basta. “Y es que la música dispone de inmensidad; más que el horizonte y el desierto”.

Sólo reinventada, la memoria es capaz de perdurar en el tiempo

Desde que empezamos a organizarnos como equipo de educación ofrecemos, al menos, dos propuestas de desarrollo profesional, con puntaje docente, por año. Durante el 2018, dictamos una sobre DDHH y construcción de ciudadanías. Para acreditar las mismas, maestros y profesores deben elaborar una propuesta secuenciada de actividades posibles para llevar al aula. En julio de este año, nos visitaron 85 alumnos/as de 6to de la Escuela N°2 Provincia de San Luis de Ranchillos, acompañados por once docentes. María Paula Mercado, la maestra que organizó la visita, participó de uno de los cursos del año pasado. Este año, Paula llevó adelante junto a un

grupo de sus estudiantes de primaria, el proyecto “Educando la Memoria”, en el que los/as chicos/as preguntaron, leyeron, escribieron, investigaron y expusieron en la Feria de Ciencias. Ganaron la primera ronda y pasaron a la instancia Zonal. Cuando nos encontramos en el Espacio, nos contaron lo que sabían. Buscaron lecturas propias, elaboraron entrevistas para vecinos de su comunidad, supieron de víctimas del Terrorismo de Estado en su localidad. Leyeron las marcas y cicatrices locales de la historia nacional. Armamos nuevas preguntas, les narramos algunos cuentos que habíamos seleccionado y les ofrecimos palabras para seguir pensando. A cambio, nos regalaron animalarios y relatos sobre las decisiones que tomaron para armarlos. Desovillamos la historia del espacio y la Historia a partir de sus interrogantes. Hay visitas que iluminan y nos recuerdan el sentido de los trabajos de la memoria, siempre. Aprendimos que “la memoria debe ser reinventada. Sólo así es capaz de perdurar en el tiempo.”

Balances, lecciones, desafíos. Algunas notas para no concluir necesariamente

En ¿Qué es el tiempo? de Antje Damm, aparecen dos fotos de una nena con campera, en una la prenda encaja; en la siguiente, le queda ya chica. El epígrafe dice: el tiempo puede medirse. Nos preguntamos ¿Cómo medimos el tiempo que nos llevará reconstruir lo que en pocos años parece haber llevado el viento?

Entendemos que la pregunta por el tiempo, atraviesa, todo quehacer educativo y todo trabajo de memoria. Hemos compartido aquí algunas propuestas que hemos desarrollado en años anteriores. Este año hemos apostado (aunque en honor a la verdad el proyecto fue concebido a fines del 2019), aún en el marco de la pandemia, a la institucionalización del Proyecto Educativo del Espacio para la Memoria. Para esto, creamos el Centro Educativo Especializado en Derechos Humanos “Ana María Sosa”, primero en su tipo en nuestro país, entendiendo que las políticas de memoria y la promoción de los Derechos Humanos no pueden estar dependiendo de la buena voluntad o el compromiso de los gobiernos de turno. Deben ser, como la palabra lo indica, políticas de Estado que garanticen a todos/as y cada uno/a de los/as ciudadanos/as el goce y disfrute pleno de sus derechos, siendo conscientes que los mismos son producto de las luchas de los pueblos y que su continuidad y permanencia sólo se concreta a través de su defensa irrestricta y por ende es de suma necesidad su conocimiento, ya que no se puede defender aquello que se desconoce.

Por último, consideramos que movernos en espiral y a partir de una diversidad de dispositivos nos ha permitido reconocer, distinguir, y elaborar respuestas frente a lo posible, lo real y lo necesario. Creemos que entre los desafíos nos corresponde retomar conceptos que dimos por aprendidos, diseñar acciones destinadas, una vez más, a sensibilizar sobre cicatrices sociales, marcas individuales, memorias en plural. Recuperar relatos, recurrir a la música, el arte, los símbolos para reinventar la memoria y hacerla perdurar en el tiempo. Heredamos, recibimos y entregamos relatos a otros. El mundo nos llega narrado, transmitido, como ha señalado Paul Ricoeur (Bárcena y Melich, 2017). Podemos transformarlo, pero para eso necesitamos, conocer la historia de la comunidad en la que nacimos. Pensarla en conversación. Discutirla. Saber el pasado del que todavía estamos hechos en vistas a una emancipación crítica. Nuestra tarea, como miembros del área educativa de espacios de memoria, sigue siendo la de formar lectores críticos, del mundo, de la Historia, de uno/a mismo/a en esa comunidad, personas capaces de pensarse y analizar sus acciones en relación con los/as otros/as para que el “Nunca más” deje de ser sólo una declaración de principios y se convierta en una realidad plena.

Referencias

Bárcena, F. y Melich, J. (2017) *Paul Ricoeur: educación y narración*, 20 de septiembre. Recuperado de <https://relatocorto.com/2017/10/27/paul-ricoeur-educacion-y-narracion/>

Barttolotta, L, Gago I y Sarraís G. (2019). “*La crisis no estalla: implosiona. La pesada herencia*”. Revista Anfibia. Recuperado de <https://revistaanfibia.com/ensayo/la-crisis-no-estalla-implosiona/>

Colombo, P. (2017) *Espacios de desaparición. Vivir e imaginar los lugares de la violencia estatal (Tucumán, 1975-1983)*, Miño y Dávila Editores: Buenos Aires.

Jozami, E (2014) “*Cultura y Memoria. Reflexiones sobre la experiencia en la ex ESMA*”, Foro “¿Qué es legítimo hacer en los sitios de memoria?”, 2 al 25 de junio. Recuperado de <http://memoria.ides.org.ar/archivos/2344>

Lobato, J. y Afarian, J. (2018) Las dos caras del mismomac(h)rismo. Proyecto de Equidad de género, en *Bordes. Revista de política, derecho y sociedad*. Universidad Nacional José C. Paz. 1 de junio. Recuperado de <http://revistabordes.com.ar/las-dos-caras-del-mismo-machrismo/>

Martín Barbero J. (2003) Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades, *Revista Iberoamericana de Educación. Escuela y medios de comunicación*. Número 32. Mayo-Agosto. Recuperado de <http://rieoei.org/rie32a01.htm>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos (2015) *Espacios de memoria en la Argentina*; Judith Said (coord), Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos: Buenos Aires.

Murillo A., (comp.) (2015) *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, Editorial Facultad de Filosofía - UBA: Buenos Aires.

Ortega Valencia, P. y Castro Sánchez, C. (2010) “Rostros y rastros de una

pedagogía de la memoria”, *Rollos Nacionales*, pp. 81-91.

Raggio, S. y Salvatori, S. (coord.) (2012) *Efemérides en la memoria: 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre: propuestas para trabajar en el aula*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Southwell, M. (2007?) *Docentes: la tarea de cruzar fronteras y tender puentes*, (Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Calidad y Equidad. Programa de Capacitación Multimedial). Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/55152>

CAPÍTULO 3

Educación en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía desde la Perspectiva de los Jóvenes Iberoamericanos

Cómo salir de la trampa de los ni-ni hacia jóvenes sujetos de derecho

María del Carmen Feijó

María del Carmen Feijó es socióloga (UBA) con estudios de postgrado en FLACSO-Bue. Es investigadora de la Universidad Pedagógica. Fue Oficial de Proyecto en Educación en América Latina en la Fundación Ford. Ocupó cargos electivos y de gestión en la Provincia de Buenos Aires y en la Nación. Es autora de numerosos trabajos y contribuciones en temas de política social y educación.

El debate sobre la educación en derechos humanos, democracia y ciudadanía desde la perspectiva de los jóvenes requiere tomar primero ciertas decisiones para definir de qué estamos hablando.

Estas decisiones se centran, en el *qué*, en el *quién* y en el *cómo*. La primera, la del *qué*, se refiere al contenido del término mismo de Democracia y la posible agenda de contenidos que implica. Mencionada como la Democracia, con mayúscula, hace sentido para los grupos de edad avanzados, los que atravesamos en nuestra juventud la lucha por los derechos humanos, el reconocimiento del valor de la democracia y la construcción de la ciudadanía como piedra basal de nuestra presencia en los espacios públicos y privados. Nombrada así, se articula con las grandes corrientes del pensamiento democrático y liberal que, con discusiones, puede remontarse a la Revolución Francesa y a la noción de igualdad absoluta entre la ciudadanía. Perfeccionada por el sufragio universal – cada cabeza un voto – confluye en la valoración de su restauración. En fin, constituye una tradición sólo cuestionada por sectores política e ideológicamente marginales los que, pese a ese rasgo, tienen capacidad de consolidar extrañas alianzas con grupos de clases bajas-bajas e, incluso, las capas superiores de los sectores dominantes. Pero que, por suerte, aún frente a estas amenazas, se mantiene incólume en la región pese a marchas y contramarchas que la cuestionan u obstaculizan. Esto no se consume solamente en un abordaje puramente político. Algunos autores se han preocupado por su interacción con las condiciones materiales de vida de la población y el impacto que tiene en la valoración de la democracia a partir de los sueños que posterga o no hace posible. Ya Carlos Fuentes, en la Conferencia de Copenhague de NNUU del año 1994, se preguntó valientemente “cuánta pobreza aguanta la democracia” Más cerca temporalmente,

Guillermo O'Donnell (2010) propone una conceptualización sobre las “democracias de baja intensidad”, es decir, aquellas que mantienen su formalidad de democracia, sus rasgos exteriores. Estas expresiones se dirigen a denunciar el incumplimiento de las promesas de igualdad, ya que se trata de países en los que conviven importantes sectores excluidos del goce del bienestar a partir de las condiciones de pobreza que caracterizan a segmentos de la población. Pensar entonces en educación y democracia requiere indagar qué representa la democracia para los jóvenes latinoamericanos, muchos de ellos víctimas del incumplimiento de la promesa de igualdad.

Derechos humanos y ciudadanía son otras dos dimensiones de este mismo problema, o sea, *qué* derechos humanos y *qué* ciudadanía. En relación con el primer aspecto, podemos definirla hipotéticamente como una noción más difundida que la de democracia; la misma es resultado de tareas sistemáticamente realizadas en ciertos países en relación a la noción básica de derechos y su difusión. Los jóvenes son especialmente sensibles a estos aspectos dado que son, con frecuencia, víctimas de su violación. Bien porque los constituyen como clases o segmentos peligrosos y amenazantes, como también porque confrontan – especialmente los pobres- la discrecionalidad sistemática de las fuerzas del orden ante sus características y/o comportamientos. Características que, a lo largo de la historia reciente, cambiaron desde el pelo largo, el aspecto hippie, el consumo de sustancias o alcohol o simplemente la represión por estar en la esquina del barrio tomando una cerveza. Casos recientes en la historia argentina de jóvenes asesinados y desaparecidos por las fuerzas del orden son evidencia de estos problemas permanentes. Sin embargo, aunque sus capacidades de defensa sean bajas, saben que los derechos humanos implican la condición de ser sujeto de derechos, o, a la manera de Hanna Arendt (2005), del derecho a tener derechos. En materia de ciudadanía, y sobre todo a partir de la disminución de la edad del sufragio, es probable que la confundan básicamente con el ejercicio electoral, hecho que no es menor, especialmente en los países en que el sufragio es obligatorio.

El *quién* alude a los sujetos de estos procesos; esto es, la pregunta sobre quiénes son los jóvenes latinoamericanos o iberoamericanos. Y su caracterización es tan diversa como la que surge de la complejidad de sus sociedades, altamente diferenciadas y excluyentes. Hay ricos, pobres, urbanos,

periurbanos, rurales, migrantes, pobres históricos, pobres recientes, pobres en rotación permanente alrededor de la línea de pobreza, chicas, varones, sexualidades líquidas, gays, trans, lesbianas, parejas formales, acuerdos de convivencia informales, hijos, empleados, desempleados, con altos y bajos niveles educativos y, sobre todo, los más ocultos, los que provienen de los pueblos originarios que sufren condiciones de marginación adicionales por su mismo origen étnico. Sobre todos ellos está la lupa de una sociedad y medios de comunicación siempre dispuestos a encontrar chivos emisarios. Entre estos sectores, hay uno especialmente demonizado que es el que se conoce como “los ni-ni”, categorización que simplifica las características de ese universo y que, como todo estereotipo, ha circulado profusamente en los diarios, los comentarios de televisión y cierta producción académica (Feijoó, 2015). Cuando se dice “ni-ni” se estigmatiza rápidamente al portador del término sin pararse a analizar cuál fue la dinámica que lo llevó a esa caracterización, cuál fue la educación que excluyó, el mercado de trabajo que los dejó afuera. Básicamente, se supone que la pertenencia a esa categoría es fruto de una decisión subjetiva fruto de la voluntad de los actores, que decidieron quedarse afuera. Pero cuando esta categoría se desarma empíricamente, su contenido se deshace. En síntesis, son un animal mitológico, como un centauro, fácil de percibir pero verdaderamente inexistente. En la categoría “ni-ni” puede haber activos, cuando trabajan o buscan empleo, o inactivos cuando no tienen empleo y no lo demandan. En ambos casos pueden o no estar estudiando. El híbrido que se constituye es resultante de analizar de manera binaria la relación entre dos variables cuya combinación arroja seis categorías distintas, las combinaciones “ocupado, desocupado o inactivo” con “estudia o no estudia” (Feijoó y Botinelli, 2015). Estas a su vez deben diferenciarse por género pues la probabilidad de caer en una de ellas está fuertemente determinada por pertenencia a estrato social y por ser varón o mujer. Por caso, las mujeres inactivas y que no van a la escuela se supone que no hacen nada, cuando en realidad asumen el trabajo doméstico de sus hogares para permitir que sus madres trabajen. En lugar de preguntarse por presuntas decisiones personales sería más fértil pensar por las instituciones que los fueron arrinconando en esos casilleros estadísticos.

En relación con el cómo, la pregunta se dirige a la manera en que esas instituciones deben garantizar la satisfacción de derechos básicos de estos jóvenes garantizados por las constituciones recientes de los países: el derecho

a la educación y el derecho al trabajo, y para todos el acceso a la salud sexual y reproductiva que les permita disfrutar de su sexualidad y decidir sus decisiones reproductivas por fuera del azar de la concepción involuntaria. En una encuesta de la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ) citada en el artículo que reseñamos hay información vinculada a la percepción de los jóvenes sobre las instituciones, dimensión que debe ser tomada en cuenta para el debate de estas políticas. Para la tercera parte de los entrevistados, la escuela se encuentra severamente cuestionada, tendencia que se acentúa en el Cono Sur y Brasil. Si las opiniones sobre los docentes son controversiales, hay acuerdo sobre el mal desempeño de los directores de las instituciones en la que estudiaron. En relación con el trabajo, los jóvenes le asignan a la escuela un lugar privilegiado como vía hacia un buen empleo, mayor que el de los contactos sociales. Es decir, hay un pacto educativo que se gestó para sociedades relativamente igualitarias y que no fue puesto al día ante el surgimiento de la diversidad. Rehacer el pacto en una escuela capaz de recibirlos respetando sus individualidades, sus identidades, deseos, y potencialidades es el desafío contemporáneo. Ciertamente es que como diría Emilio Tenti, la escuela puede pero sola no puede, por lo que este proceso de reformulación del pacto debería ser acompañado por otras instituciones que rodean a la ciudad, al municipio y al barrio que convergieran en esa misma dirección de utilizar el sistema educativo para neutralizar la exclusión. En este contexto, cabe pensar cuál debería ser la estrategia escolar para llevar a cabo esta tarea. Por un lado, la opción sugerida en el documento de convocatoria a este debate de apoyar el fortalecimiento curricular en educación y participación ciudadana, derechos humanos, democracia, igualdad de género, buen gobierno y ciudadanía global de las niñas, niños, jóvenes y docentes de los centros educativos de Iberoamérica, no sólo públicos como se señala sino también privados. O la que preferimos proponer que no se centre sólo en los contenidos curriculares sino que forme parte de los procesos de formación y evaluación de la práctica docente. Si a algún aspecto son reactivos adolescentes y jóvenes es a la enunciación de prácticas en lugar de la aplicación de cambios conductuales. En Argentina y su idioma popular esto se llama “ser careta” o “caretear”, esto es decir cosas que no son ciertas o insostenibles en la práctica. O sea, nuevos modelos de sociabilidad que incluyan el respeto mutuo, de alumnos hacia docentes y de docentes hacia alumnos.

Las presentaciones que se realizaron en la sesión que nos tocó coordinar

en la que intervinieron el Dr. Shalom, Director del Centro Ana Frank en Argentina, María Paz Jurado, coordinadora internacional de Scholas Ocurrentes, y Matías Nieto, Director ejecutivo de la Organización Semilla de Chile, fueron contundentes al respecto. Desde la capacidad de los jóvenes de una villa miseria para formular y hacer aprobar por unanimidad un proyecto de ley de participación vecinal en la educación en la legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, hasta la exitosa intervención en la lejana población de una provincia para frenar un proceso de suicidio adolescente, son indicios de que el cambio es posible. Esos procesos se enmarcan en los rasgos señalados por el Director de Semilla que focalizaron sobre el potencial ciudadano de las juventudes, a partir de los cambios recientes, como la virtualidad, la escala de acción, las modalidades de participación incluyendo la revulsiva carnavalización del poder que señalan los nuevos caminos.

Planteado esto desde el país cuyas mujeres jóvenes saltaron al mundo a partir del “Ni una menos” no queda duda de la potencialidad de las juventudes organizadas. El sistema educativo debe hacerse cargo de estos desafíos. Tiene que cumplir con lo que nos pidió Paulo Freire hace ya muchos años, que la educación sea una práctica de la libertad.

Referencias

Arendt, H. (2005). *La condición humana*, Paidós: Buenos Aires.

Feijoó, M y Bottinelli, L. (2014). Jóvenes e inclusión: la categoría “ni-ni” en debate, en *Centro Nueva tierra*. [online] Recuperado de <http://www.nuevatierra.org.ar/blog/jovenes-e-inclusionla-categoria-ni-ni-en-debate/>

Feijoó, M. (2015) Los Ni-ni: una visión mitológica de los jóvenes latinoamericanos, en *Tendencias en Foco*, N° 30, Marzo, RedEtis, Buenos Aires, I-Ipe-Unesco.

O'Donnell, G., (2010). Revisando la democracia delegativa, en *Casa del Tiempo*, [online] Vol. 3, época IV, N°31, pp.2-8. Recuperado de: https://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/31_iv_may_2010/index.php

Inclusión educativa. Desarrollo de capacidades para el diseño y realización de proyectos innovadores de inclusión de jóvenes a jóvenes

Héctor Shalom

Lic. en Psicología UBA. Posgrado en Psicoanálisis, Comportamiento social de las organizaciones y Planeamiento estratégico en la Brandeis University Boston EEUU. Especialista en Planeamiento educativo y políticas públicas en educación. Activista en Derechos Humanos. Declarado Personalidad destacada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el ámbito de los “Derechos Humanos por labor en Inclusión social de adolescentes y jóvenes” por la Legislatura. Reconocimiento FransBanninc Cook entregado por la Ciudad de Amsterdam por tarea educativa en Derechos Humanos. Director del Centro Ana Frank Argentina, miembro del equipo de educación de la Anne Frank House de los Países Bajos.

Introducción

El proyecto se orienta a una de las consecuencias más duras de la pandemia en la población adolescente en toda Iberoamérica: el abandono escolar, en especial, en la enseñanza media, enmarcado en la vulnerabilidad general de la población adolescente, el padecimiento de exclusión, discriminación y desigualdad. Se propone cooperar en acciones de prevención vinculadas a la inclusión educativa y favorecer el derecho a la educación, como derecho humano fundamental para la población adolescente.

Los largos meses de la pandemia y la cuarentena convocó, como consecuencia, al desafío de la educación virtual. Resulta claro que la desigualdad se ha manifestado también en estas acciones, ¿Cuántos alumnos tienen los recursos tecnológicos necesarios?, ¿Con qué disponibilidad en el ámbito de una familia?, ¿Con qué alcances de conectividad? Más allá del esfuerzo de acciones complementarias, un significativo grupo está quedando sin acceso a ninguna experiencia con su escuela.

Poblaciones con familias donde el valor por el conocimiento es escaso, demandas económicas acuciantes, y adolescentes que han tenido muy poco o nulo contacto con la escuela en 5/ 6 o más meses, señalan a los principales candidatos a quedar fuera del sistema. Se trata, a su vez, del segmento que más padece la violencia institucional y afirma que la categoría “mujer-joven-excluida” es la más castigada, situación que se agrava para los

habitantes de las zonas rurales y los cordones de las grandes ciudades.

Cada adolescente que queda fuera del sistema, incrementa su vulnerabilidad y queda expuesto a ser cooptado para el delito, el consumo de sustancias psicoactivas u otras formas de explotación. Se trata de la población con mayor índice de pobreza e indigencia, estadísticas recientes en temas como embarazo temprano no buscado, consumo, prostitución, suicidios, se expresan con índices altamente superiores en adolescentes que están fuera del sistema escolar.

La exclusión social da cuenta de sujetos que están fuera, que nunca han accedido, que se han caído, que han perdido redes de sostén y cuyas posibilidades de creer en un mejor futuro son escasas. Las familias socialmente excluidas no consiguen construir el valor por la escuela, y así como muchas familias realizan un gran esfuerzo para que sus hijos transiten todo el proceso escolar, muchas otras no lo perciben así.

Los diferentes dispositivos implementados para paliar el impacto social y económico de la pandemia, deben acompañarse, como señala este proyecto, con una estrategia activa de inclusión educativa y socio-afectiva para que los adolescentes que se encuentran en el límite no se caigan del sistema. Se parte de la premisa de que si hoy la principal violación de los derechos humanos se expresa en la exclusión social y en todas sus consecuencias, la educación en derechos humanos debe hacer foco en la inclusión social, y así, fortalecerá las democracias y las herramientas para una ciudadanía plena. Los estudiantes, adolescentes y jóvenes, representan un recurso humano potente a la vez que escasamente convocado.

Objetivos del Proyecto

- Propiciar el diseño de experiencias orientadas a instalar la educación como derecho humano fundamental, al empoderamiento juvenil y a la inclusión educativa.
- Destacar la potencia adolescente y desarrollar estrategias de participación y de desarrollo de experiencias de “educación de pares”.
- Desarrollar acciones durante la pandemia y cuarentena dirigidas a identificar los alumnos en situación de riesgo y a la retención escolar en educación media.
- Generar inclusión educativa de pares y desarrollar capacidades para

implementar acciones de recuperación de alumnos que hoy están distantes del sistema.

Educación de Pares y Empoderamiento Juvenil en Derechos

Educación entre Pares

Esta propuesta adquiere consistencia al incorporar el concepto de *educación de pares* en el centro de la estrategia de empoderamiento juvenil y al identificar a los estudiantes como protagonistas en la tarea frente al mayor cataclismo educativo de los últimos años y los problemas de desigualdad e injusticia.

“Educación entre pares” se define como el aprendizaje entre iguales en su sentido más amplio, se enmarca en un concepto ético de responsabilidad social por el otro, un ejercicio de otredad en las construcciones de condiciones de aprendizaje, en la promoción de derechos. Cada sujeto asume responsabilidad por y con sus pares en la construcción de experiencias que favorezcan que cada sujeto habite plenamente sus derechos. Es aprendizaje entre iguales, unos aprenden de otros, el eje está en el proceso de aprendizaje, en el apoyo emocional que los estudiantes se ofrecen entre sí, así como en contenidos específicos cercanos, significativos, útiles, interesantes.

La palabra de un adolescente tiene un inmenso lugar en la escucha de otro adolescente. Entonces la educación de pares se convierte en la práctica pedagógica por excelencia en la educación en derechos humanos. El uso de un lenguaje cercano y común, la empatía, la comprensión de las vivencias del otro, así como el compartir un conjunto de sistemas de creencias, hacen de la cercanía un recurso de inmensa potencialidad.

Para adolescentes en situación de exclusión es muy importante demostrarles que la escuela se interesa por ellos y que sus compañeros se interesan por ellos, por los que les sucede en su vida cotidiana, y se ofrece al acompañamiento y a la ayuda en su retorno a la escuela y en el desarrollo de experiencias de aprendizaje compartidas. El eje del proyecto se trata de un proceso de transmisión y adquisición del conocimiento significativo. En esta línea, los pares son actores privilegiados tanto en los contenidos como en el proceso. La interacción con los pares favorece el desarrollo

de habilidades y estrategias en especial en la capacidad de comprensión y resolución de problemas.

La subjetividad de un sujeto excluido, implica la percepción que su existencia no es importante para nadie, nadie tiene particular interés en sus dificultades y necesidades. La responsabilidad de pares actúa claramente sobre estas subjetividades, por un lado “me intereso en vos, sos alguien para mí, para nosotros” y por otro lado “tengo algo para ofrecerte”. Por tal motivo nos orientamos a promover la responsabilidad activa con otros, de a pares y de esta forma se opera sobre la subjetividad de ambos.

En el escenario de pandemia se intensifica aún más la dificultad del sostenimiento de las trayectorias escolares, aumentando los niveles de riesgo y deserción escolar de manera significativa. En la post-pandemia será un gran desafío desarrollar planes y proyectos sustentables de inclusión social. Este proyecto coloca a los mismos adolescentes como parte del problema, pero fundamentalmente como una parte imprescindible de la solución por medio de la educación de pares. En la concepción que desarrolla este proyecto, la educación de pares se convierte en una herramienta central del empoderamiento juvenil.

Empoderamiento Juvenil

Nos referimos al concepto de empoderamiento juvenil, como el desarrollo de la capacidad para la toma de decisiones de un sujeto joven. Empoderado está un joven que puede asumir plenamente el derecho a elegir, con capacidades, habilidades y conocimientos que le posibilitan tomar decisiones que afectan su vida y que se orienten al presente y futuro que desea construir. El empoderamiento juvenil nutre las ideas de poder, participación democracia y ciudadanía. En el marco de la educación de pares, se potencia a los adolescentes en su responsabilidad social.

Por oposición, un sujeto no empoderado en sus derechos es vulnerable y está expuesto a que otros tomen decisiones por él. En ese caso queda expuesto a que las decisiones estén vinculadas con los intereses de los otros, que deciden y no los suyos.

El sistema educativo es sin duda la parte del Estado con mayor responsabilidad, en la promoción integral de derechos, no hay empoderamiento

sin acceso pleno al derecho a la educación, que es el derecho al conocimiento.

Los Jóvenes como Sujetos de Derecho

Los jóvenes habitan su ciudadanía y sus derechos cuando los ejercen, cuando exigen su cumplimiento y cuando asumen responsabilidad social por sí mismos y por los otros. No hay derecho pleno cuando para algunos se satisface y para otros se vulnera. Desafía la “utilidad” de los derechos, deben servir para la vida cotidiana y evitar la percepción de muchos jóvenes como textos pasivos, formulaciones abstractas, inútiles, letra sin vida.

El Estado es el primer garante de la satisfacción de los derechos, los adultos por su parte en sus diferentes roles sociales, son responsables de custodiarlos, con un significativo protagonismo de los docentes. Asimismo los jóvenes son responsables de la custodia de sus propios derechos y, al conocerlos, pueden convertirse en sus principales defensores, tanto si el Estado cumple su rol, si los adultos lo hacen adecuadamente, y también si no lo hacen.

Un joven es vulnerable cuando queda sumergido en su aislamiento, en su ignorancia, en su percepción de sin sentido. Vulnerables son los excluidos, los marginados, los expulsados de las sociedades. Los que sienten que “no tienen nada que perder en la vida” y están dispuestos a ponerlo todo en riesgo muchas veces por muy poco. La propuesta es formación para la inclusión, se orienta en el derecho a la participación, que es involucramiento, es hacerse ciudadano pleno, sujeto de derecho, sujetándose a otros, construyendo su propio futuro.

El Derecho al Conocimiento

Apunta a superar la desidia y el descrédito respecto del aprendizaje y la enseñanza. Propicia el conocimiento como placer, como poder, como herramienta. Si bien el saber lejos está de la certeza que asegura el futuro, no transitar los caminos del conocimiento deviene indefectiblemente en exclusión social.

El conocimiento es punto de partida para actuar acorde a los propios derechos, exigir su cumplimiento y denunciar su violación. La educación en derechos transita 3 dimensiones: la del “conocimiento”, saber en qué consisten, para que resultan útiles, qué organizaciones sociales y del Estado

existen para asegurar su cumplimiento; la de la “emoción”, la empatía, debe conmovernos el padecimiento, el sufrimiento propio y el de los semejantes, deben importarnos; y la tercera, la “acción”, qué puedo hacer con eso, que sé que sucede. La educación en derechos que protegen la democracia y la ciudadanía, cobra valor cuando se orienta a la acción, a la participación.

La institución por excelencia para la educación en derechos es la escuela y hay un abismo entre estar adentro y estar afuera de la escuela. El derecho a la educación es el derecho al conocimiento, para “poder hacer”, “para poder ser” y “para aprender a vivir juntos”. Eso implica una escuela de calidad y para todos. La creación de condiciones de aprendizaje y en especial en derechos humanos obliga a un abordaje compartido entre docentes y estudiantes, para potenciar su valor y para que más adolescentes tengan acceso.

Diseño de los ejes temáticos de educación integral en derechos humanos

La educación en derechos humanos debe abordarse de forma integral, debe involucrar la diversidad de aspectos que hacen a las vulnerabilidades de los jóvenes y para los cuales existen derechos protectores. Aquí se propone una sucesión de temas que deben incluirse: los jóvenes sujetos de derecho; proactividad e inclusión social; conocimiento de los derechos y capacidad para exigirlos; proyectos promotores de diálogo para la cohesión social; acceso a niveles superiores de educación; derecho a la identidad; plenitud de derechos sexuales; derecho a preservar la memoria y procurar la verdad y la justicia; derecho a la salud, construcción de salutogénesis; el sujeto y la cultura del cuidado; prevención de la discriminación LGBTIQ+; prevención e identificación de la violencia doméstica y el maltrato familiar; capacidades para el trabajo; cooperativismo; derecho a un desarrollo social medioambientalmente sustentable.

Actividades de Inclusión educativa y de responsabilidad social

Recuperación de alumnos que abandonaron el sistema escolar o están en situación de riesgo.

Los estudiantes convocados para actuar como “Promotores de inclusión educativa” son sensibilizados acerca de las implicancias del abandono escolar y se los convoca a diseñar proyectos y estrategias de recuperación. Luego son capacitados en el diseño de argumentos y estrategias de motivación

para generar encuentros con quienes han quedado fuera del sistema. Estos estudiantes sí deben tener acceso tecnológico para su capacitación y para actuar con quienes no lo tienen.

El Proyecto, la Comunidad Educativa. Líneas de acción

Talleres de reflexión con Supervisores y directores

Presentación de la propuesta y realización de diagnóstico de las problemáticas adolescentes en sus escuelas. Reflexión acerca del rol activo de los estudiantes como “Promotores de inclusión educativa”.

Seminario para Docentes

Se brindarán herramientas para el abordaje de las diversas problemáticas adolescentes en particular durante la pandemia y el acompañamiento del proceso de empoderamiento juvenil.

Empoderamiento Juvenil

Destinado a grupos de estudiantes, 30 o 40 por escuela, de los 3 últimos años de la escuela media. El mismo contará con tres instancias formativas y dos instancias de monitoreo y evaluación.

El **primer encuentro** tendrá como eje *los jóvenes como sujeto de derecho*, se creará la identidad del grupo como tal y se generará un diagnóstico inicial de las problemáticas en materia de Derechos Humanos, convivencia e inclusión que ellos reconocen en sus comunidades y el particular impacto del abandono escolar. Cada encuentro tendrá una extensión de 6 horas.

El **segundo encuentro** se centrará en una capacitación orientada a herramientas para la detección de compañeros, vecinos, familiares en situación de distancia de las experiencias de la escuela en la pandemia. También se construirán con ellos, los pasos que el diseño de un proyecto de recuperación y retención de alumnos debe contener, para el *desarrollo de proyectos creados y gestionados por ellos*.

En el **tercer encuentro** *se desarrollarán proyectos pensados por los jóvenes para jóvenes* como estrategias de intervención a las problemáticas detectadas en sus comunidades. Estos proyectos serán presentados a los docentes que participaron del seminario en un taller de construcción

participativa donde los docentes asistirán en el proceso a los jóvenes. Luego los jóvenes llevarán a cabo sus proyectos con el acompañamiento de los docentes, un taller de monitoreo y finalizará con un taller de evaluación del proceso.

Acciones Posibles a Diseñar:

1. Casa por casa. Recuperación de alumnos que abandonaron el sistema escolar

2. Recuperación de adolescentes embarazadas o madres al sistema escolar
Incluyendo ayuda en el cuidado de sus bebés en horarios de contraturno, tarea para la cual los voluntarios son debidamente capacitados. Consiste en ir a visitar a cada alumna y motivar su reinserción, identificando los factores que provocaron su abandono.

3. Presentación y bienvenida a la escuela media

4. Apoyo escolar entre pares

5. Tutoría de alumno a alumno (Alumnos de ciclos superiores)

6. Programas de promoción integral de derechos

Recorrer el conjunto de los ejes temáticos antes mencionados propiciando la comprensión y utilidad de cada derecho en la vida cotidiana, de un compromiso emocional ante el padecimiento de sus incumplimientos y estimulando la participación activa en la defensa de los mismos. Incluye las dimensiones del conocimiento, la emoción y la acción.

7. Diseño de proyectos de inclusión de jóvenes para jóvenes

Se trata de jornadas de formación en capacidades para la identificación de problemas significativos de cada localidad, análisis de los factores incidentes, elementos para el planeamiento de proyectos y diseño de proyectos que intervengan en los problemas identificados.

8. Desarrollo de competencias que favorezcan el acceso al mundo del trabajo

El desafío es defender a ultranza el derecho a la educación y a sostener

la permanencia en la escuela, pero todo aquel que converse con adolescentes excluidos y sus contextos familiares no puede desoír sus necesidades. Por eso se deben generar actividades favorecedoras de acciones que les generen ingresos y que incluyan cumplir simultáneamente ambos objetivos; preservar la escolaridad y generar ingresos.

9. Red de jóvenes

La pertenencia a un proyecto amplio, fortalece las identidades individuales, la percepción de trascendencia ante la vulnerabilidad y la construcción colectiva de herramientas para la promover mejores condiciones de vida. El uso de las nuevas tecnologías es, sin duda, una herramienta fundamental. La propuesta incluye crear redes de jóvenes vinculados a las acciones de promoción integral de derechos e inclusión educativa.

Conclusión

En síntesis, la educación en Derechos Humanos, para el fortalecimiento de las democracias y construcción de ciudadanías desde la perspectiva de los jóvenes Iberoamericanos, debe orientarse al desarrollo de capacidades y habilidades para la responsabilidad social de pares, que propicien planes y proyectos orientados a que los estudiantes habiten sus derechos, los reclamen y promuevan su extensión a sus pares. Se trata de hacer de la inclusión educativa como derecho el eje sobre el que giren todos los demás. Retener y recuperar estudiantes en nuestros sistemas son un paso esencial así como incrementar los contenidos orientados a generar aprendizajes acerca de sus vulnerabilidades y desde allí a sus derechos.

Educación para crear comunidad

María Paz Jurado

Licenciada en Relaciones Internacionales de la Universidad Católica Argentina. Magíster en Humanidades con especialización en Gobierno de la Universidad de Harvard y en Gestión de Proyectos para la Cooperación Internacional en la Escuela de Cambio Social. Trabajó en las áreas de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y en la Comisión Directiva de la Asociación Civil Mujeres 2000. En 2015 María Paz comenzó a colaborar como voluntaria en la Fundación Scholas Occurrentes, donde hoy se desempeña como Coordinadora Internacional de Programas y Contenidos Educativos.

El 3 de octubre de este histórico 2020 signado por la pandemia del Covid-19, el Papa Francisco publicó su Encíclica *Fratelli tutti, sobre la fraternidad y la amistad social*, como una invitación a reconocer, valorar y amar al otro, más allá de cualquier frontera. Leyendo la Encíclica, me pregunto ¿Qué debería enseñarnos una educación para la democracia, los derechos humanos y la ciudadanía sino justamente a sabernos hermanos, a sabernos parte de una comunidad?

El Papa Francisco comienza la Encíclica describiendo la cultura de hoy. Menciona, entre otras cosas, que estamos presenciando conflictos anacrónicos, resurgen problemáticas que parecía que la humanidad había dejado atrás luego de años de guerras y terror, como los nacionalismos, que aparecen todavía más “cerrados, exasperados, resentidos y agresivos.” Además, en muchas comunidades comienza a utilizarse el mecanismo de la polarización, llevando toda posibilidad de diálogo a los extremos de la confrontación, negando a quien piensa o vive diferente el derecho a opinar, buscando continuamente ridiculizarlo y aislarlo. Se le niega al otro, incluso, el derecho a existir, generando una guerra de todos contra todos.

Volviendo a las palabras del Papa Francisco anteriormente mencionadas, podemos decir que vivimos en una paradoja en la que “la sociedad cada vez más globalizada nos hace más cercanos, pero no más hermanos” (Francisco, 2020) y “los sentimientos de pertenencia a una misma humanidad se debilitan” así como los sueños compartidos de justicia y paz en el mundo (2020).

Francisco nos habla de una cultura en crisis, y una crisis es también un espacio que se abre para que algo nuevo surja. A continuación comentaré sobre dos casos concretos de transformación de la realidad que nacieron de dos crisis y que encontraron su respuesta partiendo desde los jóvenes. Estos dos ejemplos, a mi entender, pueden servir de orientación para profundizar sobre la educación para la democracia, los derechos humanos y la ciudadanía en el contexto actual, soñando y enseñando con la juventud esta comunidad mundial.

1. Buenos Aires, Ciudad Educativa

En la Argentina del año 2001, cuando la gente gritaba “Que se vayan todos,” luego de vivir la enésima crisis social, política y económica del país, un grupo de educadores -entre quienes se encontraban José María del Corral y Enrique Palmeyro, de la mano del entonces Arzobispo de la Ciudad de Buenos Aires Jorge Bergoglio- decidieron escuchar el corazón de los jóvenes. Reunieron a un grupo de adolescentes de diferentes comunidades religiosas: judíos, católicos, musulmanes y evangélicos; y les hicieron una pregunta muy simple, pero a la vez muy poco frecuente: ¿Qué les duele? ¿Cuáles son los problemas que más los afectan?

Esos sesenta jóvenes coincidieron en que uno de sus mayores dolores era el sistema educativo: sentían que los contenidos que veían en la escuela nunca coincidían con aquello que vivían por fuera de ella. Educación y vida, teoría y experiencia, nunca se encontraban. Comenzaron a profundizar acerca en este conflicto y se dieron cuenta que, como sociedad, habíamos depositado toda la responsabilidad de la educación de los niños y jóvenes en la escuela, olvidando el rol que cada persona ejerce como educador o educadora desde su propio lugar. Como mencionaba el Padre Jorge Bergoglio, el “Pacto Educativo” estaba roto.

Este grupo de jóvenes decidió dejar de lado la queja y la indignación para responder a esta problemática desde la propia creatividad. Comenzaron a trabajar, junto con los legisladores de todos los partidos políticos de la Ciudad, en una nueva ley de educación que terminó siendo aprobada por unanimidad bajo el nombre “Buenos Aires Ciudad Educativa.” La ley, número 2169, declaró “Ciudad Educativa” a la capital de la Argentina, entendiendo por dicho término “*al ámbito por el cual la comunidad se compromete, mediante el diálogo y el consenso, a consolidar una estructura*

de valores sostenidos en el reconocimiento de la identidad, el respeto a la diversidad de culturas, origen y creencias, y la solidaridad en pos del bien común concretando una educación multidireccional.” Además, esta ley dio origen al programa Escuela de Vecinos, creado para hacer realidad la idea de Ciudad Educativa y germen fundante de la actual Fundación Pontificia Scholas Occurrentes.

2. El suicidio juvenil en San Antonio de los Cobres, Salta

Scholas tiene como misión “responder al llamado de crear la Cultura del Encuentro reuniendo a los jóvenes del mundo en una educación que genere sentido”. Dicha misión nos llevó en el año 2016 a San Antonio de los Cobres, un pequeño pueblo de 8000 habitantes en la puna salteña. Allí los jóvenes nos contaron su dolor más profundo: 28 compañeros y compañeras, todos adolescentes, en poco más de un año habían decidido terminar con su vida. Y lo habían hecho saltando de un puente, al que llamaban entre ellos “el puente de la solución”. Scholas llegó a la comunidad con la misma pregunta que hace a los jóvenes del mundo: ¿Qué les duele? Los jóvenes de San Antonio de los Cobres eligieron como problemática a trabajar el suicidio juvenil: todos tenían un amigo o amiga que algunos meses atrás se había suicidado o había intentado hacerlo.

Estos jóvenes, de las dos únicas escuelas de la comunidad, por primera vez se encontraron, y comenzaron a profundizar acerca de cuáles eran las causas que llevaban a tantos compañeros a decidir terminar con su vida. Conversaron sobre la soledad que sentían, ya que sus padres trabajaban fuera del pueblo durante meses; sobre el alcohol, que consumían los fines de semana, para que el tiempo pase más rápido; sobre la falta de oportunidades para desarrollar sus proyectos de vida; sobre la necesidad de irse de la comunidad en búsqueda de un trabajo para ayudar a sus familias; pero sobre todo, conversaron sobre la falta de espacios de encuentro, donde escuchar y ser escuchados, como ese que estaban viviendo.

Y decidieron comenzar a cambiar esa realidad creando el primer cine del pueblo. Hablaron con el intendente para que les preste un lugar donde puedan encontrarse, viajaron a Salta capital a conseguir películas, consiguieron comprar un proyector, hablaron con el ejército para hacer las conexiones eléctricas necesarias e hicieron publicidad en todo el pueblo poniendo la primera función un viernes a la noche, ya que era el momento

en que los jóvenes manifestaban sentirse más solos. La sala se llenó y el cine se volvió el ritual de todos los viernes por la noche. Además, los jóvenes que asistían quisieron hacer una función los sábados por la mañana para que pudieran participar sus hermanitos y trabajar con ellos también en espacios de prevención.

Pero además del cine, los jóvenes de San Antonio de los Cobres tenían otro sueño: pintar ese puente, el llamado puente “de la solución” para que, si a algún otro joven en un momento de crisis se le ocurría ir allí, se encuentre con un puente colorido, y sepa que no está solo o sola, que hay otra salida. Y allí comenzó otra batalla que incluyó hasta una carta enviada a las oficinas centrales de UNESCO en París, para poder obtener la autorización necesaria para pintarlo. Finalmente lograron pintar el puente, acompañados por adolescentes de Scholas de casi todas las provincias del país, mostrando que la comunidad trascendía incluso el territorio y el hecho de conocerse. El dolor los reunió. Desde ese momento, tres años atrás, hasta hoy, ningún otro joven saltó de ese puente en San Antonio de los Cobres.

Con estos dos testimonios vuelvo al tema central de este artículo: la educación en derechos humanos, democracia y ciudadanía. Muchas veces al hablar de este tipo de educación se mencionan ciertos “dilemas” o disyuntivas, que creo pueden ser leídos a la luz de los testimonios mencionados para profundizar sobre posibles respuestas.

El primer dilema se pregunta *qué* enseñar: si focalizar en los aspectos teóricos y normativos vinculados a leyes, tratados internacionales y al funcionamiento de las instituciones del sistema democrático; o, en cambio, en competencias y habilidades, es decir, en un conocimiento desde la experiencia concreta de ser ciudadano.

El segundo dilema se pregunta *cómo* enseñar: si lo vinculado a derechos humanos, democracia y ciudadanía se enseña en una materia específica de la malla curricular; o si se lo enseña de manera transversal, involucrando distintas materias o incluso incluyendo la temática como parte de un proyecto de toda la institución educativa.

Y el tercer dilema se pregunta sobre el *propósito*: qué debemos esperar de la educación para la democracia, los derechos humanos y la ciudadanía

¿Deberíamos esperar que los jóvenes modifiquen sus conductas? ¿Que conozcan las normas existentes? ¿Que sientan interés en involucrarse en los problemas de su comunidad? ¿Que efectivamente se involucren en ellos?

En cuanto al primer dilema, los jóvenes de Buenos Aires aprendieron maneras concretas de participar en el sistema democrático: crearon un proyecto de ley, lo presentaron en la legislatura, lo debatieron en la comisión de educación con diputados de distintos partidos políticos, y lograron que finalmente se aprobara. Los jóvenes de San Antonio de los Cobres, por su parte, lograron involucrar al poder ejecutivo de su comunidad, pudieron sobrepasar trabas administrativas y hasta diplomáticas, haciendo escuchar su voz en las oficinas centrales de UNESCO en París. Para ello, ambos grupos tuvieron que conocer las normas, pero también debieron crear sus argumentos, defenderlos, encontrar maneras creativas de resolver conflictos, negociar y lograr consensos.

¿Qué hubo en común? Se trataba de trabajar sobre sus propios dolores, sobre aquellos problemas que esos chicos sentían que los afectaban. Los educadores simplemente creamos espacios de escucha hacia aquello que les estaba pasando a los jóvenes y construimos alrededor de ese dolor un contexto para que ellos mismos piensen y pongan en práctica ideas para solucionarlo. Vida y educación, en ambos casos, unieron sus caminos.

Por otro lado, en cuanto al segundo dilema, los jóvenes de Buenos Aires como los de San Antonio tenían en sus escuelas “educación cívica” como materia, pero los proyectos que crearon trascendieron materias, escuelas, instituciones educativas y fronteras varias. Ya no se trataba de los estudiantes de 4to año creando un proyecto para aprobar una materia; sino que se trataba de jóvenes de diferentes escuelas, religiones y procedencias, unidos por un dolor compartido, encontrándose, abriéndose al otro que es diferente, sintiéndose escuchado y escuchando, creando juntos. Todos estos jóvenes salieron al encuentro con el otro, vivieron una experiencia que trasciende cualquier tipo de estructura curricular. La experiencia los atravesó y, al atravesarlos, los interpeló. Otra vez, vida y educación se encontraron.

Para finalizar, el tercer dilema ¿Qué esperamos de la educación en derechos humanos, democracia y ciudadanía? En Scholas fueron los jóvenes

quienes nos fueron nombrando, con su testimonio, qué esperan no sólo de esta educación, sino de toda educación. Nos hablaron de una educación que **escuche**, abriéndose al dolor que hay uno mismo y en el otro para reunimos en ese lugar previo a la división de discursos, de banderas, de religiones. Nos hablaron de una educación que despierte la **creatividad**, que nace solamente como respuesta original a un llamado que nos interpela, entregando el profundo sentido de la responsabilidad. Y nos hablaron de una educación que **celebre**, despertando en cada uno el sentido de gratitud y la alegría de ser con el otro. Sólo desde esa educación, es decir, desde una educación que ponga la vida en el centro, podremos volver a constituir un verdadero “nosotros” reunidos en un sueño común como hermanos y hermanas de una misma gran comunidad.

Referencias

Francisco, *Carta Encíclica del Santo Padre Francisco Fratelli Tutti, sobre la fraternidad y la amistad social*, La Santa Sede, Octubre de 2020.

Obtenido de http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html

Victoria Kandel (2014) “Derechos Humanos, Ciudadanía y Educación”, en *Revista de Ciencias Sociales Segunda Época*, N° 25, pp 141-150.

Democracia, Educación y Ciudadanía: Reflexiones sobre la participación juvenil en Iberoamérica³

Matías Nieto Enrione

Politólogo, Universidad Central de Chile. Diplomado en Movimientos Sociales Latinoamericanos y Autogestión Comunitaria, ONG-ECO y Corporación Educacional Poblara. Director ejecutivo de Fundación Semilla. Correo: contacto@fundacionsemilla.cl.

I. Presentación

Las ideas que se presentan a continuación surgen a partir de la experiencia de trabajo con jóvenes y comunidades educativas desplegada por Fundación Semilla durante más de 15 años tanto en Chile como en otros países de Latinoamérica. Concretamente nos interesa reflexionar respecto de las experiencias de participación juvenil y las diferentes maneras en que las personas jóvenes ejercen actualmente su ciudadanía. Pues es posible constatar la emergencia de un nuevo ciclo en la participación de las juventudes en que las prácticas y formas organizativas difieren de las registradas en décadas anteriores.

En este escenario las juventudes trasvasan su participación a organizaciones territoriales de base conformadas en torno a múltiples temas y ejes de interés, politizando así nuevos ámbitos de la realidad social y ampliando el horizonte de la discusión democrática. Identificamos en su práctica político-social los siguientes elementos: una recuperación de la comunicación cara a cara, un alto grado de horizontalidad al interior de las organizaciones, una predominancia de las acciones en escala barrial, un carácter plural de las luchas, una connotación carnavalesca y la persecución de cambios directos sobre la realidad social, pero asociada a proyecciones transformadoras de la misma.

El texto está estructurado de la siguiente forma: en primer lugar, se presenta la perspectiva teórica desde la cual abordamos el trabajo de promoción de la participación juvenil en contextos escolares; en segundo lugar, se exponen los

³ Artículo en coautoría con Nicolás Nieto Araos: Sociólogo, Universidad de Chile. Postítulo en Investigación y Acción en Mundos Juveniles, U. de Chile. Encargado del Área de Estudios de Fundación Semilla. Correo: n.nieto@fundacionsemilla.cl.

principales aprendizajes sobre la participación juvenil extraídos a partir del trabajo con estudiantes de enseñanza secundaria en materia de formación ciudadana; en tercer lugar, se identifican distintos desafíos que las nuevas formas de participación juvenil le plantean al sistema educativo y a los procesos de enseñanza-aprendizaje; y por último, se proponen una serie de consideraciones en torno al trabajo de promoción de la participación juvenil en el contexto actual.

II. Perspectiva conceptual

La perspectiva teórico-conceptual desde la cual abordamos el trabajo de promoción de la participación juvenil busca problematizar la comprensión de la ciudadanía y el ejercicio de lo político como una práctica que va más allá de lo delimitado jurídicamente, ya que refiere al ejercicio cotidiano e inacabado de construcción del orden social deseado. Al respecto creemos que “la condición de posibilidad de la política es considerarla como un momento de la producción y reproducción de la sociedad por ella misma” (Lechner, 1984, pág. 30).

Mientras el ejercicio de la política responde a la delimitación institucional de la capacidad de la sociedad de actuar sobre sí misma, lo cual muchas veces conlleva comprender la ciudadanía exclusivamente a partir del marco institucional existente; la idea de lo político refiere a las prácticas cotidianas a través de las cuales la sociedad se produce y reproduce, permitiendo entender el ejercicio de la ciudadanía como una acción participativa, presencial y situada que se da en todos los escenarios de la existencia social. En este sentido, concebimos la participación ciudadana como un tipo de participación espacialmente situada y contextualizada que da cuenta de la preocupación por incidir en las distintas esferas de la vida social, ya sea en el ámbito de lo público o de lo privado.

El ejercicio de una ciudadanía participativa comprende una multiplicidad de escenarios de acción, yendo más allá del sufragio o de las instancias institucionales de participación y deliberación política; pudiendo tener lugar en espacios tales como las poblaciones, las familias, los lugares de trabajo o las escuelas. Esto implica reflexionar sobre el potencial ciudadano de las juventudes en el concierto social y en las diferentes instancias donde se desenvuelven cotidianamente. Comprender a las personas jóvenes como ciudadanos/as en tiempo presente supone considerar la multiplicidad de

expresiones identitarias e intereses que portan, entendiéndolas desde su pluralidad y diversidad constitutiva más que a partir de una idea única u homogénea de lo que son o debiesen ser los y las jóvenes.

III. Nuevas formas de participación juvenil

En el actual escenario, si bien a nivel macro social tienden a predominar entre los y las jóvenes las relaciones a través de sistemas de redes generalmente virtuales, a nivel micro social se constata una recuperación de la comunicación directa y una revalorización del encuentro cara a cara en sus espacios organizativos. También se evidencia un cambio en las formas de configurar su organización y una mayor horizontalidad en estos nuevos espacios, ya que tienden a privilegiar su autonomía colectiva diferenciando su manera organizativa, generalmente asamblearia, de las estructuras jerarquizadas presentes tanto en los partidos políticos como en otras organizaciones tradicionales.

La participación de las juventudes secundarias evidencia que las personas jóvenes nunca se fueron de la arena política, sino que prefieren situar su involucramiento político-social en otra escala y actuar en direcciones diferentes a las establecidas formalmente por el mundo adulto. Incluso es más, parece ser que esta participación se ha politizado, en el sentido más profundo del término, pues no es un acto desinteresado y de buena ventura, sino que es un despliegue organizado de acciones que tiene por objetivo transformar las condiciones contextuales que limitan sus posibilidades en el mundo.

Es posible observar una multiplicidad de acciones y un amplio abanico de organizaciones juveniles trabajando en temáticas sumamente diversas. Esta pluralidad de las luchas no surge de la incapacidad para converger en articulaciones de mayor alcance, sino que más bien a un tránsito desde la gran demanda generacional que interpela al mundo adulto y al sistema global hacia la ramificación entreverada de intereses, anhelos y sueños que se despliegan de modo disperso o descentrado contra las matrices adulto-céntricas, sexistas, racistas y clasistas presentes tanto en el sistema político como en la sociedad.

Lo anterior evidencia un cambio radical del sentido político de las organizaciones juveniles, debido a que los y las jóvenes tienden a preferir participar

en espacios que les permitan, por medio de acciones inmediatas, influir o llegar a cambiar su realidad más próxima. Su participación adquiere una vocación “resolutiva” más que “organizativa” (Balardini, 2005). En este sentido, la participación juvenil de hoy expresa el tránsito de una política orientada al futuro a una política que se concentra en el presente.

Asimismo se advierte un cambio en las motivaciones por participar. La valoración de la participación como espacio de júbilo y diversión es quizás uno de los elementos más novedosos. Es una sensibilidad diferente que ya no sólo persigue una acción voluntarista, sino también libre y placentera. Estos nuevos espacios tienen un marcado carácter lúdico que conjuga la acción transformadora con la satisfacción del encuentro y del compartir.

Abordar las nuevas formas de participación de las juventudes exige desprenderse de las matrices tradicionales de análisis, en especial de las concepciones estado-céntricas que impiden captar las diferencias que las y los jóvenes han creado en estos nuevos espacios. El momento actual del ciclo de la participación juvenil se caracteriza por su dispersión en organizaciones territoriales de base, de ahí las singulares características que la participación adquiere. A modo de síntesis es posible sostener que la participación de las juventudes transita entre su convergencia histórica en un movimiento de carácter juvenil y su difusión en organizaciones locales de distintos signos e intereses.

IV. Desafíos educacionales

Ahora bien, tradicionalmente se ha tendido a ver a la juventud como un periodo de vida definido primordialmente a partir de la edad de las personas jóvenes y de los “ritos de paso” que se supone debiesen cumplir para ser considerados socialmente como “adultos”. Esto ha llevado a una concepción que concibe la juventud como un periodo de preparación para la vida adulta, lo cual implica reducir a las personas jóvenes a una suerte de “adultos/as en potencia” y por tanto asumir que su existencia social aún está “incompleta”. Es lo que se oculta tras la frase que señala que “los y las jóvenes son el futuro del país” ya que les sitúa en un mañana que estaría por venir, desconociendo o limitando sus posibilidades de incidir en su presente inmediato.

Básicamente esta visión reduce a la juventud a una etapa inacabada,

puesto que los y las jóvenes aún no alcanzarían una condición íntegra y completa como personas. Este tipo de mirada tiende a exacerbarse en el espacio educativo dando pie a que las opiniones y propuestas formuladas por los y las jóvenes sean invalidadas a partir de argumentos que apelan a su supuesta “falta de experiencia” o bien a su “inmadurez” (Duarte, 2000). Lo cual tiende a expresarse dentro de la escuela o el liceo en términos de relaciones de jerarquía y disciplina entre jóvenes y adultos/as que limitan las potencialidades de participación juvenil en su interior, reduciendo así sus posibilidades de participación e injerencia a una especie de simulacro que no logra comprometer ni involucrar genuinamente a los y las estudiantes en la toma de decisiones respecto de los procesos y las situaciones que les afectan.

Esta reflexión apunta a comprender los condicionamientos estructurales que limitan un ejercicio genuinamente participativo de una ciudadanía juvenil en el espacio educativo. Lo anterior no implica que estas dificultades deban ser concebidas como elementos que harían imposible la participación juvenil estudiantil, sino más bien apunta a la necesidad de tenerlas en cuenta y reflexionar sobre ellas como una forma de poder disminuir sus efectos perjudiciales sobre la participación juvenil al interior de los establecimientos educacionales.

En esta misma línea si se concibe la escuela como un lugar en permanente construcción, esto es como una compleja red de relaciones de significación, identificación con el espacio, comunicación y encuentro; se vuelve posible entenderla como un espacio que comporta todo lo necesario para constituirse como un lugar de posibilidad y ejercicio de ciudadanía juvenil. Entendida esta como un tipo de preocupación política desplegada por las juventudes, o sea como un concepto que evidencia un ejercicio político posicionado estructuralmente desde un sujeto particular: las juventudes.

Se vuelve indispensable entonces desplegar una estrategia de vinculación con los y las jóvenes sustentada en una comprensión compleja de sus realidades e identidades, el reconocimiento de la diversidad de maneras posibles de “ser joven”, la valoración de sus producciones culturales y sus experiencias cotidianas como expresiones de conocimiento legítimas. Esto implica desplegar intervenciones socioeducativas dirigidas a incentivar los diálogos intergeneracionales (Duarte, 2002).

V. Reflexiones finales

El ciclo de participación juvenil y las condicionantes estructurales descritas anteriormente plantean el desafío de construir una política de comunicación juvenil que abarque integralmente las necesidades y demandas comunicativas de los y las jóvenes, quienes además de intentar debatir acerca del país que quieren o tratar de intervenir en la opinión pública, desean además mostrar sus creaciones y prácticas; para lo cual requieren de una estrategia de difusión, así como sus modos de expresar la particularidad juvenil mediante sus identidades y estilos culturales. En lo referido a las identidades destaca la importancia que tiene la variable afectividad en la configuración del “nosotros” para las agrupaciones u organizaciones juveniles de nuevo tipo. Estas afectividades se vinculan con valores compartidos, el encuentro con otros y otras que comparten experiencias similares y la posibilidad de generar lazos de amistad.

Así, las formas de relacionarse que mantienen los y las jóvenes que participan de colectivos evidenciarían una significativa ruptura con los modelos tradicionales de hacer política, en la medida que los vínculos de amistad y amor son los que definen las posibilidades de acción y la permanencia en los grupos de los y las jóvenes, incluso antes y por sobre la identificación con “objetivos racionales”. Se trataría de un cambio de paradigma que ha sido conceptualizado como una transición de las «culturas políticas (de la juventud)» a la «política de la cultura juvenil» (Aguilera, 2010).

Finalmente, en torno a lo planteado anteriormente, creemos que cualquier política pública, práctica o intervención en esta línea y, especialmente, que pretenda abarcar la ciudadanía y la participación de las juventudes debe contemplar una estrategia sustentada en:

- (1) La libertad: relativo a que la decisión de participar debe ser voluntaria, siendo concebida como una invitación y ningún caso como una imposición.
- (2) La horizontalidad: el cual se expresa en que quienes participen lo hagan en igualdad de condiciones, dejando en suspenso las jerarquías asociadas a los roles que tradicionalmente ocupan.
- (3) El consenso: referido a que, si se presenta alguna desavenencia o desacuerdo respecto a lo participativo, estas sean resueltas mediante la deliberación y el acuerdo.
- (4) La toma de decisiones: sin ella no hay participación y sin participación no hay democracia.

Referencias

Aguilera, O. (2010). Cultura política y política de las culturas juveniles, en *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, N°50. Maracaibo: Universidad del Zulia.

Balardini, S. (2005). ¿Qué hay de nuevo, viejo? Una mirada sobre los cambios en la participación política juvenil, en *Revista Nueva Sociedad*, N°200. Caracas: Nueva Sociedad.

Duarte, C. (2000) ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente, en *Revista Última Década*, N°13. Valparaíso: CIDPA.

(2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo, en *Revista Última década*, N°16. Valparaíso: CIDPA.

Lechner, N. (1984). *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Santiago de Chile: FLACSO.

CAPÍTULO 4

Educación en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía desde las universidades

El desafío de pensar los derechos humanos y la ciudadanía en la educación superior

Victoria Kandel

Profesora e investigadora en el Instituto de Justicia y derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús, Argentina. kandelv@gmail.com

El título de este capítulo confirma el vínculo entre las universidades, la democracia y la construcción de ciudadanía: confiere a la universidad el rol de formar para la ciudadanía y los derechos humanos. En definitiva, la Universidad es vista como una institución que forma profesionales (especialistas en sus saberes técnicos, prácticos y teóricos) pero dichos saberes cuentan con una orientación moral que guía la forma en que las y los profesionales habrán de intervenir en el mundo para hacerlo más justo, menos discriminador, más sensible a la problemática medioambiental. La educación suele ser el lugar de las soluciones. Ante la infinidad de problemas que nos circundan, se espera de la educación, y de las instituciones educativas que resuelvan. Pero ¿qué contenido ético da forma a esa educación?

Desde el retorno de la democracia a nuestros países iberoamericanos, los derechos humanos han ido ingresando a la universidad. Lo han hecho y lo están haciendo de diferentes modos y con distintos formatos institucionales: Observatorios de Derechos Humanos, Institutos, Secretarías y Subsecretarías, Cátedras libres y curriculares, Carreras de posgrado, Programas, Proyectos de investigación. Al mismo tiempo, en algunas universidades se están transversalizando contenidos de derechos humanos (lo cual incluye género, discriminación, cuestiones ambientales, derechos de grupos vulnerabilizados como las personas migrantes o las personas con discapacidad, pueblos originarios, funcionamiento del sistema internacional de protección de los Derechos Humanos, entre muchas otras temáticas). Por lo tanto, afirmamos que el vínculo entre los derechos humanos y las universidades está en permanente construcción, siendo éstas actoras fundamentales a la hora de construir culturas democráticas al interior de nuestras sociedades. Recordemos, en este sentido, que en la última Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018) se declaró a la “Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal,

y un deber de los Estados. Estos principios se fundan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña” (CRES, Declaración Final, Córdoba, 2018).

Nos encontramos en un escenario singular y único, donde nuestra rutina se interrumpe, y todo aquello que considerábamos cotidiano está en suspenso. Por ejemplo, el encuentro con nuestras y nuestros estudiantes. Estos meses de encierro nos permiten ver la cantidad de funciones que cumplen las instituciones educativas. Si bien la transmisión de conocimiento es uno de los ítems fundamentales, este último tiempo permitió observar que no es la principal función. Las instituciones que se ocupan de la enseñanza en todos los niveles son espacios de contención, de acompañamiento, de encuentro con otros y otras, de formación en el más amplio de los sentidos. En estos meses de pandemia estamos haciendo grandes esfuerzos por garantizar la continuidad pedagógica, y sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje. Más difícil está siendo cumplir con todo aquello que excede, desborda y contiene a la transmisión de información. Pero es parte del desafío insistir en el carácter formativo de nuestras instituciones, y en la importancia de garantizar el derecho a la educación.

La pandemia está profundizando una desigualdad que ya estaba presente en nuestras sociedades. Un ejemplo de esto es la brecha digital. Las diferencias en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación es algo sobre lo que nuestros Estados deberán trabajar profundamente.

Propongo recuperar la distinción entre “el derecho humano a la educación” y “la educación en derechos humanos”. El derecho a la educación, y la generación de condiciones de igualdad en el acceso a los diferentes niveles del sistema educativo (incluyendo a la universidad) es efectivamente un derecho, y los tiempos de pospandemia nos obligarán a ser creativos, sensibles y muy profesionales a la hora de reparar los daños causados por la desigualdad. Abordar interdisciplinariamente y con perspectiva de género la pobreza y luchar por la inclusión social, cultural, sanitaria, económica, educativa es responsabilidad de todas y todos. Las desigualdades son

múltiples y requieren abordajes creativos y comprometidos.

En cuanto a la educación en derechos humanos, considero pertinente compartir algunos de los interrogantes que sin dudas nos interpelan:

¿Cómo promover experiencias que privilegian una praxis de la sensibilidad, experiencias fundamentales para generar una educación en derechos humanos que impacte en los valores, las actitudes y los modos de pensar a la profesión?

¿Cómo superar la fragmentación y la enseñanza compartimentalizada? Es necesario avanzar hacia una genuina transversalización no sólo de contenidos sino también de la perspectiva de derechos humanos, lo cual nos permitirá avanzar hacia la construcción de una *cultura de los derechos humanos*.

¿Cómo construir una perspectiva latinoamericana, o iberoamericana que interpele a nuestras sociedades y su vínculo con los derechos humanos, desde nuestra experiencia local, decolonial? Y, al mismo tiempo, ¿Qué miradas particulares supone pensar a los derechos humanos desde la universidad? ¿Qué diferencia a este nivel educativo de los otros? ¿Hay una forma universitaria de pensar y entender a los derechos humanos?

Por otro lado, y pensando en el desafío de la transversalización de contenidos y de perspectivas, las universidades deberán replantear sus procesos de formación docente. ¿Es posible apostar a la formación docente en el nivel superior? Evoco una frase sugerente pronunciada al calor de los acontecimientos del Movimiento Reformista de Córdoba de 1918: “No es lo mismo *saber* que *saber enseñar*” decían los estudiantes hace 102 años. Esa consigna tiene vigencia hasta el día de hoy, ya que una educación superior en derechos humanos requiere del compromiso de las y los docentes de las diferentes áreas disciplinares.

La formación profesional no puede estar despojada de una formación sensible y comprometida con el cumplimiento de los derechos humanos. Las y los futuros profesionales que intervendrán en el mundo estarán mejor preparados para afrontar los desafíos de la desigualdad o la cuestión ambiental (por nombrar solo algunos de los asuntos) si en sus años de formación abordaron la pregunta por el sentido social de la profesión, y si pudieron acceder a espacios curriculares que los convocan a pensar en la

agenda de los derechos humanos. Pero en este punto conviene preguntarse de qué modo los derechos humanos dialogan -y ofrecen interpretaciones particulares- en función de las características de cada profesión o cada área disciplinar. El desafío tal vez esté en pensar cómo interpelan los derechos humanos a la singularidad de cada disciplina en cada territorio en particular.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos estableció en el año 2011 que la Educación en Derechos Humanos tiene tres componentes:

- La educación *sobre* los derechos humanos, donde la meta es la transmisión de información;
- La educación *por medio* de los derechos humanos, que incluye el compromiso de enseñar y aprender en un contexto de respeto a los derechos de todos los integrantes del proceso educativo;
- La educación *para* los derechos humanos, que significa la posibilidad de capacitar de manera tal que los derechos puedan ser exigidos y disfrutados por todos.

Esta fórmula constituye un desafío para las universidades iberoamericanas en las que es imperativo pensar cómo hacer para que los sujetos se comprendan como humanos y traten a todos y a todas desde esa misma perspectiva.

Los artículos que aquí se encuentran invitan a una reflexión sobre estas cuestiones, convocando a un diálogo profundo y comprometido entre la Universidad y los Derechos Humanos. Nos trasladan a experiencias concretas en escenarios particulares, donde la universalidad de los derechos humanos se ancla en realidades complejas, como lo son las iberoamericanas.

Derechos humanos, ciudadanía y democracia en las universidades españolas

Esther del Campo

Catedrática de Ciencia Política y Administración en la Universidad Complutense de Madrid. Doctora en Ciencias Políticas y Sociología por la misma universidad. Master of Arts en Política Comparada por la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill. Directora del Instituto Complutense de Estudios Internacionales entre 2012-2015. Actual Decana de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. Autora de publicaciones sobre Política Comparada, y análisis de los principales actores políticos y sociales tanto en España como en América Latina, así como el papel de éstos en el cambio político e institucional.

¿Es la universidad el lugar donde los jóvenes deben recibir educación para la ciudadanía y los derechos humanos? Sin duda, ésta es una pregunta relevante y que no ha perdido importancia en los últimos años. En España desde mediados de la década del 2000, se produjo un agrio debate político sobre la implantación del área de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la educación primaria y secundaria. Esta discusión no fue tenida en cuenta por sectores universitarios, o por actores políticos sociales pertinentes, ni siquiera desde la perspectiva lógica de que si se implantaba la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, habría que plantearse necesariamente la formación del profesorado, que se realizaba en las distintas Universidades. En este sentido, la experiencia española parece ser la de acatamiento. Pero reduciendo el cumplimiento de los compromisos internacionales que el país ha ido adquiriendo en los últimos años.

García Gutiérrez (2011) habla de 3 etapas que caracterizan el trabajo de Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos y su implantación en los distintos países: una primera etapa intuitiva (1948-1993); una segunda etapa de conciencia y desarrollo de estos derechos (1993-2004) y, una tercera etapa de consolidación y proyección (2004-en adelante). Como hipótesis inicial, podemos proponer que España se encuentra en la segunda etapa, de concienciación, pero que se precisa de un desarrollo por parte de las universidades de estos planes de formación e investigación en derechos humanos.

Antes de describir el caso español, conviene subrayar la importancia que cobra el marco normativo institucional internacional que se ha venido desarrollando desde finales de los años sesenta. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) viene realizando una labor imprescindible en esta tarea, pasando por la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de 1969; la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer de 1979; la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo del Cairo, 1994 y la Conferencia Mundial sobre la Condición Jurídico-Social de las Mujeres, de Beijing 1995. De especial relevancia, fue el Plan Mundial de Acción para la Educación en pro de los Derechos Humanos y la Democracia, aprobado en el Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos, celebrado en Montreal (Canadá) del 8 al 11 de marzo de 1993, y organizado por la UNESCO, el Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas y la Comisión Canadiense para la UNESCO. Vale destacar, también, la Declaración y el Programa de Acción de Viena, aprobados en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, el 25 de junio de 1993 y que exhortaban a los Estados miembros a incluir en sus planes educativos los principios democráticos y los Derechos Humanos.

Para la Unesco, está claro que a la universidad le compete formar ciudadanos. La última referencia al respecto está en las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en julio de 2009, que culminaba con un comunicado que señalaba lo siguiente *“la educación superior debe no sólo proporcionar habilidades [...] sino también promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, y contribuir a la educación de un ciudadano comprometido con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia”*. Así, en el primer artículo se establecía que algunas de sus misiones y funciones eran:

1.a) *“Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables...”*;

b) *“Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente... así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad...”*;

c.) *“Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática...”*

El artículo 9.b declaraba que: *“las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen en la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales”*. Por último, el artículo 14.b declara la obligación de la UNESCO de *“poner de relieve la función de la enseñanza superior para la educación cívica, el desarrollo sostenible y la paz”*.

También el Consejo de Europa participa de este enfoque cuando en junio de 2006 lanza la declaración que lleva por título Responsabilidad de la Educación Superior para una cultura democrática: ciudadanía, derechos humanos y sostenibilidad. En ella se declara que *“la enseñanza superior juega un papel esencial en la transmisión de la cultura democrática”* y la responsabilidad de *“enseñar a cada generación a renovar y a desarrollar las actitudes, valores y competencias necesarias para traducir este compromiso en hechos”* y de promover una cultura democrática, uno de cuyos principios es una ciudadanía democrática activa.

Nuestras sociedades, y la española no es una excepción, vienen sufriendo los últimos años un fuerte déficit democrático, un descenso en la participación política electoral y en los proyectos sociales comunitarios; un incremento de ideologías extremistas, fundamentalistas, racistas, totalitarias, machistas y reaccionarias; el aumento de la violencia y la inseguridad ciudadana, escolar, de género y familiar; la dificultad de potenciar valores y experiencias de convivencia comunes en sociedades cada vez más plurales pero también polarizadas, donde se hace cada vez más necesaria la formación en Derechos Humanos. Todos ellos son aspectos que guardan relación directa con la crisis económica de finales de la década del 2000, el resurgir de los nacionalismos, la expansión sin fronteras del proceso de globalización neoliberal y la extensión del pensamiento neoconservador, populista y mesiánico que ha ganado adeptos entre los sectores populares afectados por la crisis económica del 2008 y sus consecuencias. En este contexto, la formación en derechos humanos por las universidades resulta

crucial para la formación de ciudadanos concienciados y participativos, que defiendan el bien común y el bienestar colectivo.

Martha Nussbaum asegura que cuando el afán de lucro arrincona las competencias y habilidades que trascienden ese afán, lo que se pone en peligro son valores preciosos para el futuro de la democracia (2016, p. 15). De este modo, las instituciones educativas universitarias pueden transformar o reproducir las desigualdades sociales existentes, pueden transparentar las relaciones de poder/clase en nuestras sociedades o pueden opacarlas e invisibilizarlas, y pueden fortalecer los valores y principios democráticos (libertad, igualdad, respeto a los derechos fundamentales o división de poderes) o pueden transgredirlos.

En la actualidad, podemos identificar tres dimensiones de la función ética de la universidad: una es la formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones; otra es la formación ciudadana y cívica de sus estudiantes; y la tercera es la formación humana, personal y social que contribuya a la excelencia ética y moral de los futuros titulados en tanto que personas. En relación con estas tres dimensiones puede afirmarse que la primera está razonablemente aceptada como indicador de calidad; la segunda va siendo progresivamente admitida como una necesidad y un reto en los que la universidad debe colaborar, y la tercera se considera -salvo en algunas universidades- propia de otros niveles del sistema educativo y difícil de ser integrada en la misión y función de las universidades (Martínez Martín, 2006). Así, sucede también en las universidades españolas.

Sin ninguna duda, a la Universidad le compete formar ciudadanos, y no es extraño que los estatutos de las universidades españolas también hagan referencia a que entre sus misiones esté la formación en valores cívicos y la promoción de una cultura democrática. Así, en los Estatutos de la Universidad Complutense, art. 3.c., se señala que entre las funciones de la Universidad está: “*c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida y del desarrollo económico*”; o en el art. 3.h.: “*El impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente como elementos esenciales para el progreso solidario*”.

Las universidades deben hacer también una defensa de la igualdad,

orientar y tomar decisiones en relación con el desarrollo de los derechos humanos y de las políticas democráticas, los problemas de la convivencia ciudadana en el contexto pluricultural actual, la subjetividad y la identidad, así como con los dilemas de la bioética y de la biopolítica. Por ello, se hace necesario proseguir conociendo los grandes problemas de la convivencia y de la organización social y política en la actualidad desde el ámbito universitario; la aplicabilidad de esta investigación en la vida de las instituciones y de las asociaciones de este ámbito en los actuales países occidentales; y el beneficio que supone formar y capacitar a los participantes para que ejerzan en los ámbitos profesional y, particularmente, universitario.

La gran transformación en el ámbito universitario español viene de la mano de Bolonia. Dado que la Unión Europea no poseía competencia en materia de educación en los Estados Miembros, las primeras acciones a este respecto se dirigieron a la Educación Superior, ya que ésta entroncaba con un ámbito en el que sí existían competencias comunitarias: la economía y el empleo. Se hacía así necesaria una mayor armonización de los sistemas educativos de Educación Superior, que permitiera una mayor facilidad en la movilidad de personas y trabajadores.

Por esta razón, nace el denominado Proceso de Bolonia, que toma su nombre de la llamada Declaración de Bolonia de 1999 (Conferencia de Ministros, 1999), documento que supuso el punto de partida para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Pero este proyecto surge de una serie de propuestas anteriores, como la Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de Educación Europeo a cargo de los Ministros de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, más conocida como la Declaración de la Sorbona de 1998 (Conferencia de Ministros, 1998), que establece las bases sobre las que se crea y asienta el Espacio Europeo de Educación Superior: reconocimiento de títulos, movilidad, y armonización estructural de la educación superior.

A partir de la Declaración de 1999, los países firmantes, 29 países en 1999, 47 en el año 2012, fueron modificando sus estructuras de Educación Superior y fomentando una armonización en las titulaciones para facilitar la convalidación y la movilidad de personas. Se trataba además de promover la “Europa del conocimiento” como pilar fundamental del crecimiento social y económico y humano y, en suma, fortalecer el proceso de

integración europea. De igual manera, se brindaba la posibilidad de vivir una experiencia europea, haciendo partícipes a los estudiantes del proyecto de la Unión, y en suma, establecer una conexión directa en la construcción del sentido y sentimiento de la ciudadanía europea. En el Comunicado de Ereván, los ministros reafirmaron su convicción común de que el EEES “se basa en la responsabilidad pública de la educación superior, la libertad académica, la autonomía institucional y el compromiso con la integridad”. Bolonia supone una auténtica transformación/revolución en el ámbito de la educación universitaria europea, con un fuerte énfasis en la empleabilidad, profesionalización y especialización.

La educación universitaria española deja de considerarse un conjunto de habilidades, actitudes y valores necesarios para el fortalecimiento de la ciudadanía y para la efectiva participación en la sociedad moderna y, se convierte cada vez más, en un bien de consumo que puede ser comprado por un consumidor para adquirir un conjunto de habilidades que serán utilizadas en el mercado; o es vista como un producto que puede ser comprado o vendido por corporaciones multinacionales, instituciones académicas convertidas en negocios o por otros proveedores. Como señala Nussbaum, se ha optado por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta (2016).

En lo que se refiere específicamente al aspecto de la Educación para la Ciudadanía, en el año 2004, en el Marco del Programa Educación y Formación 2010, se elabora el informe en el que aparecen por primera vez definidas las Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2004). Entre ellas, aparecen en sexto lugar, las competencias interpersonales, interculturales y cívicas.

Las competencias interpersonales incluyen todo tipo de comportamientos que un individuo debería dominar con el fin de ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva y resolver conflictos en la vida social, en la interacción con otros individuos (o grupos) en contextos personales, familiares y públicos. Las competencias cívicas e interculturales hacen referencia a una serie de competencias que permiten al individuo lograr una participación en la vida cívica de la democracia cosmopolita.

De igual manera, pasa con temas como el género o la sostenibilidad,

que son abordados desde un enfoque transversal, donde los contenidos y objetivos de la formación en ciudadanía quedan combinados con los que se imparten en todas las asignaturas, encontrando la educación para la ciudadanía como un eje de la construcción del currículo. Podríamos decir que se ha perdido una visión humanista, en esa propuesta de saberes especializados. La educación superior ya no se concibe como un enfoque integral; la educación, como la sanidad y otros servicios públicos, pasan de la esfera de la ciudadanía (los derechos son una característica central de la ciudadanía) a la esfera del consumo.

En los últimos dos años, la Comisión Europea ha lanzado un programa piloto llamado Universidades Europeas, una especie de Erasmus más extenso y con menos trámites. Para su realización se han creado 17 consorcios universitarios, compuestos por una media de siete instituciones de enseñanza superior de toda Europa.

En el proyecto, enmarcado en el programa Erasmus, participan 114 instituciones de enseñanza superior de 24 Estados miembros, entre ellas 11 españolas: la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), la Universidad de Barcelona (UB), la Universidad de Cádiz, la Universidad Carlos III de Madrid, la Universidad Católica de Valencia, la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la Universidad de Granada (UGR), la Universitat Pompeu Fabra (UPF), la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), la Universidad de Valencia. Con la creación de las Universidades Europeas se pretende que, a medio y largo plazo, cualquier estudiante pueda obtener un título único europeo, tras contar con oportunidades de movilidad abierta y reconocimiento automático de sus estudios entre todas las universidades que integran una determinada alianza o consorcio.

En el caso español, y como consecuencia de estas transformaciones normativas y del fortalecimiento del proceso de integración europea, surgieron numerosos Centros universitarios para abordar el estudio de los Derechos Humanos. Entre los primeros, el Instituto de Derechos Humanos de la Universidad Complutense de Madrid, que desde el curso 1980-1981, publica un Anuario de Derechos Humanos, que cuenta con la colaboración de importantes especialistas españoles y extranjeros. De igual manera, desarrolla un curso de “Especialista en Derechos Humanos”, así como

seminarios, conferencias y encuentros interdisciplinares complementarios. Por su parte, el Instituto de Investigaciones Feministas de la misma Universidad viene impartido un Máster Universitario en Estudios de Género y un Doctorado en Estudios Feministas y de Género, en colaboración con la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM. De reciente creación, el Máster en Estudios LGTBIQ+ incluye entre sus contenidos, la construcción histórica, social y educativa de las diversidades sexogenéricas; los fundamentos teóricos de los estudios LGTBIQ+; estudios y políticas trans; movimientos sociales LGTBIQ+; teorías y pedagogías queer; gestión de la diversidad sexual e identidad de género en las organizaciones; y la perspectiva LGTBIQ+ en el ámbito artístico y cultural. Los estudios LGTBIQ+ incluyen los estudios que han puesto en cuestión el modelo binario y/o una identidad/orientación de género/sexual única, y han dado visibilidad y reconocimiento a toda la diversidad: personas de género fluido, género no definido, sexualidades alternativas, disidentes y diversidades sexuales e identidades de género. Estos últimos estudios suponen un avance fundamental en el caso español e iberoamericano porque no existen titulaciones universitarias oficiales que se centren completamente en el ámbito LGTBIQ+.

El Institut Universitari de Drets Humans de la Universidad de Valencia nace en marzo de 2005 como el centro específico de la Universidad de Valencia para la investigación multidisciplinar sobre derechos humanos. El Instituto reúne a investigadores de distintas ramas jurídicas y sociales en torno a unos fines básicos. Así, el avance en el conocimiento de los derechos humanos gracias a la investigación multidisciplinar, la formación y sensibilización en derechos humanos a través de su labor de docencia, y la promoción de la reflexión, el diálogo y el compromiso con los derechos humanos, en particular con los de los individuos y grupos más vulnerables o que se encuentran más amenazados

La Universidad Autónoma de Madrid, organiza en el seno de la Cátedra de Estudios Iberoamericanos Jesús de Polanco, un Master en Gobernanza y Derechos Humanos y un Título de Expertos en Derechos Humanos, que pretenden adecuar el estudio multidisciplinar de los derechos fundamentales a las nuevas necesidades del marco social, jurídico, político y económico global que envuelve nuestras sociedades y al que urgentemente nuestros derechos tienen que hacer frente.

De igual manera, el Master en Derechos Humanos de la Universidad de Navarra, persigue aprender y desarrollar las competencias propias de la investigación jurídica en el ámbito de los derechos y a quienes pretendan dedicarse a la docencia universitaria; también desarrollar competencias aplicables a la práctica de los derechos en organismos nacionales e internacionales.

A la par, son muy relevantes los siguientes institutos: Instituto de Derechos Humanos “Gregorio Peces-Barba” de la UC3M, creado por el Real Decreto 843/1993 de 28 de mayo; el Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, creado en 199, por la Universidad de Deusto. Ambos con una importante actividad en el ámbito de la Filosofía del Derecho, el Derecho Constitucional, el Derecho Internacional, el Derecho Eclesiástico y el Derecho Procesal. Y que persiguen los siguientes objetivos: crear un marco de reflexión y diálogo en torno a los derechos humanos; desarrollar la investigación de los derechos humanos; promover la difusión de obras científicas sobre los derechos humanos, y fomentar la enseñanza de los derechos humanos.

La oferta de titulaciones en España en el ámbito de los Derechos Humanos es numéricamente importante: la UNED oferta un Máster Universitario en Derechos Humanos (Online); la Universidad Pablo de Olavide un Master en Cuestiones Contemporáneas sobre Derechos Humanos (Online) así como un Doctorado en Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social; la Universidad Carlos III de Madrid, un Máster y Doctorado en Estudios Avanzados en Derechos Humanos; la Universidad Rey Juan Carlos, un Master en Teoría y Práctica de los Derechos Humanos; la Universidad de Alcalá, un Máster Universitario en Protección Internacional de los Derechos Humanos, entre otros.

Si bien, la formación en derechos humanos se ha desarrollado en todos estos centros, en muchas ocasiones no se trata de contenidos estructurados, ni enfoques metodológicos coherentes, donde la transversalidad es difícil de alcanzar. Los enfoques jurídicos son dominantes y las aportaciones desde otras disciplinas dependen de la orientación de los docentes y del encaje en los planes de estudio. Por otra parte, el énfasis en nuevos contenidos como la sostenibilidad se disputan ese espacio con los derechos humanos y la igualdad de género.

En síntesis, podemos finalizar que los estudios en derechos humanos y ciudadanía se han desarrollado en el modelo universitario español, pero todavía queda un camino por recorrer. Es preciso un proceso de consolidación de estos saberes y de profundización en nuevas asignaturas con mayor coherencia y formalización. La educación superior es el lugar idóneo para desarrollar el contenido ético de los derechos humanos; lo que podríamos llamar el ejercicio de un “activismo ético” en defensa de los valores universales de la ciudadanía cosmopolita que encuentra el acomodo necesario en el ámbito de las universidades.

Referencias

Comisión Europea (2004), *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un Marco de referencia Europeo*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura (Grupo de trabajo B “Competencias clave”).

Conferencia de Ministros (1999), *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. Bolonia

Conferencia Ministerial del EEES (2015), *Comunicado de Ereván*, Ereván, 14-15 de mayo 2015, pág. 1.

Conferencia mundial sobre la educación superior (2009), *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, 5-8 de julio, Sede de la UNESCO: París.

García Gutiérrez, J. (2011), “¿Puede el actual enfoque de Naciones Unidas sobre la educación y la formación en Derechos Humanos transmitir adecuadamente la noción de interdependencia de la condición humana?”, en XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, 2011. [Consulta: 15 abril 2012] Disponible en internet: <URL: <http://www.cite2011.com>>

Martínez Martín, M. (2006), Formación para la ciudadanía y educación superior, en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 42.

Nussabum, M. (2016), Educación para el lucro, educación para la libertad, en *Nómadas*, nº 44, pp. 13-25.

Políticas públicas en educación y democracia para una nueva cultura ciudadana en la construcción de la paz

Una perspectiva latinoamericana. Caso tipo Colombia ⁴

Alicia Cabezudo

Universidad de la Paz / Naciones Unidas - San José de Costa Rica - Costa Rica. International Peace Bureau - IPB Ginebra / Vice Presidenta. Universidad Nacional de Rosario - Oficina Internacional de la Paz en Berlín.

“La Paz no sólo se define por la ausencia de guerra y de conflicto, es también un concepto dinámico que necesita ser aprendido en términos positivos. Lo mismo sucede con los Derechos Humanos, los que deben afirmarse con presencia de justicia y solidaridad social, garantizando a todos los seres humanos el derecho a vivir con dignidad a lo largo de toda la vida. Su promoción y enseñanza es fundamental.” (Reunión Consultiva del Programa Cultura de Paz UNESCO, Dic.1994)

La Educación para la Paz y el respeto a los Derechos Humanos adquiere en nuestros países una particular actualidad al contrastar los valores que ella implica con los horrores de la guerra y la destrucción que nos conmueven diariamente. Resulta difícil y aún incomprensible explicar la violencia indiscriminada, los conflictos, las masacres y las operaciones militares en el discurso educativo y ante la indagación atónita y sorprendida de nuestros alumnos. Resulta aún más difícil clarificar estos procesos cuando la solución posible para actos de esta categoría son, a su vez, ataques y agresiones sistemáticas sobre población civil desarmada.

En forma cotidiana al analizar la desigualdad y la injusticia de nuestra realidad socio económica o la violencia brutal de sociedades “modelo” donde los adolescentes masacran a sus maestros y compañeros, donde el peligro acecha a cualquier hora en cualquier calle, donde la convocatoria a la guerra es una práctica habitual para dirimir conflictos internacionales

⁴ Este artículo fue presentado originalmente en *I Congreso nacional de Política Pública en el marco del pos acuerdo y la construcción de paz en Colombia*, 1-2 Agosto 2016, Armenia.

de diferente gravedad, nos estamos enfrentando ante situaciones de violencia extrema. Todas son guerras, de distinta naturaleza, pero con similar contenido de violencia y destrucción. De esta manera, las respuestas del docente se vuelven vacías de contenido, las explicaciones se agotan y la práctica de construcción del conocimiento mediante investigación, lecturas, análisis de información, entrevistas, génesis de los conflictos, reflexión sobre los acontecimientos nos imprime un modelo de práctica educativa relativamente ingenuo, donde - en definitiva - los docentes mismos quedan insatisfechos. En la situación de guerra o de lo que ha sido dado en llamar “violencia directa” todo es casi inexplicable y resulta pedagógicamente casi imposible intentar abordar y hacer comprender al mismo tiempo el origen de este tipo de acciones en los seres humanos.

Pese a su indudable importancia la Educación para la Paz y Derechos Humanos - eje didáctico transversal en muchos diseños curriculares internacionales - ha sido concebida como una temática subsidiaria en la selección de contenidos del sistema educativo formal. Eje didáctico necesario pero aleatorio. Importante pero no esencial. Presente pero “ausente”. Por ende, se convierte en un discurso curricular que ennoblece sin modificar ni concebir alternativas nuevas en la formación ética y ciudadana de docentes y alumnos, formación cada vez más necesaria en el mundo en que vivimos. Porque Educar para la Paz y los Derechos Humanos debe realizarse desde un enfoque crítico, profundo y serio de la actualidad que compartimos y de la época histórica en que nos ha tocado actuar. Hecho incontrastable que parecieran desconocer los programas ministeriales, las instituciones educativas, las plataformas político-pedagógicas y muchos programas en el campo del conocimiento y de la formación docente.

La educación para la Paz es hoy un término pluridimensional e incluye un conjunto de conceptos, ideas y actividades que se demuestran desde las acciones de sensibilización y divulgación para promover una Cultura de Paz, hasta prácticas pedagógicas concretas en el ámbito de la educación formal, no formal e informal. Prácticas cuyos objetivos específicos se vinculan a valores esenciales de la convivencia humana tales como la tolerancia, el respeto y la defensa de los derechos, garantizados por las autoridades del Estado en toda sociedad democrática.

Para Johan Galtung (1997), la educación para la Paz debe articularse

desde una perspectiva más amplia que la meramente escolar y esta educación debe incluir el estudio, la investigación y la resolución de conflictos por vía pacífica como objetivos fundamentales, en un proceso de aprendizaje integral que trasciende el ámbito de la educación formal y se convierte en un imperativo pedagógico y ético a la luz de los acontecimientos del mundo actual. De allí la relevancia que Galtung otorga al estudio de los diferentes niveles y tipos de violencia, caracterizando la violencia directa como aquella que proviene de una agresión directa tanto en el aspecto físico como psíquico. La violencia estructural es definida como aquella producto de las estructuras sociales y económicas – básicamente injustas - de manera tal que “llamar paz a una situación en la que impera la pobreza, la represión y la alienación es una parodia de paz” (1997; 85), aún cuando no haya conflicto armado, enfrentamiento entre partes o guerra declarada.

En América Latina y también en Colombia debe reelaborarse el concepto de “Educación para la Paz”, ya que se lo vincula directamente a aprendizajes promovidos en zonas de guerra y/o situaciones de conflicto. El concepto moderno incluye lo que para nosotros es también educación en Derechos Humanos, donde la noción de educación para la Paz se amplía y adquiere un sentido concreto y cotidiano vinculado a la vida diaria y a las prácticas sociales.

Educación en Derechos Humanos no se refiere únicamente a aspectos tradicionales relacionados con las violaciones a los derechos individuales - suspensión, detención arbitraria, tortura, secuestros - sino que se compromete con el análisis y monitoreo del cumplimiento de estos derechos así como los derechos sociales, culturales y políticos por parte de los Estados Nacionales. Es un capítulo particularmente importante la investigación y el estudio de todas aquellas situaciones de emergencia que crea su omisión o falencia, realidad habitual en América latina, aún en regímenes democráticos.

Asistimos entonces, a una revisión pedagógica de viejos conceptos, y la noción de Paz se expande en un sentido más amplio, contraponiéndose a aquella más limitativa que la relegaba a sinónimo de “ausencia de guerra” o “silencio de los cañones”. Se trata además de una noción más abarcativa y compleja remitiéndonos también a los conceptos de equidad y justicia, dignidad y solidaridad, respeto a los derechos de los pueblos y a la diversidad cultural.

Por ello es esencial que la educación para la Paz encare y desarrolle las demandas más urgentes de la sociedad. En Europa estas demandas se vinculan a la preocupación por el riesgo nuclear, los complejos militares industriales, el desarrollo tecnológico sin controles, la contaminación ambiental, el desarme, además de aspectos relacionados con problemas concretos de derechos humanos, tales como la migración, el desempleo, el racismo y la xenofobia creciente.

En América Latina la educación para la Paz contempla diversos enfoques, desde aquellos que surgen en particular de regiones que han vivido o viven conflictos bélicos - el caso Colombia es paradigmático por su prolongado enfrentamiento armado - hasta aquellos que la consideran como una respuesta activa de la sociedad civil ante la impunidad y las graves violaciones a los derechos humanos.

Para los países de América Latina el problema fundamental radica no sólo en el conflicto militar declarado⁵ sino también en la omisión sistemática por parte de los gobiernos de los derechos económicos, sociales y culturales - los que no son ni reconocidos ni respetados pese a su status constitucional en la mayoría de los países de la región -. Se produce asimismo la violación sistemática de derechos civiles y políticos reconocidos en la historia moderna como los derechos fundantes o derechos de primera generación, lo cual presupone una incorrecta calificación imponiendo el término de democráticos a aquellos gobiernos que practican su sistemático incumplimiento.

Por lo tanto, la acción educativa en América Latina es absolutamente imperativa en lo que respecta a estos temas, donde los diferentes estados de los tiempos democráticos se han comprometido tibiamente con ellos y donde las organizaciones de la sociedad civil como en muchos otros problemas, se han responsabilizado de su desarrollo y promoción casi en forma excluyente.

El rol de la educación

La situación de América Latina a principios del siglo XXI muestra una clara tendencia general hacia los regímenes cívicos- democráticos, que debemos destacar como particularmente importantes para el desarrollo y

⁵ Colombia es un ejemplo paradigmático en nuestro continente en este sentido.

la aplicación de programas en Educación para la Paz, Derechos Humanos y Desarme. Al mismo tiempo, en una década crucial en que el poder está siendo re-distribuido en forma rápida en el mundo, dejando de lado la bi-polarización que rigió la política internacional durante más de 40 años, nuestro continente está enfrentando la crisis más profunda de su historia desde el punto de vista social y económico.

¿Qué puede hacer la Educación de acuerdo a este panorama?

En primer lugar sostener, desarrollar y educar para la Democracia, ya que la Democracia es el sistema político en el cual son respetados los principios de los Derechos Humanos esenciales y la dignidad de todos los hombres y mujeres. Por lo tanto, la paz, la justicia y la solidaridad se convierten en objetivos a lograr desde la supra-estructura política y los contenidos curriculares del sistema educativo lo reflejan sólo cuando gobiernos democráticos respaldan y promueven el modo de vida democrático.

La Democracia no consiste en un modelo abstracto, sino que involucra procesos complejos que estructuran líneas de pensamiento y comportamientos que se reflejan en nuestros sistemas educativos y los contenidos que se enseñan en las instituciones.

Por lo tanto, debemos fortalecer el sistema democrático para poder organizar nuestras estrategias para la educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarme, lo que presupone las siguientes aseveraciones:

- la Paz mundial y el desarme constituyen premisas racionales y objetivos viables para la educación;
- los educadores deberían demostrar su liderazgo en respaldar los conceptos de Paz y convivencia internacional;
- la justicia, el respeto mutuo y el respeto a las diferencias pueden ser enseñados y aprendidos;
- los estudiantes deben desarrollar pensamiento crítico y ser apoyados en la adquisición de conocimientos que enriquezcan su visión de asuntos y problemáticas regionales, nacionales e internacionales.
- debemos proveer a nuestros jóvenes de los conocimientos, las actitudes, la mutua comprensión, las habilidades y los medios necesarios para transformar el continente en un mundo que solucione los conflictos de forma pacífica y no apoye medidas violentas que conduzcan a conflictos armados o a una carrera armamentista.

La Educación para la Paz debe ser incluida como un objetivo general en todas las estructuras educativas de nuestros países, como consecuencia de una búsqueda permanente por la justicia, la igualdad y la seguridad para todos los miembros de la sociedad. Creemos asimismo que la educación debe proveer la posibilidad de un desarrollo integral en el cual la adquisición de valores universales y el conocimiento de los Derechos Humanos colaboren para que los estudiantes se involucren con la cultura y el mundo en que habitan como factores dinámicos y modificadores.

La presencia de gobiernos democráticos en la mayoría de los países latinoamericanos ha abierto espacios que ponen a prueba nuestra capacidad de desarrollar propuestas educativas favorables a estos objetivos. La Educación para la Paz, para los Derechos Humanos y el Desarme deben hacer uso de esos espacios disponibles, introduciendo sus metas en el sistema educativo e involucrando a todos los niveles del aprendizaje. Por otra parte, es imposible hablar acerca de Educación para la Paz sin superar los métodos autoritarios de la gestión educativa, adoptando en su lugar ideas de autonomía, responsabilidad y diálogo en las escuelas. Estas premisas implican - sin duda - la responsabilidad del Estado en asegurar una educación que promueva tanto el desarrollo integral del individuo como su inclusión en la sociedad a través de la creación de una conciencia social abierta al cambio y la participación.

Muchos sistemas educativos latinoamericanos en los últimos años han intentado crear una cultura basada en la libertad y los Derechos Humanos pero quizás han omitido la premisa fundamental acerca de que la libertad significa una participación en continua expansión, como resultante de un compromiso activo con la realidad social. El psicólogo argentino Enrique Pichón-Rivière especifica: "... el aprendizaje es una apropiación instrumental de la realidad para actuar en ella...". La enseñanza de principios conectados a la desmilitarización, la seguridad, los Derechos Humanos, el desarrollo y la cooperación internacional con seguridad proveerán a nuestros estudiantes de herramientas para analizar nuestro mundo y producir proyectos de acciones para mejorarlo y modificarlo en el sentido que aquí estamos refiriéndonos. La enseñanza de la Paz, los Derechos Humanos y el Desarme tiene además en nuestros países una particular relevancia en respuesta a la historia de violaciones sistemáticas producidas a partir del establecimiento de gobiernos antidemocráticos y dictaduras militares,

particularmente durante fines de la década de los '70 y durante toda la década del 80'.

Al mismo tiempo, el avance en las propuestas de Paz y en los tratados internacionales actúan como elementos de presión, desarrollando mayor conocimiento e información acerca de los problemas que nos ocupan y promoviendo cambios en la legislación de los países latinoamericanos; esto allana el camino para la introducción de temas vinculantes a los conceptos de Paz, Desarme, Derechos Humanos y Derechos del Niño en los sistemas educativos de algunos países latinoamericanos

Por otra parte, en el proceso de consolidación de los sistemas democráticos en Latinoamérica los sistemas educativos no sólo deberían promover el conocimiento acerca de los principios de Paz, Desarme y la necesidad de avanzar en la defensa de los Derechos Humanos sino desarrollar la posibilidad de su implementación a través de acciones concretas **en y con** la comunidad. De esta manera las prácticas educativas operarían como un vínculo entre el sistema jurídico formal existente y la práctica real de los principios y derechos , muchos de los cuales no son correctamente garantizados por el mismo Estado. Si el objetivo de la escuela es la preparación para la vida, promoviendo una actitud crítica y transformadora de quienes estudian, es fundamental la sensibilización acerca de la validez de la Paz y la solidaridad en el seno de la sociedad para el desarrollo del bien común.

Esta sensibilización debe ser obtenida en forma **práctica y operativa**, a través de un análisis crítico de la realidad que nos rodea y planificando acciones concretas a través de proyectos educativos con la comunidad, los vecinos y las organizaciones no gubernamentales. Consideramos que aquellas afirmaciones que reducen la perspectiva del mundo a una visión meramente teórica y declarativa son insuficientes. Por **práctica y operativa**, entendemos que los estudiantes deben tener un rol activo al trabajar estos temas, vinculándolos con sus actividades diarias, aprendiendo y practicando sus derechos desde la práctica cotidiana y compartiendo esta experiencia y la adquisición de nuevos conocimientos en forma colectiva con los demás actores del aprendizaje. Aprendizaje que se convierte en un saber y una práctica social de extraordinaria importancia ya que puede ser transferida a nuevas situaciones problemáticas para buscar soluciones posibles desde una perspectiva individual o colectiva. De hecho, el desarrollo

de estos temas sólo puede ser eficaz si es conducido con un espíritu solidario, siendo ésta la esencia de nuestra tarea como maestros.

Un abordaje práctico

Fundamentalmente, el objetivo de la propuesta se basa en hacer que los estudiantes conozcan los problemas concernientes a la Paz, el Desarme y los Derechos Humanos **a través del estudio de cuestiones emergentes de su propia realidad (realidad micro) la que luego vinculará a realidades cada vez más complejas y lejanas (análisis macro)** (Magnus; 1996). Análisis y búsqueda que tiende a la concientización acerca de las características del mundo en que vivimos y la búsqueda de alternativas de cambio desde nuestra participación individual y colectiva para construir un mundo más justo, equitativo y pacífico. Un mundo en el cual la resolución de conflictos por vía pacífica, el diálogo constructivo, la participación y la solidaridad sean a su vez sistemáticos mecanismos de transformación hacia una sociedad más democrática. En consecuencia, la educación basada en estos principios debería ser un objetivo global y no sólo un objetivo específico para organizar la enseñanza.

La propia comunidad educativa, así como todas las áreas del conocimiento reflejadas en diseño curriculares específicos, permiten y requieren de la incorporación de principios vinculados a la Paz, el desarme y los Derechos Humanos. Esta incorporación debería desarrollarse en un proceso de interacción constante, como un criterio hacia la construcción compartida del conocimiento, eje para actividades conjuntas entre la escuela, la sociedad y las instituciones. Este proceso, conlleva el estudio y planificación de un programa de políticas educativas que debería presentar las siguientes características:

- ser progresivo, es decir, evolutivo, lento y profundo, teniendo en cuenta los conflictos sociales potenciales y sus resoluciones;
- ser sistemático, coherente con un propósito político;
- ser global, acompañando a toda la sociedad;
- debe implicar la recuperación de las identidades históricas y culturales, que permiten a las personas ser protagonistas de la historia

Los conflictos armados en otras partes del mundo nos sensibilizan hoy para un tratamiento cognitivo, sistemático y actual de las miserias y crueldades de la guerra así como el análisis de sus terribles consecuencias a

través de múltiples recursos que los medios de comunicación nos posibilitan diariamente. El abordaje geográfico e histórico de temas es necesario, pero no suficiente. Tampoco el aprendizaje aislado de conceptos tales como nacionalismos, soberanía y Estado. Temáticas fundamentales como la realidad de los diferentes grupos sociales de la región y su problemática convivencia; las soluciones y los desencuentros ante los conflictos; la situación de los refugiados y su desamparo ante los ataques de “amigos” y enemigos; el armamentismo y la venta de armas como rentable negocio mundial, deben extenderse pedagógicamente en un alcance mayor que el mero conocimiento. Esto significa – imperiosamente – que los temas deben ser objeto de reflexión, discusión, investigación y crítica. En un ejercicio permanente de búsqueda de la verdad, de intercambio de opiniones, de aprendizajes individuales y colectivos, en donde se discuten puntos de vista diversos y se aprende a respetar a todos aquellos que piensan diferente.

Pero tampoco esto es suficiente si abstraemos las problemáticas internacionales que nos sobrecogen de “las guerras” cotidianas cercanas. La desigualdad social, la carencia de recursos vitales por gran parte de la población, el desempleo y la miseria crean desesperanza y desconfianza en los gobiernos elegidos democráticamente en toda América Latina. Y es verdad que mecanismos autoritarios, control de información, crímenes e impunidad forman parte de nuestra vida política. **En este sentido, la guerra no está tan lejos. Y no sólo en términos de conflicto armado.** Es una guerra cotidiana vivir en pésimas condiciones de salud, educación, de empleo y de vivienda, menoscabándose diariamente principios básicos inherentes a la dignidad humana de gran parte de la población de casi todos los países de nuestra región. La tarea educativa debe obligatoriamente vincular las dos situaciones: los conflictos directos y “las guerras” de otras características pero no menor intensidad ya que sólo un análisis integral de la violencia puede llegar a posibilitar una reflexión crítica educativa y transformadora que genere cambios reales y posibles.

De acuerdo a esta propuesta los temas vinculantes a la Educación para la Paz, el Desarme y los Derechos Humanos se desarrollan en el formato de **núcleos significativos** desde las diferentes áreas y disciplinas curriculares, basándose en el **concepto holístico de que no existe ninguna situación de Paz y Derechos Humanos ajena a cualquier tipo de conocimiento.** Los contenidos de las distintas áreas se deben organizar alrededor de ejes

problemáticos donde aparecen la bibliografía básica, los recursos potenciales y las actividades que conducen al aprendizaje. Al mismo tiempo, estos ejes problemáticos no se presentan como estructuras impuestas sino como alternativas posibles dentro de un tema que es analizado, discutido y seleccionado dentro de un proceso de trabajo conjunto entre todos los actores del aprendizaje - maestros, alumnos, padres, amigos-.

En el área de las ciencias sociales, los problemas presentados se resuelven en forma interdisciplinaria a través de una perspectiva histórica y por medio de un aprendizaje basado en actividades de reflexión, críticas y creativas. Este objetivo se instrumenta no sólo para analizar los contenidos curriculares sino para asumir un compromiso fundamental con los problemas que caracterizan a la región, a los diferentes países y también al mundo. En toda América Latina las asignaturas denominadas de diferentes formas - Educación Democrática, Educación Cívica, Instrucción Cívica, Conocimiento de la Realidad - fueron consideradas ejes integradores para la implementación de este tipo de contenidos en la aplicación de modelo de innovación pedagógica. Fundamentalmente debido a que sus contenidos curriculares tienen como objetivo específico que los estudiantes adquieran, a través del proceso enseñanza- aprendizaje, una serie de valores y de normas de comportamiento, generalmente aplicables a situaciones concretas, que forman un estilo de vida y una percepción crítica de la realidad. Historia, Geografía y Economía actúan como asignaturas de apoyo.

Otra propuesta para la introducción en la comunidad de nuestro trabajo educativo relativo a los principios de Paz, Desarme y Derechos Humanos se sustenta en el trabajo conjunto de estudiantes, padres y maestros. Con la participación, asimismo, de asociaciones de la sociedad civil, Organizaciones No Gubernamentales e Iglesias. En esta instancia la actividad consiste en la ejecución concreta de mini- proyectos sobre problemáticas de la realidad cercana, los que conducirán a los estudiantes a establecer un contacto directo y sus consecuentes ventajas: clara detección de problemas, búsqueda de alternativas válidas y puesta en práctica de acciones con el objetivo de resolver el problema inicial. Enfatizamos este trabajo como particularmente importante ya que constituye la fase operativa - la praxis de Paulo Freire - de la tarea educativa.

En realidad la Educación por y para la Paz no tendría ningún sentido ni

sería suficiente sin la ejecución de actividades que apelen a la participación de los estudiantes en este tipo de prácticas educativas en que asumen un activo rol como agentes colaboradores y transformadores en la comunidad. Así, el aprendizaje atraviesa las paredes de la escuela, contribuyendo a la sensibilización de la opinión pública y mejorando las relaciones humanas mediante el diálogo y la participación colectiva en actividades pedagógicas de significación social.

Estas prácticas conducentes a temas de Paz, Derechos Humanos y Desarme deberían cumplir con las condiciones siguientes:

- ser experiencias colectivas dentro de un marco de igualdad en las relaciones grupales.
- ser experiencias en resolución de problemas y no simplemente para recabar datos.
- estar basadas en una relación maestro- estudiante democrática, representando o anticipando la relaciones democráticas en la sociedad.
- las actividades deben construir una conciencia democrática y pluralista, defendiendo los principios de la Paz, el desarme y la validez de los principios constitucionales de un Estado caracterizado por la observancia de los Derechos Humanos.

Por último, la educación para la Paz, para los Derechos Humanos y para el Desarme es hoy una obligación ética, una necesidad social y un imperativo incuestionable en el campo de la docencia latinoamericana. Para ello es necesario articular sólidos puentes de trabajo y cooperación con la sociedad civil y con las organizaciones no gubernamentales. Es necesario revisar conceptos tradicionales, evaluar nuestras prácticas, elaborar proyectos desde cada uno de nuestros espacios de vida y de trabajo partiendo de la convicción que los esfuerzos para producir cambios y transformaciones no son antagónicas sino complementarias. La educación para la Paz es además un desafío para todos los que desean sinceramente, una sociedad más justa, equitativa y solidaria en el contexto actual del continente. **Lo que implica un renovado compromiso con principios pedagógicos democráticos y un imperativo ético asumirlos.**

Como maestros involucrados en el proyecto de construir y promover la Paz, los Derechos Humanos y el Desarme en América Latina, creemos que necesitamos una educación que no apunte solo al conocimiento, sino que

habilite a la acción, al desarrollo del pensamiento crítico , a la adquisición de métodos de reflexión intelectual y de trabajo colectivo, que colabore en la búsqueda de una transformación social y política mediante métodos no violentos y a la cultura del espíritu con un sentido de la realidad adecuado a la región del mundo en que habitamos.

Necesitamos una educación funcional para la Paz y la Justicia. Necesitamos aprender a aprender y, sobre todo, aprender cómo vivir pacíficamente en una región cuyo destino hasta el momento ha sido el subdesarrollo, la violencia y la dependencia económica. Por estos motivos es que creemos que el objetivo principal de la educación en este continente es enseñar el derecho a la Paz y a la Vida, lo que en la práctica significa una educación para la Libertad. He aquí el gran desafío pedagógico de los próximos años y de nuestra tarea docente en América Latina y en todos los países de la región.

Referencias

Galtung, J. (1997). “Manual para el entrenamiento de Programas de las Naciones Unidas”, Parte II *La Cultura de la Paz en acción*, pp 87 -139

Haavelsrud M. (1996) *Education for Developments*, Arena: Trondheim, Noruega

Educación en derechos humanos, democracia y ciudadanía desde las universidades

Una propuesta conceptual

Aída Díaz-Tendero

Investigadora del Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora Visitante en la Universidad Complutense de Madrid.

“De aquí a 2030 asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”. (Punto 4.7. del Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible)

El fin de este texto es en primer lugar identificar algunos conceptos básicos que se propone permeen en los programas de educación en derechos humanos, democracia y ciudadanía que se diseñan y difunden desde las universidades; en segundo lugar, justificar la necesidad de inclusión de dichos objetivos y en tercer lugar, terminar con un ejemplo práctico con fines pedagógicos que integre dichos conceptos.

“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” es uno de los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Los sujetos titulares de este derecho a la educación son por supuesto los niños, adolescentes y jóvenes, pero también las personas adultas, y las personas mayores que por unas u otras razones y/o circunstancias han pospuesto su educación formal.

Conceptos de interdependencia e indivisibilidad

Los conceptos jurídicos de interdependencia e indivisibilidad ofrecen una buena articulación para comprender las relaciones recíprocas entre

derechos humanos, democracia y ciudadanía, si bien es a partir de la clasificación sociológica de Thomas H. Marshall que adquieren su total profundidad (Marshall, 1949). El autor británico señala que la ciudadanía plena –y se podría agregar la democracia plena– está compuesta por las dimensiones civil, política y social de la ciudadanía (que se corresponden respectivamente con los derechos civiles, políticos y sociales):

La ciudadanía civil consiste en los derechos necesarios para la libertad individual, entre los que figuran la libertad de la persona, la libertad de expresión, de pensamiento y de religión, el derecho a la propiedad, a cerrar contratos válidos y el derecho a la justicia.

La ciudadanía política está relacionada fundamentalmente con el derecho (activo y pasivo) al voto y el derecho de asociación. La ciudadanía social se refiere a los derechos al bienestar y seguridad económicos, y se relaciona con la extensión del sistema educativo y los servicios sociales del Estado de Bienestar. Entre los derechos sociales figuran el derecho a la salud, educación, vivienda, trabajo decente⁶ y seguridad social, a un medioambiente saludable, al acceso a la cultura y a todos los ámbitos de la vida pública. Es lo que actualmente se conoce como DESCAs (derechos económicos, sociales, culturales y ambientales).

El autor anteriormente mencionado considera que la ciudadanía social es el corolario de la ciudadanía civil y de la ciudadanía política. Esta progresión es interesante porque presenta una sucesión escalonada según la cual para la existencia de la dimensión social, es precisa la preexistencia de la dimensión política y social. De la misma manera, para la existencia plena de la dimensión política se requiere de una consolidada dimensión civil.

En la actualidad existe un consenso en torno a esta progresión, si bien se añade el cuestionamiento en torno a la necesidad del cumplimiento de

⁶ Trabajo decente es un concepto que busca expresar lo que debería ser, en el mundo globalizado, un buen trabajo o un empleo digno. El trabajo que dignifica y permite el desarrollo de las propias capacidades no es cualquier trabajo; no es decente el trabajo que se realiza sin respeto a los principios y derechos laborales fundamentales, ni el que no permite un ingreso justo y proporcional al esfuerzo realizado, sin discriminación de género o de cualquier otro tipo, ni el que se lleva a cabo sin protección social, ni aquel que excluye el diálogo social y el tripartismo (definición de la Organización Internacional del Trabajo).

la dimensión social, para el efectivo ejercicio de las dimensiones civil y política. El ejemplo más evidente sería que para el ejercicio autónomo e independiente del derecho pasivo al voto (derecho político por excelencia, en el que descansa la democracia), se requiere una mínima dimensión social de la ciudadanía, esto es, una satisfacción de las necesidades básicas del ciudadano. De no satisfacerse estas necesidades básicas, el voto por ejercerse podría ser susceptible de intercambios (compra del voto), y por tanto no ejercerse libremente, desembocando en una falta de dimensión política basada en un déficit de la dimensión social de la ciudadanía.

La vigencia de esta clasificación, así como de la interdependencia e indivisibilidad de los tres órdenes de derechos necesarios para la ciudadanía plena, se ha reforzado actualmente, si bien su largo andar en el Derecho Internacional tiene su origen en la Conferencia de Derechos Humanos de Teherán (1968) al establecerse “que la plena realización de los derechos civiles y políticos es imposible sin el goce de los derechos económicos, sociales y culturales”. Por su parte, la Asamblea General de Naciones Unidas, en la Resolución 32/130 de 16 de diciembre de 1977 determinó que “todos los derechos humanos y libertades fundamentales son indivisibles”. En este mismo tenor:

“Considerando la estrecha relación que existe entre la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales y la de los derechos civiles y políticos, por cuanto las diferentes categorías de derechos constituyen un todo indisoluble que encuentra su base en el reconocimiento de la dignidad de la persona humana [...] exigen una tutela y promoción permanente con el objeto de lograr su vigencia plena, sin que jamás pueda justificarse la violación de unos en aras de la realización de otros⁷.”

Debido al alto grado de inequidad de las sociedades de la mayor parte de la región y dado que los derechos sociales, en palabras de Norberto Bobbio (1991): “tienden a hacer menos grande la desigualdad entre quienes tienen y quienes no tienen, o a poner un número de individuos siempre mayor en condiciones de ser menos desiguales respecto a individuos más

7 Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador.

afortunados por nacimiento o condición social”. Parecería que la dimensión social de la ciudadanía o derechos sociales son los primeros que el Estado debería garantizar. En este sentido, si bien el déficit en materia de derechos sociales requiere de acciones progresivas y contundentes por parte del Estado, el círculo virtuoso que tiene por principios la *indivisibilidad* y la *interdependencia* de los derechos civiles, políticos y sociales muestra la importancia de avanzar en las tres dimensiones simultáneamente, sin obviar ni subestimar ninguna de ellas.

Concepto de curso de vida

Este concepto, que emergió a mediados de los años setenta del siglo pasado, dominó ciertas perspectivas sociológicas en los años noventa y sigue siendo esencial para estudiar los efectos del contexto social en el individuo parte de la premisa de que los factores históricos, sociales, económicos y medioambientales que ocurren en etapas previas de la vida tienen un efecto en las etapas posteriores (Binstock y George, 2001).

Así, especialmente los derechos sociales de los que se ha gozado en la infancia repercutirán en el estatus de ciudadanía social que se padezca o disfrute durante la juventud (salud, educación, vivienda, trabajo decente, seguridad social), y los derechos sociales ejercidos plenamente en la infancia y juventud incidirán en el estatus en la edad adulta, reflejándose el estatus de todas las etapas anteriores al llegar a la etapa de la vejez⁸. Dicho de otro modo, los déficits –y superávits- de ciudadanía, son acumulativos.

Concepto de multiculturalidad

La asunción de la multiculturalidad es imprescindible para sociedades en cuyo seno cohabitan pueblos originarios, como sucede en la gran mayoría de los países latinoamericanos, pero también para sociedades más homogéneas en términos culturales y étnicos, debido al importante fenómeno de la creciente migración a nivel global.

8 Si bien vejez se entiende como construcción social de la última etapa del curso de vida, y envejecimiento como proceso gradual que se desarrolla durante el curso de vida y que conlleva cambios biológicos, fisiológicos, psico-sociales y funcionales de variadas consecuencias, las cuales se asocian con interacciones dinámicas y permanentes entre el sujeto y su medio (definiciones de la *Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores*) en este texto se entiende vejez como etapa de la vida de las personas a partir de los 60-65 años.

El punto esencial es el derecho de la persona a su identidad cultural en relación a sus tradiciones y creencias, lo cual resulta ser una afirmación muy clara de la sensibilidad hacia los “pueblos originarios”, “pueblos tradicionales”, “pueblos indígenas”, “pueblos rurales” y minorías, y el reconocimiento y respeto de la identidad de los mismos.

El derecho a la cultura es multidimensional (Díaz Tendero, 2017) dado que por una parte la persona es receptor de la cultura, y para garantizar esa recepción son imprescindibles cuestiones como el acceso a los bienes y servicios culturales en formatos y condiciones asequibles, en la lengua materna de la persona, etc. En este tenor se pronuncia la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) en su artículo 29 inciso c) y en su artículo 30.

- Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya.
- En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

En segundo lugar, también el derecho a la cultura contempla a la persona como emisor/generador/creador de cultura, siendo la propiedad intelectual en condiciones de igualdad uno de los derechos asentados con más claridad dentro del derecho a la cultura.

Es especialmente interesante como espacio para la reproducción de las culturas, la dimensión vital y simbólica de la tierra, que va más allá del concepto de la misma como un bien de mercado (artículo 13 del *Convenio 169* de la OIT) para los Pueblos Originarios.

Concepto de interseccionalidad

América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo y las inequidades se desprenden de las dimensiones/clivajes que estratifican las sociedades, entre las que figuran la clase, el género, la raza/etnia, el tipo de localidad (rural/urbano), entre otras.

Desde la sociología, uno de los conceptos que pese a su largo uso desde la década de los ochenta como marco explicativo de los procesos de estratificación social, sigue generando un amplio consenso en las teorías actuales es la interseccionalidad. (Bengtson, 2009).

Ésta describe procesos micro respecto de la forma en que cada individuo y grupo ocupa una posición social en las estructuras entrelazadas de opresión, razón por la cual deben estudiarse conjuntamente las dimensiones y relaciones de clase, género y raza/etnia. (Dressel, Minkler y Yen, 1999)

El Derecho ha tomado prestado el concepto sociológico de la interseccionalidad para aludir a un fenómeno más allá de la discriminación múltiple.

Respecto a la discriminación múltiple o compuesta, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas (2009) ha sostenido que algunos individuos o grupos sufren discriminación por más de uno de los motivos prohibidos, y que esa discriminación acumulativa afecta a las personas de manera especial y concreta y merece particular consideración y medidas específicas para combatirla⁹.

Cuando en un mismo evento se produce una discriminación debido a la concurrencia de dos o más motivos prohibidos de discriminación y el efecto es sinérgico y supera la suma simple de varias formas de discriminación o activa una forma específica de discriminación que sólo opera cuando se combinan dichos motivos, estamos frente a la interseccionalidad¹⁰.

Caso práctico: el caso Gonzales Lluy

En este caso admitido por la Corte Interamericana de Derechos Humanos en 2009 y juzgado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos en 2015 se juzga la responsabilidad internacional de Ecuador por la afectación a la vida digna e integridad personal y los derechos de Talía Gabriela Gonzales Lluy. En especial, se ponen de manifiesto la interdependencia e indivisibilidad, el enfoque de curso de vida y la interseccionalidad.

9 Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas. Observación General No. 20, E/C.12/GC/20 de 2 de julio de 2009, párr. 17.

10 Dictamen *Comunicación Nro. 17/2008, Alyne da Silva Pimentel Teixeira Vs. Brasil*. CEDAW/C/49/D/17/2008 de 27 de septiembre de 2011, párr. 7.7.

Hechos

Talía nace en 1995 en Ecuador. Acude al hospital por una hemorragia nasal a la edad de tres años y como consecuencia de una transfusión de sangre es contagiada de VIH. Cuando se tuvo noticia de que la sangre de uno de los donadores de Talía tenía VIH, la madre de la niña presentó varios recursos en instancias civiles y penales en Ecuador.

Cuando cumplió 5 años de edad, fue inscrita en el primer curso en la escuela pública de educación básica en la ciudad ecuatoriana de Cuenca. Asistió a clases durante dos meses, pero una vez la escuela tuvo conocimiento de que Talía era una persona con VIH, le pidieron no asistir. Teresa Lluy, madre de Talía, presentó una acción de amparo pero en la sentencia pronunciada por el tribunal correspondiente en el año 2000 se consideró que predominaba el derecho a la vida de los compañeros de escuela sobre el derecho a la educación de Talía.

Adicionalmente, fueron privadas del derecho a la vivienda porque se les pidió mudarse en múltiples ocasiones debido a la exclusión y el rechazo del que fueron objeto por la condición de Talía.

Visibilización de conceptos

Este caso pone de manifiesto la interdependencia e indivisibilidad de las dimensiones civil y social de la ciudadanía, en tanto los derechos civiles a la vida digna y a la integridad personal, así como las garantías judiciales y la protección judicial dependen y constituyen una unidad con los derechos sociales a la salud, la educación, y a una vivienda digna.

Desde otro punto de vista, la vulneración de un derecho social como es el de la salud, desemboca en la vulneración de otros dos derechos sociales, a saber, el derecho a la educación y el derecho a la vivienda digna.

Asimismo, constituye el caso Gonzales Lluy un ejemplo claro del necesario enfoque de curso de vida. Talía, por su condición de pobreza y de salud, no accede a la educación formal y de calidad a la que es acreedora por ser ciudadana de pleno derecho en una democracia, lo cual repercute en la situación en la que se encuentra como joven para llevar a cabo su proyecto de vida. Se enfrenta a un rezago en su formación, que a su vez le dificultará el acceso a un trabajo formal. Ha luchado a lo largo de su joven

vida contra la discriminación ejercida desde múltiples instancias y vivida en numerosos entornos que le han generado inseguridades en el ámbito psicológico y emocional que también obstaculizan su proyecto de vida personal y familiar. Estas desventajas acumulativas seguirán permeando en su edad adulta y en su vejez.

La multiculturalidad no está presente en toda su profundidad en este caso, pero sí puede vincularse el derecho a la cultura intrínseco a la multiculturalidad con el derecho a la educación, que fue flagrantemente violado. En este sentido, se trata del primer caso en la historia de la jurisprudencia interamericana en la que la Corte condena a un estado por la violación del derecho a la educación.

En cuanto a la interseccionalidad la discriminación que vivió Talía no sólo fue ocasionada por múltiples factores, “sino que derivó en una forma específica de discriminación que resultó de la intersección de dichos factores, es decir, si alguno de dichos factores no hubiese existido, la discriminación habría tenido una naturaleza diferente¹¹”. En efecto, las causas de discriminación -ser mujer, persona con VIH, persona en situación de pobreza y menor de edad- generan una forma específica de discriminación, que no es la suma de cada causa prohibida de discriminación por separado. Es relevante mencionar que éste es el primer caso en el que la Corte Interamericana de Derechos Humanos utiliza el concepto de interseccionalidad para el análisis de la discriminación.

Resulta especialmente pedagógica la presencia de los conceptos propuestos en este caso real de violación de derechos humanos, y la pertinencia de su análisis a partir de los mismos.

Conclusiones

En este texto se han introducido los conceptos de interdependencia, indivisibilidad, multiculturalidad, interseccionalidad y el enfoque de curso de vida para proporcionar una primera visión sobre las posibilidades que tienen como conceptos transversales que permeen en los programas de educación en derechos humanos, democracia y ciudadanía desde las universidades. Quedan pendientes de un mayor análisis y prospectiva, tanto la esfera de

11 Corte Interamericana de Derechos Humanos, Caso Gonzales Lluy y Otros Vs. Ecuador, Sentencia de 1 de septiembre de 2015 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas), párr. 10.

incidencia como la articulación de cada uno de los conceptos con los derechos humanos, la democracia y la ciudadanía de manera individual.

Referencias

Bengtson, V. L. *et al.* (2009). *Handbook of Theories of Aging*. Nueva York: Springer.

Binstock, R.H., y George, L.(2001).*Handbook of Aging and the Social Sciences*. 5a ed. San Diego (California): Academic Press.

Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema, p. 151.

Díaz-Tendero, A. (2017). La Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores y los Pueblos Originarios. En J. C. Olvera y A. L. Guerrero. *Los Pueblos Originarios en los debates actuales de los Derechos Humanos* pp. 237-254). Universidad Autónoma del Estado de México/ CIALC/UNAM y MA Porrúa: México.

Dressel,P., Minkler, M. y Yen, I. (1999). Gender, Race, Class, and Aging, Advances and Opportunities. En M. Minkler y C. Estes. *Critical Gerontology, Perspectives from Political and Moral Economy*, Amityville (Nueva York): Baywood.

Marshall, T. H. (1949). Citizenship and Social Class. En T. H. Marshall, *Class, Citizenship, and Social Development* (pp. 71-133).Londres: Anchor Books.

Construyendo ciudadanía adolescente desde la universidad

Norberto Ignacio Liwski

Médico – Pediatra Social Educador. Vicepresidente del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas (2003-2007). Presidente de Defensa de Niñas y Niños Internacional, Sección Argentina. Profesor Asociado Cátedra Cultura para la Paz y Derechos Humanos, Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Profesor Responsable de la Cátedra Libre de Derechos Humanos y Participación Ciudadana de la Universidad Nacional del Nordeste. Director de carrera de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. Autor de publicaciones referidas a derechos humanos, niñez, educación y construcción de ciudadanía infanto-juvenil.

La formación continua en el ámbito del ejercicio profesional de la docencia, en todos sus niveles y modalidades, requiere por parte de las Universidades la construcción de espacios académicos que reúnan la capacidad de conectar las prácticas pedagógicas con la construcción de conocimientos de alta calidad técnica, junto a las cuales deben establecerse estrategias y visiones que fortalezcan la calidad democrática y el ejercicio de una ciudadanía plena.

Dicho proceso debe estar sostenido y validado en ejes centrales respecto a los derechos humanos, la igualdad de género y el desarrollo de una perspectiva de derechos cuya integralidad afirmen a los docentes en valores éticos, generando el vínculo socio-pedagógico con niñas, niños y jóvenes en los diferentes espacios educativos.

En tal sentido, la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina desarrolla un conjunto de ofertas académicas basadas precisamente en los principios arriba señalados a través de cursos de grado y posgrado. El área de Educación y Derechos integrada al Departamento de Educación y Ciencias Sociales constituye un campo de variadas iniciativas en los niveles formativos, extensionistas y de investigación.

En particular, la carrera de especialización “Educación, Políticas Públicas y Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes” se caracteriza por el propósito de brindar una formación integral en promoción, protección y restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes, respondiendo de

este modo a expectativas de los educadores, quienes desde sus respectivas disciplinas intervienen mediante sus prácticas institucionales en el acompañamiento de las distintas instancias de los procesos socioeducativos formales y no formales.

La propuesta formativa es de carácter interdisciplinario y procura generar una profundización en el estado de conocimiento y de debates actuales respecto del enfoque de derechos humanos en relación con el Estado, la cuestión social y las políticas públicas, en particular del ámbito educativo.

Este propósito se origina en el reconocimiento de la existencia en muchas oportunidades de una brecha significativa entre lo que establecen los postulados de las normativas internacionales, nacionales y provinciales en materia de derechos humanos y las prácticas institucionales concretas.

Al analizar esta contradicción, de variada intensidad, surge la necesidad de generar una sistemática formación en este campo, dado que es necesario incidir sobre esta marcada disociación mediante el pensamiento crítico y reflexivo, promoviendo procesos de transformación institucional para el fortalecimiento de los derechos humanos, la vida democrática y la construcción de una ciudadanía plena.

Así mismo, el trayecto de esta especialización pone énfasis en la problematización de los proyectos y prácticas institucionales, centrando la atención en su correspondencia con el encuadre jurídico normativo que establecen los principios y disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño y las Leyes Provinciales y Nacionales construidas en armonización con dicho Tratado.

De este modo, el desafío de promover prácticas institucionales que fortalezcan junto a las capacidades pedagógicas la promoción y transmisión hacia sus educandos respecto de la titularidad de sus derechos se constituyen en el eje transversal de la carrera, reconociendo no solo la condición de sujetos de derechos de los niños, las niñas y adolescentes, sino también de los profesionales y trabajadores de la educación.

En este sentido, es importante visualizar que en un mismo ámbito institucional conviven sujetos portadores de diferentes categorías de derechos, incluyendo a aquellos que se inscriben en el campo laboral y profesional.

Esta característica constituye un campo de profunda reflexión en el cual la conflictividad, particularmente del plano laboral docente no debe situarse como un componente antagónico o de afectación indirecta al ejercicio de los derechos de los y las educandos/as. Le cabe a los organismos rectores del Estado en la materia crear las condiciones para un ejercicio holístico de los derechos y encausados hacia la perspectiva de una ciudadanía de pleno ejercicio.

Como lo señalábamos en el comienzo de esta presentación el Área de Educación y Derechos incorpora proyectos de extensión y en tal sentido consideramos de gran valor compartir algunos aspectos relacionados con la implementación en el ámbito de dos barriadas populares de la Ciudad de La Plata bajo la denominación “Adolescencia y Derechos. Participación Juvenil en Proceso Educativo Comunitario”.

El referido proyecto se desarrolló durante los años 2016 y 2017 en localizaciones urbano periféricas y urbano rural, en las cuales se identificaba los altos índices de pobreza, y descolarización de significativas franjas adolescentes.

Este alejamiento de sectores adolescentes del sistema educativo interpela la implementación efectiva de las normas legales vigentes que prevén, tanto en el orden Nacional como de la Provincia de Buenos Aires la obligatoriedad de la escuela secundaria, la cual por composición etaria debería incluir a la totalidad de los adolescentes sin exclusiones ni discriminaciones.

Esta dimensión reivindicativa adquiere relevancia si consideramos que la misma constituía el reflejo de un escenario de profundización de la incidencia neoliberal en nuestra Región y que se caracteriza por la profunda erosión de derechos consagrados jurídicamente y conquistados por nuestros pueblos en el camino de fortalecimiento de las instituciones democráticas y el ejercicio de la ciudadanía. La vida universitaria no puede ni debe ser ajena a estas realidades debiendo unir sus capacidades académicas a los contextos sociales que claman por mayores garantías en sus derechos.

Es así como dichas experiencias que surgen del trabajo extensionista de la universidad va marcando avances y desafíos en el campo de los derechos humanos, y particularmente, de los derechos de las infancias y adolescencias.

En consonancia con lo expuesto se procura que esta producción sea una contribución a la tarea de promoción, ampliación y protección de los derechos de las adolescencias, convocando a quienes ejercemos la docencia en la universidad pública, a reflexionar, crear y sostener espacios de reconocimiento. Dicho en otros términos, invitándonos a continuar desarrollando estrategias interdisciplinarias, recreando los conocimientos y herramientas suministradas por el trayecto de formación de posgrado en la especialización en “Educación, políticas públicas y derechos de niños, niñas y adolescentes”.

Analizada la experiencia nos cabe una primera consideración que alude a la propia noción de extensión universitaria, entendida como práctica que a 100 años de la reforma universitaria, requiere renovar la vigencia al pensar la universidad en el contexto Nacional y Latinoamericano, como una institución capaz de recrear el compromiso social con los problemas y necesidades de las comunidades.

Otra dimensión que se deriva de este espacio de construcción colectiva es la relación entre adolescencia y ciudadanía. Para resignificar lo que hasta ahora se ha entendido por ciudadanía es conveniente tomar como eje epistemológico a sujetos concretos y analizar las representaciones heredadas de ciudadanía. Desde esta perspectiva, la ciudadanía es una manera de entender las relaciones sociales en igualdad, libertad y no sometimiento o ausencia de autonomía progresiva.

La ciudadanía en la adolescencia necesita consolidar su propia identidad individual o colectivamente compartiendo espacios sociales, educativos, recreativos y otros, con aquellos adultos que no discriminan ni excluyen y generan condiciones activas de participación social. La participación adquiere real contenido de construcción ciudadana cuando, alejada de mulettillas de discursos de ocasión, van incluidas en procesos de aprendizaje y socialización. Por el contrario, si la participación adolescente se banaliza, pierde su fuerza innovadora, en consecuencia el desafío consiste en dotarla de una resignificación que recupere su potencialidad transformadora de las relaciones intergeneracionales y su fuerza simbólica en la redefinición de la democracia.

En América Latina, asistimos dentro y fuera de las universidades a un profundo debate, consciente que desde el paradigma de la protección

integral de derechos es necesario situar la participación adolescente en la perspectiva protagónica. A su vez, ciudadanía adolescente no es reducible a participación, pero a su vez, sin participación no se ejerce la condición ciudadana.

Los y las adolescentes de las barriadas de Altos de San Lorenzo y Arturo Seguí de la Ciudad de La Plata con quienes se estructuró y desarrolló el proyecto de extensión, nos confirmaron que la ciudadanía puede ser entendida como el conjunto de prácticas que definen a una persona como miembro competente de una sociedad y que estas, a su vez, reconocen dimensiones jurídicas, políticas, económicas y culturales.

Por su parte, la noción de derechos alude a un conjunto multidimensional de prácticas, saberes e ideologías, que se explican de manera contextualizada, en condiciones histórico-sociales, políticas y culturales específicas.

Por último, al situar las adolescencias por las cuales se involucrara el proyecto de extensión universitaria surgen desafíos y complejidades sobre las cuales la universidad pública no debe renunciar a profundizar su compromiso, recordando que las adolescencias como grupo etario es producto de un lento proceso histórico que en gran medida la escolarización secundaria, separada del ciclo primario, constituye la institución que hace posible la producción de la adolescencia como categoría.

Precisamente por lo expresado, resulta de mucha necesidad recrear los caminos y puentes que vinculen o revinculen a las y los adolescentes que por diversas razones han sido alejados del ámbito educativo. No se trata de apelar al voluntarismo individual, sino de la necesidad de refundar el contrato social que promueva amplia e inclusivamente la ciudadanía adolescente favoreciendo el ejercicio pleno de sus derechos y protagonistas activos en la construcción de la democracia.

Referencias

Comité de Derechos del Niño (2003) , Observación General N° 5: *Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*, Naciones Unidas.

Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989) Asamblea General, Nueva York.

Cussianovich, A. (2010). *Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo*. En Presentación Segundo Congreso Mundial de Infancia y Adolescencia.

Durkheim, E. (1950) *Ética profesional y moral civil*.

G. Kessler, I. Konterllnik y C. Jacinto (2008) *Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión*". UNICEF, Buenos Aires: Losada.

Liwski, N (2014) *La construcción de la ciudadanía adolescente*, en Convención sobre los Derechos del Niño. Conferencia Facultad de Derecho UBA, Buenos Aires.

N. Liwski, A. Marrón, C. Bracci, M. Torre, C. Figini, F. Martín, J. Soldavini y E. De Pedro (2018), en V. Cruz (Comp.) *Sistematización de una experiencia de extensión universitaria*, Edición Universidad Pedagógica Nacional.

Universidad Pedagógica Nacional (2012.) *Fundamentos. Carrera de especialización Educación, Políticas Públicas, Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*.

Este documento es producto de la Subvención No. 2018/SPE/0000400209 de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo – AECID a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI.

© Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo – AECID
© Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI.