

# DIDAC

NUEVA ÉPOCA / NÚMERO 51 / PRIMAVERA 2008 / UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

## EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS

### SUMARIO

<i>Teresita Gómez Fernández</i>	2	Una palabra de la editora
<i>Lourdes M. Chehaibar Náder</i>	4	Presentación del número 50 de <i>Didac</i> , 25 aniversario
ARTÍCULOS		
<i>Gerardo Pérez Viramontes</i>	8	Paz, estudiantes universitarios y educación: elementos para un proyecto
<i>José Antonio Farías Hernández</i>	15	Sentir los derechos humanos sin abrir la <i>Declaración</i> . Un taller de reflexión
<i>Anna Pagés Santacana</i>	21	Vivir juntos en la escuela: problemas éticos y pedagógicos
<i>Adriana Andrade Frich</i>	27	El diálogo en el aula como ejercicio de construcción de un espacio compartido
<i>Alejandro Carvajal Pardo</i>	32	Justicia y democracia en la escuela. Reflexiones sobre la cultura política, el conflicto y el poder
<i>Gustavo Oliveira Vieira</i>	37	Los principios de la educación para el desarme
<i>Elsa Sánchez-Corral Fernández</i>	43	Educación en derechos humanos: una experiencia africana
<i>Luz María Montoya Pérez</i>	49	Competencias ciudadanas: la asignatura pendiente
<i>David Eduardo Lara Corredor</i>	55	Libertad religiosa, persona y Estado. De la identidad a la tradición
		¿QUÉ SE ESTÁ HACIENDO EN LA UIA?
	62	Programa de Derechos Humanos

# Una palabra de la editora



SEGÚN JOHAN GALTUNG, uno de los pioneros y más prominentes investigadores y actores para la paz, muchas personas confunden la paz con la ausencia de violencia directa. Este autor explica que la paz es un camino que se define como la capacidad de manejar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad. ¿Todos compartimos esta idea de *paz*? ¿Cómo podemos educar para desarrollar esta capacidad? Habría que preguntarnos también sobre la relación entre la paz y los derechos humanos. Cuando hablamos de *educación para la paz y los derechos humanos* estamos admitiendo implícitamente que lo uno no va sin lo otro. Pero, ¿en dónde está el nodo en esta formación? Como en todo proceso educativo, no es conveniente —ni posible, quizá— deslindar lo cognitivo de lo procedimental y lo actitudinal, pero probablemente es en este ámbito en donde cobra más sentido, pues el simple conocimiento de los derechos humanos, aunque es necesario, no es suficiente para dibujar el camino de la paz.

En este número de DIDAC presentamos nueve trabajos muy diversos que ilustran la creciente preocupación sobre la cuestión de la educación para la paz y los derechos humanos.

Gerardo Pérez Viramontes integra la propuesta de construcción de una paz sostenible de Lederach

con los proyectos educativos; justifica la razón de ser de la educación para la paz e incluye una propuesta curricular a nivel universitario con estos fines.

José Antonio Farías expone el proceso del Taller de Servicio Social en el área de derechos humanos, resaltando la educación sentimental como opción didáctico-pedagógica.

Anna Pagés aborda el problema del clima escolar en las escuelas, especialmente en Europa, planteando la interrogante del Otro con el cual se ha de convivir.

Adriana Andrade revisa las prácticas educativas que hacen posible una mejor convivencia y se orientan a la solución pacífica de los conflictos y presenta los resultados de un estudio sobre el programa DIA y su contribución a la educación para la paz y los derechos humanos.

Alejandro Carvajal reflexiona sobre la forma en que la cultura política influye en las relaciones entre los estudiantes escolares y viceversa, y sobre el papel de la escuela en la formación de la democracia.

Gustavo Oliveira presenta un panorama sobre la educación para el desarme y propone una asignatura que se encargue de esta cuestión.

Elsa Sánchez-Corral presenta la experiencia de un curso sobre derechos humanos impartido en la

comunidad de los pokot, en Kenia, describiendo el contexto, la metodología y los contenidos del mismo.

Luz María Montoya reflexiona sobre el desarrollo de competencias ciudadanas en los espacios educativos, en especial en los universitarios, y refiere una experiencia colombiana en este tema.

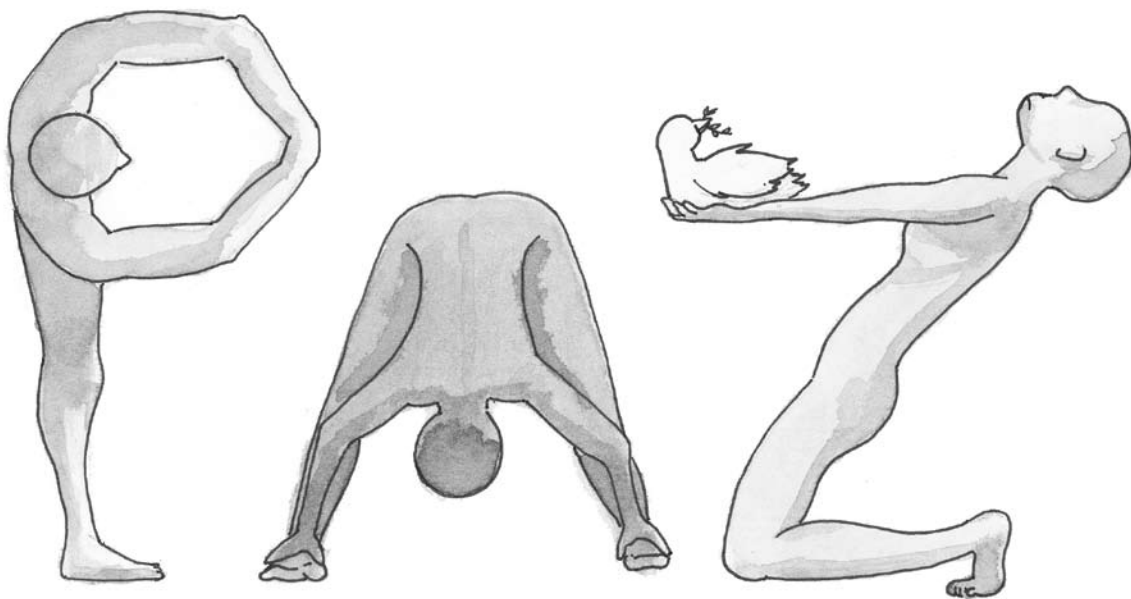
David Eduardo Lara aborda la cuestión de la libertad de cultos en las escuelas partiendo de la dimensión religiosa como elemento de identidad en los pueblos latinoamericanos.

En la sección Qué se Está Haciendo en la UIA se expone el Programa de Derechos Humanos de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

\* \* \*

No queremos dejar de agradecer a todos/as nuestros/as lectores/as y colaboradores/as su asistencia a la celebración del número 50 de DIDAC, así como las felicitaciones y las muestras de reconocimiento enviadas por quienes no tuvieron la oportunidad de asistir. Asimismo, tenemos el gusto de publicar la presentación que con este motivo realizó la Mtra. Lourdes Chehaibar Náder, directora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIUE) de la UNAM.

*Teresita Gómez Fernández*  
Ciudad de México, primavera 2008



# Presentación del número 50 de *Didac*, 25 aniversario<sup>1</sup>

*Lourdes M. Chehaibar Náder*

DIRECTORA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN (IISUE)  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



## *Introducción*

Quiero iniciar con un profundo agradecimiento por la invitación de Tere Gómez, editora de DIDAC, para unirme al júbilo académico de celebrar los primeros 50 números y los primeros 25 años de esta revista.

Asimismo, expresar mi reconocimiento al esfuerzo que esto representa: en el plano institucional, para la Dirección de Servicios para la Formación Integral y para la Universidad Iberoamericana; en el plano personal, para todos los que han cumplido responsablemente con las muy diversas tareas que construir una revista implica, y a los articulistas por plasmar sus estudios y reflexiones para beneficio de la comunidad educativa.

También deseo comunicar una felicitación a los lectores, a los sujetos que conformamos la comunidad educativa nacional afanada, cotidianamente, en aportar análisis, reflexiones, propuestas, que encaucen los rezagos y las desigualdades que enfrenta nuestra nación. Porque nuestra tarea es ardua, las contribuciones de las publicaciones periódicas, de los foros, de los eventos, de los libros, de los seminarios, son loables y necesarias.

Así, productores y lectores nos congregamos en las publicaciones, en las impresas y actualmente

en las electrónicas, para compartir inquietudes, interrogantes, documentar experiencias y trayectos, esbozar propuestas, en fin, para enriquecer el debate y los saberes sobre nuestro campo.

Para referirme a la revista de manera sistemática, me permití acudir a una base de datos: el Índice de Revistas de Educación Superior de Investigación Educativa (IRESIE), que forma parte del IISUE (antes CESU), que me honra presidir<sup>2</sup>.

En este índice encontramos a DIDAC, junto con otras 310 publicaciones periódicas editadas en México, que se suman a las publicadas en Iberoamérica, para un total de 700 títulos de revistas, que hoy contiene 62 000 referencias hemerográficas con sus respectivos resúmenes, seleccionadas de los mencionados títulos de revistas en español y portugués, que proceden de instituciones nacionales y extranjeras.

Gracias a esta importante base, puedo compartir con ustedes algunos datos relevantes sobre DIDAC, en particular sobre su uso y sus aportaciones.

*¿Qué nos ha aportado DIDAC en 50 números?*

## 1. La consulta

Dado el crecimiento de la información disponible en esta sociedad del (de los) conocimiento(s), sabemos

que la presencia de índices automatizados resulta una herramienta esencial para los interesados en cualquier campo del saber y de práctica, porque sistematizan el espectro disponible y colaboran en la búsqueda temática-problemática de los estudiosos y del público en general.

En México se publican 96 revistas de contenido educativo que se encuentran en diferentes índices como el propio IRESIE, CLASE, LATINDEX, REDALYC, SCIELO y otros más. DIDAC se indexa en los dos primeros, lo que posibilita incrementar la difusión y el uso de sus contenidos.

En los últimos cinco años, DIDAC se ha ubicado entre las primeras 20 revistas más consultadas por los usuarios que acuden al IISUE a recibir la asesoría de la Coordinación del IRESIE, en un promedio mayor a las 100 consultas anuales, y suponemos —porque recién estamos instrumentando un contador que nos arroje información sobre el perfil de los usuarios— que en la red la consulta es mayor, dadas las opciones de búsqueda que dicho Índice nos ofrece.

Cabe señalar también que la creciente disponibilidad de las revistas en versiones electrónicas con-

tribuye a facilitar su consulta y uso. Así, la presencia de DIDAC en el mundo virtual contribuye a una difusión que trasciende los tiempos y las jornadas laborales, las distancias geográficas, las fronteras nacionales.

## 2. Las aportaciones

En el IRESIE tenemos 372 fichas de los artículos publicados en DIDAC desde su primer número, editado en diciembre de 1982, que incluyen resúmenes a partir de su número 9, fechado en otoño de 1986.

En la revista encontramos ensayos, reflexiones, estudios e investigaciones, aportadas por más de 50 autores diferentes, la mayoría de los cuales (30) han escrito dos artículos para esta publicación, algunos con más colaboraciones, como el Mtro. Ulloa y la Mtra. Estrella Piastro, quienes nos acompañan en este acto.

Utilizando el IRESIE, podemos encontrar más de 200 temas abordados a lo largo de los 50 números. Si revisamos la incidencia de los temas tratados a lo largo de estos artículos, encontramos lo siguiente:

RANGO DE INCIDENCIA TEMÁTICA	TEMAS ABORDADOS
41 a 45 veces	Proceso de enseñanza-aprendizaje
36 a 40	Papel del profesor
31 a 35	Métodos de enseñanza
26 a 30	Desempeño del profesor
21 a 25	Formación de profesores Formación profesional Desarrollo de habilidades Currículo
16 a 20	Relaciones estudiantes-profesores Universidades Papel de la educación Aprendizaje Competencias profesionales Valores Educación Superior

RANGO DE INCIDENCIA TEMÁTICA	TEMAS ABORDADOS
11 a 15	Docencia Nuevas tecnologías Calidad de la educación Contenido de programas Métodos de evaluación Papel de la universidad Educación y computación Humanismo Habilidades Modelos educativos Creatividad Diseño curricular Educación religiosa Enseñanza México Teorías de la educación
6 a 10	37 temas: Desempeño del estudiante Educación y sociedad Fines de la educación Comunicación educativa Evaluación educativa Programas educativos Conocimiento Ingeniería Multiculturalismo Problemas educativos Características del profesor Internet Planes de estudio Comunicación Educación y tecnología Factores sociales Lógica Programas de enseñanza Arte y educación Educación moral Filosofía de la educación Materiales didácticos Estrategias educativas Filosofía Actividades del profesor Evaluación Lectura Práctica educativa Competencia Evaluación curricular Matemáticas Recursos educacionales Educación y empleo Ética Globalización Pedagogía Religión
1 a 5	49 temas diversos

Como podemos ver, el énfasis de la revista se articula alrededor de la docencia, de la enseñanza, de la formación de los profesores, particularmente del nivel superior; en varias ocasiones DIDAC documenta saberes, experiencias y proyectos educativos de la propia UIA; en otras pone a disposición las experiencias de otras instituciones educativas o de académicos provenientes de diversos espacios institucionales.

Algunos números, como el que hoy presentamos, son eminentemente temáticos: evaluación, N°. 1; didáctica y enseñanza N°. 2; currículo en el N°. 4 y el N°. 11; experiencias de otras IES en el N°. 8; creatividad en el N°. 9; evaluación en el N°. 18; comunicación e información en el N°. 41; innovación y uso de la tecnología educativa en el N°. 44; educación intercultural en el N°. 47; educación y equidad (género, indígenas, redes sociales, etc.) en el

Nº. 48; competencias en el Nº. 49 y, por último un número emblemático, el 50 que, como bien señala la nota de su editora, nos provee de una temática que no había sido abordada en la historia de la revista: la vinculación entre arte y educación.

En este recorrido también llaman la atención otros aspectos, por ejemplo:

- la participación de la carrera de ingeniería, mayoritaria frente a otras, con contribuciones alrededor de su currículo, sus métodos de enseñanza, sus formas de evaluación, etc., y apariciones de otras disciplinas como física, nutrición y matemáticas.
- la presencia de temas emergentes y nodales en los debates del campo educativo, como diversidad, multiculturalismo, formación en valores, los vinculados con el desarrollo de las TIC (multimedia, uso de cómputo, habilidades informáticas, etc.), o los debates sobre la formación en competencias.

Desde otra mirada, podemos afirmar que en el IRESIE se evidencia una preocupación permanente, de carácter filosófico y ético, que acompaña la visión humanista de esta universidad, en su vinculación con la realidad vivida por sus maestros y sus estudiantes, así como un interés central por la recuperación del pensamiento de San Ignacio de Loyola en la mística educativa de esta institución.

### *Reflexiones finales*

Uno de los desafíos que enfrenta cualquier IES es el de producir y difundir conocimiento de calidad, que sus académicos o las comunidades de pares en el país y el extranjero realizan sobre los campos de su competencia.

Retomando palabras de DIDAC, es claro que una meta para la Universidad Iberoamericana es “caracterizar su estilo de educación en el contexto de la globalización, mediante un proyecto de educación bien definido y una práctica educativa coherente que den una respuesta explícita a las exigencias de calidad, excelencia, competencia, eficiencia y obtención de resultados que plantea la globalización, a través de la interacción dinámica de un conjunto

de atributos: conocimientos, valores, habilidades, actitudes, principios; que intervienen en el desempeño responsable y efectivo de determinadas tareas en contextos específicos”.

DIDAC resulta así de gran valía como fuente de divulgación de conocimientos donde, de manera amena y sintética, los articulistas presentan sus trabajos, permitiendo a sus lectores reflexionar, cuestionar, y a partir de ello proponerse respuestas que, según sea el caso, complementen, confronten, reconfiguren, sus saberes y su quehaceres. La revista, entonces, resulta particularmente trascendente como herramienta de reflexión de la tarea docente, ejercida como trabajo intelectual complejo.

Así, reiteramos el compromiso crítico, claro y objetivo que DIDAC representa como medio de comunicación educativa, que rescata tópicos educativos, que van ya sea del género a las TIC, del humanismo a la globalización, de los valores a la economía de la educación, combinándolos y analizándolos con una perspectiva, en la medida posible, justa y libre de ambigüedades, que nos ofrece alternativas de opinión y juicios, excelente apoyo para forjar criterios, tanto de educadores, alumnos y cualquier público interesado en la educación que anhelamos para este país.

Impresos o electrónicos, libros y revistas harán que las palabras se detengan en el tiempo, al permitir la reflexión, significando y resignificando el pensamiento.

Enhorabuena, creemos que estos primeros 25 años y 50 números significan una gran labor, representan el enorme y bien realizado trabajo colectivo de todos aquellos que conforman el cuerpo de DIDAC. Continuar, consolidar y proyectar con mayor ambición los logros hasta hoy obtenidos son rutas imperativas por recorrer, especialmente si la complejidad de la docencia está en el centro de la mira.

Muchas gracias.

### NOTAS

<sup>1</sup> Ponencia presentada el 13 de mayo de 2008, con motivo de la celebración del número 50 de DIDAC.

<sup>2</sup> Reconozco y agradezco a la Mtra. Ma. Ángela Torres, coordinadora de IRESIE, la colaboración prestada para la elaboración de este texto.

# Paz, estudiantes universitarios y educación: elementos para un proyecto

*Gerardo Pérez Viramontes*

INTEGRANTE DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE DERECHOS HUMANOS Y PAZ  
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE  
TLAQUEPAQUE, JALISCO



*En este artículo, el autor pretende conjuntar la propuesta que hace John Paul Lederach para construir una paz sostenible (un proyecto que articule las intenciones y las herramientas con las que se hace la paz) con aquellos elementos que constituyen cualquier proyecto educativo (intenciones, presupuestos y contenidos, así como las metodologías en las que se articulen todos ellos). Luego de exponer algunos fundamentos acerca de por qué hay que educar para la paz, se señalan, entre otras cosas, la importancia que tiene estar convencidos de que los seres humanos tenemos capacidades suficientes para relacionarnos de manera pacífica; algunas actitudes que deben consolidarse para hacer frente a los conflictos; la relevancia de utilizar metodologías tendientes a consolidar relaciones de intersubjetividad, desde una perspectiva ética y comunicativa, a través de las cuales pueda consolidarse una nueva racionalidad humana. Se incluye también una propuesta de contenidos curriculares destinada a quienes desean transitar alguna de las veredas que conducen a la paz.*

## *Introducción y contexto*

John Paul Lederach, uno de los pilares del análisis y la transformación de los conflictos, señala que en la construcción de la paz no bastan las buenas intenciones para terminar con la violencia. Se requiere contar además con un *proyecto* y unas herramientas en los que se precise qué entendemos por paz y cómo pretendemos construirla en las situaciones concretas (Lederach, 1998: 11). Queremos utilizar esta perspectiva, que en el caso de Lederach surge desde su experiencia en la mediación de conflictos regionales e internacionales, para preguntarnos por el proyecto y las herramientas a través de las cuales podemos consolidar la paz como un objeto de estu-

dio y de construcción social en el ámbito universitario en México.

Ya en la década de los veinte del siglo pasado, al terminar la primera guerra mundial,<sup>1</sup> se cuestionaba el papel que puede jugar la educación para revertir la mentalidad bélica que, en aquella ocasión, había provocado ocho millones de muertos. María Montessori, pionera de la educación para la paz, consideraba entonces que si la guerra es la manifestación exterior de un desacuerdo interior entre los espíritus, habría que formar a esos espíritus con una educación particular, pues “la educación no se convertirá en un armamento capaz de garantizar la seguridad y el progreso de los pueblos del mundo hasta que



no haya alcanzado el mismo nivel de excelencia y desarrollo científico que ostentan los armamentos tradicionales” (Montessori, 1998: 55).

No obstante los años transcurridos desde entonces, estas iniciativas no han terminado de instalarse en las instituciones educativas. Se les califica de utópicas e irrelevantes desde visiones “realistas” que no entienden por qué hay que realizar acciones para la paz si no estamos en guerra. Pero si “lo que se opone a la paz no es la guerra sino la violencia”, como sostenía Montessori, se amplía el campo de acción para hacer cultura de la paz. Desde esta perspectiva, estudiar la paz tiene sentido, considera Tortosa (2001: 11-30), si logramos entenderla como herramienta para comprender y modificar el comportamiento violento hasta donde sea posible. Pero al igual que la medicina no puede plantearse como objetivo terminar con las enfermedades, precisa el autor, los recursos que se inviertan en el conocimiento y la formación para la paz se justifican en tanto contribuyan a la prevención, la elaboración de diagnósticos o la formulación de propuestas (terapias) para aminorar el sufrimiento humano. ¿Y cuáles son los diagnósticos, acciones preventivas o terapias que se deben hacer en la universidad?

#### *Al andar se hace el camino*

Desde 1994, a raíz del levantamiento zapatista en Chiapas, surgió el cuestionamiento sobre el papel de la universidad en la construcción de la cultura de la paz. Específicamente en el Instituto de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) esta pregunta llevó a ampliar las funciones que se hacían en relación a los derechos humanos y añadirles las correspondientes a la paz.<sup>2</sup> Una de las primeras ideas que entonces se logró clarificar fue que, paralelamente a la comprensión de la paz, hay que entender la violencia y los conflictos en los que se enmarca y adquiere su sentido (Smith, 1979). Basados en la experiencia, podemos afirmar ahora que el proceso debe comenzar con un análisis complejo de la violencia como el sugerido por Martín-Baró (1985: 359-422),<sup>3</sup> por estar más cerca de la experiencia de los estudiantes, para dilucidar los conflictos que están latentes en el

fondo de tales hechos y llegar a perfilar las posibilidades que existen de dirigir las tensiones que ahí se encierran hacia otros objetivos, otras acciones, otras posibilidades, otras situaciones, otras relaciones... Lo importante, en última instancia, es no perder de vista que “una cosa es ‘ver’ la violencia y plantearse qué hacer con ella, pero desde la violencia, y otra, muy diferente, es ‘ver’ violencia y ‘ver’ paz, y plantearse ‘qué hacer con la violencia desde la paz’” (Martín Morillas, 2003: 37).

De estas reflexiones surgió luego la pregunta por las herramientas. Para comprender la violencia y los conflictos ciertamente existe en nuestro entorno bibliografía más o menos accesible y suficiente, pero no sucede lo mismo con respecto a la paz. ¿A qué se debe tal ausencia? Aunque la pregunta sigue en el aire, en el PUDH-EP comenzamos a vislumbrar alternativas a partir del salto cualitativo que representó para nosotros la *Educación en y para el conflicto*, de Paco Cascón.<sup>4</sup> Entre otras cosas, el autor señala que:

- Más que prevenir conflictos lo importante es *proveer* a las personas de habilidades para una convivencia más armónica.
- Hay que aprender el ejercicio del *poder* desde la *no violencia activa*.
- La *mediación* de conflictos tiene razón de ser sólo cuando los implicados en ellos no han logrado por sí mismos *negociar* sus diferencias.
- Un *acuerdo consensuado* no necesariamente se consigue a través de la mayoría democrática.
- Es posible romper muchas de las barreras que bloquean las interacciones positivas a través de una *metodología socio-afectiva*.<sup>5</sup>

Con estas ideas se organizaron los primeros cursos de educación para la paz en el ITESO. Paralelamente se pensó en la necesidad de contar con una mayor fundamentación de lo que supone e implica educar para la paz y los conflictos. ¿Por qué la enorme riqueza que se encierra en la diversidad humana genera incompatibilidades? ¿Cómo y en qué dirección hay que empoderar a los universitarios? ¿Cómo regular las emociones que se generan

en la interacción cooperativa-conflictiva con los demás?

Con el presente ensayo pretendemos, retomando las ideas de Lederach, comenzar a formular un proyecto de educación para la paz y los conflictos dirigido a universitarios, en el que se precisen las intenciones y las herramientas con las que puede conseguirse.

#### *Elementos para un proyecto*

Partimos de la idea de que, en cualquier proyecto educativo (una asignatura, un plan de estudios, un diplomado, un taller), deben conjugarse al menos una intencionalidad, unos presupuestos de partida, unos contenidos temáticos y unas metodologías en las que se integren todos ellos. Respecto al proyecto que traemos entre manos, supone precisar por qué se considera necesario educar en paz y conflictos a los universitarios; cuáles son las ideas que mueven a impulsar esta propuesta; qué saberes se consideran imprescindibles para poder hacer las paces,<sup>6</sup> y a través de qué metodologías puede el universitario hacerse competente para regular sin violencia los conflictos. Sin pretender ser exhaustivos, presentamos a continuación algunas ideas sobre cada uno de ellos.

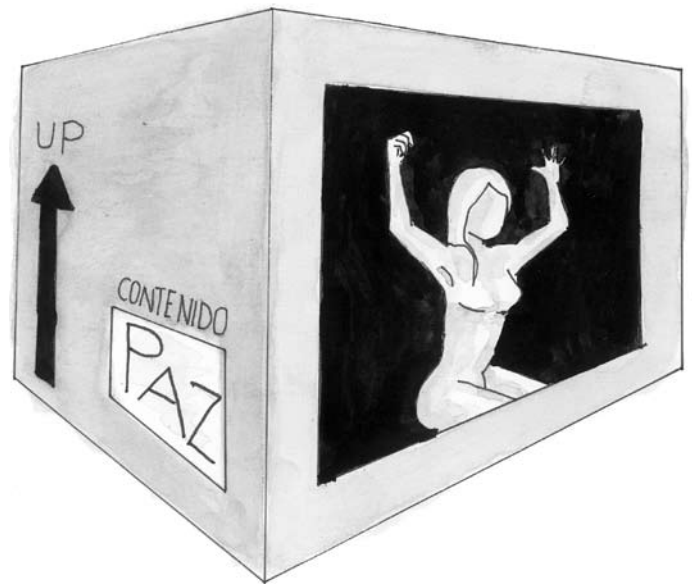
#### *Las intenciones*

Frente a la visión hegemónica de la realidad que plantea el fin de las alternativas históricas, se busca afianzar la idea de que otro mundo es posible. Para avanzar en esta dirección, hay que poner en entredicho la existencia de la verdad única y acabada sobre el mundo, las personas o las economías, y colocar, por el contrario, la perspectiva de un universo en movimiento, en el que no hay entidades fijas o determinadas. Nuestro ser está abierto a la trascendencia. Cada individuo, cada grupo, cada civilización, tienen un potencial único e irrepetible que manifiesta la riqueza del universo. No son el dinero, el prestigio o el poder lo fundamental de la vida. Lo importante son las personas y lo que con las capacidades de todas ellas juntas se puede llegar a ser.

Una vez que se ha puesto en marcha el proceso de deconstrucción es preciso dar esperanza a las nuevas generaciones, ya que, retomando las ideas de Martínez Guzmán (2002: 15-36), estamos convencidos de que los seres humanos tenemos las competencias necesarias para hacer las cosas de otra manera. Así como hemos aprendido la violencia, la trascendencia que constituye nuestro *ser humanos* nos hace vislumbrar otras visiones de nosotros mismos (para entendernos más allá de ser simples consumidores); otras formas de comprender nuestro ser en, con y para los demás (más allá del individualismo); otro modo de ver la economía y las riquezas (más allá de avaros utilitarismos). En síntesis, se trata de reconocer conjuntamente con los alumnos el fenómeno bio-antropológico del que formamos parte (Morin, 2000).

#### *Los presupuestos*

Partimos de considerar la paz como un valor en función del cual pueden orientarse las prácticas educativas en la universidad. Johan Galtung (1993) plantea al respecto la importancia de trabajar en función de un consenso mínimo de valores, de modo que el mayor número posible de personas pueda sentirse identificado con ellos, y advierte que en ningún caso los valores pueden imponerse porque



pierden su carácter valioso. Los valores sólo pueden ser asumidos por las personas desde su libertad y autonomía. Ahora bien, esa *ética mínima* ha sido formulada por Adela Cortina (2000) retomando la perspectiva ético-comunitaria de Aristóteles y alejándose del universalismo moral de Kant. En la sociedad posmoderna, caracterizada entre otras cosas por la heterogeneidad en los *juegos del lenguaje*, debemos precisar, señala Cortina, cuáles son los mínimos normativos que podemos exigirnos unos a otros. Por tanto, más que establecer el ideal de justicia y de verdad aplicables para todas las personas de manera universal al modo kantiano, lo que necesitamos es comprender cómo se pueden aplicar las normas a los contextos histórico-sociales específicos siguiendo el pensamiento aristotélico. Los *problemas morales objetivos* son aquellos sobre los que se puede argumentar y discutir, pues los seres humanos somos quienes configuramos, de manera intersubjetiva, la objetividad de la moral, y “aunque el elemento vital de la moralidad sigue siendo la autonomía de las personas, tal autonomía no se entiende ya como ejercicio por los individuos aislados, sino como realizable a través de diálogos intersubjetivos, tendientes a dilucidar cuál es nuestro bien” (Cortina, 2000: 40).

Otra idea que orienta nuestras acciones tiene que ver con el cambio o el fortalecimiento de actitudes ante los conflictos. Como resultado del quehacer docente identificamos tres de ellas como las fundamentales que se deben consolidar en los alumnos: una actitud positiva, una actitud analítica y una actitud transformadora. La actitud positiva para asumir que la conflictividad está presente en todo espacio donde haya vida, que los conflictos son la manera cotidiana de relacionarnos con los demás y que la lucha por conquistar lo que uno considera valioso para sí mismo es constitutiva de autonomía, autorrespeto y autoestima.<sup>7</sup> La actitud analítica es importante para distinguir entre dilemas internos y conflictos con los demás; para no confundir agresividad, conflicto y violencia; para identificar las causas y los asuntos que son objeto de las controversias y para separar lo que es el meollo de los problemas (el

conflicto en sí) de sus actores y lo que se mueve en ellos (sentimientos, valores, percepciones, estatus). Finalmente, se necesita una actitud transformadora para querer trascender o transformar el conflicto. Los problemas de la vida cotidiana están ahí para ser superados y de esta manera crecer como individuos y sociedades. Frente a una situación en la que se polarizan las posiciones, existe una cantidad inmensa de alternativas para afrontarla. Para reconocerlas hay que utilizar la inteligencia y la creatividad en algo diferente a la guerra y los armamentos. Podemos utilizar nuestra indeterminación existencial en función de objetivos más productivos.

Otro de los supuestos que nos orientan en la construcción de este proyecto es la necesidad de cambiar el modo de producir conocimientos. La racionalidad que se ha impuesto en la modernidad como el modelo a seguir (lógico-matemática e hipotético-deductiva) es cuestionada hoy desde múltiples ángulos (Seidler, 2000; Leff, 2002; Ibáñez, 2001; Martínez, 2002: 75-116). Necesitamos nuevas epistemologías, se argumenta, para afrontar los problemas que hoy son fuente de múltiples conflictos (pobreza, crisis ambientales, falta de reconocimiento social de la mujer). ¿Cómo construir esa nueva epistemología? Analizando lo que sucede en relación al conocimiento de la paz, se constata en primer lugar que las diferentes palabras que se usan para nombrarla (*shalom*, *salama*, *pax*, *ahimsa*) hacen referencia a procesos y situaciones bastante disímiles: justicia entre nosotros, guerra contra los infieles, orden impuesto desde la norma, búsqueda de la verdad.<sup>8</sup> Es, por lo tanto, un concepto polisémico y ambivalente. Pero igual confusión existe con otros conceptos asociados a ella: democracia, derechos humanos, desarrollo, libertad. Si la ambigüedad es constitutiva del lenguaje, ¿qué hacer para entendernos? Esta situación, lejos de ser una deficiencia, puede, desde una actitud positiva, transformarse en oportunidad para avanzar en humanización al tener que ir al encuentro de los demás para precisar, aclarar o matizar lo que nos decimos, nos hacemos o nos llamamos en nuestras interacciones.<sup>9</sup> Sólo por medio del lenguaje podemos expresar nuestras experiencias y comprender las

de los demás, y siempre habrá asuntos respecto a los cuales será preciso darnos y exigirnos argumentos y razones. De este somero análisis fenomenológico del lenguaje se desprenden dos aspectos que deben estar presentes en nuestros proyectos educativos: la formación en una racionalidad dialógica y comunicativa y la adquisición de habilidades interpretativas que den la posibilidad de ir más allá de los sentidos comúnmente establecidos.

### *Contenidos*

A partir de la experiencia acumulada, consideramos que los temas en los que pueden hacerse operativas las intenciones señaladas tendrían que organizarse más o menos con el siguiente esquema:

1. Diversidad, conflictividad y vida
  - Reconocimiento personal y colectivo de las diferencias individuales de los estudiantes
  - Construcción de grupo<sup>10</sup>
  - Análisis de las diversidades que conviven en el mundo contemporáneo
2. Violencia, agresividad y conflicto
  - 2.1. Analizar hechos de violencia en cuyo origen exista una lucha de intereses o bien la falta de reconocimiento intersubjetivo. En cada caso reconocer:
    - Cuál es el hecho violento en sí objeto del análisis
    - El carácter particular de la persona o grupo violento
    - El contexto en que se desarrolla la acción violenta
    - El trasfondo valoral e ideológico desde el que se rechaza o justifica esa violencia
  - 2.2. Clarificar lo que significan espiral y cultura de violencia
  - 2.3. La lucha (o agresividad) humana
  - 2.4. El conflicto como vida y energía
  - 2.5. Análisis de conflictos en los siguientes niveles:<sup>11</sup>
    - Micro (dentro y entre las personas)
    - Meso (dentro de las sociedades)

- Macro (al interior de los Estados y entre naciones)
- Mega (entre regiones o civilizaciones)

### 3. Qué son los conflictos

- 3.1. Enfoques teóricos
- 3.2. Actitud positiva frente al conflicto
- 3.3. Elementos que los conforman
  - El *abc*: contradicción, actitudes y comportamientos
  - Causas
  - Actores (percepciones, valores, actitudes, sentimientos, intereses, necesidades; otros actores involucrados)
  - Dinámicas
- 3.4. Transformación de conflictos
  - Regulación, facilitación, negociación y mediación<sup>12</sup>
  - Comunicación y consenso (ética comunicativa)
  - Cooperación y creatividad para buscar alternativas

### 4. El poder de la no-violencia

- 4.1. Los pioneros: Gandhi y Luther King
  - 4.2. Modalidades de la acción no-violenta: resistencia, insumisión, desobediencia civil, manifestaciones y protestas
  - 4.3. Cómo organizar acciones no-violentas<sup>13</sup>
- ### 5. Hacia una cultura de la paz
- 5.1. La paz en la historia: diferentes cosmologías
  - 5.2. Cuatro *d* para construir la paz: desarme, democracia, desarrollo, derechos humanos
  - 5.3. El campo de investigación de la paz y los conflictos

### *Metodología*

En *Investigaciones teóricas* (Galtung, 1995) se plantea que en las investigaciones para la paz es válido asumir un pluralismo metodológico, siempre y cuando no se proceda así en relación a la teoría. Teniendo

una claridad conceptual suficientemente estructurada sobre lo que se pretende investigar, considera el autor, existen muchas maneras de ingeniárselas para llegar a los objetivos deseados. Hasta ahora hemos planteado como intencionalidades para realizar este proyecto la deconstrucción de la perspectiva hegemónica vigente y el planteamiento de alternativas a los jóvenes universitarios. Se expusieron también algunos de los presupuestos epistemológicos, éticos y comunicativos que orientan esta iniciativa. Ahora, en relación a la metodología, el pluralismo metodológico señalado por Galtung nos hace tomar conciencia que es así como, sin saberlo, hemos procedido en nuestra práctica educativa.

Una primera vertiente de las que nos hemos nutrido en este camino y de la que quedan aún muchos elementos por explorar la constituyen los métodos y procedimientos surgidos de la educación popular. Desde aquí se plantea cómo realizar una *decodificación* temática de la realidad, en qué forma transitar de una conciencia ingenua a una crítica, cómo es que las personas se construyen a través del diálogo, por qué el conocimiento se produce desde la acción-reflexión realizada de manera colectiva. Esta manera de proceder nos ha resultado particularmente útil en el análisis de la violencia (cultural, estructural o directa), aunque falta por indagar las posibilidades que ofrece en relación a las demás temáticas señaladas en el apartado anterior.

Otra fuente de inspiración de índole metodológica ha sido el planteamiento socio-afectivo señalado por Cascón que identificamos también en postulados de otros autores, como Ellacuría (1979: 18), quien afirma que “los sentidos nos dan distintos modos de acceso a lo real”; Pérez Aguirre (1993: 44), quien plantea que “sin temor a parecer ridículos, tenemos que defender y entender al ser como ternura porque la ternura nos libra de la trampa del lenguaje”, y Maturana (1996: 24) al señalar que “todo sistema racional tiene fundamento emocional, y es por ello que ningún argumento racional puede convencer a nadie que no esté de partida convencido”. Lo socio-afectivo ha sido fuente de inspiración, ya que además de los juegos y dinámicas que ayudan

a mover los afectos y propician la interacción colectiva en un ambiente relajado y lúdico, este modo de comprender la realidad del ser humano nos ha impulsado a buscar diferentes materiales audiovisuales (imágenes, videos, noticias del periódico, música, películas) a través de los cuales poder “experimentar en la piel” la nueva racionalidad que se pretende consolidar.

Finalmente, una actividad que recientemente ha resultado muy interesante para los alumnos ha sido documentar a lo largo del curso la labor realizada por alguna persona (premio Nobel de la Paz, líder religioso o individuo carismático), institución (Cruz Roja, Cascos Azules, Médicos sin Fronteras) o algún movimiento social (Greenpeace, Foro Social Mundial) de su libre elección, en el que se muestren las acciones llevadas a cabo a favor de la paz por estos actores.

#### *Para concluir*

La paz nunca llegará a la tierra por designio divino. Se han expuesto de manera sintética algunas conclusiones que hemos encontrado en nuestro caminar en el ITESO respecto a estas temáticas. Al dar razón pública de ellas, hemos intentado hacer un ejercicio de la racionalidad ética y comunicativa que pretendemos instaurar en los universitarios, esperando que las ideas aquí vertidas sirvan como insumo para otros caminos y otras claridades.

#### NOTAS

<sup>1</sup> Escribir con minúsculas este periodo histórico tiene como intención restarle importancia a esa perspectiva violentológica desde la que se ha escrito el proceso evolutivo de la humanidad.

<sup>2</sup> En 1995 se constituyó el Programa Universitario de Derechos Humanos y Educación para la Paz (PUDH-EP).

<sup>3</sup> Puesto que no es la misma violencia la que se ejerce legítimamente desde el Estado, la que realizan las organizaciones criminales, la que practican las bandas juveniles o la que se lleva a cabo al interior de muchos hogares, más que hablar de *la* violencia se considera pertinente hablar de *las* violencias para precisar los hechos concretos que en sí la constituyen, así como para comprender las valoraciones morales desde las que los diferentes actores sociales la rechazan y/o legitiman.

<sup>4</sup> [www.pangea.org/pacoc/documentos/](http://www.pangea.org/pacoc/documentos/)

<sup>5</sup> Esta metodología considera que no es suficiente un conoci-

miento teórico de la paz-conflictos-violencia, sino que hay que *sentir en la propia piel* lo que se pretende enseñar.

<sup>6</sup> Al hablar de *paces* se pretende enfatizar la idea de que la paz es algo que se construye a diario, en los contextos particulares al dialogar, cooperar o negociar nuestras diferencias con los demás. Igualmente, se busca contrarrestar esa imagen idílica, inmaculada e idealista de la paz representada por la clásica paloma blanca.

<sup>7</sup> A esta lucha Paco Cascón (1994) la denomina agresividad, y por lo mismo no puede ser considerada negativa, ni debe pretender eliminarse de los individuos. Su ausencia puede llegar a provocarles grave daño.

<sup>8</sup> Puede consultarse en internet la historia de la paz escrita por Mario López y Francisco Muñoz, en <http://www.ugr.es/~gijapaz/Manual%20de%20Paz%20y%20Conflictos/Historia%20de%20la%20Paz.pdf>.

<sup>9</sup> Desde nuestra perspectiva, a esta situación es la que se refiere Adela Cortina cuando señalaba la relevancia que tienen los *juegos del lenguaje* como una característica de la posmodernidad.

<sup>10</sup> Se parte del supuesto de que un grupo no existe por decreto o porque esté reunido un grupo de personas. Un grupo se va construyendo en la medida en que se favorecen y fortalecen las interrelaciones entre las personas, y es un proceso que permanentemente debe estar alimentando en el ámbito educativo.

<sup>11</sup> La categorización proviene de Galtung (2004).

<sup>12</sup> Se recomienda revisar al respecto a Entelman (2002), Vinyamata (2005) y Galtung (2003),

<sup>13</sup> Consultar las propuestas publicadas en <http://www.noviolencia.org/>

#### REFERENCIAS

- Cortina, Adela. *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos, 2000.
- Ellacuría, Ignacio. "Biología e inteligencia". *Realitas III-IV*, Madrid: 1979.
- Entelman, Remo F. *Teoría de conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- Galtung, Johan. *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. Puebla: Montiel & Soriano, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz, 2003.
- \_\_\_\_\_. "Los fundamentos de los estudios sobre la paz", Ana Rubio (ed.). *Presupuestos teóricos y éticos sobre la paz*. Granada: Universidad de Granada, 1993.
- Ibáñez, Tomás. *Muníciones para disidentes. Realidad-verdad-política*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- Lederach, John Paul. *Construyendo la paz: reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Gernika Gogoratuz, 1998.
- Leff, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México, Siglo XXI-UNAM-ONU/PNUMA, 2002.
- Martín-Baró, Ignacio. *Acción e ideología: psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, 1985.
- Martín Morillas, José Manuel. *Los sentidos de la violencia*. Granada: Universidad de Granada, 2003.
- Martínez Guzmán, Vicent. *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria, 2002.
- Maturana R., Humberto. *La realidad: ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona: Anthropos, 1995.
- Montessori, María. *Educación y paz*. Buenos Aires: Errepar, 1998.
- Morin, Edgar. *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Kairós, 2000.
- Pérez Aguirre, Luis. *La opción entrañable ante los despojados de sus derechos*. Santander: Sal Térrea, 1993.
- Seidler, Victor J. *La sinrazón masculina. Masculinidad y teoría social*. México: Paidós/CIESAS/UNAM, 2000.
- Smith, David C. "Estudio de los conflictos y educación para la paz". *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación*. UNESCO, vol. IX, núm. 2, 1979.
- Tortosa, José María. *El largo camino de la violencia a la paz*. Alicante: Universidad de Alicante, 2001.
- Vinyamata, Eduard. *Conflictología. Curso de resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel, 2005.

Correo electrónico del autor: [gerardpv@iteso.mx](mailto:gerardpv@iteso.mx)

Revista  
**DIDAC**  
Nueva época  
<http://www.didac.uia.mx>

**en a red**

<http://www.didac.uia.mx>

Artículos • Foro de discusión • Archivos pedagógicos  
Próximos números • Suscripciones e Informes  
Pauta editorial

Publicación de la Dirección de Servicios para la Formación Integral  
Universidad Iberoamericana Ciudad de México

# Sentir los derechos humanos sin abrir la *Declaración*. Un taller de reflexión

*José Antonio Farías Hernández*

ACADÉMICO, PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL UNIVERSITARIO  
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO



*Detrás de todo derecho está la historia de alguien, alguien  
cuya sangre, si uno lee con atención, escurre entre líneas.*

MacKinnon, 1998: 87-88.

*Este artículo expone el proceso y los recursos didácticos del Taller de Servicio Social de la Universidad Iberoamericana, según los principios y métodos del autor en su calidad de coordinador del Área de Derechos Humanos. En él se trata la educación sentimental como opción académica, a partir de la cual es posible transmitir con éxito el sentido de los derechos humanos, con la finalidad de promover su cultura. Para esto se detallan los principios, los módulos, los recursos narrativos y algunos ejercicios realizados en el aula, los cuales, no obstante operar en la universidad como espacio educativo de la sociedad, pueden ser de utilidad para quienes cotidianamente animan grupos multidisciplinarios o multiculturales de reflexión sobre el tema.*

## *Introducción*

El modelo de servicio social de la Universidad Iberoamericana (UIA) incorpora esta actividad al currículum de estudios bajo un esquema formativo de acción-reflexión. Una parte de los créditos se obtienen al cursar el Taller de Servicio Social. Este taller vale como cualquiera otra materia y su acreditación es requisito indispensable para la titulación, junto a la práctica del servicio social propiamente dicha.<sup>1</sup> Los grupos de reflexión son multidisciplinarios —las carreras varían semestralmente, de acuerdo con las necesidades de trabajo profesional de las instituciones que solicitan alumnos—, en este caso en torno al tema de los derechos humanos, que es una de las áreas temáticas del servicio social.

En este trabajo se resumen los principales aspectos de la reflexión sobre el servicio social en los grupos de derechos humanos que por años he tenido bajo mi conducción. En todo el servicio y en la misma Área de Derechos Humanos hay otras maneras de abordar el taller, de acuerdo con la libertad de cátedra operante en la UIA. Sin embargo, en todos los casos la base es la experiencia de servicio social de los alumnos. La intención es compartir de manera sistemática las experiencias didácticas del taller, de modo que puedan servir de referencia o comparación para quienes, de una manera u otra y en distintos niveles escolares, trabajan cotidianamente con grupos de reflexión en el tema de los derechos humanos.

### *Fundamentación teórica*

Las conferencias Oxford Amnesty fueron organizadas por un grupo de miembros de Amnistía Internacional con la sola finalidad de que grandes filósofos morales y políticos contemporáneos dialogaran, mediante la presentación de trabajos inéditos, sobre algún tema relacionado con los derechos humanos. Esto bajo la idea rectora de una necesaria complementaridad entre la militancia pro derechos humanos y el trabajo intelectual para fundamentarlos y conocerlos —por cierto, ya presente en la comisión encargada de redactar la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, la cual reunió a personalidades como Mahatma Gandhi, Benedetto Croce y Jacques Maritain.

En 1993, Richard Rorty presentó el trabajo “Derechos humanos: racionalidad y sentimentalidad”, en el que defendió desde el pragmatismo filosófico la pasión y el sentimiento como medios para extender su cultura, sumándose a su manera a la conocida postura “operacional” de Norberto Bobbio en contra de la ortodoxa “fundacional”.<sup>2</sup> Aquí la búsqueda del conocimiento de la naturaleza humana —incluso de la textualidad jurídica de los derechos humanos, añadiría— es mucho menos efectiva que la narrativa sentimental, con lo cual se opta por similitudes pequeñas, detalladas y superficiales del mundo de vida para aumentar simpatías y agrupar energías en torno a personas en situación vulnerable:

El mejor y tal vez el único argumento para superar el fundacionalismo es el que ya se ha sugerido: sería más eficiente optar por este curso de acción, pues así podríamos concentrar nuestras energías en la manipulación de sentimientos, en la educación sentimental. Este tipo de educación familiariza a personas de distintas clases, de suerte que estén menos tentadas a pensar en los otros como cuasi humanos. El propósito de esta manipulación de sentimientos es ensanchar la referencia de los términos “nuestra clase de gente” y “gente como nosotros” (...). Las semejanzas no se refieren a un yo profundo y compartido que entrañaría la verdadera humanidad sino a esas pequeñas y superficiales similaridades, como

abrazar a nuestros padres y a nuestros hijos, y que nos distinguen de muchos animales no humanos (Rorty, 1998: 126-132).<sup>3</sup>

A reserva de las discusiones que pudiera suscitar la posición de Rorty (por ejemplo, hablar llanamente de manipulación, partir de que nadie considera igual a su semejante o irradiar esta cultura desde la seguridad y el confort de las sociedades ricas y de lo que llamamos gente bonita), adoptamos el camino de la educación sentimental como eje para este tipo de experiencias, sin que esto signifique sacrificar la parte cognitiva de los derechos humanos, la cual se va amarrando a medida que trascurren las narraciones sentimentales en sus diversos formatos. Si la desventaja es la casuística de los refuerzos cognitivos —dependen básicamente de casos circunstanciales y coyunturales del semestre en curso—, la ventaja sobrada, tratándose de un taller de reflexión, es abrir los cauces para canalizar, en mayor o menor grado, según cada quien, la pasión de los participantes por la justicia.<sup>4</sup>

A esto añadimos un valor adicional operante en la universidad como espacio educativo de la sociedad: la diversidad, en este caso de ideas. En este taller de reflexión no pretendemos inculcar la ideología de la ONU sobre la paz y los derechos humanos (lo cual sería más propio de niveles preuniversitarios), por lo cual cabe la crítica a sus preceptos e incluso su rechazo, siempre que se distingan claramente sus elementos como la posición del movimiento “oficial” por los derechos humanos y siempre que se argumente y debata a nivel universitario.<sup>5</sup>

### *Los principios rectores del taller*

Cinco son los principios rectores del taller y los podemos enumerar de la siguiente manera:

1. *Comunidad de debates.* Conformar por lo que dura el semestre (aproximadamente 16 sesiones) una comunidad de debates de altura universitaria sobre temas de derechos humanos, a partir de la experiencia del servicio social de los alumnos en organizaciones públicas y de la sociedad civil



que operan en la defensa y promoción de los mismos.

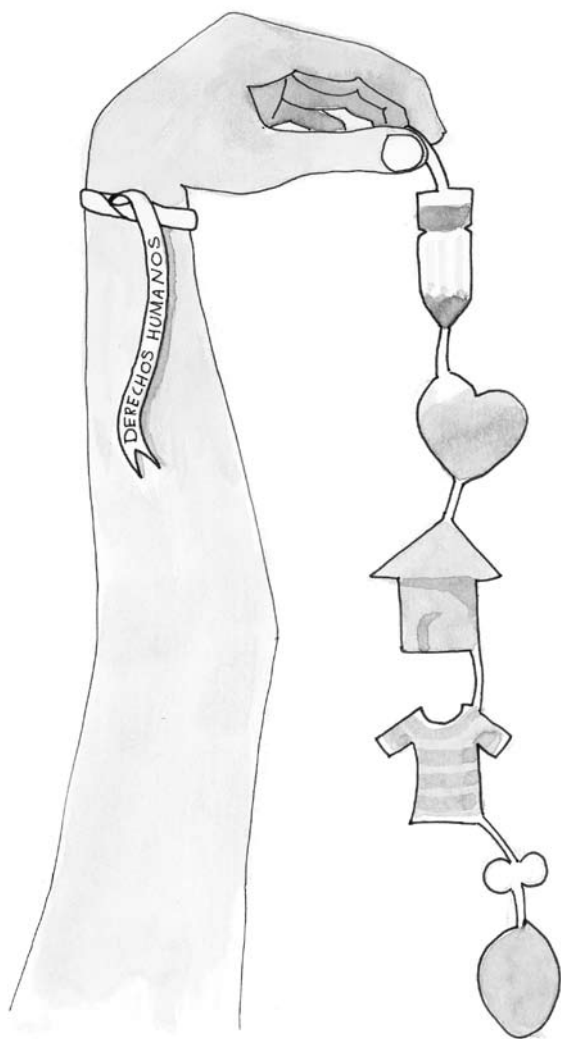
2. *Libertad de expresión y expresividad.* Esto último con la finalidad de animar a discutir y ensayar sus tesis a estudiantes de carreras que de suyo no cultivan el ejercicio de la palabra o el discurso político (por ejemplo, diseño, nutrición, ingenierías). Esto permite generar una comunicación informal que retroalimenta y enriquece las formas de observar el fenómeno, añadiendo nuevas perspectivas y llevando incluso a los “expertos” (por ejemplo, derecho, relaciones internacionales, ciencias políticas) a realizar esfuerzos de aclaración y divulgación hacia sus compañeros.
3. *Equidad y democracia académica.* El estudiante universitario se considera, por principio, un adulto con criterio y capacidad de análisis de los fenómenos de la sociedad; en el caso de los talleristas, esto se refuerza al ser prestadores de servicio social, pues estando al final de su carrera

son prácticamente profesionistas (algunos con experiencia laboral). En este caso, el maestro se asume académicamente como “su igual”, como alguien quien —con su propio criterio— posee la misma capacidad de análisis que los estudiantes, aventajándolos sólo en tiempo de reflexión sobre el tema, conocimiento de algunas fuentes y teorías, y con cierta experiencia en animación de grupos de reflexión. La democracia es lo mismo, pero a nivel de los estudiantes y sus diversas disciplinas: nadie, ni los abogados ni ninguna otra carrera, es dueño del discurso y la “verdad” sobre los derechos humanos.

4. *Diversidad de formatos.* Al realizar sus ensayos, concretamente como trabajo final, los estudiantes pueden recurrir a diversos formatos ensayísticos, de manera que puedan sentirse cómodos y extraer jugo a sus profesiones o vocaciones personales. Éstos pueden ir desde el típico ensayo académico hasta otros recursos, como cuento o poesía, crónica, diseño de gráficos y de objetos, crítica artística y cinematográfica, realización de audiovisuales, etcétera.
5. *Corresponsabilidad.* Se refiere a que los alumnos sientan como suyo el espacio del taller y durante el mismo aporten recursos narrativos de diversa índole.

#### *Recursos de infraestructura*

Es deseable contar en todas las sesiones con medios actualizados para proyectar presentaciones, textos y estadísticas, además de imágenes, canciones y películas con buena calidad. Para esto la universidad debe dotar complementariamente de proyectores, pantallas, bocinas y televisores con DVD y VHS, además de disponer, por principio de cuentas, de una computadora instalada o portátil conectada a Internet. De no ser así —como suele serlo en muchas universidades, por las sabidas razones presupuestales—, pueden utilizarse equivalentes funcionales (copias, transparencias, fotos impresas, revistas, impresiones, carteles, entre otros). Esto que a primera vista pudiera parecer presuntuoso, no es más que el eco a nivel universitario de una de las



metas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU: “En colaboración con el sector privado, velar por que se puedan aprovechar los beneficios de las nuevas tecnologías, en particular los de las tecnologías de la información y de las comunicaciones” (Naciones Unidas, 2007: 31).

### *Bloques temáticos del taller*

El taller tiene como punto de partida un módulo de contexto sobre la injusticia en la sociedad mundo-región-México de hoy y la ubicación de los derechos humanos universales como metarrelato y política de inclusión en boga. Esto puede complementarse con la ubicación de los talleristas como estudiantes universitarios inmerso en esa realidad, y en el caso que nos ocupa con el emplazamiento institucional de los derechos humanos en la UIA, en su calidad de universidad humanista.

El segundo bloque es el de la exposición de las experiencias del servicio social por parte de los alumnos, de manera individual o en grupo (si comparten institución). En este caso, bajo un esquema que abarca conocimientos mínimos documentados sobre el tema, misión, acción y trayectoria de la institución, puede exigirse al alumno ir al marco jurídico correspondiente (por ejemplo, si la institución combate la trata de niñas, referir los básicos de las convenciones vigentes); esto se complementa con el relato de la práctica profesional o del trabajo social del alumno, del impacto social concreto de su servicio, de la evaluación de la experiencia en su sensibilización humana como persona y profesionalista, y finalmente con las críticas y sugerencias a la institución y a la UIA.

El último módulo abarca los ensayos personales de los talleristas, para lo cual eligen libremente el formato y el tema, este último anclado siempre en la justicia o la moral o la ética, como trasfondo valoral de los derechos humanos y de otros metarrelatos incluyentes. El principio es que los alumnos se asuman plenamente y sin restricciones como librepensadores o creadores de altura universitaria, por lo cual el ensayo busca penetrar lo más posible en la intimidad del alumno como persona socialmente consciente y

responsable. El ensayo puede ser individual, grupal o colectivo.

Todas las sesiones pueden animarse casualmente con productos artísticos y culturales sobre derechos humanos y con comentarios sobre la actualidad en la materia (noticia de la semana). También se pueden dedicar algunas sesiones, enteras o en parte, a reflexionar sobre temas selectos, como migración, pueblos indígenas y casos especiales.<sup>6</sup>

FIGURA 1.

### *Esquema organizativo del Taller de Reflexión*

MÓDULO 1	MÓDULO 2	MÓDULO 3
Bases de derechos humanos. Injusticia en la sociedad mundo-región-México.	Experiencias de Servicio Social en instituciones de defensa y promoción de derechos humanos.	Ensayos finales sobre temas selectos y equivalentes de/a derechos humanos.

→ Arte, cultura, actualidad y temas selectos sobre derechos humanos →

### *Recursos narrativos con algunos ejercicios*

1. De vivencia. Además de las experiencias del servicio social están las siguientes posibilidades: a) Organizar un evento semestral de contacto con víctimas o defensores y promotores de derechos humanos, pudiendo hacerse extensivo a toda la comunidad universitaria (por ejemplo, diálogos con un sobreviviente del holocausto, con menores infractores, con refugiados); b) visita del grupo a instituciones seleccionadas; c) ejercicio de micronarraciones sobre algún abuso de poder sufrido en carne propia o en seres cercanos (con la finalidad de captar la fórmula básica poder autoritario-persona o grupos víctimas).
2. De actitud. a) Adoptar cada alumno (desde el principio) un *ombudsman* personalista, quien es un luchador social ejemplar, famoso o anónimo, real o ficticio (por ejemplo, Rigoberta Menchú, Angelina Jolie, Batman —personaje—, “mi tío que logró sacar de la Alemania nazi a mi abuela cuando era niña...”, “mi coordinador de servicio social, que fundó una casa-refugio para escritores perseguidos...”);<sup>7</sup> b) realizar el ejercicio de

- fundar una organización o un movimiento por una causa humanitaria o justiciera;<sup>8</sup> c) seleccionar y reflexionar sobre frases célebres con carga humanista o justiciera.
3. De medios de comunicación. Además de resaltar la noticia o las noticias de la semana, dedicar una sesión a reflexionar y exponer —individualmente o por equipos— sobre diversas noticias de la prensa escrita reciente relacionadas con los derechos humanos, con la finalidad de captar cómo ha venido cobrando relevancia el tema en los medios masivos de comunicación.
  4. Literarios. Lectura colectiva de textos consagrados (breves o fragmentos) sobre derechos humanos (por ejemplo, “Apocalipsis de Solentiname”, de J. Cortázar; *El país de las sombras largas*, de H. Ruesch, y “El gigante egoísta”, de O. Wilde).
  5. Cinematográficos. Este recurso es el favorito de los jóvenes universitarios, y aunque lo más apropiado es ver las obras completas, esto es imposible porque no se trata de un taller sobre cine y derechos humanos, de manera que se recomienda seleccionar escenas cuya suma dure aproximadamente media hora, para formular luego una serie de preguntas para discutir (por ejemplo, *La pesadilla de Darwin*, sobre la globalización excluyente; *Hotel Ruanda*, sobre los genocidios en África; y *Con “v” de venganza*, sobre la resistencia contra la opresión y la tiranía).
  6. Visuales. Obras maestras de la pintura o fotografías relacionadas con los derechos humanos (por ejemplo, *Guernica*, de Pablo Picasso; una serie de pinturas sobre tortura, de Fernando Botero; y una colección de fotografías sobre refugiados, de ACNUR).
  7. Musicales. También la canción popular es un recurso muy accesible y gustado por los jóvenes (por ejemplo, “Como la cigarra”, de María Elena Walsh, sobre el momento de renacer al final de la dictadura argentina; “Mujer contra mujer”, de José María Cano, sobre la homosexualidad como parte de los derechos sexuales y reproductivos; “God”, de John Lennon, sobre la libertad como poder de autodeterminarse como persona).
  8. Ensayísticos. Como ya se dijo, el ensayo puede ser realizado de manera individual, en equipo o incluso de manera colectiva. Al ser alumnos de diferentes carreras y trayectorias en la universidad, generalmente se opta por el ensayo personal (en muchas ocasiones sobre situaciones propias o cercanas). Ejemplos de esto son: especie de cubo de Rubik, con rostros humanos que transmiten felicidad en un mundo de diversidad cultural (diseño gráfico); audiovisual con música e imágenes sobre la masacre en la escuela de Beslán, Rusia (relaciones internacionales); crítica con imágenes seleccionadas de la película *Historia americana X* (ingeniería química); cuaderno ilustrado en papel reciclable sobre el genocidio armenio (derecho); ensayo sobre la estrategia de Joseph Goebbels como ministro de propaganda del gobierno nazi (comunicación); y “Un cuento sobre Abuelo: próspero agricultor perseguido por la Revolución cubana” (ingeniería industrial). En cuanto al ensayo colectivo, depende del grado de compromiso y compenetración del grupo, lo cual no es fácil en una clase que “no pertenece” a los alumnos como estudiantes de una carrera, con compañeros en su mayoría desconocidos. Sin embargo, como ejemplo se tiene la realización de una jornada universitaria de concientización por los derechos humanos, en la que los alumnos salieron del aula hacia múltiples espacios públicos del *campus* —e incluso extramuros— en una marcha silenciosa con carteles sobre casos actuales de violaciones graves en México y el mundo (Myanmar, muertes de Juárez, Irak, Oaxaca, etc.), obviamente con la correspondiente resolución en positivo hacia un “¡hay que hacer algo!”

Desde luego que se recomienda obsequiar en algún momento un ejemplar de la Declaración Universal de Derechos Humanos a cada alumno, aunque al final suceda lo de *Crimen y castigo*, cuando Raskolnikov no abre la Biblia que le obsequia Sonya al inicio de su redención en prisión, y sin embargo la conserva cerca.

En suma, la educación sentimental, sin ser algo nuevo, es un recurso que ofrece grandes posibilidades debido a la facilidad actual para llevar al aula múltiples recursos narrativos que buscan hacernos sentir las injusticias que padece gente como nosotros, ya sea en círculos cercanos o lejanos de lealtad, por ejemplo en nuestra familia o en una de Ruanda. En este sentido, además de un medio propicio para el florecimiento de la personalidad del alumno como librepensador de altura universitaria, abre, en combinación con experiencias exitosas de servicio social, la posibilidad de cambiar la perspectiva profesional de algunos (siempre minorías), quienes pasarán a ser operadores de la justicia, la solidaridad, la sostenibilidad u otros valores incluyentes.

#### Notas

<sup>1</sup> En México, todo estudiante universitario o de nivel equivalente está obligado por ley a prestar el servicio social—un mínimo de 480 horas de trabajo en bien de la comunidad— como requisito para obtener su título profesional. Esto se hace después de cubrir 70 por ciento de los créditos en la carrera.

<sup>2</sup> “El problema de fondo relativo a los derechos humanos no es hoy tanto el de *justificarlos* como el de *protegerlos*. Es un problema no filosófico sino político” (Bobbio, 1991: 61).

**xipe totok**

Filosofía y Humanidades, Iteso, Guadalajara.

Suscripción nacional por 1 año \$ 200.00  
Suscripción internacional por 1 año US \$22.00  
Publicación Trimestral

Barroco y Jesuitas

Glamour de la mística

Fiesta Tseltal

**65**

Depositar a la cuenta no: 56-50637614-9  
Serfin sucursal La Paz y enviarnos un FAX  
de la ficha de depósito.  
-fax (01-33) 3134-2975

Por favor enviar giro postal ordinario a:  
Jorge Manzano, Periferico Sur 8585  
45090 Tlaquepaque, Jalisco.  
Depto. Filosofía y Humanidades

<sup>3</sup> Esto de la educación sentimental es algo que existe al menos desde los griegos, que educaban tomando como base sus poemas épicos y sus representaciones teatrales. Tampoco Rorty es el único filósofo que la reivindica, destacando, por ejemplo, F. Nietzsche y, más recientemente, P. Ricoeur.

<sup>4</sup> Como anota Jean-Claude Michéa, la propia UNESCO ha reivindicado la parte emocional como complemento a la cognitiva en la propuesta de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, conocida como Informe Delors; sin embargo, esto se refiere a la *educación emocional* en cuanto manejo y control de las emociones en la resolución de problemas y conflictos, y no a la *educación sentimental* en cuanto a la formación de una responsabilidad moral hacia la justicia.

<sup>5</sup> Según su ideario y su filosofía educativa, la UIA es un espacio abierto al diálogo con todas las corrientes de pensamiento y desde todas ellas, que procura infundir en sus estudiantes una conciencia viva y operante de los problemas sociales y que promueve el pensamiento crítico, a fin de evitar la adopción irreflexiva de modelos importados.

<sup>6</sup> Para esto se puede invitar a expertos en los temas, en el caso de la UIA, por ejemplo, los programas institucionales de derechos humanos, asuntos migratorios, interculturalidad y asuntos indígenas.

<sup>7</sup> El *ombudsman*, en su sentido original, es aquella persona que defiende desinteresadamente la causa de otra persona o de un grupo, pudiendo extenderse a animales, medio ambiente, etc. Lo que sucede es que las comisiones gubernamentales de derechos humanos y la figura también oficial del defensor del pueblo han “monopolizado” la palabra.

<sup>8</sup> Este recurso se debe a la maestra Elena Luengas, del equipo de académicos del Servicio Social de la UIA.

#### REFERENCIAS

- Bobbio, Norberto. *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema, 1991: 61.
- MacKinnon, Catherine A., “Crímenes de guerra, crímenes de paz”. *De los derechos humanos. Las conferencias Oxford Amnesty de 1993*. Steven Lukes et al. Madrid: Trotta, 1998: 87-88.
- Michéa, Jean-Claude. “La educación emocional” (consulta 8 de noviembre de 2007) <<http://www.xtec.net/~jcollell/ZTra%E7%206%202003.pdf>>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). “Objetivos de desarrollo del milenio. Informe de 2007” (consulta 8 de noviembre de 2007) <<http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/report2007/mdgreport2007r2.pdf>>.
- Rorty, Richard. “Derechos humanos, racionalidad y sentimentalidad”. *De los derechos humanos. Las conferencias Oxford Amnesty de 1993*. Steven Lukes et al. Madrid: Trotta, 1998: 126-132.
- Universidad Iberoamericana, *Ideario*, documento básico aprobado en julio de 1968.
- Universidad Iberoamericana, *Filosofía Educativa*, documento básico aprobado en marzo de 1985.

Correo electrónico del autor: jose.farias@uia.mx

# Vivir juntos en la escuela: problemas éticos y pedagógicos<sup>1</sup>

*Anna Pagés Santacana*

PROFESORA TITULAR DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN-BLANQUERNA  
UNIVERSIDAD RAMON LLULL  
BARCELONA, ESPAÑA



*Este artículo plantea un problema creciente en los centros educativos de Europa, definido habitualmente como “clima escolar” o “convivencia en la escuela”. Resulta difícil orientar una posible solución a este fenómeno si no se describe y analiza lo que está en la base de la violencia escolar: la ética como una interrogante que da que pensar. ¿Cuál sería la interrogante de la ética en un mundo globalizado, en una “sociedad líquida”? La interrogante por la presencia del Otro que nos interpela y con el cual debemos vivir: ¿cómo vivir juntos? En la escuela se trata de implementar menos programas destinados a desarrollar las habilidades sociales y, en cambio, crear más espacios para la conversación y la experiencia con el Otro, experiencia que pasa por la vivencia de la responsabilidad. Si la escuela no recrea un “modo de vivir” como acontecimiento que permita superar el individualismo social, aunque sea a muy pequeña escala, no habrá transformación posible en los centros educativos. Se trata de reconstituir un vínculo con el Otro, hacerlo visible y factible. La escuela debe luchar por esa reconstitución y no ceder. Ése es el gran reto ético —es decir, educativo— del momento actual: cómo sustituir la base de datos y la técnica del experto por una charla improvisada en un lugar agradable.*

## *Imaginar alternativas*

En este artículo vamos a plantear un tema difícil e inquietante, sobre el cual se han escrito muchos informes, llenado dosieres especializados y elaborado múltiples monográficos. No se trata de un tema nuevo, por lo menos en Cataluña, del que no se haya hablado en el pasado inmediato. Sin embargo, es un problema de connotaciones un poco gastadas, traducido habitualmente por expresiones del tipo “clima escolar”, “convivencia”, pero también “violencia escolar”, “*bullying*” o “procesos de victimización” para cuestiones más o menos similares derivadas

de una idéntica dificultad. ¿Cuál es esa dificultad? ¿En qué consiste? Últimamente se ha empezado a traducir una expresión procedente de Estados Unidos, “*safe schools*” introduciendo el significante “seguridad escolar”. Sin embargo, no es la seguridad lo que está en juego: es el estar con los otros en un mismo lugar, estar para conversar, estar para jugar, estar para discutir, estar para escuchar, estar para descubrir... incluso para aburrirse.

¿Por qué vía se define este problema? Podríamos decir que, de la misma manera que cada estilo educativo se orienta hacia unos determinados ideales,

la definición de los problemas de convivencia en la escuela construye —presupone— el perfil del problema que se define y que será objeto de reflexión posterior.

En este artículo vamos a intentar sustituir los significantes más comunes por la expresión “vivir juntos”; ello implica darle un enfoque teórico —filosófico— alternativo, que incluye el problema de la ética, es decir, la pregunta acerca del bien en el vivir juntos. ¿Cómo vivir juntos de la mejor manera?

Este tema ha sufrido, como muchos otros en nuestro pequeño entorno europeo, educativo y cultural, una cierta crisis de conceptualización. Se produce una dificultad en el pensar, como si no pudiéramos hacerlo más allá de las posibles soluciones “prácticas” destinadas a formar parte de la planificación orientada a resultados de cada centro educativo, de cada sistema escolar.

En este asunto, una vez más, entramos a través del “cómo hacer” sin preguntar acerca del “por qué”. Seguimos considerando el problema desde los medios para conseguir determinados fines (en la hegemonía de la razón instrumental), pero la pregunta por el sentido de los fines queda excluida del proceso.

El problema del “vivir juntos” queda atravesado por la función de la escuela en el contexto de lo que Bauman ha llamado “sociedad líquida”, es decir, una sociedad basada en la disolución progresiva de la estabilidad de los vínculos. Analizar qué significa en ese contexto el concepto “educar para vivir juntos” es necesario como condición inicial para una reflexión ética.

#### LA ESCUELA EN EL CAMPO DE BATALLA DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES “LÍQUIDAS”

##### *1. Los efectos de la desinstitucionalización*

La escuela es un síntoma de nuestra época, sus malestares forman parte de la experiencia central de nuestro tiempo. Ha sido, tradicionalmente, una institución creada, como cualquier otra, para mantener y preservar un cierto orden establecido. Fue así como surgieron el Estado, la familia, el

ejército, la universidad. Sin embargo, en una sociedad donde “no está claro quién da las órdenes” el sistema institucional está en crisis. Ha perdido credibilidad. Un nuevo sistema, la administración pública, se ocupa de sustituir los poderes delegados a las antiguas instituciones. Este fenómeno tiene pros y contras: los “pros” revelan que la sociedad civil puede inventar otras formas de organización “alternativas” aunque a menudo incompatibles con las instituciones mismas; los contras revelan, en cambio, que un nuevo poder invade los antiguos y los concentra progresivamente en un único lugar: el lugar de la razón instrumental.

Surgen entonces nuevas formas de intervencionismo, por ejemplo, del “control de calidad”. La cuestión es saber si las inversiones han sido rentables.

La desinstitucionalización significa, además, que las antiguas instituciones ya no tienen autoridad. La autoridad como metáfora institucional va desapareciendo y tiene consecuencias porque significa que ya nadie entiende qué quiere decir “institución” más allá de la arquitectura que la representa. Los efectos aparecen en prácticas sociales concretas como, por ejemplo, la relación entre los maestros y los padres o las dificultades de los padres con sus hijos e hijas instalados en un goce pasivo. Esta pérdida de credibilidad alcanza a las personas. Por ejemplo, hay padres que no entienden que los maestros reprendan a sus hijos, o les exijan algo. Algunas familias llegan a tener miedo de sus propios hijos. Hay algo por fuera del límite que surge de esta situación límite.

En algunos centros, en lugar de la institución —que exige obediencia a cambio de protección— están los guardias de seguridad. La seguridad sustituye el respeto por el orden que, en contextos institucionales, vale por sí mismo sin necesidad de protección.

Por otra parte, cuando el sistema institucional está en crisis surgen nuevos fenómenos de control social. Uno de los más extendidos en Europa (aunque seguramente no al nivel de Estados Unidos) es la medicalización de la infancia, con la consecuente tendencia a la clasificación. La medicalización —que supone considerar algunos fenómenos hasta hace

poco “normales”, como la timidez, como patológicos (en lugar de timidez tenemos “fobia social”)— ha tenido consecuencias en el entorno escolar gracias a determinadas maneras de llevar a cabo *screenings* y diagnósticos. Al fenómeno de la medicalización se añade el abuso del diagnóstico como una práctica necesaria cuyo reverso es la discriminación social encubierta. El caso de la hiperactividad constituye, en este momento, un buen ejemplo de ello: los porcentajes de 4%-5% de niños en edad escolar del pasado se ha convertido en casi 7% (cercano al porcentaje en Estados Unidos).

El campo de la salud mental —profesionales, fichas escolares, sistemas informáticos de registro— ha sustituido y está reemplazando, en muchos países de Europa, a un sistema institucional fuerte. A falta de instituciones, bienvenidas sean las bases de datos.

Entonces, para situar el problema acerca de cómo vivir juntos —que es, en definitiva, el problema de la ética— no debemos partir de la nostalgia por el pasado, sino del momento actual, de una escuela instalada en la desinstitucionalización globalizada. Se produce un cierto vacío de poder, de autoridad, que aprovecha la gestión burocratizada para llenar con su eficacia y sus medios, aumentando el control hasta convertirlo en un exceso. Es necesario reflexionar sobre el problema que nos ocupa teniendo en cuenta ese vacío que define las circunstancias actuales para la práctica educativa. Pensar desde la consideración de la presencia de ese vacío, aunque no únicamente desde él.



## 2. *La gestión por competencias, nueva modalidad de burocratización social y política*

El sistema institucional está siendo reemplazado progresivamente por lo que Jean-Claude Milner (2005) denomina “la política de las cosas”. La bandera de este nuevo modo de hacer política es la “evaluación”, instrumento de control del aparato administrativo. A través de ella se alcanza una democracia verbal que postula una “igualdad esencial” sin que otras dimensiones —vinculadas a una cierta idea de lo bueno, por ejemplo— entren en esta lógica. Los ideales se convierten entonces en un elemento sustituible y medible. Aparecen los indicadores, las buenas prácticas, las competencias, nuevas formas de equivalencia. “La evaluación —dirá Milner— se presenta como una nueva tipología de humanismo democrático” (Milner, 2005: 30). La acción del buen maestro es reemplazada por las competencias de aprendizaje del alumno. Desde este punto de vista, un problema como el de la violencia en la escuela, o las dificultades de disciplina en el aula, puede ser entendido desde la política de las cosas como una simple tipificación de conductas que cualquier experto puede registrar, definir con precisión, medir y, por lo tanto, controlar. La tendencia, en estos casos, a la criminalización de los problemas sociales es muy evidente.

Una política distinta podría imaginar que estos problemas —manifestación del “malvivir” de nuestra época— se emmarcan en una forma de demanda diferente, expresión de un malestar o de un sufrimiento. Pero en este caso habría que conversar acerca de ello, en lugar de recorrer una dinámica de registros y cuestionarios.

Seguramente esta tendencia general a la evaluación en el siglo XXI se explica por una incapacidad para pensar alternativas y, al mismo tiempo, como un intento de “hacer algo”. En una noticia del periódico *El País*, de noviembre de 2003, titulada “Cataluña inicia un proyecto de mediación de conflictos con alumnos árbitros”, se describe un programa de mediación en la escuela basado en la formación de pares (chicos y chicas de secundaria recibían formación en técnicas básicas de mediación

para poder negociar). Los chicos y chicas fueron interrogados por las ventajas de este método y una mayoría respondió que por lo menos de este modo “disponían de un lugar donde ir a hablar”. Una de las chicas participantes, Alba, recuerda que “en uno de sus primeros casos, un alumno se puso a llorar porque nunca antes nadie le había preguntado qué le sucedía”.

### *3. La crisis de autoridad y el borramiento de los límites*

En un artículo publicado en el 2000, Z. Bauman admite que el actual sentimiento de crisis que experimentan a menudo los pedagogos, teóricos y profesionales de la educación se debe, en buena parte, a “la dispersión de las autoridades, la polifonía de los mensajes de valor y el consiguiente carácter fragmentario que caracteriza el mundo en el que vivimos” (Bauman, 2001: 147).

Esta crisis mencionada por Bauman es un problema que ya en los años cuarenta había señalado Hannah Arendt. Es decir, la crisis de autoridad no consiste en la ausencia de figuras “fuertes” de referencia, sino en la dificultad concreta de saber dónde están y cuáles son los mecanismos que afectan radicalmente nuestro actual modo de pensar. El problema consiste, según Barman, en “no saber quién está al mando”. No se trata, entonces, únicamente de un problema de mando, sino de “cómo se obedece”.

Los maestros y maestras, en las escuelas, conocen a sus alumnos, pero ello no obsta que “sepan” quiénes son realmente. Existe hoy una especie de brecha cultural cada vez más intensa entre el mundo escolar y el mundo de los chicos y las chicas anclados en la tecnología y los medios de comunicación de masas, de donde obtienen los modelos de autoridad de referencia. Los estilos de aprendizaje se ven afectados por este “otro mundo” de fuera de la escuela, y los mensajes que los alcanzan chocan indefectiblemente con lo que se les dice desde el sistema escolar: la velocidad frente a la concentración; los resultados inmediatos frente a la paciencia que requiere la actividad intelectual; la movilidad permanente

frente a la inmovilidad y el silencio que se pide en el aula; la ley del más fuerte frente a la obediencia a las normas, etc. Todo esto convierte a los maestros, pero también a los padres y las madres, en fin, a las figuras educativas tradicionales, en algo muy lejano de un modelo a seguir.

Los referentes de autoridad —los referentes de lo que “vale”— están en otros lugares: el fútbol, la música, las *webs*, el cine... Esto demuestra que, por mucho que los educadores intenten “que obedezcan”, la represión no es útil... a menos que sepamos en qué mundo están, cuál es su mundo.

Existe otra dimensión que es necesario tener en cuenta respecto de la crisis actual de autoridad: el borramiento de los límites entre adultos y niños. En Europa, este fenómeno es cada vez más evidente. Hannah Arendt analizó este tema de un modo admirable en un artículo publicado en 1958 en Alemania con el título “La crisis de la educación”. En este artículo, Arendt planteaba que el problema de la crisis de autoridad debe vincularse al problema de la transmisión, es decir, a la cuestión del pasado, que no es más que la crisis de nuestras propias actitudes hacia él. Entonces, este mundo que hemos recibido de quienes nos han precedido, y que deberíamos ser capaces de “mostrar” a quienes nos sucederán, es un mundo apedazado del cual resulta difícil hablar. Este obstáculo nos remite a nuestra propia crisis en la transmisión de lo que hemos recibido y de lo que somos a los más jóvenes. Existe, en este sentido, una irresponsabilidad flagrante que produce unos adultos extraños, que han dejado de proteger a los más jóvenes y, en cambio, los exponen a todos los males posibles de un mundo de cuya existencia los adultos no han sabido apropiarse. “La competencia del profesor —dice Arendt— consiste en conocer el mundo y poder transmitir este conocimiento a otros, pero su autoridad se basa en su función de responsable del mundo” (Arendt, 1972: 243). La autoridad del educador y sus competencias son dos cosas totalmente distintas. Un profesor puede saber poner buenos ejemplos sin que ello le impida hacerse cargo de sus alumnos. Por lo tanto, los adultos son quienes se hacen cargo de los niños. Dejar a los ni-



ños “libres”, dar un peso exagerado a la tradicional “autonomía” de estos niños consiste, en cierto modo, en “someterles a una autoridad mucho más terrible y verdaderamente tiránica: la tiranía de la mayoría” (en la actualidad habría que matizar y decir “de la multitud”).

¿Es posible recuperar la distinción entre niños y adultos, y de qué manera podemos recuperar esta distinción? Quizás la responsabilización de los educadores sería un camino posible para reinventar la autoridad que les da ocupar un determinado lugar: el de la responsabilidad de los educandos. Según Arendt, la responsabilidad sería la mejor vía para la natalidad, es decir, por el hecho de haber nacido en un mundo que podemos renovar. “La educación es el momento en el que se decide si amamos lo suficiente el mundo como para asumir su responsabilidad y, aún más, como para salvarlo de esta ruina que sería inevitable sin la renovación y la inclusión de recién llegados” (Arendt, 1972: 252).

#### 4. ¿Dónde encontrar el lugar del Otro?

##### *La liquidación de los vínculos y el individualismo como un problema ético*

En el contexto de una “sociedad líquida”, el vínculo social se disuelve progresivamente, abandona su estabilidad y pierde fuerza. Vínculo social entendido como lo que del otro nos interpela, no nos deja indiferentes. En la modernidad líquida, el Otro no existe más que de una manera funcional. Ante la dificultad de ocuparse de él, de sentirse interpelado, negociamos. La utilidad pasa por encima del interés o la amistad. Éste es un problema difícil del vivir juntos en la escuela. Los programas de mediación proponen “negociar” ante el vacío del vínculo. Ello no obsta para que la mediación sea uno de los grandes abordajes actuales de la violencia escolar.

Cuando en una sociedad el Otro no está a la vista, porque somos todos “autónomos” e independientes, entonces en este punto, según Bauman, surge un problema ético. ¿Qué se hace con los que tienen una vida difícil o piden ayuda? ¿Con los disléxicos, los hiperactivos, los diagnosticados de “trastornos de comportamiento”? Bauman cita al

filósofo francés E. Lévinas, quien dice, parafraseando a la Biblia, que la ética se sustenta en la pregunta que hace Dios a Caín: ¿Dónde está tu hermano? Si no se formula esta pregunta no hay programa de convivencia en la escuela que valga. Entramos en la inmoralidad más absoluta. Los problemas del vivir juntos en la escuela, las agresiones físicas y psicológicas, no son únicamente una cuestión de seguridad, son, por encima de todo, una cuestión ética. Desde este punto de vista, hace falta retomar la pregunta acerca de cómo cada centro escolar recupera la pregunta por la ética en su particularidad, sus circunstancias, su experiencia cotidiana. Éste es, realmente, el problema de fondo. La escuela no regenera la sociedad desde la razón instrumental. Únicamente puede hacerlo impulsando la cuestión ética desde dentro de su propia práctica. El resto son fórmulas sofisticadas para evitar la pregunta.

##### *Vivir juntos en la escuela*

En el número del 31 de Agosto de 2006, la revista francesa *Le Point* publica los datos de violencia escolar en los centros educativos del Estado francés. La base de datos SIGNA reconoce un total de 82,007 hechos de violencia durante el curso 2005-2006 en unos 7,924 centros de secundaria públicos. Según Eric Debarbieux, presidente del Observatorio Internacional de la Violencia en la Escuela, la estabilidad de los equipos educativos y el trabajo en equipo son la mejor manera de prevenir este problema:

Trabajar en el día a día, formar a los maestros en la gestión de la violencia, el trabajo con las asociaciones de barrio y los padres y madres de alumnos son tareas imprescindibles. Los directores de centro deben tener el apoyo y la ayuda de los trabajadores sociales pero también de la policía cuando se trata de hechos delictivos.

La pregunta que debemos hacer en este punto del recorrido es cómo evitar a la policía, a la inversa de lo que propone esta cita, ¿de qué manera se puede evitar la criminalización y desplegar medidas alternativas y preventivas de acompañamiento educativo?

¿De dónde surgen las dificultades para educar en nuestra época? Quizás de esta insatisfacción permanente, que tan compleja resulta para quien vive en una sociedad que se dedica a crear falsas expectativas. Una de las tareas fundamentales de la escuela para enseñar a vivir juntos pasa por transmitir que “todo no es posible” y que existe el límite, entendido no como una forma de represión, sino como la naturaleza misma del estar con los otros. Educar para vivir juntos no es únicamente una cuestión de tolerancia o de respeto, sino, sobre todo, de reconocimiento. Sin reconocimiento no hay vida posible ni sentido que la interpele.

#### NOTA

<sup>1</sup>“Itinerarios escolares, diagnóstico y evaluación: nuevas prácticas de etiquetaje fuente de desigualdad educativa”. Proyecto de investigación financiado por la Fundación Bofill.

**LICENCIATURA EN**



## Pedagogía



**Te gustaría poder desarrollarte profesionalmente en:**

- + Psicopedagogía a través del diagnóstico, consultoría y orientación a niños, adolescentes y adultos.
- + En el desarrollo de proyectos educativos para organizaciones públicas y privadas.
- + En el diseño y aplicación de las nuevas tecnologías educativas.
- + En la elaboración de Programas de Capacitación y planeación para escenarios futuros.

**Entonces, la licenciatura en Pedagogía es una alternativa para ti contáctanos**

Universidad Iberoamericana, Prolongación Paseo de la Reforma  
880, Lomas de Santa Fé, México C.P 01219, Distrito Federal  
Departamento de Educación  
francisco.alvarado@uia.mx  
59504000 ext 4040

#### REFERENCIAS

- Administración Bush (Informe). “No Child Left Behind Act. Bush Administration”. *Departamento de Educación Gobierno de los Estados Unidos* (consulta 21 de enero de 2001) <<http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/execsumm.html>>.
- Administración Bush (Informe). “Safe Schools”. *Departamento de Educación Gobierno de los Estados Unidos* (consulta 27 de febrero de 2002) <<http://www.ed.gov/admins/lead/safety/edpicks.jhtml?src=qc>>, <<http://www.ed.gov/nclb/freedom/safety/edpicks.jhtml?src=rt>>.
- Arendt, H. “La crise de l’éducation”. *La crise de la culture*. París: Gallimard, 1972.
- Bauman, Z. *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Bauman, Z. *La sociedad individualizada*. Barcelona: Cátedra, 2001.
- Bauman, Z. *La sociedad sitiada*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Blair, Tony. “Our nation’s future”. Discurso de York. *Gobierno de Gran Bretaña* (consulta 22 de febrero de 2004) <<http://www.number10.gov.uk/output/Page9700.asp>>.
- Consell Superior d’Avaluació de Catalunya. “Clima escolar”. *Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya* (consulta febrero de 2003) <<http://cercador.gencat.net/cercador/AppJava/index.jsp?site=educacio&q=clima+escolar&x=8&y=10>>.
- Consell Superior d’Avaluació de Catalunya. “Estudi sobre convivència escolar i seguretat a Catalunya”. *Departament d’Educació Generalitat de Catalunya* (consulta febrero de 2003) <[http://www.gencat.net/educacio/csda/actuacions/est\\_curs/monografics.htm](http://www.gencat.net/educacio/csda/actuacions/est_curs/monografics.htm)>.
- Department of Education Report 2006. *Departamento de Educación Gran Bretaña* (consulta 21 de enero de 2003) <<http://www.dfes.gov.uk/publications/deptreport2006/docs/6483-DepRep06.pdf>>.
- “Every Child Matters” *Departamento de Educación Gran Bretaña* (consulta 21 de enero de 2003) <<http://www.everychild-matters.gov.uk/>>.
- “Informe sobre violencia escolar” Base de datos SIGNA (Francia) *Le Point* (consulta 21 de febrero de 2002) <<http://violen-cesscolaires.lepoint.fr/>>.
- Klasen, H. “A name, what’s in a name? The medicalization of hyperactivity, revisited”. *Harvard Review of Psychiatry* 7 (6), marzo-abril de 2000, pp 334-344.
- Milner, J.C. *La politique des choses*. París: Navarin, 2005.
- Pagés, A., et al. “Itinerarios escolares, diagnóstico y evaluación: nuevas prácticas de etiquetaje fuente de desigualdad educativa”. Grupo de investigación PSITIC de la Universidad Ramon Llull. Proyecto de Investigación financiado por la Fundación Bofill. 2005.

Correo electrónico de la autora: [annaps@blanquerna.url.edu](mailto:annaps@blanquerna.url.edu)

# El diálogo en el aula como ejercicio de construcción de un espacio compartido

*Adriana Andrade Frich*  
COORDINADORA DE INVESTIGACIÓN  
TRANSFORMACIÓN, ARTE Y EDUCACIÓN, A.C.



*Este trabajo revisa aspectos relacionados con las prácticas educativas en las que se hacen presentes algunas de las condiciones básicas para sostener procesos de democratización que favorecen la sustentabilidad de relaciones entre las personas: ayudan a convivir, a conocer mejor a los demás y a crear una disposición hacia la realización de proyectos comunes y la solución pacífica de los conflictos.*

*La situación de comunicación que se construye en una clase dentro del aula de primaria se analiza como un diálogo en el cual se aprecia la capacidad para construir un espacio compartido: un punto de encuentro entre diferentes personas, un foro que refuerza y clarifica la visión de desarrollo humano, un medio para disparar procesos de concientización.*

*Se presentan resultados de un estudio de caso del programa DIA en una escuela primaria pública de la ciudad de México, que sirven para la reflexión sobre el trabajo docente en la educación básica y su contribución a la educación para la paz y los derechos humanos.*

## *Introducción*

Para hablar de educación para la paz y los derechos humanos podemos tomar como referencia, por una parte, el contexto macrosocial de los cambios que se han producido en la esfera internacional desde la segunda mitad del siglo xx, así como las reformas educativas emprendidas para dar respuesta a los procesos de democratización y a las problemáticas mundiales.

Los derechos humanos figuran en la Constitución mexicana y un conjunto de leyes que la sociedad mexicana debe seguir. La UNESCO prescribe la inclusión del conocimiento de los derechos humanos en los planes de estudio de todos los países como una manera de fomentar su vigencia en las

normas de convivencia cotidiana que permitan a cada persona realizar sus potencialidades y convivir en paz. En línea hay un conjunto de programas específicos sobre educación para la paz y los derechos humanos y se implementan proyectos de formación de valores en las escuelas; en ambos casos se opera sobre los contenidos de la educación con el propósito de difundir elementos clave y reflexionar sobre el beneficio que los alumnos obtendrán al conocer los derechos humanos.

Por otra parte, para hablar de educación para la paz y los derechos humanos también podemos remitirnos al espacio microsocia, en donde nos desenvolvemos en la vida cotidiana como personas involucradas en el campo educativo, y revisar

aspectos relacionados con las prácticas educativas en las que se hacen presentes las condiciones críticas para sostener procesos de democratización que favorecen la sustentabilidad de relaciones entre las personas: ayudan a convivir, a conocer mejor a los demás y a crear una disposición hacia la realización de proyectos comunes y hacia la solución pacífica de los conflictos.

El trabajo que aquí presento toma esta segunda opción y analiza el diálogo en el aula como un ejercicio de construcción de un espacio compartido, es decir:

- Un punto de encuentro entre diferentes personas,
- Un foro que refuerza y clarifica la visión de desarrollo humano,
- Un medio para disparar procesos de concientización.

El planteamiento teórico es que la educación para la paz y los derechos humanos no se materializa sólo en el enunciado de normas, sino que toma forma y fuerza en el terreno de las prácticas sociales cotidianas que buscan, conservan y reproducen el poder para generar, concretar, influir y servir al bien común, al bienestar social. Es así que se justifica dentro del tema de educación para la paz y los derechos humanos hablar no sólo de las prácticas educativas especializadas a las que me he referido en los párrafos anteriores, sino analizar cualquier práctica educativa como una *situación de comunicación educativa*, social e históricamente determinada, en la cual convergen agentes sociales con marcos de referencia diferenciados que se conectan entre sí y desarrollan-estructuran-organizan dinámicamente un sentido de la práctica en la que participan, lo que puede contribuir o dificultar la convivencia, la posibilidad de conocer mejor a los demás y la disposición a la realización de proyectos comunes, así como la solución pacífica e inteligente de los conflictos.

Para fundamentar la posibilidad de llevar a cabo este tipo de análisis, aprovecho algunos resultados de la evaluación del programa educativo DIA,<sup>1</sup> de

carácter co-curricular, que se desarrolla en escuelas públicas de primaria en distintos estados de la República, el cual propone una metodología didáctica donde el maestro utiliza el arte visual como disparador de una discusión grupal, a través de la cual se promueve el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas, afectivas y sociales.

El impacto del trabajo docente en la educación básica en la educación para la paz y los derechos humanos puede apreciarse no sólo en la cantidad de información temática que los alumnos puedan acumular, sino sobre todo en su capacidad para construir un espacio compartido. Este tipo de impacto del trabajo docente en las clases ordinarias no se puede observar directamente, como si fuera una propiedad física de una cosa, sino que se trata de un fenómeno simbólico, es decir, la situación de comunicación en el aula se vive y significa algo para los involucrados.

En la siguiente sección ofrezco algunos ejemplos que pueden servir como punto de comparación a los docentes en general, y en particular a los que se ocupan de las primarias, para concentrar su atención en indagar las huellas del diálogo como ejercicio de construcción de un espacio compartido, y de los resultados que se obtengan identificar oportunidades de innovación para mejorar su contribución a la educación para la paz y los derechos humanos.

#### *Los ejes de análisis del diálogo para la construcción de un espacio compartido*

Para abordar la situación de comunicación propongo tres ejes de análisis: a) la forma de relación entre los alumnos y el mediador, b) el contenido de la información que se intercambia, y c) el contexto en el que se inscribe.

a) *La forma de relación.* Se refiere a las características de la interacción que se teje entre el mediador y los alumnos. Estas características se desprenden de las normas de convivencia aceptadas, las posiciones que ocupa cada uno en el campo educativo y las condiciones mismas del ambiente de aprendizaje.

En cuanto a las normas de convivencia que se observan en el estudio de caso,<sup>2</sup> constituyen un

CUADRO 1  
*Aspectos que propician y aspectos que obstaculizan el diálogo*

ASPECTOS QUE PROPICIAN	ASPECTOS QUE OBSTACULIZAN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decir mi opinión.</li> <li>• Que me pongan atención cuando hablo.</li> <li>• Las láminas que reproducen las obras de arte.</li> <li>• Escuchar las opiniones de mis compañeros.</li> <li>• Los juegos de orientación, relajación, concentración del principio.</li> <li>• Las tareas divertidas.</li> <li>• Echar a volar la imaginación.</li> <li>• Las ideas interesantes.</li> <li>• Al justificar las ideas nos explicamos y hacemos fuerte eso que estamos diciendo para que los demás lo puedan entender.</li> <li>• El dominio de la metodología de la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que no den turno para hablar, que se brinquen el turno, que no te den la palabra.</li> <li>• Que no respeten las reglas.</li> <li>• Que no devuelvan los cuadernos de tarea.</li> <li>• Que alguien se burle de lo que dicen.</li> <li>• Que siempre es igual.</li> <li>• Que nos regañen.</li> <li>• Que me dejen investigar, que me dejen buscar en el diccionario.</li> <li>• Las imágenes repetidas.</li> <li>• Las imágenes feas.</li> <li>• El trabajo administrativo distrae la atención de los mediadores y les impide concentrarse en el presente de la situación de comunicación educativa.</li> </ul>

Fuente: elaborado por la autora.

factor crítico del éxito del diálogo para construir un espacio compartido. En el estudio de caso se analizaron los contenidos del libro del programa (fuente de información prescriptiva), se exploraron las opiniones de mediadores y alumnos (fuente de información perceptiva), se llevó un diario de campo a modo de etnografía y se analizaron las transcripciones de las clases para construir el sentido de las acciones (fuente de información performativa).

Se encontró que un aspecto relevante eran las acciones del mediador, que generaban acciones en los alumnos y algunas de ellas eran huella del despliegue en la situación de comunicación cotidiana en el aula, del impacto sobre las formas de relación que ayudan a convivir, a conocer mejor a los demás y a crear una disposición a la realización de proyectos comunes y a la solución pacífica de los conflictos.

Las normas de convivencia se nombran en el libro *DIA 1* como “reglas del juego”:

- Observar en silencio la imagen
- Levantar la mano para participar
- Hablar fuerte y claro
- Justificar las ideas
- Escuchar con atención
- Respetar las ideas de los demás

De las opiniones de los involucrados, se identifican los aspectos de las normas de convivencia como relevantes para fomentar el diálogo, para construir un espacio compartido (Cuadro 1).

b) *El contenido de la información.* En la situación de comunicación educativa siempre se intercambia información, se dice algo a través de palabras, silencios, gestos. A lo largo de la clase se dieron intercambios de opinión, información, experiencias, sentimientos, entre mediador y alumnos y entre los alumnos mismos, que se hilvanan unos a otros modelando un armazón con correspondencia a la forma de relación tejida. La metodología del programa establece como objetivo rescatar las opiniones y relacionarlas.

A continuación se presenta una tipología de los contenidos identificados en las transcripciones de clases en donde se puede apreciar el diálogo como ejercicio de construcción de un espacio compartido (Cuadro 2).

c) *El contexto.* Éste condiciona el encuentro y las relaciones que se entablan entre el mediador y los alumnos durante la clase. La naturaleza de estas condicionantes es de dos tipos: estructural y circunstancial. El primero tiene que ver con las características sociales, económicas, políticas, tecnológicas y ambientales del campo educativo. En el estudio de

CUADRO 2  
*Tipología de contenidos del diálogo*

Tipos de contenidos	Ejemplos
Filosóficos	<p><i>Mediador:</i> ¿Qué ganamos al respetar las ideas de los demás? Eso es muy importante y me gusta muchísimo; vamos por allá, levantaste la mano.</p> <p><i>Niño:</i> Que cuando nosotros levantamos la mano y nos da la palabra, nos ponga también atención.</p> <p><i>Mediador:</i> Fíjate, es una forma de respeto, es la atención y me recuerda la idea de hace ratito; ganamos reciprocidad y también nos respetan. Si tú respetas, te respetan, pero además ganamos la sensación de que lo que decimos no va a ser tomado como algo tonto. No hay ideas tontas, hay que buscarle el valor a todas las ideas.</p>
Cotidianos	<p><i>Mediador:</i> ¿En qué sentido el rojo simboliza el enojo?</p> <p><i>Niño:</i> Con el enojo nos ponemos todos rojos.</p> <p><i>Mediador:</i> Muy bien, nosotros mismos cambiamos de color; fíjense qué interesante; nos ponemos rojos ante ciertos sentimientos; es buena reflexión.</p> <p><i>Niño:</i> Cuando hablas con una niña.</p> <p><i>Mediador:</i> Eso qué sería, ¿cómo le llamarías a eso?</p> <p><i>Niño:</i> Te chiveas.</p> <p><i>Mediador:</i> ¿Chivearse? ¿Qué es eso de chivearse? ¿Lo podrían describir?</p> <p><i>Niño:</i> Que te pones nervioso.</p>
Relativos a la imagen	<p><i>Mediador:</i> Para ella es un bosque, para ti es un mercado y para tu compañero es una fiesta. Puede ser que como parte de una fiesta se organice un mercado en un bosque ¿qué opinas tú de las opiniones de las dos compañeras?</p>
Trascienden a la imagen	<p><i>Mediador:</i> ¿Qué es expresar?</p> <p><i>Niño:</i> Es decir lo que piensas o lo que sientes.</p>
Formal	<p><i>Mediador:</i> ¿Qué significará el blanco, aparte de la paz?</p> <p><i>Niño:</i> La libertad</p>
Anecdótico	<p><i>Mediador:</i> ¿Nos podrías dar algún símbolo blanco que se relacione con la libertad?</p> <p><i>Niño:</i> Antes mi abuelita me decía, antes que se muriera mi abuelito, que no se vestían de negro, se vestían de blanco los muertos.</p> <p><i>Niño:</i> Cuando se murió mi abuelo se vistieron de blanco para que le dieran libertad.</p> <p><i>Mediador:</i> Para que el muerto tuviera libertad, ¿en dónde? ¿En el otro mundo? Fíjense qué interesante; el blanco en este caso simboliza el tipo de viaje que va a hacer el muerto en el otro mundo, va a ser libre, va a ascender; tal vez va a ascender a través de este color blanco. ¿Algo más?</p> <p><i>Niño:</i> La pureza.</p> <p><i>Mediador:</i> La pureza. ¿Nos podrías dar algún ejemplo de un símbolo blanco de pureza? ¿No? A ver, piensen muy bien, guardemos un minuto de silencio y piensen en gente que se viste con ropa blanca en alguna ocasión muy importante. A ver, dime.</p> <p><i>Niño:</i> Los chefs.</p> <p><i>Niño:</i> Los enfermeros.</p> <p><i>Niño:</i> Cuando se casan, la novia.</p>

Fuente: elaborado por la autora.

caso se identificó que la educación para la paz y los derechos humanos ha adquirido importancia como política pública, prueba de ello es su inclusión en la agenda de la UNESCO y en la normatividad nacional, y en el libro del programa educativo analizado también se señala la importancia de la formación de personas autónomas, libres, comprometidas y

capaces de contribuir con su talento y voluntad al bienestar de sí mismos y de su comunidad.

Pero la puesta en marcha de esta política en las prácticas educativas cotidianas se haya restringida, porque los mediadores en la primaria tienen que atender muchos otros programas sociales, concursos, reformas, programas específicos de educación básica.

Otra condicionante del contexto para propiciar el diálogo como construcción de un espacio compartido son las situaciones de exclusión o de marginación, o de diferencias culturales que se viven en el campo educativo; otra condicionante es la imitación de conductas estereotipadas en los medios masivos de comunicación que exaltan el individualismo, el énfasis por los bienes económicos y la violencia como solución.

Por otro lado, también condiciona, circunstancialmente, la situación de aprendizaje: las características del tiempo y lugar en el que se lleva a cabo la clase. En el estudio de caso la situación de comunicación tiene una duración de 50 minutos cada semana, pero dado que está fuera de la curricula oficial es susceptible de cancelarse ante alguna necesidad institucional. Esta condición se traduce en un poder relativo menor para desarrollar disposiciones duraderas frente a otras asignaturas que enfatizan los saberes disciplinarios sobre el proceso de aprendizaje mismo, que tienen metodologías más directas de baja intervención de la opinión, los sentimientos o la experiencia de los alumnos.

Si el diálogo, como lo define Paulo Freire (Freire, 1974: 104), es una relación horizontal que nace y genera crítica, que se nutre de amor, de humildad y de esperanza, buscando ser uno mismo cuando los demás llegar a ser ellos mismos, las características físicas y simbólicas del espacio y de los recursos educativos de la situación de comunicación educativa también son elementos que intervienen en la posibilidad de construir relaciones horizontales.

En las clases observadas el maestro podía moverse, pero los niños tenían que mantenerse en su lugar. La imagen que se observaba era seleccionada de acuerdo con un programa establecido sin considerar los intereses y las necesidades del mediador o de los alumnos. Estos dos elementos frenaban la conjugación de las motivaciones individuales y la percepción del valor social (aprender a convivir, a conocer mejor a los demás y a crear una disposición para la realización de proyectos comunes y para la solución pacífica de los conflictos) que se desea alcanzar.

### *Comentario no conclusivo*

En este trabajo hemos transitado a través del seguimiento de acciones cotidianas de clases impartidas en primaria, a través de una opción para generar información sobre la contribución de los docentes para promover el diálogo como ejercicio de construcción de espacios compartidos.

La reflexión de los resultados obtenidos es útil para elaborar una ruta crítica de desarrollo de prácticas educativas en las que se hagan presentes algunas de las condiciones que ayuden a convivir, a conocer mejor a los demás y a crear una disposición a la realización de proyectos comunes y a la solución pacífica de los conflictos.

El diálogo en el aula como ejercicio de construcción de un espacio compartido no es algo que se alcance de una vez y para siempre. Se trata de un proceso en que se conjugan las motivaciones individuales y las condiciones del entorno; tiene un carácter transitivo, ya que tiene efectos en el docente y en los alumnos. El espacio compartido construido mueve a la participación y a la corresponsabilidad en diálogo continuo para crear, actualizar y fortalecer procesos de democratización que favorecen la sustentabilidad de relaciones entre las personas.

### NOTAS

<sup>1</sup> Para información sobre el programa Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA), puede consultarse <http://lavaca.edu.mx/>

<sup>2</sup> En total se observaron catorce clases de siete mediadores, correspondientes a los grados de 3º, 4º y 6º de primaria durante el primer semestre de 2007.

### REFERENCIAS

- Andrade, Adriana. *Evaluación de impacto y política social*. México: Universidad Iberoamericana/Instituto Nacional de Desarrollo Social/Fundación ProEmpleo, 2006.
- Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores, 1974.
- Madrazo, Claudia et al. *Libro DIA 1. Nivel de sensibilización y etapa lenguaje para conocer*, México: La Vaca Independiente, 2007.

Correo electrónico de la autora: andradefrich@hotmail.com

# Justicia y democracia en la escuela. Reflexiones sobre la cultura política, el conflicto y el poder

*Alejandro Carvajal Pardo*

PROFESOR, DEPARTAMENTO DE CIENCIAS JURÍDICA Y POLÍTICA  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
CALI, COLOMBIA



*Las instituciones educativas son el espacio privilegiado para el entrenamiento social y político de los futuros ciudadanos adultos. La cultura política influye en las relaciones entre los escolares y, a su vez, es modificada por éstas. La escuela ha sido un elemento central en el proceso de construcción del Estado-nación y es imprescindible para la consolidación de la democracia. Su papel democratizador pasa por su propia democratización. La democracia es mucho más que elecciones y representaciones, pues tiene necesariamente que ver con el reconocimiento de los ciudadanos por los otros, por sí mismos y por la diversidad de saberes, con la forma en que sus objetivos entran en conflicto y en que éste es tramitado, y con la administración de justicia como articulación oficial de todo lo anterior. Este artículo explora, desde la teoría y la experiencia del autor, algunas de estas relaciones.*

AUNQUE LA INTERACCIÓN SOCIAL y sus conflictos inherentes se dan en muchos espacios y momentos, la escuela es el espacio privilegiado para el entrenamiento social de los futuros adultos como ciudadanos. La forma en que la institución educativa asuma o ignore los conflictos será determinante para el desarrollo social de niños y jóvenes y la manera en que éstos construirán pautas morales e interiorizarán o no las instituciones sociales.

La formación ciudadana, más que memorizar deberes y derechos, es un proceso de formación de la persona en varios niveles. Puede producir formas de autoridad y de normas morales específicas que se convierten en ejemplos para el comportamiento

y la cultura políticos de los individuos y los grupos sociales. Ésta es una afirmación que merece ser analizada detenidamente.

## *De lo macro a lo micro*

La *cultura política* de una sociedad es el conjunto de conocimientos, sentimientos y valoraciones de su población sobre su sistema político. “[La cultura política] se refiere a orientaciones específicamente políticas, posturas relativas al sistema político y sus diferentes elementos, así como actitudes relacionadas con la función de uno mismo dentro de dicho sistema” (Almond y Verba, 1992: 179-180). En otras palabras, “entendemos por cultura política el



conjunto de prácticas y representaciones en torno al orden social establecido, a las relaciones de poder, a las modalidades de participación de los sujetos y grupos sociales, a las jerarquías que se establecen entre ellos y a las confrontaciones que tienen lugar en los diferentes momentos históricos” (Herrera y Pinilla Díaz, 2001: 71).

“La cultura política de una nación consiste en la particular distribución entre sus miembros de las pautas de orientación hacia los objetos políticos” (Almond y Verba, 1992: 180). Desde esta perspectiva, hay tres tipos de orientaciones políticas: cognitivas, afectivas y evaluativas. Los objetos políticos son cuatro: el sistema político en su conjunto, los insumos del sistema político (o sea la corriente de demandas y apoyos que va del medio ambiente social al sistema político), los productos del sistema político (es decir, sus imposiciones y servicios al resto del sistema social) y la concepción del individuo mismo sobre su propio rol político. Cada forma de cultura política, o mejor, la cultura política de cada sociedad, es una combinación específica de los valores asumidos por estos objetos y orientaciones.

Dentro de las diversas formas de cultura política suelen existir *subculturas políticas*. Pueden tratarse de *clivajes* verticales u horizontales de la población en torno a las diferentes orientaciones hacia objetos políticos; en el caso de las rupturas horizontales puede hablarse de subculturas de clase. También hay subculturas de rol, características de diversas élites, como las político-ejecutivas, las burocráticas, las militares, las de partidos políticos, las de los grupos de presión —como las directivas de los sindicatos de maestros o de los órganos estatales de educación— o las de los medios de comunicación. Éstas pueden haber sido reclutadas en una subcultura política específica y, por tanto, constituirse en su baluarte y ámbito de reproducción, o creados por el proceso de inducción y socialización en sus roles. Adicionalmente, este concepto “puede ser aplicado a grupos que, aunque no sean élites, cumplen funciones sociales específicas en su contexto, como los maestros —por un lado— y los estudiantes —por el otro— en la escuela” (Carvajal, 2007: 15).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que los sistemas educativos de las jóvenes naciones latinoamericanas surgieron, entre los siglos XIX y XX, como modos de construcción de los Estados-nación y para el fortalecimiento de sus poderes centrales a través de la integración y homogeneización de las diversas manifestaciones culturales. Los miembros del Estado son los ciudadanos, la homogeneización de su cultura es una acción política y el producto de esta homogeneización sería una cultura política. A finales del siglo XX y principios del XXI, pero como continuación de esta perspectiva, la educación exitosa es concebida como la formación de ciudadanos “democráticos y participativos en los asuntos públicos” (Herrera y Pinilla Díaz, 2001: 71).

Las instituciones educativas son esenciales en la construcción de una cultura política que coadyuve al mejoramiento de la calidad de la democracia (esto es cierto por lo menos a su interior). El concepto de ciudadanía que circula por ellas fácilmente lleva implícita la idea de que los estudiantes son una especie de *precidudadanos*, por lo que estaría justificada la existencia, en la escuela, “de mecanismos de control, vigilancia y castigo diseñados y ejecutados por adultos de acuerdo con su visión del orden social” (Carvajal, 2007: 19). La democratización de la escuela está, entonces, condicionada tanto por los mecanismos de control diseñados para mantener el orden dentro de la institución educativa como por la estructura misma de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

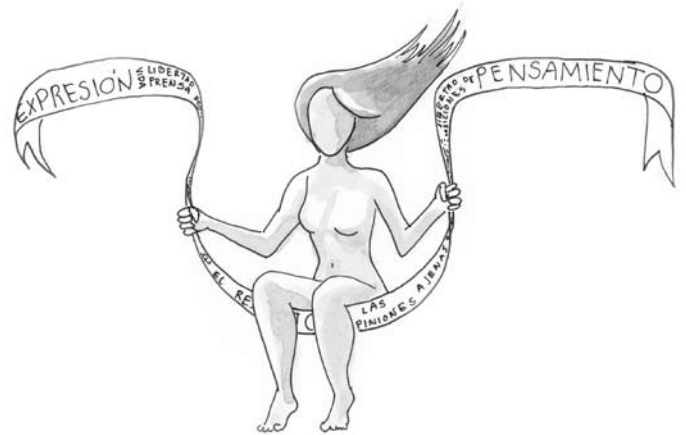
Las diversas concepciones sobre la democracia y la autoridad hacen que se generen diversas tensiones en los contextos educativos. La libertad y la norma son asumidas como mutuamente excluyentes, puesto que la norma pareciera ser para los estudiantes sumisos y la libertad para los que hacen la norma (los maestros) o para quienes la desafían (los estudiantes infractores). La palabra “autonomía” se usa en ocasiones como un eufemismo para su opuesto (“heteronomía”) y la tolerancia no es vista como el democrático respeto por la diferencia en la igualdad sino como una especie de *laissez faire, laissez passer*. Pero la tensión más cotidiana se da alrededor del

conocimiento: “la democracia implica el reconocimiento del otro como legítimo otro, y por ende de sus saberes y conocimientos” (Boada y Gutiérrez, 1999: 134).

Por otro lado, el poder no es lo mismo que la autoridad. Mientras que la autoridad es un atributo de algunas substancias, el poder es un ejercicio. El poder se *ejerce* y la autoridad se *tiene*. La esencia de la autoridad radica en el hecho de ser reconocida por otros sujetos y/o por las instituciones, aunque esto no garantice su obediencia. El poder, en cambio, ha sido definido por Michel Foucault (1983: 9) como “la acción que se ejerce sobre otra acción”, es decir, como el control efectivo del sujeto A sobre la actividad del sujeto B en un momento determinado. La fuerza tampoco es lo mismo que la autoridad ni que el poder, sino “la acción ejercida sobre un cuerpo”, puesto que, a diferencia de los dos primeros, no requiere de la aceptación, ni activa ni pasiva, de quien la padece.

Las instituciones escolares han intentado durante siglos que su autoridad se vea traducida siempre en poder, y su instrumento privilegiado ha sido la *disciplina*. Es por esto que han tenido un desarrollo semejante a otros *dispositivos de poder* de las sociedades disciplinares y de control. A través suyo los sujetos son controlados y configurados a partir de la distribución de su tiempo, la clasificación de su conocimiento, la regulación de su discurso y la organización de su cuerpo. Además, la arquitectura tradicional de las escuelas provoca que en ellas los sujetos-estudiantes puedan ser fácilmente controlados por un sujeto-maestro que los ve a todos; este último mecanismo, llamado *panoptismo*, se aplica por igual en la prisión, el cuartel, el convento, la fábrica, el hospital y la escuela (véase, en general, Foucault, 1993). Aun en la escuela contemporánea pareciera que el objetivo fuera la instrucción académica, consistente en la administración de un currículo que *conduce* a los estudiantes. Esta conducción es comúnmente verificada a través de métodos regulares de examen y calificación cuantitativa, y los escollos (léase conflictos) que surgen en su aplicación suelen ser solucionados mediante la *corrección*.

Es común concebir la democracia como “el gobierno del pueblo”. En los contextos escolares, esta preconcepción se traduce en el supuesto gobierno colegiado de la comunidad educativa. Entonces, los consejos o juntas directivas aparecen como su órgano de representación y su elección como su



mecanismo legitimador. La democracia termina convertida en la capacidad de elegir a quienes gobiernan.

Varios sistemas políticos contemporáneos han avanzado de la democracia representativa a una participativa, es decir, hacia aquella caracterizada por la ampliación de los espacios para tomar decisiones. Pero la discusión sobre la democracia en la escuela suele limitarse a quién toma las decisiones; por eso lo propio de ella —el conocimiento y la formación ciudadana— son relegados de la “democratización”. Las escuelas podrían integrarse en la corriente democratizadora y participativa: “Es muy posible que los ciudadanos, los maestros, los padres de familia, los ex alumnos o los estudiantes sientan que estar representados es igual a participar, y que los rectores y directivos crean que estos representantes no son más que legitimadores de sus decisiones. Para superar esto son fundamentales la integración de la comunidad educativa en la planificación de la vida escolar y la apertura y fomento a la discusión, la autonomía, la corresponsabilidad y la creatividad” (Carvajal, 2007: 27).

El diálogo y el reconocimiento mutuo de los diversos saberes permiten al ciudadano o al estudiante

creer que sus decisiones son valederas y dignas de ser tenidas en cuenta. Es así como se pueden construir sujetos democráticos. Por esto “la democracia es diálogo” (Boada y Gutiérrez, 1999: 142). Es en donde el estudiante está en interacción con sus maestros y compañeros (en el aula o el recreo), en donde es sujeto de derechos y deberes, donde podría empezar la democratización. Porque desde la escuela cobran relevancia las normas, el espacio público, el intercambio de conocimientos y valoraciones, la libertad y la equidad.

### *De lo micro a lo macro*

La escuela es un espacio de relaciones asimétricas. Por lo tanto, la justicia en la escuela no puede partir del principio de trato igual para todos (igualdad), sino del de trato igual entre iguales y desigual entre desiguales (si y sólo si este trato desigual es en el sentido de *discriminación positiva*); esto se llama *equidad*. Pero, paradójicamente, la institucionalidad de la escuela está montada de manera que se castigue y señale a quien infringe la norma o no cumple con unos estándares cuantitativos, y estas personas suelen ser las más necesitadas de apoyo. Entonces las instituciones escolares acaban reforzando las desigualdades al dar mejores oportunidades a los que ya las tienen.

Los conflictos escolares tienden a tener una resolución prefabricada: los más grandes están prerresueltos en códigos pseudojurídicos llamados reglamentos o “manuales de convivencia”; los más cotidianos suelen ser resueltos por los maestros de acuerdo con sus criterios y su prudencia. En el segundo caso los maestros pueden ser simultáneamente juez y parte (véase Carvajal, 2007: 29). ¿Qué pasa cuando los estudiantes se constituyen en jueces o jurados? ¿Es ésta una manera democrática de empoderamiento?

En este punto es necesario hablar de *socialización política*. Con este concepto se pueden “relacionar actitudes políticas específicas del adulto y tendencias conductuales del mismo con experiencias socializantes políticas, manifiestas y latentes, de la infancia” (Almond y Verba, 1992: 180).

“La dinámica escolar se basa en la construcción de símbolos sobre su entorno, o sea de ‘mapas’ sobre el mundo que los rodea. Estos mapas dan sentido al comportamiento de los sujetos dentro de la realidad política y social que representan. Ellos caracterizan las diversas formas de la cultura política” (Carvajal, 2007: 16).

Si bien los espacios de socialización tienden a reproducir el discurso privilegiado por los grupos dominantes de una sociedad —como dicen Herrera y Pinilla Díaz (2001: 72), “el conocimiento aprendido en la escuela constituye una representación particular de la cultura dominante, un discurso privilegiado que se construye mediante un proceso selectivo de énfasis y exclusiones” —, éste no es el único que tiene cabida en ellos. “En este sentido, los espacios educativos y escolares son escenarios de lucha entre las diferentes significaciones y modelos culturales vehiculizados por los diferentes grupos que tienen acceso a ellos, presentándose, más que un espacio armónico y homogéneo, un espacio conflictivo en el que los grupos dominantes intentan imponer su visión de mundo y las diferentes apropiaciones, luchas y resistencias que se presentan por parte de los demás grupos sociales” (Herrera y Pinilla Díaz, 2001: 72). Los educadores están ineludiblemente envueltos en una lucha de poder por la construcción de representaciones de la realidad.

En consecuencia, es inadecuado concebir la escuela como un micro-mundo de procesos formativos aislados de sus contextos sociopolíticos y no, lo que sería mejor, como un escenario atravesado por ellos: “El sistema cultural-simbólico sirve para mantener, desestabilizar o flexibilizar el sistema social y está centralmente involucrado en la distribución y redistribución de las diferentes formas de poder social; y ésta es la función de la política. Por esto la cultura es eminentemente política” (Carvajal, 2007: 15).

Al parecer lo que está en juego en el escenario escolar, como en otros escenarios de socialización política en el momento actual, es la constitución de nuevos sujetos sociales que se relacionen con el universo de lo político y lo social de una forma distinta a como lo hacían las generaciones anteriores.

Las mediaciones presentes de la subjetividad imprimen rumbos posibles a su desarrollo y, formando un círculo, la subjetividad puede imponer rumbos posibles a las prácticas actuales.

“La democracia es un imaginario cultural que se puede construir desde la escuela a través de la imagen de la sociedad y de la escuela misma que se desean. La escuela es lugar para la construcción de una cultura democrática por cuanto en ella se encuentran diferentes sujetos —construcciones culturales— y deben aprender a convivir. Es posible hacer de ella, para los estudiantes, una posibilidad de pensar y tomar decisiones por sí mismos y para reconocer el conflicto y la pluralidad. Los valores que se vivencien allí harán posible la convivencia ciudadana” (Carvajal, 2007: 27).

### Conclusión

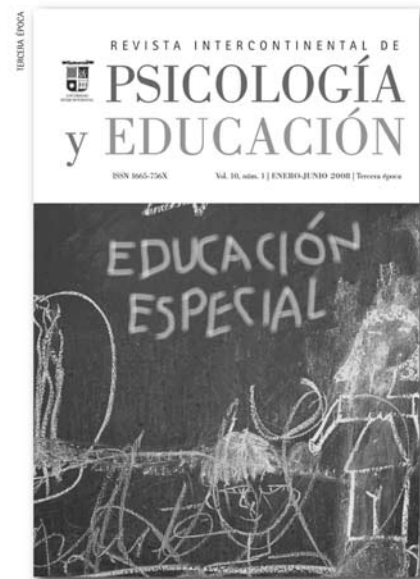
La cultura política es una realidad nacional, regional y local y permea las instituciones educativas; por tanto, determina la forma en que se dan las relaciones de poder dentro de la escuela. Éstas generan conflictos y determinan sus características. Los conflictos escolares son tramitados mediante la justicia escolar, la cual influye retroactivamente en el poder y los conflictos en la escuela, formando un círculo. Juntos, la justicia, el poder y los conflictos en la escuela, modifican la cultura política, trazando un círculo mayor. La justicia, que es una forma de manejo del poder, puede ser democrática o autoritaria. Y como la cultura política construida a través suyo es una realidad de índole societal, el ciclo descrito puede ampliarse hasta influir este nivel y reiniciarse, constituyendo una espiral democratizante o autoritaria.

“¿Qué tal si las normas y criterios arbitrarios de los adultos le abrieran un poco de espacio a lo que los menores tienen que decir? ¿Qué tal si arriesgaran sólo un poco de su poder en este ejercicio? ¿Sería demasiado para sus miedos? ¿Sería estar muy cerca del precipicio de la anarquía? ¿O sería el principio de una estructura de poder y una cultura más democráticas y más coherentes entre sí?” (Carvajal, 2007: 30).

### REFERENCIAS

- Almond, Gabriel, y Sydney Verba. “La cultura política”. *Diez textos básicos de ciencia política*. Gabriel Almond, et al. España: Ariel, 1992: 171-201.
- Boada, María Mercedes, y Ester Sofía Gutiérrez. “La democracia en la escuela”. *Gobierno escolar y democracia: una experiencia de formación de derechos humanos, justicia y equidad*. Comp. Camilo Borrero García. Colombia: Cinep, 1999: 140-156.
- Carvajal Pardo, Alejandro. “Justicia restaurativa en contextos escolares”. *Justicia restaurativa: un modelo alternativo para la transformación política de conflictos*. Ed. Luz Adriana López. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, Organización Internacional para las Migraciones y Corporación Vallenpaz, 2007.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores, 1993.
- Foucault, Michel. “El sujeto y el poder”. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow: Epílogo a la segunda edición. Chicago: Chicago University Press, 1983. Traducción recuperada de *Nodo 50* (consulta 8 de noviembre de 2007) <<http://www.nodo50.org/dado/textosteoria/foucault8.rtf>>.
- Herrera, Marta Cecilia, y Alexis Vladimir Pinilla Díaz. “Cultura política en el contexto educativo”. *Revista Foro* 43 (2001): 70-80.

Correo electrónico del autor: [alejocarva@puj.edu.co](mailto:alejocarva@puj.edu.co)



Universidad Intercontinental  
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua  
Cantera 251, Tlalpan, 14420, México, D.F.  
tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446. [ripsiedu@uic.edu.mx](mailto:ripsiedu@uic.edu.mx)

# Los principios de la educación para el desarme<sup>1</sup>

*Gustavo Oliveira Vieira*

PROFESOR, CENTRO UNIVERSITARIO FRANCISCANO, UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Y PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE RIO GRANDE DO SUL  
RIO GRANDE DO SUL, BRASIL



*El objetivo de este artículo es presentar un breve panorama sobre la educación para el desarme a partir de sus principios. Las armas representan una tensión y una amenaza a la humanidad, tanto dentro de los Estados como en las relaciones exteriores. En razón de lo expuesto, se crea una asignatura para ocuparse de la educación para el desarme, delimitada y comentada en el presente texto. Las perspectivas de la educación para el desarme señalan las reflexiones pertinentes en cuanto al estándar de las relaciones existentes y de las que se están construyendo entre los seres humanos, nacional e internacionalmente.*

## *Introducción*

La paz como ciencia independiente es una postulación relativamente reciente. La propuesta de crear una ciencia para los estudios de la paz (*peace research*) se da en el periodo posterior a la segunda guerra mundial, con la proposición de la psiquiatra y educadora italiana Maria Montessori, al concluir que “la conquista de una paz mundial para la humanidad depende de factores complejos e indirectos. Éstos merecen, sin duda, ser objeto de una investigación. Deben convertirse en la sustancia de una ciencia más grande” (Montessori, 2004: 26). La proposición de la educadora adquiere forma y se convierte en realidad en varios centros de investigación en decenas de países.

Es ésta la dirección que se plantea en el presente artículo, en el alcance de los estudios de la paz, para señalar el escenario de la educación para el desarme, como parte de la educación para la paz.

La educación para el desarme fue el tema de una reunión mundial de la UNESCO, en 1980, que concluyó con una declaración final, señalando diez

principios con respecto a la nueva asignatura. Así, se recuerda que el tema del desarme requiere necesariamente de un abordaje transdisciplinario, englobando la política internacional y la política de la ciencia en relación a los juegos de poder involucrados en el proceso; el derecho y la normatividad del desarme y de control de armas; la psicología y las relaciones de poder y las armas; las ciencias de la salud, respecto a los efectos del uso de armas frente a la salud pública; la sociología y el estudio del uso, de la producción, destrucción, reducción y transferencia de armas para la sociedad; la filosofía política; la educación, el armamentismo y el desarme, en medio de tantas otras áreas del saber. De hecho, las investigaciones acerca de las ciencias de la paz son genuinamente transdisciplinarias.

En la secuencia se presentan algunas orientaciones sobre educación para el desarme y los principios de la educación para el desarme (evidenciando que todas las referencias presentadas componen traducciones libres, de total responsabilidad del autor).

### *La educación para el desarme como forma de educar para la paz*

Educar para la paz es crear condiciones pacíficas y solidarias de convivencia entre los ciudadanos del planeta, generando individuos que se sobreponen a sus referenciales nacionales para constituirse ciudadanos planetarios, planteando una integración mundial, que no sea de indiferencia sino de solidaridad. Así, el desarme es un acto necesario para reducir las desconfianzas internacionales y crear una convivencia menos hostil y más amistosa, basada en la solidaridad y la confianza entre los actores nacionales e internacionales.

Este joven campo de estudios atribuye a la paz un nuevo sentido, con precisión y clasificaciones propias, hacia la complementación de los conceptos de paz positiva y de paz negativa. Ésta sería la superación de los modos violentos de resolución de conflictos. Contrariamente a las perspectivas militares, la guerra es considerada una invención humana evitable, además de ser inmoral e inhumana. La construcción de la paz no se termina con la ausencia de la violencia directa, puesto que la violencia estructural e indirecta también mata, segrega y excluye. La segunda categoría importante es la paz positiva, como demanda para la justicia social. La (re)significación de la paz modifica su perspectiva pasiva para concebirla como instrumento de transformación social.

En esta línea, la paz no es blanca, es multicolor; la idea planteada por los estudios de la paz rebasa la concepción del simbolismo de lo blanco para sintetizar su significado. La paz no es omisión, sino el revés. La paz es una invocación constitutiva, constructiva. De esta forma, es la combinación de todos los colores posibles para indicar que la paz es la posibilidad de coexistencia pacífica y de cooperación solidaria frente a la diversidad.

### *La UNESCO y los principios de la educación para el desarme*

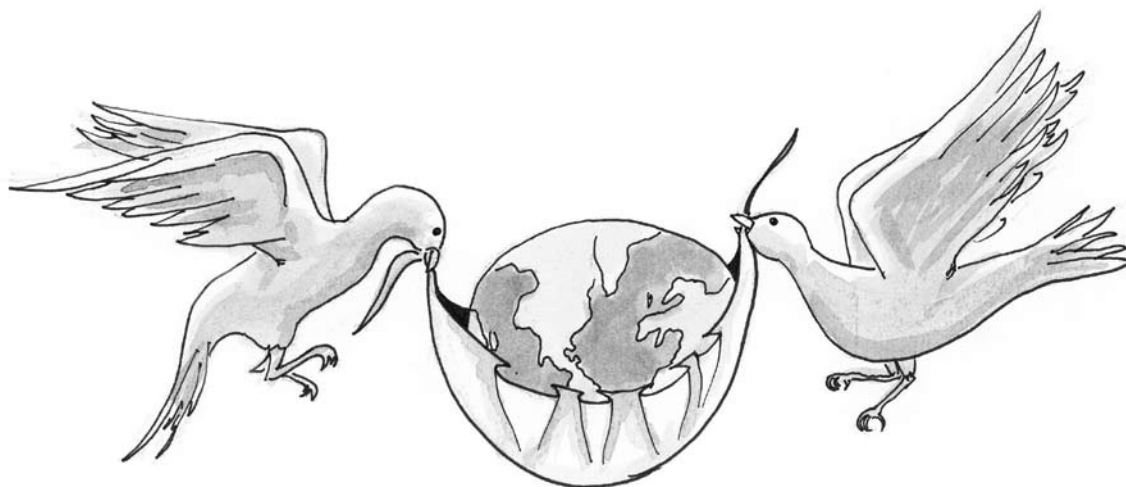
En junio de 1980, la UNESCO propuso un congreso mundial de educación para el desarme, con el foco en los aspectos pedagógicos y educativos. De dicho

evento ha resultado un documento con diez principios de la educación relativa al desarme (UNESCO, 1980). El primer principio define que:

...la educación para el desarme como componente de la educación para la paz implica una educación referente al desarme y una educación para el desarme. Todos los educadores y comunicadores pueden contribuir para la educación relativa al desarme tratando de comprenderlo mejor y de conseguir que los demás también comprendan mejor las razones de la producción y adquisición de armas, de los efectos sociales, políticos, económicos y culturales del armamentismo, y del grave peligro que representa para la supervivencia de la humanidad la posibilidad del empleo de armas nucleares [que hoy sería extendido para todas las armas de destrucción en masa] (La relación de la educación para el desarme, principio 1).

Por “desarme” se entiende “toda la forma de acción que plantee limitar, controlar o reducir los armamentos, incluso las iniciativas unilaterales de desarme, y también el desarme general y completo bajo un control internacional eficaz”. La propuesta va más allá, pues tiene como objetivo “transformar el sistema actual de Estados nacionales armados en un nuevo orden mundial en el cual la paz esté diseñada sin armas y donde la guerra no sea un instrumento más de la política nacional —y también donde los pueblos determinen su propio futuro y vivan en seguridad, basados en la justicia y la solidaridad” (Definición del desarme, 2).

Hay que poner de relieve, además, el papel de la divulgación fidedigna de la información sobre el tema (El papel de la información, 3), relacionándolo con la realización de los objetivos de la seguridad nacional y del desarrollo (Relación con realidades económicas y de la política, 4), analizando los factores políticos, económicos y sociales en los cuales podría ser establecida la seguridad de los pueblos; profundizar la investigación (La investigación y la toma de decisiones, 5) para respetar reglas de derecho internacional, como la autodeterminación de los pueblos, que tiene como objetivo el manteni-



miento de la paz y de la solución no violenta de conflictos (Criterios básicos, 6) para evidenciar la conexión con los derechos humanos y el desarrollo (Relación con los derechos humanos y el desarrollo, 7); con objetivos pedagógicos para que el aprendizaje activo enseñe a pensar el tema desarrollando el análisis y la capacidad crítica (Objetivo pedagógico, 8); basarse en los valores de comprensión internacional, tolerancia relativa a la diversidad ideológica y cultural, y compromiso con la justicia social y la solidaridad humana (Valores, 9); y, finalmente, relacionarse con todos los sectores de la sociedad (Sectores de la sociedad concernientes, 10). Estos principios indicados para el congreso mundial de la UNESCO en 1980 miran hacia la estructura sobre la cual se debe construir la educación para el desarme (UNDIP).

En 1982 se propuso la Campaña Mundial de las Naciones Unidas por el Desarme, durante la segunda sesión especial sobre el desarme, con el objetivo de informar, educar y generar el acuerdo y la ayuda a los objetivos de ONU para el control de armas y el desarme. La campaña perduró hasta 1992, cuando por la Resolución 47/53 fue transformada en el programa de información para el desarme.

#### *La ayuda de la Asamblea General de la ONU*

La reunión de la Asamblea General de la ONU adoptó la Resolución 44/123, titulada “Educación para el desarme” en 1989, invitando a los Estados parte y

a las organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales (ONG) a informar al secretario general sobre los hechos realizados para el desarrollo de programas de educación para la paz y el desarme. En 1991 y en 1993, la reunión general adoptó las Resoluciones 46/27 y 48/64, en la “Educación y la información para el desarme”, reiterando la importancia de la educación y los objetivos de la campaña global, clamando que los gobiernos y las ONG redoblen sus esfuerzos. La UNESCO y algunas ONG habían continuado sus trabajos y en 1998 la Conferencia Mundial sobre Alta Educación consideraba la cuestión de la educación para el desarme uno de los puntos clave de su agenda (Marín Bosch, 2001: 3).

El 20 de noviembre de 2000, la Resolución 55/33, de la reunión general de la ONU, recomendó la creación de una comisión de especialistas con el objetivo de estudiar la educación para el desarme y la no proliferación nuclear, con los siguientes objetivos:

- a) Definir la educación para el desarme y la no proliferación, teniendo en cuenta la necesidad de promover la cultura de la paz y de la no violencia;
- b) Evaluar la situación actual de la educación para el desarme y la no proliferación a nivel primaria y secundaria, y también en las uni-

- versidades y programas de posgrado, en todas las regiones del globo;
- c) Recomendar maneras de desarrollar la educación para el desarme y la no proliferación en todos los niveles de la educación formal e informal, poniendo de relieve la formación de los parlamentarios, de los educadores, líderes municipales, militares y servidores públicos;
  - d) Examinar formas de utilizar extensamente los métodos pedagógicos, particularmente frente a la revolución tecnológica en los medios de comunicación e información, incluyendo propuestas de educación a distancia, para reforzar la educación en todos los niveles, ya sea en naciones desarrolladas o en los países en vías de desarrollo;
  - e) Recomendar medios por los cuales las organizaciones del sistema de la ONU, con especial competencia en desarme, educación o en ambas, puedan armonizar y coordinar sus esfuerzos en la educación para el desarme y la no proliferación; y
  - f) Planear maneras de introducir la educación para el desarme y la no proliferación en situaciones posconflicto como contribución para la construcción de la paz (*peace-building*).

La comisión fue creada con un grupo de especialistas gubernamentales y presidida por el embajador Miguel Marín Bosch, de México. Este grupo elaboró un informe en 2002, afirmando que la educación para el desarme (*disarmament education*) busca reducir armamentos, con el objetivo de lograr su eliminación completa, centrándose en el proceso en sí mismo y en su efecto positivo para el desarrollo socioeconómico. La comisión también ha considerado que la forma de abordarla debería tener relación con la resolución de conflictos y examinar las causas de la guerra, así como la interacción entre la guerra y la tecnología. Han sido elaboradas, pues, algunas recomendaciones, entre las cuales están reglas más específicas para UNDDA, UNESCO, UNU (universidad de la ONU) y UPEACE (Universidad de la Paz).

De acuerdo con el periódico *Disarmament Times*, de la ONG Comisión del Desarme, el informe ha recibido algunas críticas, como el hecho de no explicar el porqué de la gran necesidad de una educación para el desarme y que en ningún momento menciona los presupuestos militares (Committee on Disarmament, 2002: 1).

#### *Las perspectivas de la educación para el desarme*

Frecuentemente, una frase de Kofi Annan es utilizada en textos sobre el tema: “La educación debe, muy sencillamente, construir la paz [*peace-building*] con otro nombre. Es la forma más eficaz de inversión en defensa que existe”. Enseñar a pensar críticamente el sentido de esto es fundamental para la paz.

Magnus Haavelsrud, profesor noruego, afirma que los objetivos pedagógicos deben basarse en un aprendizaje participativo, sobre *qué* pensar y no *cómo* pensar. Para Haavelsrud el primer paso es entender la violencia, conocer sus causas y proponer visiones del mundo sin violencia; comprender qué pasa para (a partir de eso) entender qué podría pasar. Él considera fundamental la transición de los recursos del presupuesto militar para aplicarlo en salud, vivienda, educación, etcétera.

Y como ha dicho Jayantha Dhanapala, el papel de la sociedad civil en el futuro de los esfuerzos multilaterales para la paz internacional y la seguridad son y serán cruciales (Dhanapala, 2003: V). ¡Es un papel que nos toca a todos!

#### *Consideraciones finales*

La civilización humana ha pasado por transformaciones estructurales y tecnológicas a una velocidad nunca imaginada. Muchos avances habían ocurrido en favor de la vida y de los pueblos. La esperanza de vida de la gente se ha más que duplicado, la ONU ha sido creada para salvaguardar una relación menos desequilibrada entre las naciones del planeta y los avances en las tecnologías de la información han hecho que los individuos se sientan cada vez más ciudadanos del mundo, facilitando la solidaridad internacional. Sin embargo, el desarrollo tecnológico también ha servido a la industria bélica o —como



dice el profesor Clóvis Brigagão— a los “comerciantes de la muerte colectiva” (1983: 27).

Oppenheimer tenía razón al decir que desde el día en que se lanzó la primera bomba atómica, en julio de 1945, el mundo ya no es el mismo. Las armas han adquirido un amplio sentido en la esfera política internacional como instrumento de prestigio y de poder en la política entre los Estados. En la economía, las armas también han sido rentables herramientas para los países que produjeron y exportaron a África, Sudamérica y Asia. Las medidas de regulación de armas y de actividades militares han sido blanco frecuente de críticas, entre las cuales está la que sostiene que no existe una correlación precisa entre armas y guerra. Consideran que el éxito en la limitación de armas requiere de un mínimo interés mutuo para prevenir la guerra, que el éxito en la limitación de armas tiene más probabilidades de alcanzarse cuando exista una buena relación entre los países y que, por lo tanto, más ocurren y más avanzan cuando son menos necesarias. También porque pueden conducir el armamentismo a las categorías de armas no reguladas. El sentimiento más realista en cuanto a los tratados internacionales sobre desarme es que los trámites no avanzan, mientras es cada vez más importante el derecho a profundizar esas regulaciones. Es fundamental buscar mecanismos que conduzcan esos procesos hacia la transparencia y la confianza más grande entre las naciones.

No hay duda de que la paz pasa por la educación, y profundizar las investigaciones en educación para la paz nos conduce a un sinnúmero de especialidades, siendo posibles el desdoblamiento de la educación y las asignaturas para el desarme en otras esferas. Al educador para el desarme se le siguen planteando algunas preguntas que deben ser pensadas con seriedad, como: ¿Qué tipo de preguntas busca contestar la educación para el desarme? ¿Cuál es la pregunta principal puesta por esta asignatura? ¿Cómo desarmar por medio de la educación? ¿Cómo hacerlo en un contexto geopolítico ambiguo e inestable como la sociedad del siglo XXI?

¿El mundo parece dispuesto a desarmarse? Nos parece que no. ¿Y por qué no? ¿Cómo puede la

educación para el desarme ayudar a construir a nivel global una conciencia menos belicosa, mientras se mantiene la utopía (a la manera realista) hacia un desarme total y completo?

La educación para el desarme debe tener condiciones para facilitar la comprensión de una ciudadanía inevitablemente global, de interdependencia entre los demás seres humanos del planeta y todas las otras formas de vida, identificando medios más eficientes y menos costosos para la resolución y transformación de conflictos por medio de la no violencia activa, poniendo de relieve las investigaciones sobre armas, para pensar y analizar maneras de facilitar el desarme con el objetivo de lograr el desarme general y completo. ¿Cómo hacerlo? Ésa es la pregunta que nos toca contestar.

Estudiar la educación para el desarme implica reflexionar qué planeta deseamos construir para las generaciones siguientes.

#### NOTA

<sup>1</sup>Traducción del portugués por Andrea Cristiane Kahmann.

#### REFERENCIAS

- Annan, Kofi. “Secretary-general stresses immediate need for new and effective measures for nuclear disarmament and non-proliferation”. *Press Release SG/SM/7292* (consulta 2 de febrero de 2000) <<http://www.un.org/News/Press/docs/2000/20000202.sgsm7292.doc.html>>.
- Bobbio, Norberto. *O problema da guerra e as vias da paz*. São Paulo: UNESP, 2003.
- Brigagão, Clóvis. *A corrida para a morte: desarmamento e o mundo armado*. Río de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- Comissão sobre Governança Global. *Nossa comunidade global*. Río de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- Committee on Disarmament. “Disarmament education reports skirts controversy with technical focus”. *Disarmament Times*. New York, vol. XXV, núm. 3, 2002: 1-4.
- Dhanapala, Jayantha. “Foreword”. *The United Nations Disarmament Yearbook*. United Nations Department For Disarmament Affairs (UNDDA), vol. 27, 2002: I-VII.
- Galtung, Johan. *Transarmament and the cold war. Essays in peace research*. Vol. VI. Copenhagen: Christian Ejlertsen, 1988.
- Galtung, Johan. *Peace, war and defence. Essays in peace research*. Vol. II. Copenhagen: Christian Ejlertsen, 1976.
- Gorkovskiy, Evgeniy. *Disarmament Education*. Conference on Building the Future Today. World Peace. IAUP/UN Commission on Disarmament Education, Conflict Resolution, and Peace and la Universidad La Salle. Mexico, 2 de abril de 2001.

Guimarães, Marcelo Rezende. *Educação para a paz: sentidos e dilemas*. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

Haavelsrud, Magnus. "Educación para el desarme" (consulta mayo de 2006) <[www.barcelona2004.org/esp/banco\\_del\\_conocimiento/documentos/ficha.cfm?idDoc=797](http://www.barcelona2004.org/esp/banco_del_conocimiento/documentos/ficha.cfm?idDoc=797)>.

Hillier, Debbie, y Brian Wood. *Vidas despedaçadas. Um caso para rígido controle internacional de armas*. Londres: Amnistia Internacional/Oxfam, 2003.

Marín Bosch, Miguel. "Special comment". *Disarmament Forum: Education for Disarmament. Three* (2001): 3-4.

Montessori, Maria. *A educação e a paz*. Campinas: Papirus, 2004.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). "Right to peace and pre-conditions for peace". *O direito internacional em um mundo em transformação*. Río de Janeiro/Sao Paulo: Renovar, 2002: 863-889.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *World Congress on Disarmament Education*. Final document and report. (1980). París: 9-13.

Schmalberger, Thomas, y Steve Tulliu. *Coming to terms with security: a lexicon for arms control, disarmament and confidence-building*. UNIDIR: Génova, 2001.

Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI). *SIPRI Yearbook 2004: armaments, disarmament and international security*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

Teixeira, Gabriela. "As armas de destruição em massa: controle de armamentos e desarmamento". *Panorama brasileiro de paz e segurança*. Clóvis Brigagão, Domicio Proença Jr. Sao Paulo/Río de Janeiro: Hucitec/Konrad Adenauer, 2004: 193-211.

United Nations Department For Disarmament Affairs (UNDDA). *The United Nations disarmament yearbook: volume 27*: 2002. New York: United Nations, 2003.

Correo electrónico del autor: [gveira7@terra.com.br](mailto:gveira7@terra.com.br)

**suscríbete ahora**

**12 EJEMPLARES AL PRECIO DE 10**  
RECIBE LA EDICIÓN MENSUAL EN TU PROPIO DOMICILIO

**SUSCRIPCIÓN ANUAL**

EN MÉXICO  
\$400.00

EN EL EXTRANJERO  
\$110.00 dólares

Deposita en la cuenta BBVA Bancomer 00446634494 y envía la ficha de depósito con todos tus datos (nombre, dirección completa, teléfono y, en su caso, RFC) al fax (55) 55 50 58 00 y 01 ext. 119, para mayores informes comunícate al (55) 55 50 58 01 ext. 216

[reunimex@servidor.unam.mx](mailto:reunimex@servidor.unam.mx)  
[www.revistadelainiversidad.unam.mx](http://www.revistadelainiversidad.unam.mx)

REVISTA DE LA  
UNIVERSIDAD DE MÉXICO

REGGIO CHILDREN RED SOLARE MÉXICO horno<sup>3</sup>

**[El socioconstructivismo en la educación]**

**HAGIA UNA NUEVA SOCIEDAD**

La escuela, el museo y la ciudad como foros de una nueva cultura de la infancia

Informes:  
[contacto@redsolaremexico.com](mailto:contacto@redsolaremexico.com)  
[www.redsolaremexico.com](http://www.redsolaremexico.com)  
[www.horno3.org](http://www.horno3.org)

**24 - 26 de abril, 2008**  
**Museo del Acero, horno<sup>3</sup>**  
**Monterrey, N.L., México**

# Acequias

43 LITERATURA Y PENSAMIENTO

## Blogs y literatura

JAIHE HUIJOE VARGAS  
ANTONIO ALONSO ARISTA  
DANIEL HERRERA  
PABLO PINAQUA

**Entrevista con Elmer Mendoza**  
JULIO CESAR REUR

ENSAYO: Benjamín Fernández - Magda Madure - Pinedo Gutiérrez - Mauricio Reyes - Fery Gil  
NARRATIVA: Jonathan Minda Acaraz - Alejandro Torrado - POESÍA: Genaro Alvarro - Miguel Casanova - RESENA: Rosa Beltrán - Leonel Rodríguez - Oscar Wong - Fery González

# Educación en derechos humanos: una experiencia africana

*Elsa Sánchez-Corral Fernández*

COORDINADORA DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO



*Este artículo presenta la experiencia vivida en la comunidad africana de los pokot, al norte de Kenia, en la cual se impartió un curso-taller sobre derechos humanos. Se explican de manera detallada las condiciones, las costumbres y la filosofía de vida de los pokot, en contraste no sólo con los países occidentales, sino con los propios kenianos de las grandes ciudades y con los derechos humanos promulgados por las Naciones Unidas. Describe, finalmente, la metodología y los contenidos del curso-taller, así como las limitaciones y los cuestionamientos surgidos durante su impartición.*

*Mgeni njoo, mwenyeji apona*

(Permite que llegue el huésped, ya que el anfitrión se beneficiará: el visitante siempre trae bendiciones a la gente que lo recibe)

Swahili, África del este (Stewart, 2005: 159)

EL PRIMER CONTACTO con este continente me dejó una huella indeleble: ser *mzungu* (mujer blanca) en una tierra negra aviva siempre un complejo pasado que sigue manifestando sus consecuencias día a día en la vida de los africanos. De 1920 a 1963, cuando logró su independencia después de una larga y sangrienta lucha, Kenia fue colonia británica. Blancos y negros han convivido desde entonces y sus corazones guardan muchos recuerdos, tal vez no externados pero constantemente actuados. La construcción de un nuevo orden social ha partido de la imposición y la instalación de un proyecto europeo; para la población, el proyecto ha sido violentamente excluyente, puesto que en el convencimiento de la

“natural superioridad” del modelo importado no se ha permitido la enriquecedora convergencia de civilizaciones (Vela, 2004: 216).

Al llegar me encontré con una nación que lucha orgullosamente por su identidad; los colores de su bandera (rojo, verde y negro) son reflejo de su ser más profundo: sangre, campo y gente; su himno nacional, cantado cada día en los colegios, cada tarde, de pie, antes de la función de cine; la fotografía de su presidente gloriosamente enmarcada en cada salón de clases u oficina de gobierno. Como diría Rigoberta Menchú, una cultura no se puede forzar a morir ni puede retroceder; no se trata de la voluntad de una persona, sino que es la voluntad del tiempo de una civilización (Menchú, 2004: 51).

Una larga travesía de ocho horas en un vehículo todoterreno, sorteando una serie de obstáculos (crecida de ríos, terracerías intransitables, inspecciones militares), me llevó a la región este del pueblo pokot, adonde estaba destinada para dar un taller

de derechos humanos. Los pokot (seminómadas, polígamos) eran personas que mantenían su cultura casi intacta gracias al aislamiento geográfico en el que estaba su región; sin embargo, occidente empezaba a filtrar su presencia poco a poco. Todo en los pokot era diferente al resto del país: para empezar, su lengua en nada se parecía al idioma oficial, el kiswahili. El atuendo llamaba la atención, tanto por su colorido como por su significado; las mujeres casadas llevaban unos collares rígidos redondos en el cuello, que tapaban parcialmente su pecho desnudo, adornados con caracoles marinos y cuentas de colores; sus faldas eran pieles de animales e iban descalzas; en el pelo se hacían unos churritos de lodo y el signo más sensual de feminidad consistía en tumbarse los dos dientes incisivos superiores (foto 1). Los hombres usaban taparrabos que mezclaban con piezas occidentales en su vestimenta, como sombreros, en los cuales insertaban plumas y camisetas



Foto 1: Mujer pokot del proyecto educativo Kositei Catholic Mission y Action Aid Kenya, coordinado por Dee Smith.

con estampados. Este “conocernos y reconocernos como iguales en la diversidad” (Martínez, 2004: 99) comenzó desde la vestimenta.

La alimentación era muy precaria para los pokot. La base diaria consistía en un batido de sangre con leche, ambos líquidos extraídos de sus cabras, su única y valiosísima pertenencia, que dotaba a la familia de estatus social, por lo cual jamás eran sacrificadas para consumo. Cuando supe de su dieta se me vinieron a la mente las palabras que Lula da Silva pronunció en un discurso sobre justicia social: “no es justo que algunos coman cinco veces al día, mientras que otros pasan cinco días sin comer” (Richards y Schwanger, 2004: 189). Ellos, al parecer, se mantenían vivos gracias a este líquido rico en vitaminas y minerales, y a sus cantos y bailes.

Era admirable su talento natural por la música, la hermosa vocalización en diversos tonos de sus canciones. También eran fortalecidos por su espiritualidad. Rigoberta señala enfáticamente que no se puede alcanzar la profundidad sin espiritualidad, porque la espiritualidad es una forma de vivir, una forma de creer, una forma de transitar (Menchú, 2004: 51). A pesar de los esfuerzos por cristianizar a los pokot, ellos mantenían gran parte de sus creencias animistas en una especie de sincretismo con la fe cristiana. En el monte Tiati se encontraba el dios Tororot y dentro de la misa católica ellos realizaban cantos y bailes, como rituales para alabarlo. Yo continuamente me preguntaba: ¿habrá alguna conversión genuina a la fe católica?, ¿tendrán estas personas la estructura mental necesaria para abrigar creencias foráneas desde una cosmovisión radicalmente diferente? ¿Para qué cambiar sus rituales espirituales?, ¿no es el mismo dios a fin de cuentas? Y me topé, en el librero de la casa misionera, con un texto que tenía como contraportada un escrito de Leonardo Boff (Achermann, 1994). Sus palabras iluminaron y esclarecieron mis preguntas:

Evangélizar no significa extender el sistema cristiano.  
Evangélizar significa  
vivir juntos,  
como hermanos,

compartiendo el trabajo,  
siendo mutuamente responsables  
por la vida de los otros,  
valorando su cultura,  
porque cada cultura  
contiene semillas de Verdad Eterna.  
Evangelizar significa:  
vivir, llorar, reír, trabajar, morir en el mundo del otro,  
para así juntos ser salvados.

El meollo del asunto es el trabajo en colaboración para articular pacíficamente la identidad cultural, respetando los sistemas filosóficos de cada comunidad, sus idiomas, costumbres ancestrales, atendiendo al desarrollo de bienestar de las comunidades (De la Rúa, 2004: 103).

Estas religiosas en verdad evangelizaban, trabajaban día a día en varios proyectos comunitarios; el primero de ellos la escuela, y después poco a poco



Foto 2: Mujeres ancianas pokot bailando.

fueron estableciendo dispensarios donde se brindaba servicio médico y se regalaban medicinas, clínicas médicas móviles que recorrían grandes distancias dando atención a bebés (vacunación), mujeres embarazadas, enfermos y ancianos —atendiendo el derecho a la salud, según lo manifestado por el relator especial de la Comisión de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Paul Hunt— (RDHE, 2005: p.168); el proyecto comunitario de la casa de la miel y las artesanías hechas de espinas de puercoespín y madera de acacia, que eran trabajadas por las ancianas pokot (foto 2), abandonadas al perder facultades físicas para continuar con su forma de vida nómada; servicios eclesiásticos al oficiar misa en varias capillas distribuidas en una gran extensión geográfica.

A pesar de esta “ayuda occidental”, los pokot conservaban celosamente rituales que ya habían sido considerados como delitos por el gobierno y que impactaban a cualquier forastero, los cuales eran ceremonias de iniciación de la vida adulta. Los varones se producían cicatrices en diferentes partes del cuerpo, se hacían hoyos de diversos tamaños en las orejas (a tal grado que los lóbulos agrandados rozaban con los hombros) y tenían que probar que eran grandes cazadores. Las mujeres practicaban la circuncisión genital femenina, que consistía en la mutilación de los órganos sexuales externos de las niñas (labios mayores, menores y clítoris), más o menos a los doce años. Éste era un rito de iniciación a la vida sexual activa gracias al cual la niña se convertía en mujer e ingresaba en la lista de mujeres casaderas de la tribu. Durante el ritual, la niña no debía llorar o quejarse, y al final se le untaba azúcar en las heridas y se quedaba en una choza varias semanas para recuperarse.

*Akili ni ndonge*

(El uso de la inteligencia produce riqueza)

Sheng (mezcla de inglés y swahili), Nairobi, Kenia  
(Stewart, 2005: 55)

La Barpello Primary School me tendió una amable invitación para impartir un curso-taller sobre dere-

chos humanos, una unidad temática de la asignatura Social Studies para los estudiantes pokot, los mayores del curso Standard Eight. La ignorancia, la indiferencia o la pasividad que en otras épocas se dieron frente a violaciones a los derechos humanos hoy son difíciles de concebir, aunque los progresos logrados se refieren más a la concientización frente al problema de los derechos humanos que a la situación real de su vigencia y respeto (Gros, 1995: 51). Esto se aplicaba perfectamente para esta región, ya que poco se practicaba pero había interés por conocer del tema (foto 3).

El plan de estudios oficial de Social Studies incluía temas como: las cualidades de un buen ciudadano, democracia, dictadura, la ONU y la función de sus cascos azules, genocidio, colonialismo, Declaración Universal de los Derechos Humanos. Estos contenidos los revisábamos en sus libros de texto, pero al momento de vivirlos en las dinámicas y ejercicios —desde el aprendizaje cooperativo: *saber, saber hacer y ser* (Ferreiro y Calderón, 2000: 17)— abrían un abanico inusitado de experiencias, un mundo cargado de otredades. Así, descubríamos juntos, maestra y alumnos, otras formas de pensar y ser en el mundo. Las experiencias ajenas eran asimiladas a través de sus equivalentes africanos; por ejemplo, la masacre perpetrada por los nazis fue entendida como genocidio en el momento en que hablamos de la matanza en Ruanda entre tutsis y hutus, y su

trascendencia quedaba comprendida al echar mano de los proverbios locales: *Wapiganapo tembo nyasi hummia*, que significa: “Cuando los elefantes pelean, el pastizal queda lastimado”, es decir, gente inocente sale lastimada cuando líderes y autoridades entran en disputas (Stewart, 2005: 91).

Siguiendo el modelo de trabajo de Néstor Rius en Cuba, con juegos de cooperación con menores en desventaja social (Rius, 2004: 425-466), seleccioné la técnica del reloj, las analogías fantásticas, el rompecabezas de la T, el nudo (Amnistía Internacional, 2000: 15, 279); conversando con los pies, fila de cumpleaños (Cascón, 1995a); con las manos en la masa, la dinámica con globos, barómetro de la confianza, frases incompletas (Cascón, 1995b: 58, 106, 112). Estos ejercicios dinámicos fungieron como excelentes herramientas didácticas para dejar ser y expresar el espíritu africano de estos adolescentes. Cada clase, cada sesión, estaba llena de asombro; ellos se maravillaban con cosas tan sencillas como el material didáctico, así como con las increíbles diferencias existentes entre mi país, México, y el suyo, Kenia. Cada día compartíamos algo de nuestros países. El idioma era algo muy interesante: ellos aprendían palabras en español mientras que yo intentaba retener expresiones en pokot, todo esto desde la interlocución del inglés, idioma oficial del país (junto con kiswahili) que muy pocos estudiantes pokot manejaban con fluidez. Nuestras comparaciones siempre tenían como punto de referencia el termómetro de los derechos humanos, ya que en la primera clase les asigné de tarea investigar si Kenia era país miembro de las Naciones Unidas, y como descubrieron que pertenecía a la ONU, tenían curiosidad por saber qué derechos y obligaciones habían adquirido como país y como ciudadanos, pero lo que les despertaba francamente la curiosidad era conocer más allá de su región. Aprendieron rápidamente los derechos (Gros, 1995: 154) de primera generación (civiles y políticos), de segunda generación (económicos, sociales y culturales) y de tercera generación (derechos de “vocación comunitaria”). Estos últimos hicieron especial



Foto 3: Alumnos del Taller en Derechos Humanos en Barpello Primary School.

mella en ellos, ya que eran cuestiones más cercanas a su realidad: medio ambiente sano, derecho a la paz, al desarrollo, a la salud.

Después brotaron de manera espontánea temas polémicos para los pokot: el primero de ellos fue el colonialismo. Se analizaron las cosas positivas y negativas que trajo este fenómeno en Kenia y me di cuenta de que es un asunto no resuelto, que todavía deja una huella dolorosa y rencorosa en muchos africanos. Estos niños pokot sostuvieron que las cosas positivas consecuencia del colonialismo aparecieron sin querer; es decir, los británicos no las trajeron a propósito para beneficio de ellos, como, por ejemplo, los caminos, la educación, los comestibles. Los africanos no tenían la estructura interna que rige a los modelos económicos europeos, de tal manera que estuvieron desprovistos tanto de herramientas internas como de apoyo externo para adaptarse exitosamente al modelo importado (Achermann, 1994: 136).

Otro tema álgido fue el lugar de la mujer en la comunidad pokot. Sólo dos estudiantes en la clase eran mujeres, y eran chicas con las que nadie quería casarse por haberse negado a la práctica de la mutilación genital, por lo que podían continuar en la escuela, libres de obligaciones maritales y maternas. A pesar de los esfuerzos del gobierno y de algunos programas novedosos (por ejemplo *Ntanira na Mugambo*, “circuncisión a través de las palabras”, donde se invita a conservar todo el ritual, excepto los cortes corporales), los pokot mantenían un trato injusto, desigual y hasta denigrante hacia sus mujeres. Los estudiantes en este taller de derechos humanos confrontaron su estilo de vida con los estándares de los países occidentales y sacaron conclusiones muy interesantes. Por ejemplo, el concepto de fidelidad tal como nosotros lo entendemos se aplicaba sólo a la mujer; el marido era fiel cuando amaba con igual intensidad a todas sus esposas. El matrimonio era un acto de libre elección sólo para el varón, la mujer tenía que aceptar pasivamente cualquier propuesta matrimonial que conviniera a sus padres. La mujer era castigada verbal y físicamente por cometer algún error, no así el hombre, quien ponía las reglas de

la casa. Sin embargo, la mujer tenía el derecho de sentirse ofendida cuando su esposo hacía algo incorrecto, y lo mostraba retirándose a casa de sus padres; la costumbre dictaba que el marido tenía que ir a disculparse y regresar a la esposa a la casa conyugal de manera voluntaria o a la fuerza. La mujer anciana era abandonada por ser “inútil” para la comunidad, mientras que el varón anciano irradiaba sabiduría y respeto.

Bastan estos ejemplos para comprender el asombro que se dejaba ver en las caritas de mis alumnos pokot cuando escuchaban que en otros lugares la mujer era libre y autónoma en todos los aspectos de su vida y que estas libertades estaban protegidas con la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

El taller fue impartido de la siguiente manera: se programaron sesiones de una hora diaria durante tres semanas con un contenido teórico de 20% y práctico de 80%, donde las actividades estaban organizadas en 20% como trabajo individual y 80% como trabajo grupal. La estrategia metodológica utilizada consistió en realizar las siguientes actividades en el aula: dinámica inductiva, planteamiento teórico, aplicación a experiencias de vida, participación y análisis desde su propia realidad, propuestas de resolución y estrategias de acción. El acercamiento al tema de los derechos humanos fue desde el punto de vista bio-psico-socio-espiritual, dejando de lado el trabajo desde lo legal o político. Esta postura incluye las siete dimensiones de la vida humana permeadas por los derechos humanos, que son: cuerpo, mente, recreación, mundo, relaciones, trabajo y espíritu (HRE Pack, 2003: 129). Se trabajaron los contenidos desde todas las áreas de alcance de los derechos humanos: individuo, casa, comunidad, escuela, trabajo, nación, mundo (HRE Pack, 2003: 150-154). Los temas fueron los siguientes: historia de los derechos humanos; artículos de la Declaración; derechos de primera, segunda y tercera generaciones; derechos de los niños (provisión, protección y participación); derechos de las mujeres, de los indígenas, de las personas infectadas de sida; terrorismo, discriminación étnica, resolución no violenta de conflictos y defensores de derechos humanos.

Creo que lo más enriquecedor de esta experiencia, tanto para ellos como para mí, fue plantear un sinfín de interrogantes, con cuestionamientos a veces hasta retóricos, sobre ¿qué hacer con todo esto nuevo que hemos aprendido?, ¿será posible traer los derechos humanos a los pokot o es una intromisión imprudente a los usos y costumbres ancestrales?, ¿los derechos humanos son un pretexto más para la “invasión occidental del pensamiento” o es un camino esperanzador para nuevas formas de ser y vivir más sanas entre hombres y mujeres?

La experiencia fue a todas luces positiva, pero reconozco que existieron limitaciones en cuanto al lenguaje. El taller se impartió en inglés y conseguir un intérprete o un profesor auxiliar nativo pokot hubiera sido fabuloso para romper la barrera de la comunicación y propiciar un contacto más directo y cercano con la comunidad estudiantil.

Los derechos humanos responden a una concepción universal; emanan de la idea de la dignidad del hombre, aceptada en todas las culturas y en todas las civilizaciones. El derecho a la asistencia humanitaria (Gros, 1995: 215) tiene la intención de atender, precisamente, el sufrimiento de los seres humanos y la convicción de que hay valores superiores que atañen a la humanidad, de tal manera que para nosotros es válido permear todas las culturas con derechos humanos; sin embargo, quiero dar de alguna manera respuesta a estas preguntas, desde la sabiduría africana, mostrando las diferentes posturas tomadas por los pokot ante su gran descubrimiento de los derechos humanos. Los más temerosos y conservadores optaron por vislumbrar peligro en la incursión de las ideas occidentales: *Usigonge nguwo ukasingizia giza* (“No le echas la culpa a la oscuridad si chocas con un poste”). Esto quiere decir que si sabes que te metes en una situación peligrosa, no debes sorprenderte al salir lastimado (Stewart, 2005: 49). Los más atrevidos e idealistas (en especial las mujeres) vieron una esperanza liberadora: *Hebu kiishe, huchoma mkia* (“El que espera hasta ver todo el animal, disparará a la cola”). Es decir, si uno es demasiado precavido puede perder una buena oportunidad (Stewart, 2005: 97).

#### REFERENCIAS

- Achermann, Eduard. *Cry Beloved Africa. A Continent Needs Help*. Munich-Kinshasa: African University Studies, 1994.
- Amnistía Internacional. *La zanahoria. Manual de educación en derechos humanos para maestros y maestras de preescolar y primaria*. México: AI, 2000.
- Cascón, Paco. *La alternativa del juego I. Juegos en educación para la paz*. México: Finita, 1995.
- Cascón, Paco. *La alternativa del juego II. Juegos en educación para la paz*. México: Finita, 1995.
- Ferreiro, R., y M. Calderón. *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas, 2000.
- Gros, Héctor. *Derechos humanos y vida internacional*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas/Comisión Nacional de Derechos Humanos, 1995.
- HRE Pack, *Human Rights Education. Framework and Methodology*. ARRC, 2003.
- Martínez, Judith. “Los pueblos originarios y la reconquista a través de la cultura”. *Resolución no violenta de conflictos*. Úrsula Oswald. México: El Colegio de Tlaxcala/CLAIP/UAEM, 2004: 95-100.
- Menchú, Rigoberta. “Culturas indígenas, cosmovisión y futuro”. *Resolución no violenta de conflictos*. Úrsula Oswald. México: El Colegio de Tlaxcala/CLAIP/UAEM, 2004: 49-62.
- RDHE. “El derecho a la salud: una entrevista con el professor Paul Hunt”. *Revista Iberoamericana de Derechos Humanos*. Porrúa/UIA, Unión Europea, 2005.
- Richards, H., y J. Schwanger. “Otro mundo es posible: introducción a una metodología de la esperanza y propuesta de un cambio de paradigma”. *Resolución no violenta de conflictos*. Úrsula Oswald. México: El Colegio de Tlaxcala/CLAIP/UAEM, 2004: 189-196.
- Rius, Néstor. “Juegos de cooperación como alternativa para integrar a la escuela y la vida comunitaria a menores provenientes de grupos de riesgo o situación de desventaja social”. *Resolución no violenta de conflictos*. Úrsula Oswald. México: El Colegio de Tlaxcala/CLAIP/UAEM, 2004: 425-465.
- Rúa, Diana de la. “Pueblos originarios y resolución de conflictos”. *Resolución no violenta de conflictos*. Úrsula Oswald. México: El Colegio de Tlaxcala/CLAIP/UAEM, 2004: 101-108.
- Stewart, Dianne. *Wisdom from Africa. A Collection of Proverbs*. Cape town: Struik, 2005.
- Vela, Fernando. “Gobernabilidad participativa para la resolución de conflictos”. *Resolución no violenta de conflictos*. Úrsula Oswald. México: El Colegio de Tlaxcala/CLAIP/UAEM, 2004: 215-234.

Correo electrónico de la autora: [elsa.sanchez@uia.mx](mailto:elsa.sanchez@uia.mx)



# Competencias ciudadanas: la asignatura pendiente

*Luz María Montoya Pérez*

PROFESORA DE ASIGNATURA

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS EMPRESARIALES

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO



*Este trabajo se presenta como una invitación a reflexionar sobre la relevancia de las competencias ciudadanas en los espacios educativos, en particular en los universitarios, con el objetivo de plantear cuestionamientos sobre el compromiso social de incluir este importante tema como parte fundamental de la formación de los alumnos. Con este objetivo, el contenido del artículo se estructura en cuatro apartados. En primer término se presenta una introducción, donde se exponen brevemente algunas situaciones que justifican la incorporación de las competencias ciudadanas en el currículum de las diferentes carreras, así como un marco conceptual que sirva de referencia sobre los contenidos a tratar. En seguida se comentan algunas aproximaciones pedagógicas como fundamento teórico para abordar las competencias ciudadanas. En otra parte se resume la experiencia de Colombia como ejemplo de país donde se han hecho esfuerzos importantes en relación a este tema. Finalmente se plantean algunas reflexiones en cuanto a las posibilidades para manejar este tema en la UIA.*

## *Introducción*

El actual panorama mundial, permeado por las políticas neoliberales en los diferentes ámbitos, parece bastante fatalista. En el ámbito económico se mantienen los problemas propios de los países subdesarrollados, en particular el escaso desarrollo y los elevados niveles de pobreza y marginación. En el entorno político, los grupos de poder luchan por sus intereses individuales, favoreciendo cambios superficiales que mantengan fundamentalmente igual las situaciones prevalecientes. En el ámbito social, como señalan Mejía y Parafán (2006: 30), los diferentes ambientes en los que interactúan los niños y los jóvenes, como la familia, la colonia, la oficina, la televisión, la música, la calle, frecuentemente

transmiten mensajes antidemocráticos de forma sutil, donde incluso suelen aparecer como base del éxito, como son la rivalidad, la deshonestidad, la dominación, la agresión física y mental, etc. Ante estas realidades, la posibilidad de vivir un modelo democrático se vislumbra bastante compleja. De aquí que en un mundo lleno de contradicciones, caracterizado por la injusticia, la desigualdad y la exclusión para muchos, la esperanza para el presente y el futuro se puede centrar en buena medida en la educación basada en los derechos humanos, sustentados en valores que se incorporen desde la niñez y se fortalezcan a través de todos los ciclos escolares, con énfasis en la educación media superior y superior. Una plataforma que sustente este

enfoque pueden ser las competencias ciudadanas, ya que se enmarcan en la perspectiva de los derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones como por las acciones de otros.

Las competencias ciudadanas se integran como un conjunto de habilidades (de tipo cognitivo, emocional y comunicativo), conocimientos y disposiciones que de manera articulada permiten al ciudadano, por un lado, contribuir activamente con la convivencia pacífica, la pluralidad y el respeto de las diferencias, y, por otro, participar responsable y constructivamente en los procesos democráticos (Ministerio Nacional de Educación, 2005: 8).

En este sentido, los centros escolares deben servir como referencia en el ejercicio de la libertad de expresión, el encuentro de distintas reflexiones, el respeto a la pluralidad, tanto en la conformación del currículo como en el ejercicio de la docencia, en la convivencia entre los estudiantes, así como en la interacción con las autoridades y el personal de todos los niveles, tomando como punto de partida la formación para el bien común a través de fomentar prácticas cotidianas basadas en valores como la justicia, la solidaridad, la sensibilidad ante las necesidades de los otros, la generosidad y la dignidad humana.

#### *Experiencia pionera en América Latina*

Las autoridades de la gran mayoría de países latinoamericanos han mostrado, en general, escaso interés por fomentar la participación juvenil en la actividad política, de ahí la urgencia de que se formulen políticas públicas realistas para la formación de niños y jóvenes competentes como ciudadanos, capaces de afrontar de manera consciente y responsable la serie de difíciles situaciones que se les presentan cotidianamente (Murillo y Castañeda, 2007: 145).

Entre los países que han venido construyendo diferentes plataformas en el tema de las competencias ciudadanas se encuentra Colombia. Entre las acciones

concretas emprendidas destaca la obligatoriedad de crear espacios donde se manejen las competencias ciudadanas a través de la Ley General de Educación, como el gobierno escolar, donde se consideran las propuestas de la comunidad educativa en todos niveles, incluyendo a los padres de familia, en temas como el reglamento escolar, las actividades artísticas, sociales y comunitarias (Murillo y Castañeda, 2007: 157).

Asimismo, se ha desarrollado el programa de Formación para la Ciudadanía, enfocado a tres grupos de competencias ciudadanas: convivencia para la paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Para su implementación se ha desarrollado un programa de competencias ciudadanas a través de dos estrategias: la elaboración de estándares donde se determinan las enseñanzas que deben recibir los alumnos en los diferentes ciclos escolares y el desarrollo de las pruebas SABER, dirigidas a los alumnos de quinto y noveno grados. El programa incluye conocimientos y cuatro tipos de competencias: cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras (Ministerio de Educación Nacional, 2004: 12-13). Estas iniciativas representan un gran esfuerzo de sistematización, ya que incluyen otras estrategias diversas, como cursos regionales e intercambios con otros países, lo cual ha tenido como consecuencia que se adopte el modelo en otros países de América Latina; sin embargo, no se ha evaluado su impacto.

#### *Dimensión pedagógica de las competencias ciudadanas*

A lo largo de la historia se han dado movimientos renovadores de la educación. En cuanto al enfoque democrático y de derechos humanos se pueden citar desde los modelos de autogestión y cogestión educativa, expuestos por Makarenko y Freinet, hasta la corriente latinoamericana de la educación popular, o educación para la libertad, propuesta por Freire. Respecto a enfoques orientados al trabajo de grupo, existen, entre otros, las experiencias y los aportes de Don Bosco, Piaget, Vigostky, Kolhberg (Álvarez, 1995: 46). Estos autores enfatizan la importancia de las relaciones solidarias entre los estudiantes,

plasmadas en estructuras organizativas donde se transita de una escolarización competitiva e individualista a una concepción que se fundamenta en la participación activa. Estas corrientes comparten los principios constructivistas de la consideración social y socializadora de la educación escolar (Coll y otros, 2007: 8).

En este contexto, algunas formas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias ciudadanas son el aprendizaje basado en la resolución de problemas, el análisis de casos y el aprendizaje por objetivos, las cuales son estrategias propias de un modelo colaborativo, constructivista y contextual.

A este respecto, Martínez (2005: 98) enfatiza que la adecuada integración de las estrategias señaladas, junto con otras más clásicas, como la clase magistral o el seminario de lectura, permite al estudiante avanzar en su proceso de aprendizaje experimentando momentos hermenéuticos y de razonamiento inductivo, así como momentos discursivos, de uso del lenguaje, de discusión, de elaboración conjunta y de búsqueda de criterios.

También destaca la necesidad del trabajo de los estudiantes en pequeños grupos, donde puedan procesar sus propios problemas y situaciones críticas, lo que les permite organizarse para alcanzar metas individuales y grupales. Los grupos de apoyo fomentan la práctica de la interayuda, de la solidaridad y de la comprensión mutua (Álvarez, 1995: 48).

Por su parte, Martínez (2006: 89) señala la importancia del aprendizaje ético, argumentando que la formación para la ciudadanía no puede limitarse a una cuestión meramente curricular o a un conjunto de disposiciones y normas legales. Por el contrario, implica cuestiones que van más allá de lo estrictamente docente, ya que supone la formulación de propuestas en política académico-docente y en formación del profesorado.

En relación a las competencias específicas, propone identificar en primer lugar aquellos contenidos de aprendizaje de carácter informativo y conceptual que permitan una comprensión de nuestro mundo en clave política y ética, que relacionen los desarrollos

científicos y tecnológicos con el impacto social y ético que comportan y que faciliten la comprensión de nuestra sociedad en clave económica para la construcción de sistemas de valores que supongan un desarrollo de la comprensión crítica para entender la controversia que su análisis pueda comportar y para la adquisición de niveles progresivos de razonamiento moral. De este modo, estos espacios se convierten en lugares adecuados para aprender que la democracia requiere de una ciudadanía crítica, participativa e informada. La implicación de los estudiantes debe permitir dotar de significación social el aprendizaje académico que el estudiante adquiere en la universidad (Martínez, 2006: 98-99).

Otra dimensión de la educación es la teleológica, que implica, de acuerdo con Sacristán, el análisis de los proyectos de política educativa o de los planes de cada escuela y de cada profesor desde el punto de vista de las finalidades que pretenden. Este autor enfatiza “el sentido emancipatorio del progreso, el cual debe articularse desde el aquí y ahora, impulsado por la creencia en el valor de la humanización y por la esperanza en la mejora de la sociedad, entendida como una sociedad más próspera, más justa, con un funcionamiento racional y no alienante” (Sacristán, 2001: 12 y 16).

Por su parte, Morin (2000: 20) enfatiza el desafío cívico como respuesta al debilitamiento del sentido de responsabilidad, producto del debilitamiento de una percepción global que lleva a que cada uno se preocupe sólo de sus tareas particulares, dejando de lado la solidaridad, porque no percibe su lazo orgánico con su ciudad y sus conciudadanos. Propone también que las diferentes disciplinas converjan para conformar una ética de la comprensión humana contra la incomprensión generalizada que priva en los tiempos actuales en todos los ámbitos sociales, desde la familia, el trabajo y la sociedad misma (Morin, 2000: 64-65).

Respecto al aprendizaje ciudadano, considera que la educación debe auspiciar la autoformación de la persona en cuanto a aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir y aprender a convertirse en ciudadano (Morin, 2000: 83).

En otra obra (Morin 1999:101-102) propone una ética antropológica, que significa asumir la condición humana como individuo-sociedad-especie tanto en nuestras coincidencias como en nuestras antinomias. Desde esta visión conlleva la esperanza de alcanzar la humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria, como misión antropológica del milenio a través de:

- Trabajar para la humanización de la humanidad
- Obedecer a la vida y guiar la vida
- Lograr la unidad planetaria en la diversidad
- Respetar en el otro tanto la identidad como la diversidad consigo mismo
- Desarrollar la ética de la solidaridad
- Desarrollar la ética de la comprensión
- Enseñar la ética del género humano

#### *Reflexión propositiva*

La deshumanización global que nos viene avasallando y que parece convertirse en una forma de vida requiere ser combatida desde diferentes ángulos; uno de ellos y quizá el más importante es el de la educación encaminada a rescatar la comprensión hacia la humanidad, señalada por Morin (2000). Un camino es la formación de ciudadanos democráticos, con un sólido pensamiento crítico, encaminados a forjar escenarios futuros más esperanzadores. En este sentido, las competencias ciudadanas entendidas en un sentido amplio, que incluya fundamentos filosóficos, formación coherente en los valores clave de la democracia (solidaridad, justicia, igualdad, libertad y participación democrática), mantienen completa vigencia.

Retomando algunos cuestionamientos de Sacristán (2001: 153-158), es importante rescatar dos preguntas clave: ¿qué poder tiene la educación institucionalizada de invertir los hechos que en la sociedad real son contrarios al modelo ideal de ciudadanía?, ¿cómo hacerlo en lo que sea factible actuar? De aquí plantea cinco razones fundamentales para relacionar la educación y la ciudadanía. La primera razón es toda una visión de cómo debe pensarse, diseñarse y

desarrollarse la escolarización, a partir de la óptica de contribuir a la reconstrucción y mejora de la sociedad. En particular, es necesario desarrollar la racionalidad, la autonomía del pensamiento y de las virtudes cívicas, el pensamiento crítico, la sensibilidad hacia los que son diferentes, la cooperación, la capacidad de diálogo para resolver conflictos, la comprensión de las interdependencias en un mundo globalizado, la preocupación por los derechos humanos. La segunda razón radica en que la ciudadanía proporciona un marco de referencia, de normas y de valores en función de los cuales se debe pensar y realizar la educación, especialmente a través de la selección de objetivos y contenidos, así como de prácticas coherentes con los principios de una ciudadanía democrática. La tercera razón es de orden epistemológico y se refiere al contenido semántico que se atribuye a conceptos clave en la educación que permitan crear un nuevo sentido común. La cuarta razón la relaciona con la globalización de las economías y los intercambios de todo tipo, que distorsionan el sentido del bien común. La quinta razón se centra en la necesidad de la educación como medio de favorecer la inclusión y la participación social, con base en los tres tipos de derechos: civiles, políticos y sociales.

Como parte de esta reflexión, a continuación se consideran algunas áreas dentro del plan curricular de la Universidad Iberoamericana que se relacionan directamente con las competencias ciudadanas y que abarcan todas las licenciaturas; en especial, se hace referencia al área de reflexión universitaria, la cual se construye como espacio curricular de soporte y consolidación de la formación integral mediante actividades de aprendizaje y asignaturas en torno a tres grandes temas:

- La persona en su relación *consigo misma*, abordada desde las perspectivas antropológica, filosófica y psicológica.
- La persona en su relación *con los demás*: la sociedad, el entorno físico y sus problemas más relevantes.
- La persona en su relación con la *trascendencia*: el sentido de la vida (SEUIA, 2002: 9).

Sin embargo, se requiere diseñar programas interdisciplinarios de carácter transversal que se adopten de manera institucional y se acompañen de acciones coherentes con carácter de permanencia, que se evalúen y actualicen conforme a las necesidades que plantea la sociedad. En especial, se requiere analizar las posibles modificaciones curriculares a nivel general, para valorar la incorporación de

diferentes asignaturas encaminadas a desarrollar competencias ciudadanas, así como programas de formación de autoridades, profesores y personal en todos los niveles. Como un intento de conjuntar estas ideas, se proponen algunos lineamientos que pueden servir como referencia para conformar programas que incluyan competencias ciudadanas (cuadro 1).

CUADRO 1  
*Competencias ciudadanas dentro la competencia en perspectiva global humanista*

ELEMENTO	CONOCIMIENTOS	VALORES	HABILIDADES
Respeto a la dignidad de la persona.	Concepto normativo del principio de dignidad. Aproximaciones filosóficas: Hegel, Kant, Bordieu, Giddens, Luhmann, Habermas, Durkheim. ¿Qué es la libertad? Requisitos mínimos de justicia distributiva en una sociedad.	Valores de naturaleza universal que sustentan los derechos de las personas. La integridad física: respeto y exigencia de respeto al cuerpo y psique de las personas. Repudio a las agresiones a la integridad física y psíquica de las personas: esclavitud, servidumbre, tortura, castigos crueles e inhumanos.	Análisis de información de los medios de comunicación masiva. Análisis crítico de la realidad actual. Escucha comprensiva. Diálogo. Argumentación lógica. Relación y comparación teórica.
Visión integradora.	Antropología filosófica. Filosofía educativa. Análisis existencial. Papel del profesional en el mundo actual. Pedagogía ignaciana.	El desarrollo humano: reconocimiento del planeta como hábitat de la especie humana. Reconocimiento de las necesidades y derechos de las generaciones futuras.	Reflexión sobre ideas abstractas. Escucha comprensiva. Diálogo. Argumentación lógica. Relación y comparación teórica.
Compromiso histórico-social.	Ideología y utopía. Fundamentos racionales de la comunicación dialógica. Momentos y sucesos significativos en la evolución de la democracia.	La solidaridad: empatía y fraternidad con las personas como miembros de la misma especie. Apoyo a otras personas para satisfacer sus necesidades y derechos. Disposición para resolver los conflictos de intereses entre personas y grupos.	Valoración de los logros históricos. Argumentación lógica. Escucha comprensiva. Diálogo. Debate.
Actitud cívica y democrática.	El régimen democrático. Interdependencia entre democracia y derechos humanos. Insuficiencias y peligros de las democracias modernas. La ciudadanía democrática: mecanismos y procedimientos de participación. Libertad de expresión. La participación democrática en las instituciones educativas.	La justicia: tratamiento igualitario a lo igual y diferenciado a lo diferente. Apego al principio de equidad. La justicia para sí mismo y para los demás. Compromiso con las causas justas.	Reflexión sobre situaciones y problemas actuales. Pensamiento crítico. Confrontación de diversas posturas. Valoración de diferentes situaciones. Escucha comprensiva. Diálogo. Debate.

Adaptado del *Manual para promotoras y promotores juveniles en derechos humanos*, Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, O.P., A.C.: 12-15, y de *Cuatro elementos de la competencia en perspectiva global humanista* (SEUIA: 9).

En este cuadro se toman cuatro elementos de la competencia denominada “perspectiva global humanista” por la UIA, con la finalidad de plantear algunas posibilidades de temas que sería importante proporcionar a los alumnos de las licenciaturas y que abarcan conocimientos, habilidades y actitudes. En el apartado de conocimientos se propone dotar a los alumnos de una base filosófica sólida para llegar al sentido más profundo de las competencias ciudadanas. A partir de esta base se consideran algunos de los valores fundamentales relacionados con estas competencias, como referentes en la actuación cotidiana. En cuanto a las habilidades, se busca primordialmente que desarrollen el pensamiento crítico, la reflexión, así como las capacidades de comunicación específicas para llevar a la práctica los diferentes aspectos que conforman las competencias ciudadanas.

### Conclusiones

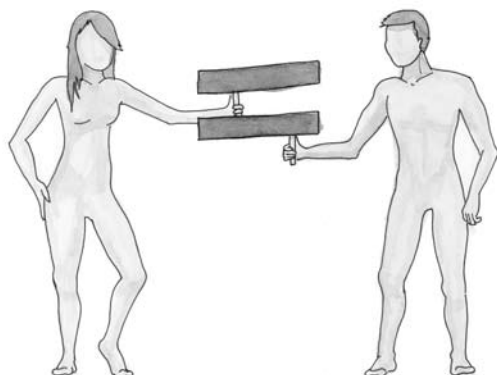
El tema de las competencias ciudadanas debe ocupar un lugar importante en los planes curriculares de todas las universidades, pero en especial de las que se consideran humanistas, ya que pueden constituir herramientas adicionales que fortalezcan la actuación de los alumnos y egresados ante las grandes desigualdades sociales y económicas que se enfrentan, así como ante la violencia de la realidad imperante, tanto nacional como mundial; de aquí que durante el curso de sus estudios es necesario instituir mayores prácticas encaminadas a reforzar

las competencias ciudadanas tanto en las diferentes asignaturas como en el servicio social, de tal manera que tanto los maestros como los alumnos integren los derechos humanos para aplicarlos en la vida cotidiana. En este sentido, se buscaría que los egresados realicen prácticas más inclusivas y democráticas en su trabajo; asimismo, que fomenten la solidaridad para el bien común, a través de la colaboración para compartir. Finalmente, es importante considerar que las bases filosóficas pueden constituir una plataforma fundamental que lleve idealmente al ejercicio globalizado de la ciudadanía.

### REFERENCIAS

- Álvarez, Pedro. “Una educación experiencial para desarrollar la democracia en las instituciones educativas”. *Revista Iberoamericana de Educación*, mayo-agosto de 1995: 41-72.
- Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O.P. *Manual para promotoras y promotores juveniles en derechos humanos*. México, 2005.
- Coll, César, et al. *El constructivismo en el aula*. 17ª. ed. Barcelona: Editorial GRAÓ (2007).
- Martínez, Miquel. “Formación para la ciudadanía y educación superior”. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 42 (2006), pp. 85-102.
- Mejía, Andrés, y Betsy Parafán. “Para amansar al dragón: una mirada crítica a las competencias ciudadanas”. *Revista de Estudios Sociales*, núm. 23, abril de 2006.
- Ministerio de Educación de Colombia. *Formar para la ciudadanía. Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional (2004).
- Morin, Edgar. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2000.
- Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO, 1999.
- Murillo, Gabriel, y Natalia Castañeda. “Competencias ciudadanas y construcción de ciudadanía juvenil”. *Revista del CLAD. Reforma y democracia*, núm. 37, febrero de 2007: 141-170.
- Sacristán J., Gimeno. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- SEUIA. *Marco conceptual para la revisión curricular del SEUIA*. México, 2002.

Correo electrónico de la autora:  
luzmamontoya@prodigy.net.mx



# Libertad religiosa, persona y Estado. De la identidad a la tradición

*David Eduardo Lara Corredor*

DOCENTE DEL DEPARTAMENTO DE TEOLOGÍA, FACULTAD DE TEOLOGÍA  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
BOGOTÁ, COLOMBIA



*El problema de la libertad de cultos va más allá de su exigencia normativa y su tutela por vía del derecho. La libertad religiosa es una expresión concreta de la libertad misma, lo que implica la responsabilidad de los Estados de derecho de garantizarla y de formar para el ejercicio de la misma. El presente artículo pretende comprender dicha libertad desde su núcleo fundamental, que es la dimensión religiosa, su hecho histórico como elemento de identidad en los pueblos latinoamericanos y sus implicaciones jurídicas de cara a la educación religiosa escolar. Así, el hecho religioso, como expresión de la dimensión religiosa del sujeto humano, hace parte de la cultura, la tradición en la historia de los pueblos y de la identidad de los Estados.*

## *La dimensión religiosa del ser humano*

El hecho religioso, como dato cultural, es una realidad propia de lo humano; es decir, son los hombres y las mujeres quienes a través de su comportamiento y lenguaje denotan un mundo religioso como elemento constitutivo de su propia naturaleza humana, de su dimensión trascendente. La concreción de esa dimensión, como ya se dijo, se plasma en los comportamientos culturales o rituales, en los comportamientos éticos y, principalmente, en el lenguaje, todo ello dentro de una matriz cultural determinada que va dando fisonomía a la religión.

Como fenómeno cultural, el hecho religioso ha estado ligado al devenir histórico de la misma humanidad, lo cual confirma que lo religioso es propio del ser humano. Así, desde las formas elementales de religiosidad hasta la constitución de las grandes religiones, el ser humano se ha apropiado del fenómeno religioso como elemento fundacional de la

sociedad o como elemento de identificación de un pueblo o nación.

Por lo anterior, se afirma que el hecho religioso —el comportamiento religioso de la sociedad— es un elemento constitutivo de la vida cotidiana de las sociedades como cultura religiosa, lo que ha hecho posible una doble dinámica. Por un lado, la formación religiosa de los adeptos o militantes de una religión y, por otro, la educación religiosa como uno de los componentes básicos de la formación integral de un miembro de la sociedad o ciudadano, amparados en el derecho fundamental a la libertad de cultos.

Pero antes se tendría que precisar la concepción de la religión para así mirar el derecho a la libertad religiosa. Si decimos que la religión contiene sociológicamente unas notas constitutivas, como son la doctrina, las costumbres, los ritos y la vivencia en comunidad, se puede asimismo visualizar el alcance

del derecho a la libertad de cultos, considerado como un derecho fundamental por ser atributo del mismo ser humano.

El núcleo sustancial del derecho a la libertad de cultos está constituido, según el artículo primero de la Resolución 36/55 de la Asamblea General de la ONU,<sup>1</sup> por la libertad de practicar el culto religioso; la de celebrar reuniones de carácter religioso; la de fundar y mantener lugares para la práctica del culto y la celebración de reuniones religiosas; la de fundar y mantener instituciones benéficas o humanitarias; la de confeccionar, adquirir y utilizar en cantidad suficiente los artículos y materiales necesarios para los ritos o costumbres de una religión; la de escribir, publicar y difundir publicaciones; la de enseñar la religión en lugares aptos para esos fines; la de solicitar y recibir contribuciones voluntarias de particulares y de instituciones; la de capacitar, nombrar, elegir y designar por sucesión los dirigentes religiosos; la de observar días de descanso religioso; la de celebrar festividades y ceremonias; la de establecer y mantener comunicaciones con individuos y comunidades en el ámbito nacional e internacional.

Así, el hecho religioso se plasma en el mundo cultural no sólo por las prácticas culturales de una religión, sino, además, por la posibilidad de enseñar la religión.

Este hecho cultural ha obligado a la sociedad organizada a establecer una serie de normas regulativas en relación al comportamiento de los miembros de una religión, movimiento religioso o secta, ya sea como parte de la identidad de un Estado (Estado confesional) o como parte del reconocimiento de los derechos inalienables de los sujetos humanos, en cuanto sujetos de derechos humanos, en las sociedades arreligiosas o Estados aconfesionales.

Si esto es así, se infiere que el Estado no puede ser ajeno a las manifestaciones de religiosidad de sus asociados y debe regular una serie de comportamientos, que si bien tienen su protección legal en el derecho fundamental de la libertad de cultos, no se le pide al Estado que legisle y regule el creer o no creer, el practicar o no una religión, sino cómo permitir en términos de igualdad legal el libre ejerci-

cio de cultos, o de la libertad religiosa, sin mayores limitaciones que las que exige el orden público. Por tanto, lo religioso entra en la órbita del orden público y se convierte en un bien público donde el Estado debe entrar a normativizar, garantizar y tutelar.

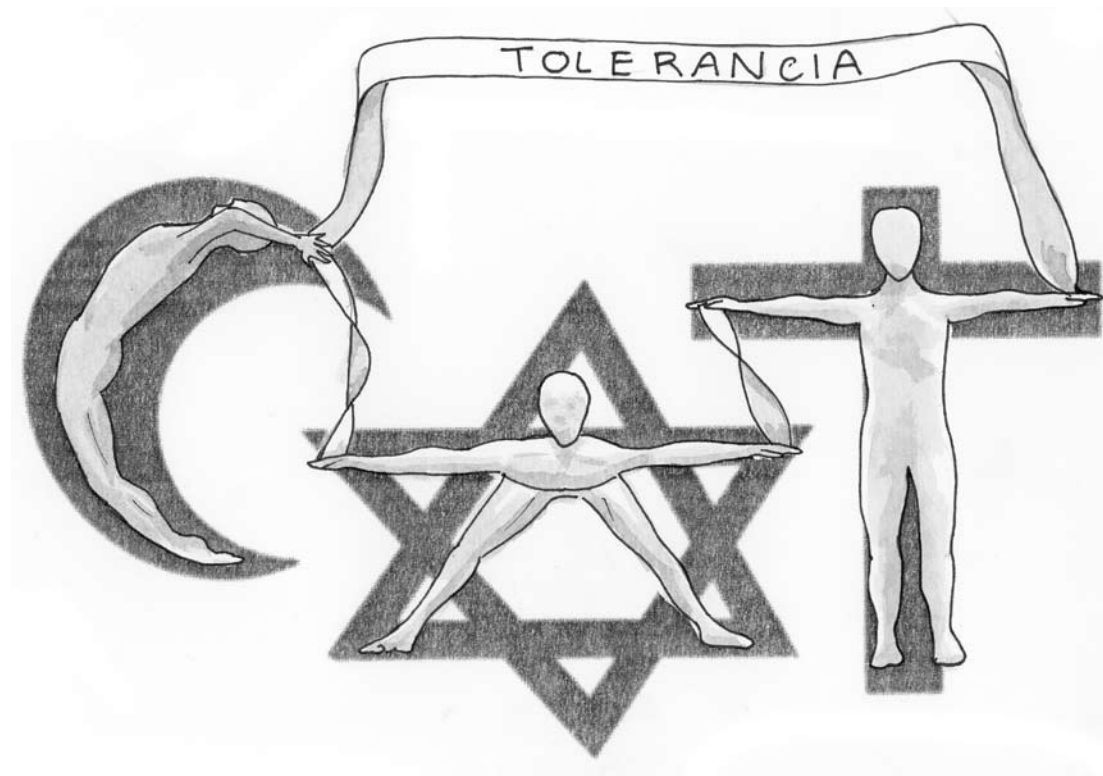
Dentro de este marco, como ya se dijo, está la formación religiosa como parte de la formación del sujeto social, puesto que la educación religiosa, como una de las dimensiones del ser humano, articula los currículos formativos y se concreta en asignaturas que evidencian su ingreso en los colegios y escuelas, sean éstas de carácter civil o religioso, privadas o públicas. En ese orden de ideas se fundamenta la participación del Estado en la regulación del componente formativo de la religión, por cuanto es responsabilidad del Estado regular la educación de sus asociados, y lo hace según su fisonomía, sea ésta confesional o aconfesional, ya que podrá darse desde la delimitación de los contenidos y las metodologías, en el caso de países confesionales, hasta la libertad de cátedra dentro de los fundamentos del currículo, en el caso de los países aconfesionales.

### *La educación religiosa y la identidad del pueblo latinoamericano*

Como introducción, es importante echar una mirada rápida a la historia de los pueblos latinoamericanos, donde la educación religiosa ha tenido su dinámica especial a lo largo de la historia (Consejo Episcopal Latinoamericano, 2001). Sin desconocer la dimensión religiosa de nuestro antepasados, como un elemento cohesionador y de identidad cultural, es marcado el hecho de 1492, llámese éste descubrimiento o choque de culturas, por lo que la historia de la educación religiosa se fractura, desconociendo las dinámicas didácticas de los pueblos indígenas por mantener una cultura tradicional de carácter oral, y dando inicio a un ejercicio de transculturación desde lo político y lo religioso.

El descubrimiento, la conquista y la actividad misionera en las tierras americanas coincidieron con la reconquista de la península ibérica ante el dominio musulmán, y también con la unificación





de sus pueblos, a través de la cosmovisión del *orbe cristiano* o *unanimidad cristiana* (Gutiérrez, 1983: 14), fundamentados en la teoría de las dos espadas y la estructura de las dos ciudades, la de Dios y la terrena. Por una parte, la cosmovisión religiosa se impuso como condición para sobrevivir o pasar por la espada de la religión católica; por otra, no todos los misioneros evangelizadores gozaron de prestigio y formación teológica (Consejo Episcopal Latinoamericano, 2001).

La mentalidad del *orbe cristiano* desconoció y estigmatizó las creencias indígenas con la imposición del dios patriarcal, omnipotente (Codina, 1987: 20-53), que exige la confesión de los dogmas y mandamientos sin mayor formación en la fe. Sin embargo, no todo fue imposición; desde sus comienzos se planteó una disputa entre los mismos misioneros que llegaron a América (Codina, 1987: 20-53).

Si bien los misioneros tenían su método y su afán de bautizar (cristianismo nominal), una limitante eran las lenguas aborígenes. Dentro del esquema

de evangelización surgieron estructuras en función de los grupos indígenas, como la encomienda, la reducción y la doctrina.

Durante la colonia se consolidó la identidad y la cultura cristianas a través de los sacramentos y la catequesis. Ser cristiano era estatus de ciudadanía para las nacientes poblaciones y ciudades. Los ritmos de la vida y los condicionamientos sociales dejaron la huella de un cristianismo aparte de los procesos de fe y de maduración en la fe (Gutiérrez, 1983: 16-20). Así, sacramentos y catecismo fueron las fuentes mínimas de la formación de los cristianos, del pueblo, de los laicos (Consejo Episcopal Latinoamericano, 2001).

Hacia finales del siglo XVII van surgiendo en los pueblos latinoamericanos los sentimientos de libertad, acompañados por una posición dual de la iglesia: por un lado, la jerarquía, que por el *patronato regio* ostentaba poder, se oponía a la misma, pero, por otro, los párrocos vieron en estas campañas un espacio de libertad y dignidad para indígenas y criollos, por ello apoyaron no sólo económicamente,

sino que justificaron desde sus sermones la campaña libertaria (Consejo Episcopal Latinoamericano, 2001).

Con la entrada en vigor de la era republicana, las nacientes repúblicas latinoamericanas fueron bebiendo de las ideas políticas de la Ilustración. El sistema educativo, con la influencia de las ideas de la Ilustración, de las corrientes independentistas y del liberalismo, constituyó la educación civil y estatal, sin influencia y participación eclesial y religiosa. Aquí el panorama de cada nación fue adquiriendo matices particulares, desde países constitucionalmente confesionales hasta países (Hoyos, 1993: 15-23) que si bien respetan la religión no la proclaman como la identidad de los Estados (Consejo Episcopal Latinoamericano, 2001).

Ya en el seno de la Iglesia católica se equiparó la educación religiosa escolar con la catequesis; de hecho, se desarrollaba como catequesis escolar o en algunos casos como historia sagrada. Después del Concilio Vaticano II, a raíz del nuevo enfoque de la Iglesia sobre la naturaleza e identidad de la catequesis, se comienza a perfilar el ámbito específico de la catequesis y el ámbito de la educación religiosa escolar, entendiéndolas como actividades distintas pero complementarias.

#### *Lo religioso y el mundo jurídico latinoamericano*

La religión en el ámbito público se ha concretado no solamente en el reconocimiento del derecho a la libertad de cultos, o el derecho a la libertad religiosa y su alcance; también en la presencia de la religión como componente formativo de los ciudadanos (Hoyos, 1993: 61-63).<sup>2</sup> Así la religión, si bien es competencia de cada una de las confesiones religiosas como formación religiosa, también es tarea del Estado, como responsable de la formación trascendente de los asociados, como dimensión de la formación integral de cada uno de sus asociados (Consejo Episcopal Latinoamericano, 2001).

#### *La educación religiosa en la legislación civil<sup>3</sup>*

La educación religiosa escolar, diferente a la catequesis y a la cultura religiosa, se da en el ámbito

de la formación pública en los países donde existe la educación religiosa; es decir, tanto en la escuela pública como en la privada. Este servicio educativo ha sido reconocido legalmente a través de diversos instrumentos jurídicos, como las constituciones, los concordatos, las leyes y los decretos, las resoluciones y los convenios entre el Estado y las diferentes confesiones religiosas o Iglesias. Algunos países tienen en su legislación un tipo de instrumento jurídico que regula la educación religiosa escolar impartida por Iglesias no católicas y otras denominaciones religiosas (Consejo Episcopal Latinoamericano, 2001).

En América Latina y el Caribe, la educación religiosa escolar está fundamentada jurídicamente en constituciones políticas: Costa Rica, Brasil, Panamá, Venezuela, El Salvador, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. En concordatos: Colombia, Perú y República Dominicana.

Leyes de educación: Venezuela, Argentina, Colombia, Ecuador, Perú, Brasil, Bolivia, Chile, Costa Rica y República Dominicana. Decretos sobre la educación religiosa escolar: Colombia, Chile, Perú, Bolivia, Costa Rica y Brasil (decretos estatales). Convenios y acuerdos: Bolivia, Venezuela, Colombia, Ecuador y Perú.

En algunos países no es permitida la educación religiosa escolar, como en Cuba, México, Paraguay y Uruguay, y no se prevé este tipo de enseñanza en la escuela pública. En Paraguay es opcional para las instituciones educativas incorporarla como cultura religiosa dentro de la adecuación curricular, y reciben financiamiento del Estado siempre que aparezca con otro nombre en el plan curricular.

En algunos países, aunque existan los instrumentos legales, no se imparte la educación religiosa escolar en forma debida por diversas causas: en seis por falta de presupuesto; en cinco por falta de profesores preparados; en tres por falta de horario suficiente; en cinco por falta de claridad en los acuerdos Iglesia-Estado en cuanto a su operatividad; en dos por obstaculización de algunos mandos medios (Consejo Episcopal Latinoamericano, 2001).

En cuanto al estatuto jurídico de la educación religiosa escolar, respecto a su obligatoriedad, se

constatan las siguientes modalidades: Es obligación ofrecerla en los establecimientos educativos públicos de Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Perú, República Dominicana y Venezuela. Es obligatorio que los padres expresen su opción en Venezuela y Chile. Es obligatoria para los alumnos católicos en República Dominicana y Perú. Es opcional para los alumnos y padres de familia en Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile y Ecuador, y en Argentina en algunas provincias. Es opcional para las



instituciones educativas incorporarla como cultura religiosa en Paraguay. Es opcional para alumnos e instituciones educativas en El Salvador.

En algunos países se ofrece una asignatura alternativa a la educación religiosa escolar, como ética en Argentina y educación en valores éticos y cívicos en El Salvador.

#### *Religión, persona y Estado colombiano: un Estado aconfesional*

A partir de la promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991, el fenómeno de lo religioso adquirió un matiz diferente, pues el pueblo colombiano, según el criterio del constituyente primario, representado en la Asamblea Nacional Constituyente, con arreglo a la línea del pensamiento de la laicidad del Estado —desde la Revolución francesa (Pierre,

*Nova et Vetera* No. 8: 4)—, se proclamó la aconfesionalidad del Estado. Se reconoce la libertad de cultos como derecho fundamental y se impone al Estado el deber de protegerla y tutelarla, cuyo ejercicio tiene los límites previstos por la ley en la preservación del orden público (Hoyos, 1993: 22).

El alcance de la opción laicista de la Constitución de 1991 debe entenderse dentro de la sana doctrina sobre la fisonomía de los Estados en relación con la religión.

Existen varias formas de regulación jurídica: cuando hay Estados confesionales sin tolerancia religiosa, en ellos sólo se establece una religión oficial, siendo obligatorios jurídicamente los contenidos de dicha religión, de suerte que se prohíben las religiones diversas a la oficial, o al menos se les discrimina considerablemente.

Encontramos Estados confesionales con tolerancia o libertad religiosa, y si bien consagran una determinada religión como la oficial, no por ello excluyen a las otras creencias y a los otros cultos. En algunos casos las religiones diversas son simplemente toleradas, sin que exista plena libertad; en otros eventos el carácter oficial de una religión se ha acompañado de una plena libertad

religiosa y de la ausencia de cualquier discriminación por este factor. Una variante de lo anterior son los Estados de orientación confesional o de protección de una religión determinada, en los cuales si bien no hay una religión oficial, el régimen jurídico acepta tomar en consideración el hecho social e histórico del carácter mayoritario de una o más confesiones religiosas, a las cuales les confiere cierta preeminencia.

También están los Estados laicos con plena libertad religiosa, donde hay una estricta separación entre el Estado y las iglesias; no existe una religión oficial y el Estado no tiene doctrina oficial en materia religiosa, y existe de pleno derecho una igualdad entre todas las confesiones religiosas. Estos regímenes reconocen el hecho religioso y protegen la libertad de cultos, pero por su laicismo, dentro del proceso de secularización, no favorecen ninguna.

Existen también los Estados oficialmente ateos, aquellas organizaciones políticas que hacen del ateísmo una suerte de nueva religión oficial y que presentan ciertos grados de hostilidad hacia el fenómeno religioso. Algunos de estos Estados toleran las prácticas religiosas pero no establecen una plena libertad de cultos. Otros son Estados totalmente anticlericales por desconocer toda libertad religiosa.

Aunque la mayoría de los colombianos confiesan la religión católica, la nueva Constitución invoca la protección de Dios pero no se consagra un Estado confesional, expresando las creencias religiosas que constituyen un valor constitucional protegido; se consagra la libertad religiosa y de cultos, confiriéndoles igual valor jurídico a todas las confesiones religiosas, independientemente de la cantidad de creyentes. Se trata de una igualdad de derecho, o igualdad por nivelación o equiparación, con la finalidad de preservar el pluralismo y proteger las minorías religiosas como Estado social de derecho.

La laicidad del Estado se desprende del conjunto de valores, principios y derechos contenidos en la Constitución. El Estado se define ontológicamente pluralista en materia religiosa y reconoce la igualdad entre todas las religiones (Corte Constitucional Colombiana, 1994). El alcance del ejercicio del derecho a la libertad de cultos se señala en los verbos rectores de profesar y difundir, en forma individual y colectiva.

En materia de educación, la Constitución Política de 1991 enmarca el derecho a la libertad de cultos en el ámbito de los derechos sociales, económicos y culturales, en particular la potestad de los padres para educar mientras los hijos sean menores o impedidos (artículo 42); se reconocen como supraderecho los derechos fundamentales del niño, uno de ellos la educación (artículo 44); es derecho de los adolescentes recibir la formación integral y la participación activa en los organismos de educación (artículo 45); se reconoce el particular cuidado de las personas disminuidas física, sensorial y psíquicamente (artículo 47), hay el compromiso, como obligación especial del Estado, de erradicar el analfabetismo y tener atención especial a las perso-

nas limitadas físicas o mentales, o con capacidades excepcionales (artículo 68); es obligación del Estado y los empleadores ofrecer formación profesional y técnica a quienes lo requieren (artículo 54).

En materia de educación propiamente, se reconoce como derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social. Son responsables de la misma el Estado, la sociedad y la familia. Será gratuita en las instituciones oficiales o públicas. Corresponde al Estado ejercer las funciones de regular, inspeccionar y vigilar la educación con la finalidad de velar por su calidad, su cumplimiento y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos (artículo 67). Se les otorga a los particulares el derecho de fundar establecimientos educativos con personal de reconocida idoneidad ética y pedagógica. Se garantiza la libertad de los padres para escoger el tipo de educación para sus hijos menores, y en los establecimientos del Estado se señala que ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa. Se respeta y promueve el desarrollo de los grupos étnicos (artículo 68).

Se garantiza la autonomía universitaria (artículo 69). El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional; promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la nación (artículo 70).

#### NOTAS

<sup>1</sup> Organización de las Naciones Unidas, Declaración sobre la Eliminación de Todas las Formas de Intolerancia y Discriminación Fundadas en la Religión o las Convicciones: Artículo 1º. La libertad de tener una religión o cualesquiera convicciones de su elección, así como la libertad de manifestar su religión o sus convicciones individual o colectivamente, tanto en público como en privado, mediante el culto, la observancia, la práctica y la enseñanza.

<sup>2</sup> Si bien la libertad de cultos es un derecho fundamental, hace parte de los principios ordenadores de un Estado de derecho, dentro de los cuales los derechos humanos cumplen la función de principios: función integradora, función hermenéutica y función civilizadora (Hoyos, 1993: 61 y 63).

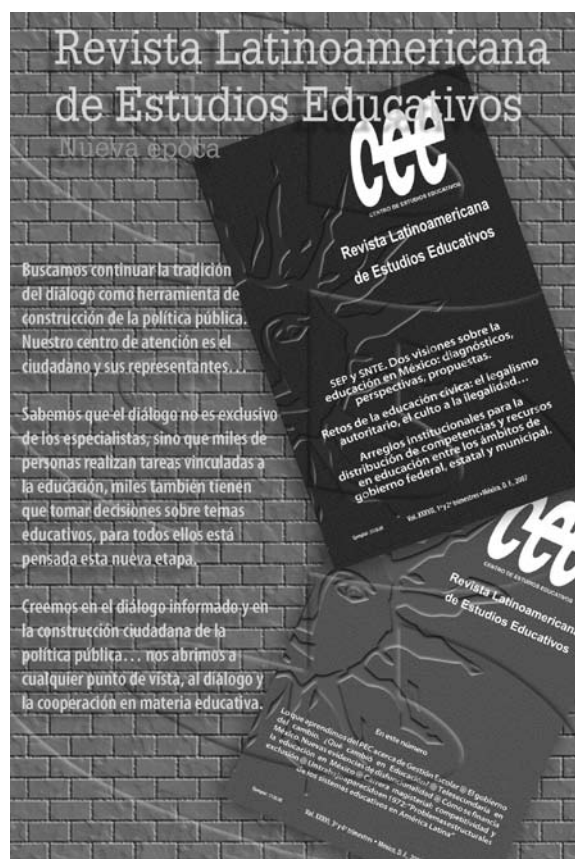
<sup>3</sup> Hay que precisar que los datos aquí señalados tienen como fuente la investigación del Consejo Episcopal Latinoamericano, a través del Departamento de Educación, publicados en el texto *Orientaciones generales para la educación religiosa escolar en Amé-*

rica Latina y el Caribe, 1999. El mismo tuvo una revisión en el año 2001. Es probable que al año de 2004 se hayan celebrado reformas concordatarias, constitucionales y reglamentarias que podrían haber modificado y/o suprimido los datos.

#### REFERENCIAS

- Codina, Víctor, S.J., *Ser cristiano en América Latina*. Bogotá: CINEP, 1987.
- Consejo Episcopal Latinoamericano. *Orientaciones generales para la educación religiosa escolar en América Latina y el Caribe*, 1999. Departamento de Educación, revisión 2001.
- Constitución Política de Colombia de 1991.
- Corte Constitucional Colombiana. *Sentencia C-350*, de agosto 4 de 1994.
- Gutiérrez, Gustavo. *Líneas pastorales de la Iglesia en América Latina. Análisis teológico*. Lima: Centro de Estudios y Publicaciones CEP, 1983.
- Hoyos Castañeda, Ilva Myriam. *La libertad religiosa en la Constitución de 1991*. Bogotá: Temis, 1993.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). *Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones*.
- Pierre Caps, Stéphane. "Laicidad del Estado y libertad religiosa". *Nova et Vetera*, núm. 8, Santa Fe de Bogotá: ESAP.

Correo electrónico del autor: delara@javeriana.edu.co



# ESTUDIOS

## Filosofía • Historia • Letras

**Sección Especial**

**Semblanza de Ulises Schmill**  
José Ramón Cossío

**Nadine Gordimer en su contexto**  
Verónica Volkow

NUEVA ÉPOCA • INVIERNO 2007 • ESTUDIOS 83 • VOL. V

**83**

Instituto Tecnológico Autónomo de México **ITAM**

**Economía, desarrollo y doctrina social católica**  
Terence McGoldrick

**Fundamentos de la capacidad de afiliación**  
Mathias Nebel

**México-Estados Unidos: ¿Adiós al mito?**  
Ana Paula Ordorica

**Diálogo de poetas**  
Alma Luz Beltrán y Puga  
Gema Santamaría

**Creación**  
Mario Bellatín

**50 generaciones por inspirar**

Ahora en Internet

# Sinéctica

revista electrónica

Luis Armando Aguilar • Rocío de Aguilera • Felipe Alatorre • Yolanda Argudín • Eduardo Arias • Claudia Arufe • Francisco Ayala • Bonifacio Barba • Miguel Bazdresch • Ana María Berea • Luis "Caballo" • Antonia Candela • Patricia Carbajal • Cristina Cárdenas • Luz María Chapela • César Coll • María Martha Collignon • Sarah Corona • Axel Dridricksson • David Fernández • María Teresa Fernández • Rita Ferrini • Cecilia Fierro • María Fors • Gérard Fourez • Raúl Fuentes • Pedro Gaeta • Howard Gardner • Henry Giroux • Raquel Glazman • Luis Felipe Gómez • Noemí Gómez • Saulo Gómez • Dinorah González • Luis González • Rosario González • Teófilo Guzmán • Francisco Javier Haro del Real • José Hernández-Claire • Gabriela Ibáñez • Jabaz • Lourdes Jaime • Pablo Latapi • Luis Octavio Lozano • Peter Marchetti • Jesús Martín-Barbero • Rebeca Mejía • Alberto Minakata • Raúl Mora • Rodolfo Morán • Guadalupe Moreno • Salvador Moreno • Francisco Morfín • Luis Morfín • Raúl Domingo Motta • Carlos Muñoz • Anita Nielsen • Carlos Nuñez • Francisco Nuñez • Carlos Enrique Orozco • Guillermo Orozco • Humberto Orozco • Luis Adolfo Orozco • Ruth Paradise • Manuel Peimbert • Andrés Peixoto • Angélica Peregrina • Víctor Ponce • José Luis Ramos • Sonia Reynaga • Rosa Martha Romo • Diana Sagástegui • Antonio Sánchez • Lya Sañudo • Silvia Schmelkes • Susan Street • Ma Guadalupe Valdez • Gordon Wells • Margarita Zorrilla • Jerome Bruner • Adela Cortina • Octavi Fullat • Manuel Gil • Shahan Hacyan • Fernando Reimers • Giorgio Viera

EDUCACIÓN Y VALORES

50 AÑOS

ITESO

La Revista del Departamento de Educación y Valores

**visítanos!**

sinectica.iteso.mx - está en tu espíritu -

# Programa de Derechos Humanos<sup>1</sup>



El Programa de Derechos Humanos de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, establecido en 1998, es un espacio académico interdisciplinario y plural que busca incidir, mediante la investigación, la difusión, la educación y la promoción del debate, en la creación y consolidación de una cultura de derechos humanos que cruce todos los ámbitos de la vida política y social en México.

Para cumplir con su objetivo principal, el Programa de Derechos Humanos realiza las siguientes actividades:

- *Investigación.* Con una perspectiva interdisciplinaria, el equipo del Programa —en conjunto con otras instituciones universitarias y centros de investigación nacionales e internacionales— implementa diversos proyectos de investigación sobre temas relacionados con los derechos humanos.
- *Debate y reflexión.* Con la intención de incidir efectivamente en la conformación de la agenda política e influir en procesos de toma de decisiones a nivel nacional, el Programa de Derechos Humanos facilita la realización de todo tipo de foros de discusión sobre temas relacionados con los derechos humanos, en los cuales se propicia la reflexión y el debate entre académicos, estudiantes, servidores públicos y la sociedad civil en general.
- *Educación y capacitación.* Con el fin de contribuir al desa-

rollo de capacidades de los distintos actores involucrados en los derechos humanos, el Programa ofrece una serie de iniciativas especializadas de educación y capacitación, dirigidas a profesores y estudiantes universitarios, integrantes de organismos de la sociedad civil, profesionales de la comunicación, personal de comisiones públicas de derechos humanos y funcionarios de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial.

- *Difusión.* Mediante la publicación de los productos de investigación, de los trabajos de académicos externos reconocidos, de las memorias de los foros de debate y de material de referencia en general, el Programa de Derechos Humanos contribuye a la difusión del conocimiento teórico y práctico de los derechos humanos.
- *Promoción de una cultura de los derechos humanos.* Con la idea de posicionar a los derechos humanos como un eje central en la formación integral de los futuros profesionistas de nuestro país, el Programa realiza distintas actividades dirigidas a los alumnos de la Universidad Iberoamericana, incluyendo conferencias, charlas, clases y cursos específicos, así como oportunidades de colaborar voluntariamente en alguno de nuestros proyectos.

## *Líneas de Investigación*

Desde una perspectiva académica

interdisciplinaria y rigurosa, el Programa de Derechos Humanos ha incursionado en diversos temas concernientes a los derechos humanos, entre los que figuran:

- Mecanismos internacionales de defensa de los derechos humanos
- Justicia penal internacional
- Justicia transicional
- Acceso a la justicia
- Refugiados
- Desapariciones forzadas
- Tolerancia religiosa
- Derechos económicos, sociales y culturales
- Derecho a la salud
- Educación en derechos humanos
- Derechos humanos y relaciones internacionales
- Medición e indicadores de derechos humanos
- TLCAN y derechos humanos
- Diversidad cultural y derechos de los pueblos indígenas

Todos estos esfuerzos los realizamos con la colaboración y el apoyo de una amplia gama de actores, como son otras instituciones académicas, organismos públicos y civiles de defensa y promoción de los derechos humanos, dependencias gubernamentales, organismos intergubernamentales y fundaciones internacionales.

<sup>1</sup>Para mayores informes, consultar: <http://www.uia.mx/uiainstitucional/dh/default.html>

## Nuestros próximos números

Número 52. Otoño 2008

### AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Algunos tópicos en torno a los cuales pueden girar las colaboraciones:

---

- Administración del conocimiento
- Autogestión del aprendizaje
- Entorno físico
- Entorno psicológico
- Teorías del aprendizaje
- Ambientes informales de aprendizaje
- Medio ambiente tecnológico
- Aprendizaje en la vida cotidiana
- Lenguaje y ambientes de aprendizaje
- Trabajo colaborativo
- Ambientes virtuales de aprendizaje
- Comunidad de aprendizaje
- Ambientes de aprendizaje en las organizaciones
- Interacciones en el aula
- La escuela-casa
- Estilos de aprendizaje
- Flexibilidad en los ambientes de aprendizaje
- Estrategias de aprendizaje

Número 53. Primavera 2009

### EDUCACIÓN Y SALUD

Algunos tópicos en torno a los cuales pueden girar las colaboraciones:

---

- Fortalecimiento de capacidades en salud
- Metodología para la enseñanza de la salud
- ¿Promoción o educación para la salud?
- Recursos innovadores en la educación para la salud
- Formación del personal de salud
- Evaluación del impacto en la promoción de la salud
- Políticas de educación en salud
- Medios masivos en la promoción de la salud
- Pedagogía de la atención a la salud
- Ciencias sociales en la educación en salud
- Enfoques en la educación en salud
- Promoción de estilos de vida saludables
- Información *versus* formación en salud
- Formación para la transición epidemiológica
- Procesos participativos en salud
- Capacidades pedagógicas en profesionales de la salud

## *Didac*

### PAUTA EDITORIAL PARA ARTÍCULOS

1. Todo artículo es dictaminado por el Consejo Editorial para su aprobación, manteniendo el anonimato entre autores y dictaminadores. Los editores se reservan el derecho de realizar los ajustes de estilo que juzguen convenientes. La recepción de un artículo no garantiza su publicación.
2. Los originales deberán enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: [didac@uia.mx](mailto:didac@uia.mx).
3. Todas las contribuciones deberán ser inéditas en español.
4. El contenido debe estar orientado a incidir en algún aspecto de la educación a cualquier nivel, como apoyo al trabajo docente.
5. El contenido debe corresponder al tema propuesto para el número determinado de la revista en que se pretende que aparezca. En caso de no corresponder con el tema y cumplirse los demás criterios, el artículo podrá ser aprobado para ser incluido en otro número.
6. Se aceptarán principalmente artículos de divulgación. Los resultados de investigación como tales no serán aceptados, a menos que se dé un tratamiento orientado a cumplir con el punto 4 de estas pautas.
7. La extensión deberá ser de un mínimo de cuatro páginas tamaño carta y un máximo de diez (seis para las reseñas), escritas a doble espacio en 12 puntos. La fuente será tipo Times New Roman, en versión Word. Los márgenes serán de 2.5 cm en todos los lados.
8. Se deberá adjuntar un resumen de entre 120 y 160 palabras.
9. Se sugiere señalar divisiones dentro del artículo que favorezcan su claridad.
10. Los cuadros, gráficos e ilustraciones deberán presentarse numerados e incluirse en páginas separadas.
11. Las notas deberán ser breves y se utilizarán sólo cuando sean indispensables. Deberán aparecer al final del artículo y no serán de carácter bibliográfico, sino de comentario. Para las referencias bibliográficas deben seguirse las pautas especificadas en los puntos 12 y 13 de este documento.
12. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se colocará un paréntesis donde se especifique el apellido del autor del documento, el año y la página. En el caso de citar más de una obra del mismo autor y del mismo año, se distinguirá cada una con un índice alfabético en minúsculas. Ejemplos:  
  
Este argumento ha sido desarrollado anteriormente (Domínguez, 2001: 128-146)  
  
Domínguez ha desarrollado este argumento (2001: 128-146)  
  
Este argumento ha sido explorado por varios autores (Domínguez, 2001: 128-146; Marsh, 1999: 41-77)  
  
El planteamiento anterior no coincide con la tesis de Rueda y Díaz-Barriga (2002a: 87-112)



Diversos autores han hecho el mismo planteamiento (Delgado, 1999: 21-52; Rueda y Díaz Barriga, 2002b: 195-213)

“(…) estos elementos no podrían estar disociados” (Morin, 2004: 84)

13. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo, bajo el título de “Referencias”. No deberán incluirse obras que no hayan sido referidas en el texto. Deberán aparecer en orden alfabético, empleando sangría francesa, con mayúsculas y minúsculas, en el siguiente formato:

*Libros:*

Autor. *Título (itálicas)*. Número de la edición (nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año.

Rogers, Carl. *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Buenos Aires: Paidós, 1966.

Hasta tres autores:

Sastre, Genoveva, Montserrat Moreno, y Aurora Leal. (...)

Más de tres autores:

Quirk, Randolph *et al.* (...)

Autores corporativos y documentos oficiales:

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). *50 años a favor de la infancia*. México: UNICEF, 1996.

*Capítulo o parte de libro:*

Autor. “Título del capítulo” (entrecomillado). *Título del libro (itálicas)*. Autor del li-

bro (si es diferente al del capítulo o parte del libro). Número de la edición (nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año: páginas.

Bazdresch Parada, Juan E. “La integración afectiva”. *Unidad, diversidad y conciencia: introducción al problema del hombre*. Coords. Ignacio Hernández-Magro, y Patricia Villegas. México: Universidad Iberoamericana, 1996: 95-98.

*Artículos:*

Autor. “Título del artículo” (entrecomillado). *Nombre de la revista (itálicas)* volumen y/o número en arábigos (año): páginas.

Cantón, Manuel, y Pedro Sánchez. “Desarrollo de un instrumento para la detección del lector deficiente”. *Educación y Ciencia* 4. 9 (2001): 78-84.

*Página web:*

Autor. “Título del artículo” (entrecomillado). *Nombre del sitio (itálicas)*. Fecha de publicación. ((fecha de consulta (día de mes de año)) <URL completo>.

Burín, Mabel. “Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables”. *Psico-Mundo*. s/f. (consulta 6 de febrero de 2004) <<http://www.psiconet.com/foros/genero>>.

*Otras fuentes:*

Consultar el *MLA Handbook for Writers of Research Papers*, 6ª edición. Nueva York: Modern Language Association of America, 2003.

# Publicaciones periódicas



UNIVERSIDAD  
IBEROAMERICANA  
CIUDAD DE MÉXICO

## JURÍDICA

Jurídica  
Anuario del Departamento Derecho

## Revista de FILOSOFÍA

Revista de Filosofía  
Publicación cuatrimestral del  
Departamento de Filosofía

## Historia y grafía

Historia y grafía  
Publicación semestral del  
Departamento de Historia

## PSICOLOGÍA IBEROAMERICANA

Psicología Iberoamericana  
Publicación semestral del  
departamento de Psicología

## didac

Didac  
Publicación semestral de la  
Dirección de Servicios para  
la Formación Integral

## Arqui tectónica

Arqui tectónica  
Publicación semestral del Departamento  
de Arquitectura y Urbanismo

## REVISTA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN

Revista Iberoamericana de Comunicación  
Publicación semestral del  
Departamento de Comunicación

## AlterTexto

Altertexto  
Publicación semestral del  
Departamento de Letras

## Revista Iberoamericana de Teología

Revista Iberoamericana de Teología  
Publicación semestral del  
Departamento de Ciencias Religiosas

Para mayor información  
comunicarse a la Universidad Iberoamericana,  
Prol. Paseo de la Reforma 880,  
Col. Lomas de Santa Fe, C. P. 01219, México, D.F.  
Tel. 59-50-4000 / 91-77-4400  
ext. 7330, 4919 y 7600  
Fax. 59-50-4331  
publica@uia.mx  
www.uia.mx

**CUPÓN DE SUSCRIPCIÓN**

Fecha \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

- ☐ Un año (2 números): En México \$100.00. En el extranjero USD \$25.00  
☐ Dos años (4 números): En México \$200.00. En el extranjero USD \$50.00  
☐ Números anteriores: En México \$60.00. En el extranjero USD \$15.00

No se admiten cheques, únicamente giro postal o la ficha de depósito a nombre  
de: Universidad Iberoamericana, A. C. a la cuenta no. 12592 de la sucursal 4254 de Banamex,  
referencia numérica 1000011937, referencia alfanumérica: nombre del suscriptor

Cantidad total a pagar: \$ \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_ Institución \_\_\_\_\_

Dirección: Calle \_\_\_\_\_ Número \_\_\_\_\_

Colonia \_\_\_\_\_ Ciudad \_\_\_\_\_

Delegación \_\_\_\_\_ Municipio \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

Código postal \_\_\_\_\_ País \_\_\_\_\_ Tel. \_\_\_\_\_

Correo electrónico \_\_\_\_\_

**Números anteriores:**

- |   |  |  |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> 17 Otoño '90<br>Medios didácticos                            | <input type="checkbox"/> 32 Otoño '98<br>El alumno hoy   | <input type="checkbox"/> 42 Otoño '03<br>Diseño curricular e<br>innovaciones metodológicas |
| <input type="checkbox"/> 19 Otoño '91 y Primavera '92<br>Comunidad de cuestionamiento | <input type="checkbox"/> 33 Primavera '99<br>¿Para qué educamos?                               | <input type="checkbox"/> 43 Primavera '04<br>Formación Integral                            |
| <input type="checkbox"/> 21 Primavera '93<br>Reflexiones sobre la educación           | <input type="checkbox"/> 34 Otoño '99<br>Las nuevas tecnologías en la<br>educación             | <input type="checkbox"/> 44 Otoño '04<br>Tecnología para el<br>aprendizaje                 |
| <input type="checkbox"/> 22 Otoño '94<br>Temas generales                              | <input type="checkbox"/> 35 Primavera '00<br>La educación superior al<br>principio del milenio | <input type="checkbox"/> 45 Primavera '05<br>Gestión de los sistemas<br>educativos         |
| <input type="checkbox"/> 23 Primavera '94<br>Temas generales                          | <input type="checkbox"/> 36 Otoño '00<br>Las nuevas competencias<br>en la educación            | <input type="checkbox"/> 46 Otoño '05<br>Desafíos para el profesorado<br>del siglo XXI     |
| <input type="checkbox"/> 24 Otoño '94<br>Temas generales                              | <input type="checkbox"/> 37 Primavera '01<br>Las competencias en la<br>educación               | <input type="checkbox"/> 47 Primavera '06<br>Educar en la diversidad<br>(1era. parte)      |
| <input type="checkbox"/> 27 Primavera '96<br>Temas generales                          | <input type="checkbox"/> 38 Otoño '01<br>Evaluación educativa                                  | <input type="checkbox"/> 48 Otoño '06<br>Educar en la diversidad<br>(2da. parte)           |
| <input type="checkbox"/> 29 Primavera '97<br>Habilidades en la educación              | <input type="checkbox"/> 39 Primavera '02<br>Cómo aprenden hoy los<br>alumnos                  | <input type="checkbox"/> 49 Primavera '07<br>Formación por competencias                    |
| <input type="checkbox"/> 30 Otoño '97<br>Modelos pedagógicos y<br>humanistas          | <input type="checkbox"/> 40 Otoño '02<br>Educar en la incertidumbre                            | <input type="checkbox"/> 50 Otoño '07<br>Arte y educación                                  |
|   | <input type="checkbox"/> 41 Primavera '03<br>Comunicación educativa                            |  |

