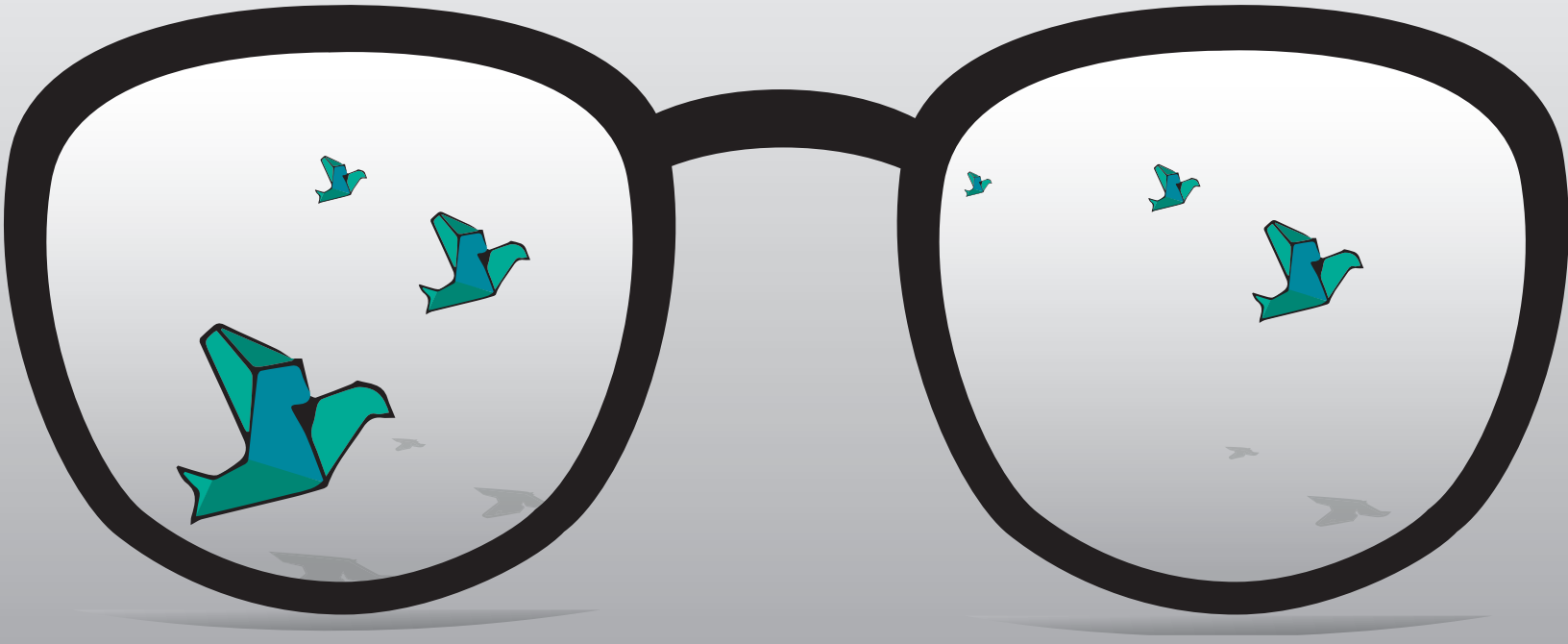
Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial



Abraham Magendzo Kolstrein
Jorge Manuel Pavéz Bravo

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal

CDHDF libro electrónico

Autores: Abraham Magendzo Kolstrein y Jorge Manuel Pavéz Bravo.

Editor responsable: Francisco Javier Conde González.
Cuidado de la edición: Karen Trejo Flores.
Corrección de estilo y revisión de planas: Haidé Méndez Barbosa.
Diseño y formación: Ana Lilia González Chávez.
Diseño de portada: Gladys López Rojas.

Primera edición, 2015
D. R. © 2015, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
Av. Universidad 1449, col. Pueblo Axotla,
del. Álvaro Obregón, 01030 México, D. F.

www.cdhdf.org.mx

isbn: En trámite.

El contenido de esta obra no refleja necesariamente las ideas de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal en esta edición, sino que es responsabilidad de sus autores.

Ejemplar electrónico de distribución gratuita, prohibida su venta.

Se autoriza la reproducción total o parcial de esta publicación siempre y cuando se cite la fuente.

Contenido

Prólogo 7

Introducción 9

La controversialidad y su aplicación en la educación 13
Introducción 13
Qué se entiende por controversialidad 13
Los aspectos positivos de la controversialidad y su aplicación en la educación 15
Desafíos que debe enfrentar la educación desde la perspectiva controversial . . . 17

Análisis histórico del desarrollo de los derechos humanos 19
Introducción 19
Aportes de filósofos y fundadores de religiones al concepto de derechos humanos. 20
Antecedentes históricos en la Antigüedad clásica 20
Aportes de las religiones monoteístas. 21
Antecedentes históricos en la Edad Media (siglos XI-XIII) 23
Antecedentes en el Renacimiento (siglos XV-XVI). 23
Antecedentes en la Edad Moderna (siglos XVII-XVIII) 23
La Ilustración (siglo XVIII) 24
Algunas reflexiones que suscitan los aportes de los grandes pensadores y líderes religiosos 25
Las crisis, controversias y conflictos al origen de las declaraciones oficiales sobre derechos humanos 25
Documentos oficiales en Inglaterra sobre la reivindicación de derechos frente a los monarcas (siglos XIII-XVII) 26
Declaraciones y documentos oficiales sobre derechos humanos a partir del siglo XVIII 27
La era posterior a la Declaración Universal de los Derechos Humanos 34
Los derechos de la mujer 37
Los derechos humanos en continua revisión y expansión 38

Los derechos humanos, límites y conflictos entre ellos 40
Introducción 40
Características de los derechos humanos 40
Características sujetas a controversialidad 42
La limitación de los derechos humanos 44
Los derechos humanos considerados como absolutos, según la óptica liberal 44
Los derechos humanos considerados como limitados, según la concepción comunitarista 47
¿Conflictos entre los derechos humanos fundamentales? 50
Las posiciones conflictivistas 51
La posición o interpretación armonizadora 53

Desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina 59
Introducción 59
Algunos hitos en la historia de la educación en derechos humanos 60
La década de 1980 61
La década de 1990 62
Comienzos del siglo XXI 64
Ideas-fuerza en la educación en derechos humanos 67
La EDH: una educación constructora de democracia 67
La EDH: una educación político-transformadora 68
La EDH: una educación integral-holística 68
La EDH: una educación ético-valórica 69
La EDH: una educación constructora de paz 70
La EDH: una educación constructora de sujetos de derechos 71
Tensiones y obstáculos de la educación en derechos humanos 72
En el plano político 72
En el ámbito curricular 73
En el plano pedagógico 73
En el ámbito de la evaluación 74

Currículum y controversialidad en la educación en derechos humanos 76
Introducción 76
Ideas-fuerza 77
Definiendo currículum 77
Teorías curriculares 78
Cambio epocal 78
Currículum explícito y currículum oculto 78
Negociar saberes 79
Diversidad de actores 79

Desafíos curriculares 79
El desafío de la disociación curricular 79
El desafío de la homogenización 80
El desafío de la instrumentalización 80
El desafío de la controversialidad 80
Estrategias curriculares en derechos humanos. Espacios para la controversia. . . 81
Estrategia curricular transversal-controversial 81
Estrategia curricular que relaciona los derechos humanos a programas afines 85
Estrategia de EDH como una asignatura integrada a los planes de estudio . . . 86
Propuesta de un currículum de derechos humanos desde la perspectiva controversial 86
Núcleo temático controversial 87
Núcleo temático controversial en derechos humanos 87
Origen de los núcleos temáticos controversiales 88
Propuesta de núcleos temáticos controversiales en derechos humanos 88

Pedagogía controversial en la educación en derechos humanos 95
Introducción 95
Pedagogía crítica y su relación con los temas controversiales en derechos humanos. 96
Definiendo la pedagogía crítica 96
Componentes de la pedagogía crítica y su relación con la controversialidad 97
Pedagogía dialógica 97
Poder y conocimiento 99
Sintetizando la relación entre la pedagogía crítica y la EDH desde una perspectiva controversial 100
La pedagogía de la alteridad y su relación con los temas controversiales en derechos humanos 101
Emmanuel Levinas, el "pedagogo de la alteridad" 101
El reconocimiento de la o el otro, un postulado ético-político 102
Responsabilidad con la o el otro 102
Poder para empoderarse 103
La pedagogía de la alteridad, una pedagogía ético-crítica y política 103

Didáctica para abordar temas controversiales en derechos humanos 107
Introducción 107
Pautas didácticas generales para abordar temas controversiales en derechos humanos. 108
Creando un clima favorable 108
Fijando las reglas al inicio de la actividad 108

Definiendo el rol de las y los educadores. 109
El educador reflexionando sobre sus propias capacidades 110
El educador motivando la participación 110
Detectando las capacidades de las y los educandos y capacitándolos para que las desarrollen 111
Definiendo los roles de las y los educandos 112
Sintetizando las pautas didácticas 112
Estrategias didácticas para abordar los temas controversiales en humanos 113
Método de discusión de casos 114
Método de proyectos 117
Método dialógico 119

La evaluación en la perspectiva controversial 123
Introducción 123
La evaluación con un enfoque crítico 124
Objetivos y propósito de la evaluación 126
Momentos de la evaluación 126
Participantes en la evaluación 127
Formas o métodos de evaluar 127
Evaluación de las y los educandos 129
Conocimientos 129
Habilidades 129
Actitudes 130
Rol de la o el educador 130
Evaluación de las y los educadores 131
Evaluación y poder 132
Indicadores y escalas numéricas para la evaluación del desempeño de las y los educandos 133

Anexos 135
Anexo I. Estrategias didácticas para abordar temas controversiales en derechos humanos. 135
Anexo II. Indicadores para evaluar el desempeño en temas controversiales 140
Anexo III. Modelos de escala numérica para evaluar el desempeño 143
Anexo IV. Ejemplos complementarios de derechos humanos que pueden ser objeto de controversia entre sí 146
Anexo V. Guía para elaborar un programa de educación en derechos humanos desde la perspectiva controversial 149

Bibliografía 154

Prólogo

La promoción de los derechos humanos, entendida como todas aquellas acciones encaminadas a prevenir violaciones a éstos e impulsar el establecimiento de una cultura social, política y económica en la materia, es una de las prioridades para las instituciones defensoras de los derechos humanos en el mundo.

Las actividades dirigidas a atender, analizar y visibilizar casos concretos de violaciones son esenciales para acceder a la justicia, reparar los daños e identificar las fallas específicas y estructurales que han permitido dichos acontecimientos; a su vez, el estudio y la modificación de los andamiajes jurídico-normativos de los Estados resultan una tarea indispensable para propiciar transformaciones que permitan una adecuada actuación institucional y ciudadana, apegada a la perspectiva de derechos.

Sin embargo, además de dichas tareas que son sumamente necesarias para la prevalencia de las libertades fundamentales entre la sociedad, resulta igualmente significativo invertir en la promoción, divulgación, acercamiento, conocimiento y educación de los derechos, si es que se desea transitar hacia una colectividad mucho más justa y democrática.

Es así que la educación en derechos humanos se erige como una de las principales herramientas que tienen tanto las instituciones públicas como la sociedad para caminar hacia una cultura real de vigencia y respeto a los derechos. Esta educación es producto de una construcción colectiva de saberes, conocimientos y experiencias; su campo de acción aterriza en múltiples escenarios, tanto formales como no formales, lo que la hace tener entre sus grandes virtudes la capacidad de adaptación ante los distintos contextos en los que se vive actualmente.

Cuando se habla de educación en derechos humanos se habla de construir escenarios donde las personas y sus gobiernos convivan armónicamente, utilizando canales y mecanismos democráticos para tomar decisiones informadas y consensuadas; se habla de crear ambientes sociales e institucionales donde no se discrimine y, en cambio, prevalezca el principio de igualdad que reconozca y haga valer las diferencias para una mejor convivencia; se habla de fortalecer las competencias y capacidades de las personas en materia de derechos humanos para construir sujetos de derechos, empoderados y que conozcan sus prerrogativas fundamentales, las exijan y las hagan valer.

Por ello, la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal refrenda su compromiso de promoción a través de la divulgación de materiales como éste, con contenidos únicos y de excelente calidad, que invitan a la reflexión y el análisis a través de una propuesta innovadora para abordar la educación en derechos humanos.

Esperamos que guiados de la mano de sus autores, Abraham Magendzo Kolstrein y Jorge Manuel Pavéz Bravo, las lectoras y los lectores encuentren en el presente libro-manual una oportunidad más para transformar su entorno hacia uno donde los derechos humanos sean una realidad.

Perla Gómez Gallardo
Presidenta de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal

Introducción

Estimados educadores:

Educar en derechos humanos desde una perspectiva *controversial* implica reconocer la *controversia* como una interacción comunicacional positiva para así tener tanto una mejor comprensión dinámica de los derechos desde una perspectiva dinámica (reconocimiento de la emergencia de nuevos derechos) como para un proceso pedagógico que ofrezca a la o el educando el espacio que le permita dialogar y desarrollar habilidades de investigación, argumentación, cuestionamiento y confrontación de ideas.

La educación en derechos humanos (EDH) orientada en una perspectiva controversial ofrece la posibilidad de contribuir no sólo a reconocer, comprender y aceptar las diferencias y coincidencias existentes entre personas y grupos al confrontar situaciones en las que los derechos están tensionados, sino también a enseñar a las y los educandos a reconocerse como sujetos de derechos al desarrollar en ellos actitudes y conductas de participación activa y crítica en la resolución y manejo de conflictos en la sociedad en que les toca vivir.

Este texto-manual es una invitación para que las y los educadores, tanto de la enseñanza formal (jardín infantil, primaria, secundaria y superior) como de la educación no formal (educación de adultos, educación popular y educación comunitaria), incorporen los derechos humanos en su quehacer educativo de manera controversial. Se espera, igualmente, que las y los educadores que trabajan en temáticas relacionadas con los derechos humanos como son la educación en materia de género, ambiental, para la paz, ciudadana, intercultural, etc., introduzcan la perspectiva controversial.

Lo novedoso de esta invitación no radica en que las educadoras y los educadores integren los derechos humanos en sus prácticas educativas –algo sobre lo que se ha insistido y aplicado desde hace un tiempo hasta esta parte– sino en que lo hagan ubicando y tratando las tensiones, conflictos, contradicciones y controversias que los derechos humanos confrontan para de esta forma entrar en su complejidad y en las diversas posiciones que se establecen en torno a ellos.

En este sentido, el presente texto-manual es una propuesta para remirar y repensar críticamente el currículum, la pedagogía, la didáctica y los sistemas de

evaluación que se han empleado en la EDH; y para hacer que ésta sea un espacio de diálogo, de confrontación argumentada y racional de ideas, de cuestionamiento y de indagación de posiciones. De esta manera se pretende transferir y sobre todo compartir el poder del conocimiento entre la o el educador y las y los educandos, promoviendo la construcción colectiva de los saberes referidos a los derechos humanos.

La idea subyacente –que no se ha explorado cabalmente hasta el momento– es transitar desde una EDH que se ha centrado preferentemente en torno a aspectos históricos-normativos-jurídicos-institucionales de los derechos humanos a una que, sin negar estos contenidos, los problematiza. Es decir que desde una postura controversial se plantean contenidos-objetivos-situaciones problemáticos y controversiales referidos tanto a los problemas que la sociedad enfrenta actualmente en los planos político, económico, social y cultural y en los cuales los derechos humanos están involucrados, como a las controversias de derechos que se presentan en la vida cotidiana de las y los educandos, sus familias y comunidades.

El texto-manual se inicia entregando una definición conceptual de lo que se entiende por controversialidad y planteando en qué medida esta perspectiva puede ser aplicada en la educación. Enseguida se hace mención de las ventajas y beneficios de este enfoque en tanto que constituye un estímulo para el pensamiento crítico y creativo, y la toma de conciencia de los valores de la comunicación interpersonal y de la comprensión de otros puntos de vista (diálogo constructivo). Además, establece los desafíos y riesgos que se pueden enfrentar al implementar la perspectiva controversial en la EDH, y enfatiza la importancia de crear ciertas condiciones previas a su aplicación y de esta manera constituir un espacio adecuado para que se cree un nuevo tipo de relación educador-educando.

Asimismo, como apoyo a la labor de la o el educador desde la perspectiva controversial, se incluye en el contenido de este texto-manual información relevante respecto al concepto de derechos humanos, su desarrollo y las problemáticas que suscita su aplicación en la sociedad actual. En el contexto histórico se acentúan los hitos conflictivos que condujeron gradualmente a formulaciones oficiales de ciertos países hasta llegar a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Posteriormente, dicho recorrido se complementa con información sobre la evolución que ha experimentado la EDH en América Latina.

De este modo la o el lector de dicho material podrá percatarse de que la propuesta que se está haciendo se sitúa en un contexto histórico-conceptual que la determina y la significa. A continuación se ha estimado importante hacer referencia a las características, límites y situaciones entre derechos considerados como conflictivos para los que se proponen soluciones basadas en diferentes teorías jurídicas en boga. Con estas reflexiones se pretenden mostrar las limitaciones de los derechos humanos y su complejidad en la aplicación a la vida real de los pueblos.

Enseguida el texto-manual entra de lleno a analizar las características que asume un currículum en derechos humanos desde una perspectiva controversial. Así se establecen, en términos generales, los contenidos y objetivos problemáticos y dilemáticos referidos a los derechos humanos y se precisan las habilidades, actitudes y conductas que se espera desarrollar en las y los educandos.

Después se identifican algunos principios vinculados a la pedagogía controversial que se remontan a los principios pedagógicos establecidos por Paulo Freire en su propuesta *dialógica* y a aquellos que se generan desde la pedagogía crítica y la pedagogía de la alteridad. El objetivo de la pedagogía controversial es que las y los educandos tomen conciencia de que son sujetos de derechos y aprendan cómo trabajar por su propia *liberación*. Por su parte, la pedagogía de la alteridad nutre a la *pedagogía controversial*, ya que la controversia se inicia con la mutua aceptación y reconocimiento de las y los otros como legítimos.

A continuación, se hace referencia al currículum y la pedagogía desde la perspectiva controversial, se brindan propuestas didácticas concretas de cómo la o el educador y las y los educandos deben enfrentar los temas y contenidos controversiales relacionados con los derechos humanos. En este sentido, se proveen pautas y estrategias específicas de cómo se abordan el diálogo, la deliberación y el trabajo grupal respecto a contenidos y temas controversiales. Se trabaja, entre otras habilidades, la capacidad de escuchar, de ser empático con la posición de la o el otro, y de buscar y analizar críticamente información que les permita a las y los educandos sustentar y argumentar sus posiciones con evidencias racionales y emocionales. En términos más específicos, se describen estrategias y técnicas que capacitan a las y los educandos para manejar el diálogo y para trabajar en grupo, etcétera.

Enseguida, el texto-manual se aboca a entregar pautas de evaluación en una postura controversial que se aleja de los métodos positivistas (pruebas de papel y lápiz, cuestionarios, etc.), que miden preferentemente resultados (*evaluación sumativa*), para concentrarse en el proceso *(evaluación formativa*) con métodos que las y los educandos desarrollan cuando analizan críticamente un tema controversial vinculado a los derechos humanos. Se trata de observar cómo las y los educandos se desenvuelven en situaciones reales de diálogo y deliberación.

Igualmente, se insiste en que la o el educador, evaluador *per se*, debe ser también evaluado por sus educandos, pero no con un propósito calificador ni enjuiciador sino con el fin de que su evaluación sea una instancia de diálogo y aprendizaje mutuo. En esta postura se reflexionará en torno a la relación entre poder y evaluación.

En los anexos se incluyen diversos materiales de apoyo para el trabajo de la o el educador referidos tanto a los métodos didácticos como a instrumentos de evaluación formativa. En ellos se adjunta, además, una lista no exhaustiva de casos de eventual controversia entre derechos humanos y el diseño de un módulo de EDH que puede servir de guía o pauta para elaborar un programa con módulos referidos a otros casos susceptibles de controversia.

Desde esta propuesta cabe consignar entonces que el texto-manual es un libro abierto que se irá complementando, expandiendo y retroalimentando a partir de las experiencias que las y los educadores vayan implementando en sus prácticas educativas de EDH desde una perspectiva controversial. En otras palabras, el texto-manual está sujeto a ser enriquecido, no necesariamente desde la teoría sino a partir de la propia práctica que recogerá los insumos que ésta proporcione.

La controversialidad y su aplicación en la educación

Introducción

Este capítulo explica lo que se entiende por la controversialidad en sí misma y en qué medida una perspectiva controversial puede ser utilizada en la educación, tanto para el desarrollo de competencias cognitivas como para el desarrollo de competencias actitudinales y comportamentales en diversas asignaturas, en particular las ciencias sociales.

Luego propone las ventajas y beneficios de la educación desde la perspectiva controversial en tanto que constituye un estímulo para el pensamiento crítico y creativo sobre las temáticas seleccionadas, y la toma de conciencia de los valores de la comunicación interpersonal y de la comprensión de otros puntos de vista (diálogo constructivo).

Además, el capítulo expone los desafíos (y riesgos) que puede enfrentar una educación orientada desde una perspectiva controversial, lo que podría explicar su limitada aplicación en el aula. De aquí la importancia de establecer ciertas condiciones previas a su aplicación y de instalar un espacio adecuado para que se cree un nuevo tipo de relación educador-educando.

Qué se entiende por controversialidad

En términos generales, hay cierto consenso en que un tema o tópico es controversial cuando puede ser percibido y sostenido desde distintos puntos de vista basados en argumentos no contrarios a la razón.[1]

[1] Robert F. Dearden, "Controversial issues and the curriculum", en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 13, núm. 1, Routledge, 1981, pp. 37-44.

Stradling[2] ofrece otra definición más amplia de controversialidad: "son temas sobre los cuales nuestra sociedad está claramente dividida, y significativos grupos dentro de la sociedad proponen explicaciones o soluciones conflictivas, basadas en valores alternos".

De hecho casi cualquier tema o tópico puede ser objeto de una controversia. Ésta puede originarse a partir tanto de visiones diferentes, creencias o valores sobre un mismo tema que afecte a la sociedad o a un grupo de personas (por ejemplo, el aborto en determinadas situaciones o la eutanasia), como de la defensa de intereses personales involucrados (por ejemplo, la fijación de un salario mínimo digno), o de propuestas diferentes para resolver un problema (por ejemplo, fuentes de energía sustentables frente a otras más contaminantes pero más baratas), e incluso a partir de posiciones relacionadas con experiencias afectivas o emocionales de los sujetos oponentes (por ejemplo, acciones represivas sufridas por grupos sociales que provocan desórdenes).

También puede ser controversial un tema sobre el cual no exista certeza y el resultado de la controversia dependa de la información más o menos plausible que se tenga sobre éste (por ejemplo, una decisión de política económica riesgosa que dependa de cambios en el mercado internacional). Sin embargo, hay temas que implican aspectos de ética universalmente aceptados, los cuales difícilmente pueden ser objeto de controversia (por ejemplo, matar a un ser humano inocente).

Dependiendo del origen de la controversia y de los intereses afectados, algunas controversias pueden durar indefinidamente, como cuando se trata de temas basados en ideologías opuestas (por ejemplo, visión capitalista *vs.* visión marxista de la sociedad). En el plano internacional también hay controversias no resueltas que pueden originarse con pretensiones territoriales de países vecinos que cuestionan los límites fronterizos.

Otras controversias pueden dejar de serlo como resultado de descubrimientos o nuevas investigaciones científicas o de una mayor clarificación de los conceptos (por ejemplo, creacionismo *vs.* evolucionismo o geocentrismo *vs.* heliocentrismo). Además, los cambios culturales de la sociedad pueden volver aceptables o no cuestionadas ciertas costumbres sociales que hasta hace un tiempo habían sido objeto de controversia (por ejemplo, la diversidad sexual).[3]

El tema en controversia puede provocar divisiones entre personas y grupos sociales e incluso crear situaciones violentas. Esto sucede tanto a nivel nacional como internacional, al originar rupturas y enfrentamientos armados. Sin embar-

---

2 R. Stradling, "Controversial issues in the curriculum", en *Bulletin of Environmental Education*, núm. 170, Londres, Edward Arnold, 1985, pp. 9-13.

3 En el sitio ProCon.org. Explore Pros & Cons of Controversial Issues se encuentran ejemplos de casos controversiales, con los pros y los contras para cada uno de ellos, disponible en <http://college-education.procon.org/>, página consultada el 24 de agosto de 2015.

go, la controversia no necesariamente debe convertirse en un conflicto que no pueda resolverse por medios pacíficos.

No obstante, estas definiciones, reflexiones y características de lo controversial por sí solas no aclaran la razón o motivo por el cual una o un educador podría usar la perspectiva controversial en la educación.

Los aspectos positivos de la controversialidad y su aplicación en la educación

Ante todo, conviene insistir en que la controversia es parte de la vida real tanto de los pueblos como de grupos y personas, quienes a partir de intereses propios y valores diversos pueden enfrentarse a situaciones controversiales. Por esto, la controversia no ha de ser caracterizada en sí como buena o mala; simplemente está presente o latente en la relación social. Podrá ser considerada positiva o negativa según sea la reacción de los actores sociales y los efectos que produzca. Sin embargo, cabe insistir en los aspectos positivos de la controversialidad en tanto que es precisamente el intercambio de argumentos opuestos basados en una diferente interpretación de hechos y puntos de vista lo que ha hecho y hace progresar el pensamiento, la cultura, la ciencia, la filosofía y el descubrimiento de soluciones a los problemas que enfrenta diariamente la sociedad.

Cabe aclarar que no se puede desconocer que en toda controversia están implícitos, y siempre lo han estado, tanto elementos objetivos como subjetivos, incluyendo en muchos casos aspectos emocionales que pueden amenazar la convivencia en la vida social de los seres humanos.

Precisamente porque las y los educandos viven y vivirán siempre en este mundo controversial, deberán acostumbrarse a aceptar y asumir que la vida social para la que se preparan es en sí misma controversial, y por lo tanto tendrán que aprender a asumir los valores y riesgos que esto implica. La vida real ahora y en el futuro les exige y les exigirá tomar decisiones sobre las cuales pueden existir diferentes puntos de vista y soluciones alternativas; y deberán saber apoyar sus propias decisiones en argumentos bien fundados, al mismo tiempo que aprender a escuchar y reconocer el valor de los argumentos contrarios. En tal sentido, la perspectiva controversial en la educación puede ofrecerles la posibilidad de clarificar su pensamiento y sus emociones al desarrollar habilidades creativas que los preparen para estos desafíos.

La utilización de la controversia como un método en la educación implica reconocer el valor de la pedagogía crítica y el aporte educativo, el cual hace necesario instalar un espacio en donde las y los educandos adquieran protagonismo y abandonen el rol pasivo de escuchar y repetir lo que se les ofrece académicamente.

Sin embargo, utilizar la controversia como método educativo supone cambiar la visión tradicional que se tiene de la educación, en la que el conocimiento está controlado y entregado por la o el educador, que sólo estimula la repetición

de éste y que no motiva el cuestionamiento dentro de un ambiente abierto a la discusión y creatividad de las y los educandos.[4]

Además, la formación actual de las y los educadores no considera la importancia de enseñar desde una perspectiva controversial. Así, es posible que muchas y muchos educadores no deseen utilizar la pedagogía controversial para evitar que las y los educandos descubran los supuestos, contradicciones, privilegios y prejuicios en la educación académica que reciben. De este modo, elegir y valorar la pedagogía controversial se encuentra estrechamente relacionado con la finalidad u objetivo que se pretende al educar,[5] y con el rol que en ella se desea asignar tanto al educador como al educando.

Como lo señala la organización Oxfam,[6] la pedagogía controversial es un desafío tanto para las y los educadores como para las y los educandos, pues motiva a estos últimos a que desarrollen las siguientes habilidades

- Las habilidades de procesamiento de la información capacitan a las y los educandos para que reúnan, separen, clasifiquen, secuencien, comparen y contrasten información, y establezcan nexos entre tipos de información.
- Las habilidades de razonamiento capacitan a las y los educandos para que justifiquen opiniones y acciones, diseñen inferencias, hagan deducciones y utilicen lenguaje apropiado para explicar sus puntos de vista y para usar evidencia que apoye sus decisiones.
- Las habilidades para investigar capacitan a las y los educandos para que hagan preguntas relevantes; planifiquen el qué hacer y cómo investigar; predigan resultados; anticipen respuestas; prueben teorías, problemas y conclusiones; y afinen sus ideas y opiniones.
- Las habilidades de pensamiento creativo capacitan a las y los educandos para que generen y amplíen ideas, sugieran posibles hipótesis, usen su imaginación y busquen otros resultados alternativos.
- Las habilidades de evaluación capacitan a las y los educandos para que evalúen lo que leen, oyen y hacen, y aprendan a juzgar el valor de su propio trabajo o ideas y el de los otros.

A estas capacidades de tipo cognitivo habría que agregar el desarrollo de habilidades comportamentales y actitudinales que preparan a la o el educando para dialogar constructivamente, escuchar a otras y otros, respetar diferentes puntos de vista, descubrir las ideas o valores que los unen y aceptar la posibilidad del desacuerdo, sin que esto lleve a rupturas o acciones conflictivas violentas.

---

4 Mary Soley, "Teaching controversial issues", en *Social Education*, vol. 60, núm. 1, 1996, p. 15.
5 William Hare, *Controversies in Teaching*, Londres, The Althouse Press, 1985.
6 Oxfam, *Teaching Controversial Issues*, Oxford, Oxfam (Global Citizenship Guides), 2006, 15 pp.

Desafíos que debe enfrentar la educación desde la perspectiva controversial

Los desafíos que implica la perspectiva controversial también han sido identificados por algunos educadores. Muchos de ellos reconocen el poder de las interacciones saludables entre las y los educandos, pero para que éstas sean efectivas consideran esencial que desde el primer día se establezcan en la sala de clases espacios y condiciones de comunicación que permitan manejar las respuestas e interacciones emocionales que las controversias pueden provocar en cualquier momento.[7] Con frecuencia se hace hincapié en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudios sociales, pero no se insiste suficientemente en el desarrollo de las habilidades para manejar las emociones o el desacuerdo.

En la perspectiva controversial las y los educadores están utilizando una metodología que puede generar múltiples y contrarios puntos de vista. Por lo tanto, deben estar preparados ante la posibilidad de que la diferencia de opiniones pueda escalar en encuentros enojosos y frustrantes entre las y los educandos en la propia clase; o también, a manera de alternativa opuesta, que la diferencia de opiniones genere como sola respuesta el silencio de las y los educandos para así evitar las tensiones.[8] Asimismo, se da la posibilidad de que las y los educandos se limiten a valorar sólo los argumentos propios y pierdan la oportunidad de aprender de los argumentos y opiniones de las y los demás.

De aquí la importancia de establecer previamente no sólo los objetivos que se quieren alcanzar en la educación desde la perspectiva controversial sino también las condiciones en las que se desarrollarán las actividades y los roles que deberán desempeñar tanto educadores como educandos.

Las condiciones y normas para limitar los riesgos de una educación en la perspectiva controversial, responder a sus desafíos y alcanzar los resultados esperados serán el objeto de los capítulos del presente texto-manual dedicados a la pedagogía y a la didáctica en educación desde una perspectiva controversial.

---

7 Penny Ballagh y Karen Sheppard, "Understanding Today's Students: Tribes project", en Carol Rolheiser (ed.), *School/University Partnerships: Research into Practice*, Toronto, Teacher Education Program-OISE/UT, 2004, pp. 5 y 6.

8 Livy Visano y Lisa Jakubowski, *Teaching controversy*, Halifax, Fernwood Publishing, 2002.

Al terminar la lectura de este capítulo procure responder las siguientes preguntas:

1. ¿Qué caracteriza la controversialidad como concepto en la vida social?
2. Identifique los principales valores pedagógicos (cognitivos, actitudinales y comportamentales) de una educación desde la perspectiva controversial.
3. ¿Cuáles son los principales desafíos para la o el educador al utilizar una pedagogía desde la perspectiva controversial?

Análisis histórico del desarrollo de los derechos humanos

Introducción

El concepto de derechos humanos ha comenzado a formar parte del vocabulario de la mayoría de los países del mundo occidental y también de otras latitudes, al menos en sus documentos oficiales. Sin embargo, aún queda un largo camino por recorrer para integrarlos en la cultura de los pueblos[9] y esto supone, entre otras acciones, un permanente esfuerzo educacional.

Sin embargo, la expresión *derechos humanos* es relativamente reciente en la historia de la humanidad, aun cuando conceptos relacionados con libertad, justicia y dignidad del ser humano han sido proclamados y defendidos a lo largo de la historia, tanto por filósofos como por fundadores de diferentes religiones.

En este capítulo se describirán los grandes hitos que han contribuido al desarrollo de los derechos humanos, haciendo referencia al pensamiento filosófico y religioso que ha servido como fundamento de las declaraciones oficiales. Posteriormente se demostrará que el progreso efectivo en el reconocimiento oficial de la importancia de estos derechos por lo general ha estado ligado o se ha originado en controversias y conflictos casi siempre violentos que las sociedades, por medio de estas declaraciones, han deseado prevenir y erradicar.

Además, se hará hincapié en que, tras su reconocimiento oficial por parte de las Naciones Unidas, la emergencia de nuevas situaciones relacionadas con los adelantos científicos y tecnológicos, y los cambios y necesidades sociales y culturales que ellos han producido hacen posible que hoy los derechos humanos se visualicen y entiendan dinámicamente en un proceso de expansión y revisión. Sin embargo, en este proceso se han ido manifestando tensiones según se les aborde desde una concepción *liberal* o una *comunitarista*.

---

[9] En su mensaje por el Día mundial de la libertad de prensa el 3 de mayo de 2013, el secretario general de Naciones Unidas, Ban Ki-Moon, afirmó: "Durante los últimos 10 años, más de 600 periodistas han perdido la vida, de los cuales al menos 120 han muerto tan sólo en el último año. Cientos de periodistas más han sido detenidos. Los peligros no son sólo físicos: desde los ciberataques a la intimidación, los poderosos despliegan numerosos instrumentos para tratar de impedir que los medios de comunicación den a conocer casos de desgobierno y delitos".

Para distinguir los aportes de los pensadores laicos y religiosos al concepto de derechos humanos y de las crisis y conflictos que han estado en el origen de las declaraciones oficiales sobre su reconocimiento y respeto, en este capítulo no se seguirá un orden cronológico en la descripción de los hechos históricos. De este modo se pretende confirmar la presencia y la influencia de la *controversialidad* en el origen de los documentos oficiales que gradualmente han ido adquiriendo un carácter universal.

Aportes de filósofos y fundadores de religiones al concepto de derechos humanos

Antecedentes históricos en la Antigüedad clásica

Los filósofos griegos (siglos V-III a. C.) orientaron su reflexión a la importancia de organizar y preservar la polis, porque de este modo se protegía a los ciudadanos. Esto suponía exigencias y deberes para los gobernantes y súbditos.

En sus obras más importantes en relación con la sociedad (*La República* y *Las Leyes*), Platón (428 a. C.-347 a. C.) postula una polis que permita expresar el ideal de una comunidad: la justicia. Para que todos los ciudadanos sean felices propone como requisitos tener una idea clara de justicia, superar la tendencia de los gobernantes a imponer su interés personal por engaño o por la fuerza y educar a los ciudadanos. El hombre puede hacer mejor su condición natural y dominarse, lo que supone "conocerse a sí mismo".

Por su parte, Aristóteles (384 a. C.-322 a. C.) en su obra *Política* afirma que el bien es una tendencia natural del hombre. Al respecto, desarrolla su teoría sobre las virtudes, entre las que destaca la justicia, porque quien es justo se proyecta más hacia el otro, lo que muestra el sentido de solidaridad. De este modo la justicia sirve para proteger al conjunto de los individuos: la sociedad. El mejor régimen político será una combinación de democracia, oligarquía y aristocracia.

Así, tanto Platón como su discípulo Aristóteles se concentraron *en las exigencias y deberes* que deben cumplir los hombres y las autoridades de la polis para construir una sociedad justa y feliz.

Los estoicos (c. 330 a. C.-200 d. C.) –en sus vertientes griega y romana– marcaron un progreso con respecto a las ideas de Platón y Aristóteles, puesto que centraron su interés en el hombre. El mundo es armonioso y tiene un orden. Para los seres humanos uno de los objetivos de la vida es encontrar el lugar justo en este mundo. Así insistieron en el valor de hombre y su fin. El sentido de la vida es la búsqueda de la felicidad individual y su ideal de hombre: el sabio que busca alcanzar la ataraxia (serenidad) y la autarquía (autosuficiencia). El aporte de los estoicos consiste en resaltar el valor de lo humano, la libertad para realizar su fin. Pero estos valores no son universales; sólo son válidos para los hombres libres.

En Roma (siglos I a. C.-II d. C.), espíritus selectos tales como Cicerón, Séneca, Epicteto y Marco Aurelio desarrollaron aún más la idea de que el hombre no sólo es ciudadano de la polis sino también miembro de una comunidad universal. Se ponía el acento en lo propiamente humano y en el valor de la libertad e igualdad. Los hombres forman parte de una única comunidad. De hecho, las instituciones jurídicas de Roma eran instancias destinadas a proteger y hacer respetar ciertos *derechos civiles* de los ciudadanos: hacer justicia. Sin embargo, dicha justicia no era igual para todos; se discriminaba entre clases de hombres, porque el mundo grecorromano era un mundo aristocrático y jerarquizado. Las polis griega y romana funcionaban gracias a la esclavitud, considerada como natural.

Estas ideas nos revelan una visión superior del destino del hombre, aunque quedan limitadas por la discriminación entre clases o categorías sociales y el acento es colocado particularmente en los deberes del ciudadano.

Aportes de las religiones monoteístas

La religión monoteísta anterior a la era cristiana (el judaísmo) y posteriormente el cristianismo y el islamismo al relacionar al hombre con su creador contribuyeron a su valoración, aunque sin explicitar su condición de sujeto de derechos.

El judaísmo

La Torá (Pentateuco) en su primer libro (Bereishit), el Génesis, se refiere a la creación del hombre (Adán) a imagen y semejanza de Dios, lo que da origen a su valor y su dignidad. Esta referencia abarca a todo hombre. Adán es *el hombre* (Génesis 1:6, 5:1-3, 9:6). Esta misma universalidad se expresa, después del diluvio, en el pacto de Dios con Noé, que incluye a toda la humanidad (Génesis 9:1-17). El respeto por el hombre se expresa también en el decálogo entregado a Moisés en el monte Sinaí: siete de los 10 preceptos exigen este respeto y protección (Éxodo 20:1-17).

Algunas de sus normas de conducta han sido asumidas y asimiladas por otros pueblos como una ley natural, propia del ser humano, por ejemplo, la prohibición de matar, la prohibición de la promiscuidad sexual (adulterio, incesto, bestialismo), la prohibición de robar, la prohibición de idolatría y blasfemia del nombre de Dios, y la necesidad de establecer un efectivo sistema judicial para hacer cumplir las leyes de manera justa. Cuando la Torá relata el origen del hombre, la visión del judaísmo adquiere un carácter universal; sin embargo, cuando, según su historia, Israel se convirtió en el pueblo escogido por Dios las normas de conducta social e individual fueron prescritas para el propio pueblo de Israel.

El cristianismo

Jesús, en tanto que judío, partió de esta misma concepción del hombre cuya dignidad le viene de Dios por su mismo origen. Sus palabras y acciones refuerzan la idea de que la humanidad es esencialmente una y que todos los hombres son iguales en dignidad; de hecho, la idea de igualdad no está en otras civilizaciones: para los griegos el extranjero era el *bárbaro*. Para Jesús no importaban las desigualdades de nacimiento, inteligencia, posesiones y sexo; él trata a todos por igual, su conducta incluía a las mujeres (Lucas 7:39; Juan 4:27), niños y extranjeros (la parábola del buen samaritano en Lucas 10:29-37). Además, debía respetarse la libertad de cada uno, no imponiendo a los demás las propias creencias (Lucas 9:53-55; Marco 9:38-40).

Asimismo, Jesús tenía conductas que resaltaban el valor de la vida humana por sobre toda otra consideración, como la defensa de la mujer adúltera (Juan 8:1-11) y la curación de un enfermo en sábado (Mateo 11:12-13; Marcos 2:27). Lo mismo puede decirse de sus afirmaciones sobre el amor al prójimo y la compasión (Mateo 9:36 y 5:43-44; Marcos 8:2). Sus palabras extraídas posteriormente de su contexto evangélico adquirirán una autonomía retomada por los filósofos y moralistas modernos, e incluso por los no creyentes.

El islamismo

El Corán es el libro revelado a Mahoma y se refiere a la conducta religiosa del creyente con respecto a Alá y a su prójimo (sus creyentes). Establece conductas obligatorias, consejos y prohibiciones. El Corán relata la creación por Alá del hombre y de la mujer (Sura 49:13), ordena no obligar a creer a otros que no tienen fe (Sura 10:99), y recuerda ayudar a los pobres (Sura 9:6) y hacer el bien para ser recompensado (Sura 39:36).

La sharia (*camino* que conduce a Dios), ley islámica inspirada en el Corán, la tradición y las costumbres, es el único código de conducta para todo musulmán. En todo caso, existen diferencias de interpretación con respecto a la ley islámica. Las más rígidas indican que el Islam es incompatible con cualquier democracia occidental y que los musulmanes sólo reconocen los derechos que se basan en el Corán. Así, algunos Estados islámicos interpretan la sharia según su propia cultura (por ejemplo, mantener a la mujer en una posición inferior en la sociedad, aplicar castigos corporales y mutilaciones, aplicar la pena de muerte, etc.), en clara oposición a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH).

Antecedentes históricos en la Edad Media (siglos XI-XIII)

Tomás de Aquino (1225-1274)[10] afirmaba que si el gobernante no actúa dentro de la ley, abusa de su poder, desprecia el bien común y se convierte en tirano; en este caso, el súbdito tendría derecho a resistir al tirano. Sin embargo, para él esta resistencia no incluye la muerte del tirano. Por otra parte, al tratar sobre la propiedad, aunque la defiende, también reconoce el derecho de la persona en extrema necesidad a tomar lo ajeno, "puesto que esa necesidad hace propio lo que uno toma, para sustentar la vida propia".[11]

Antecedentes en el Renacimiento (siglos XV-XVI)

En este periodo se originó un movimiento de recuperación de los valores de la Antigüedad clásica centrados en el humanismo. Contrariamente al medioevo, cuando todo giraba en torno a la idea de Dios, para los humanistas el hombre libre y racional era el centro del universo.

En el ámbito católico, teólogos como Francisco Suárez (1548-1617), Francisco de Vitoria (1483-1486) y Juan de Mariana (1536-1624) cuestionaron el poder absoluto de los reyes, que no era derecho divino; y en relación con el trato a los pueblos originarios de América en los territorios conquistados y colonizados por España, defendieron la necesidad de promulgar leyes que los protegieran, porque éstos poseían los mismos derechos que cualquier ser humano y eran dueños de sus tierras y bienes.

Antecedentes en la Edad Moderna (siglos XVII-XVIII)

En esta época se produjeron cambios económicos, sociales y adelantos técnicos en el mundo, los cuales tuvieron gran influjo en los gobiernos, el derecho y las relaciones entre Estados. A partir de tales cambios y crisis se originaron transformaciones en la organización sociopolítica, nacieron los Estados modernos, los monarcas absolutos, las luchas hegemónicas entre Estados y la conquista de territorios. El absolutismo se impuso en la mayoría de las monarquías europeas.

---

[10] *Véanse* los capítulos VI y X en Tomás de Aquino "Del gobierno de los príncipes", trad. de Alonso Ordoñez das Seyjas y Tobar, edición e introducción de Ismael Quiles, Buenos Aires, Facultades de Filosofía y Teología de San Miguel/Editora Cultural (Colección de Espiritualidad Cristiana), 1945. El texto completo se encuentra en formato pdf con este mismo nombre. Tomás de Aquino se refiere así al derecho de rebelión. El preámbulo de la Declaración de Independencia de Estados Unidos hace alusión a este derecho.

[11] Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, t. II, Madrid, BAC, 2000, q. 66 a.7 ad.3.

En el campo de la filosofía política, corrientes representadas por Nicolás Maquiavelo, Thomas Hobbes y Jean Bodino procuraron fundamentar el poder absoluto de los monarcas al insistir en la sumisión del hombre al Estado, limitar sus derechos y promover la represión de la disidencia y el sometimiento de la nobleza.

Sin embargo, más adelante, entre los siglos XVII y XVIII, los juristas Hugo Grocio, John Locke y Samuel Pufendorf dieron origen a la escuela racionalista del derecho natural (jusnaturalismo), cuyos escritos basados en el reconocimiento de la naturaleza racional del hombre se oponían a la arbitrariedad de los gobernantes y defendían los derechos naturales del ser humano, traspasando así las fronteras nacionales para adquirir un carácter universal.

En la segunda mitad del siglo XVIII surgió la corriente de pensamiento llamada *despotismo ilustrado* como una forma de conciliar el absolutismo con la necesidad de reformas económicas y políticas, apoyando el centralismo, la extensión de la educación a otras capas sociales, la liberalización de la propiedad y el comercio, y el impulso a la colonización de nuevas tierras.

La Ilustración (siglo XVIII)

Esta corriente filosófica y cultural nacida en Francia tenía como base el racionalismo y pretendía *iluminar* con la razón (iluminismo) todos los misterios del mundo para terminar con la superstición y la ignorancia religiosa. Se trataba de potenciar las capacidades del ser humano e impulsar la ciencia y la educación que debían ser dirigidas por el Estado. Sus preceptos, particularmente las teorías políticas, influyeron poderosamente en los años siguientes.

Las ideas de la Ilustración provinieron, entre otros, de intelectuales como Montesquieu, con su teoría sobre la separación de los poderes; Rousseau, con su idea del contrato social y el sistema democrático con el pueblo como soberano; Voltaire, quien insistía en el espíritu de tolerancia, libertad religiosa y de comercio, y el sistema político parlamentario; y John Locke, quien reivindicara los derechos del ciudadano a ejercer sus ideas frente al Estado. El pensamiento ilustrado se resumió en la Enciclopedia de Denis Diderot y Jean le Rond D'Alembert.

Entre los grandes filósofos de la Ilustración destaca Immanuel Kant,[12] quien puede ser considerado el precursor en el reconocimiento de los derechos humanos. Al reaccionar contra el pesimismo de Rousseau, Kant propugna que el propio ser humano tome la vida en sus manos, apoyado en la razón. La persona humana posee una dignidad y no puede ser considerada un medio sino siempre un fin. El ser humano tiene un valor absoluto y no puede ser relativizado: "el ser

[12] *Enciclopedia del estudiante. Historia de la filosofía*, vol. 19, Lima, Santillana, 2006, pp. 202-203 y 158-159.

humano no tiene precio, tiene dignidad". Para él, el hombre jamás debe atentar contra la libertad de otro hombre, su cuerpo, su mente, su independencia y su sentido de la felicidad. El Estado debe asegurar la libertad y el proyecto de felicidad cooperativa del hombre frente a quienes pretendan limitarla.

Algunas reflexiones que suscitan los aportes de los grandes pensadores y líderes religiosos

La evolución cultural descrita permite apreciar una relación entre el gradual reconocimiento de los derechos humanos y el tipo de sociedad existente. Desde la Antigüedad hasta los comienzos de la Edad Moderna, el centro social, político y religioso lo ocupaba el gobernante (monarca); se reflexionaba sobre deberes tanto de los gobernantes –deben ser justos, honestos y procurar el bien común– como de los súbditos –que deben cultivar la virtud y el bien.

Esta concepción se fortaleció en la época de la cristiandad, particularmente en la Edad Media, en la que predominó una visión teocéntrica. Durante ella se insistía en los deberes para con Dios y los deberes definidos por Dios para con el prójimo. En el contexto del pensamiento de esa época, el hombre no tendría derechos ante los gobernantes pues éstos reciben su poder de Dios, a quien representan por derecho divino.

A partir de la Ilustración, que plantea una visión antropocéntrica de la vida social, cultural y política, se comienzan a reconocer derechos individuales basados en la dignidad y el valor del ser humano frente a la autoridad y a otras instituciones incluso religiosas. De esta forma valores inspirados en la moral judeocristiana, pero ahora secularizados, se asumen como fundamento de estos derechos. Se prepara así el tránsito de una sociedad centrada en deberes a otra que reconoce los derechos del hombre en tanto ser humano, de modo que cuando después se den las condiciones o se produzcan acontecimientos críticos la nueva sociedad postulará su reconocimiento oficial a través de declaraciones solemnes.

Sin embargo, para la mentalidad actual resulta casi incomprensible que ni la Antigüedad grecorromana, ni las religiones monoteístas ni la Ilustración hayan cuestionado la esclavitud como un régimen social que violaba la dignidad humana y discriminaba vergonzosamente a los seres humanos.

Las crisis, controversias y conflictos al origen de las declaraciones oficiales sobre derechos humanos

En los apartados siguientes se abordan los grandes hitos en la cultura occidental que, originados en situaciones de crisis y conflictos, han dado origen a documentos oficiales y declaraciones de alcance parcial o universal sobre el respeto a los derechos humanos.

Documentos oficiales en Inglaterra sobre la reivindicación de derechos frente a los monarcas (siglos XIII-XVII)

En la Europa de la Edad Media Inglaterra constituyó una excepción al cuestionar el poder de los monarcas por estamentos sociales que exigían mayor libertad y respeto a sus intereses. A continuación se describen los conflictos que dieron origen a los primeros documentos oficiales que reconocían derechos a los súbditos de la monarquía.[13]

La Carta Magna Libertatum (1215)

El hecho que originó la Carta Magna fue el conflicto suscitado entre el monarca Juan sin Tierra, quien usurpó el trono de su hermano Ricardo Corazón de León, y la nobleza que se oponía a las pretensiones reales que limitaban sus privilegios. El monarca debió ceder frente a la presión de los nobles ante el peligro de rebelión y de guerra con Francia.

El documento que Juan sin Tierra fue obligado a firmar el 15 de junio de 1215 tomó el nombre de Carta Magna de las Libertades de Inglaterra. En ella se aborda una diversidad de temas como la reducción de los derechos del rey y el reconocimiento de sus abusos: impuestos, penas y castigos; la confirmación de los privilegios de los nobles y de la Iglesia; la limitación del poder de los nobles para disponer de los bienes de sus vasallos; y el favorecer a los grupos más débiles de la sociedad. En particular, la Carta Magna vino a reforzar el sistema feudal del reino con el reconocimiento de un Parlamento, pues el documento quedó a cargo de los 25 barones que debían recoger y responder a las quejas. Se trató de un documento histórico, pues actualmente algunos de estos derechos están vigentes en cualquiera legislación moderna.

La Petition of Rights (1628)

La Petition of Rights es un documento emitido por el Parlamento inglés que se contrapuso a la política absolutista que comenzaban a practicar las monarquías europeas. Como la Carta Magna, tuvo su origen en un enfrentamiento entre el rey Carlos I y el Parlamento, el cual se oponía a los nuevos impuestos decretados por el rey para financiar las guerras contra Francia y España. Este documento fue redactado por Edward Coke, quien posteriormente sería citado por las 13

[13] En estos pasajes y en otros referidos a la historia se recurrirá a la excelente obra de Nazario González, *Los derechos humanos en la historia*, Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona, 1998, pp. 34-41.

colonias inglesas en su Declaración de Independencia. El texto confirmaba lo ya señalado en documentos anteriores e insistía en el *habeas corpus* (obligación de presentar a la persona detenida ante la justicia), pero todas estas conquistas favorecían sólo a los hombres libres y súbditos del monarca.

La Bill of Rights (1689)

Este documento se originó de un enfrentamiento entre el rey Jacobo y el Parlamento, el cual se oponía a que el hijo de María de Modena –italiana católica–, el cual estaba por nacer, fuera designado heredero. El Parlamento llamó para que ocupara el trono a Guillermo de Orange, quien estaba casado con una hija del primer matrimonio de Jacobo II, que había sido educada como protestante. Así, antes de la llegada del nuevo monarca, el Parlamento redactó una declaración que los futuros reyes deberían aceptar. Se trataba de la Bill of Rights (1689); ésta fue sólo un proyecto, pero constituyó un compromiso entre las partes sobre la elección de los miembros del Parlamento y las funciones de éste.

La importancia de los documentos descritos radica en que son los primeros reconocimientos de derechos frente al poder de un soberano, aunque fuesen reivindicados sólo por un estamento social.

Declaraciones y documentos oficiales sobre derechos humanos a partir del siglo XVIII

En la segunda mitad del siglo XVIII se produjeron las primeras expresiones oficiales de derechos humanos y su institucionalización, basadas en la igualdad de naturaleza y dignidad del ser humano. Dichas declaraciones no nacieron sólo de sabias reflexiones de pensadores sino que también se originaron en situaciones políticas críticas, revoluciones o guerras. Éste es el caso de la Declaración de Independencia de Estados Unidos.

Declaración de Independencia de Estados Unidos (4 de julio de 1776)

A Estados Unidos llegaron en el siglo XVII inmigrantes puritanos escoceses, alemanes y holandeses que buscaban su libertad tras huir de las luchas religiosas donde resultaban perdedores. En estos nuevos territorios, dependientes de Inglaterra, crearon comunidades de trabajo libres, con igualdad de creencias y de explotación de los recursos naturales, las cuales organizaron su vida en el orden político de forma democrática y muy relacionada con las creencias religiosas.

La causa última de la rebelión de las 13 colonias contra Inglaterra fue la decisión de ésta de imponerles nuevos impuestos a la importación del té, bebida

muy consumida en las colonias estadounidenses. El conflicto estalló cuando los colonos (el Boston Tea Party) arrojaron al mar el cargamento de té de los barcos ingleses anclados en Boston. Ante la reacción inglesa, las colonias convocaron a un Congreso que, entre otras medidas políticas, decidió redactar una Constitución que definiese su independencia de Inglaterra.

El fundamento de esta Declaración se inspiró en las ideas del filósofo John Locke:

> Tenemos como evidentes por sí mismas estas verdades que todos los hombres nacen iguales; que su creador les ha dado ciertos derechos inalienables, entre ellos la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad; que para garantizar estos derechos los hombres instituyen entre ellos gobiernos cuyo justo poder emana del consentimiento de los gobernados; que si un gobierno, cualquiera que sea la forma, llega a desconocer estos derechos, el pueblo tiene el derecho de modificarlo o de abolirlo e instituir un nuevo gobierno que se funde sobre tales principios, y que organice los poderes según tales formas, que le parezcan las más adecuadas para asegurar su seguridad y felicidad.[14]

En el contexto de la unidad religiosa de las comunidades americanas los conceptos de libertad, igualdad y fraternidad tenían mucho significado, pero su interpretación era excluyente de otros grupos. De hecho las mujeres y la población negra siguieron excluidas de la política, por lo que la aplicación efectiva de la Declaración no fue universal y antes de llegar a serlo recorrió varias etapas.

La primera fue la abolición de la esclavitud (1865) y el reconocimiento de derechos políticos a la población negra, lo que produjo la rebelión de 11 estados del sur. Esto dio origen a la Guerra de Secesión, donde triunfó el norte; sin embargo, a pesar de su derrota, los estados del sur postergaron por mucho tiempo la vigencia de las leyes que favorecían a los negros. Finalmente, durante la segunda mitad del siglo XX, luego de hechos sangrientos y bajo la presión de una mayoría política, se obtuvo la aprobación de la Ley de Derechos Civiles de la población afroamericana (1964).[15]

---

[14] *Enciclopedia del estudiante. Historia universal*, vol. 2, Lima, Santillana, 2006, p. 203.

[15] Líderes afroamericanos como Martin Luther King (1929-1968) y Malcolm Little Norton, Malcolm X (1925-1965), desarrollaron con distintos métodos de lucha una acción fundamental en el movimiento por los derechos civiles de este grupo de personas. Ambos fueron asesinados por sus adversarios afroamericanos. A Martin Luther King, considerado héroe estadounidense y líder de la *noviolencia*, se le concedieron a título póstumo la Medalla presidencial de la libertad en 1977 y la Medalla de oro del Congreso estadounidense en 2004.

Declaración de los Derechos del hombre y del Ciudadano (Francia, 26 de agosto de 1789)

Los fundadores de la Ilustración, aunque inspiraron con sus ideas a los dirigentes de la Revolución francesa, nunca imaginaron ni previeron que los cambios llegarían por medio de un estallido violento y sangriento que suprimiría la monarquía y propugnaría por la eliminación de las diferencias entre estamentos: nobles, burgueses y plebeyos. En una sociedad escandalosamente desigual, la Revolución francesa vendría a afirmar los derechos del hombre a la igualdad, a la educación, a la propiedad y a la cultura. El acceso de las masas a la vida política produjo un enorme impacto en la Europa monárquica. Algunos artículos de la Declaración señalaban lo siguiente:

> Artículo 1º. Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derecho. Las distinciones sociales no pueden fundarse más que sobre la utilidad común.
> Artículo 2º. El objeto de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescindibles del hombre. Estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.
> Artículo 3º. El principio de toda soberanía reside esencialmente en la nación. Ningún cuerpo ni individuo pueden ejercer autoridad que no emane expresamente de ella […]
> […]
> Artículo 11. La libre comunicación de los pensamientos y de las opiniones es uno de los más preciosos derechos del hombre. Todo ciudadano puede, pues, hablar, escribir, imprimir libremente, salvo la obligación de responder del abuso de esta libertad en los casos determinados por la ley.[16]

Los movimientos de independencia de los países hispanoamericanos y los movimientos revolucionarios en Europa (siglo xix)

La mayoría de los líderes patriotas que lucharon por la independencia de los países hispanoamericanos habían conocido en Europa, especialmente en Francia e Inglaterra, las ideas libertarias de la Ilustración. Ellas fueron su inspiración para luchar por la independencia de estos países. Así, al obtener su independencia y formar los nuevos gobiernos, establecieron en las Constituciones los derechos políticos de los ciudadanos.

Por otra parte, en diversas regiones de Europa se produjo una serie de movimientos revolucionarios inspirados tanto en el nacionalismo como en las ideas

[16] *Enciclopedia del estudiante. Historia universal*, *op. cit.*, p. 205.

liberales de la Revolución francesa, mediante los cuales se rebelaron contra las monarquías absolutas.

Además, durante el siglo XIX y el primer tercio del siglo XX se dieron cambios sociales y políticos como consecuencia de la Revolución industrial, primero en Inglaterra y luego en otros países europeos y en Estados Unidos. Nació así la sociedad de clases (muy distinta a la estamental), diferenciada en función del nivel económico. De hecho, se pasó de una sociedad agraria a una industrial, consolidándose en ésta una mentalidad dominada por el espíritu de empresa y la búsqueda de grandes beneficios económicos, con consecuencias muy negativas para los obreros: bajos salarios, trabajo infantil, horarios laborales excesivamente largos, inseguridad y condiciones de trabajo insalubres, dura disciplina laboral, etcétera.

Por esta razón, ya a inicios de siglo XIX habían comenzado a surgir críticas contra la declaración de derechos de la Revolución francesa en las que se afirmaba que tales derechos individuales no podían servir para excusar la desigualdad e injusticia que producían, entre otros, el derecho de propiedad ilimitado[17] y la visión individualista que favorecía privilegios de clase, de propiedad o de origen, y que congelaba las desigualdades sociales.

Estos cambios gestaron propuestas de reformas sociales que se inspiraban en distintas ideologías. Todas tenían en común la idea de nuevas maneras de organización del trabajo para proteger al proletariado, pero planteaban distintos métodos para realizar los cambios. Es así como nacieron el socialismo utópico en Francia e Inglaterra, la escuela católica social en Francia, el anarquismo en Rusia y Francia, y el Partido Socialdemócrata en Alemania.

Por su parte el marxismo, la ideología más importante y radical cuyo máximo representante fue Karl Marx, criticó la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de la Revolución francesa. En su libro *La cuestión judía,* Marx afirma que "el 'hombre' es distinto del 'ciudadano', miembro de la sociedad burguesa […] Los llamados derechos humanos no son otra cosa que los derechos del miembro de la sociedad burguesa, es decir, del hombre egoísta, separado del hombre y de la comunidad".[18]

Estas ideologías y el nacimiento de movimientos obreros fuertes en los países industrializados (Gran Bretaña, Francia, Alemania y Estados Unidos) hicieron posibles diversas mejoras para la clase obrera, las cuales se tradujeron en los primeros derechos sociales hacia la segunda mitad del siglo XIX: derecho a formar sindicatos; reducción de la jornada laboral; supresión del trabajo infantil; aumento de salarios; creación de los seguros de cesantía, enfermedad y

[17] Para Hegel la Revolución francesa había fracasado en su intento por dar nueva vida a los valores de libertad y de democracia. Los revolucionarios franceses se habían limitado a un cambio de la Constitución, pero no habían cambiado al ser humano y no habían sabido cómo hacerlo para transformarlo en un verdadero republicano. *Véase Enciclopedia del estudiante. Historia de la filosofía*, *op. cit.*, p. 171.

[18] *Ibidem*, p. 176.

vejez; y mejoras en las condiciones de trabajo. Otros apoyos a la protección de la dignidad del trabajador y su derecho a un salario justo provinieron de escritores y pensadores católicos sociales en Francia, Alemania, Austria, Suiza e Italia, quienes inspiraron la encíclica *Rerum Novarum* del papa León XIII (15 de mayo de 1891). En ella se entregaba la visión de la Iglesia católica sobre la situación social del trabajador y la necesidad de proteger sus derechos.

Sin embargo, conviene hacer notar que durante los imperios coloniales (finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX) y su expansión en África y Asia no se produjo ningún progreso en la concepción de los derechos humanos. Al contrario, una de las peores violaciones a estos derechos fue el tráfico de esclavos desde África hacia América el cual, aun abolido por las potencias coloniales con el Tratado de Viena de 1815, sólo se concretó efectivamente casi 50 años después.

Para concluir este breve recorrido por la historia anterior a la DUDH, se debe recordar que en la primera mitad de siglo XX el mundo vivió dos grandes guerras, las cuales ocasionaron la pérdida de millones de vidas humanas, la destrucción total de ciudades y numerosas violaciones a los derechos humanos más elementales.

El fin de la primera Guerra Mundial que impuso a los vencidos el Tratado de Versalles en 1919 humilló particularmente a Alemania. La crisis económica mundial de 1929 y el temor ante la expansión del comunismo contribuyeron a provocar el ascenso de regímenes totalitarios y preparar las condiciones para la segunda Guerra Mundial. El fascismo en Italia, el nazismo en Alemania y el comunismo estalinista en la Unión Soviética opusieron un nuevo sistema político a las ideas democráticas liberales hasta entonces vigentes, inaugurando así una concepción totalmente nueva de la ley y del derecho.

La segunda Guerra Mundial ha sido sin duda el conflicto más grave de la humanidad. La pérdida de vidas humanas ascendió a más de 55 millones, de los cuales la mitad fueron civiles. El dominio de la Alemania de Hitler sobre la mayor parte de Europa de 1940 a 1942 –año de la reacción de las fuerzas aliadas– le permitió implementar una política de represión, utilizar el trabajo esclavo, asesinar a los prisioneros y organizar el genocidio de millones de judíos (*holocausto*), comunistas, gitanos, homosexuales y personas con discapacidad.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, sus antecedentes y su desarrollo en el tiempo

Aunque durante los años previos a la DUDH no hubo otras declaraciones oficiales, el camino se fue preparando gradualmente para avanzar en el reconocimiento efectivo de los derechos civiles, políticos y sociales.

Durante el siglo XIX y comienzos del siglo XX uno de los derechos políticos que fue adquiriendo mayor reconocimiento y extensión en distintos países, especialmente europeos, fue el del sufragio universal masculino, en oposición al sufragio *censitario*, limitado a personas censadas como propietarias de bienes. En cam-

bio, el derecho al sufragio de la mujer debió esperar muchos años más. Otro derecho importante que comenzó a ser reconocido en estos años fue el de la instrucción primaria obligatoria, aunque su implementación efectiva exigió más tiempo. El mismo reconocimiento efectivo se dio con respecto a la libertad de conciencia y de culto y a los derechos a la asistencia social y a la sindicalización.

A fines del siglo XIX aparecieron nuevas iniciativas que expresaban una mayor conciencia sobre el respeto y valor del ser humano y su derecho a ser protegido como tal. Entre ellas cabe mencionar la creación de la Cruz Roja Internacional en 1864, el movimiento sufragista en Estados Unidos en 1929, la Liga de los Derechos del Hombre en 1898, las dos conferencias de La Haya en 1899 y 1907, y la Revolución rusa de 1917 y su Declaración de derechos del pueblo trabajador y explotado de la Revolución rusa, que formó parte de la Constitución de la Unión Soviética de 1936.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) fue uno de los resultados positivos del fin de la segunda Guerra Mundial. El Preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas, que daba vida a esta nueva organización internacional, confirmó además los fundamentos de los derechos humanos universales:

> Nosotros los pueblos de las Naciones Unidas resueltos
>
> - a preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra que dos veces durante nuestra vida ha infligido a la humanidad sufrimientos indecibles,
> - a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas,
> - a crear condiciones bajo las cuales puedan mantenerse la justicia y el respeto a las obligaciones emanadas de los tratados y de otras fuentes del derecho internacional,
> - a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad,
>
> y con tales finalidades
>
> - a practicar la tolerancia y a convivir en paz como buenos vecinos,
> - a unir nuestras fuerzas para el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales,
> - a asegurar, mediante la aceptación de principios y la adopción de métodos, que no se usará la fuerza armada sino en servicio del interés común, y
> - a emplear un mecanismo internacional para promover el progreso económico y social de todos los pueblos.[19]

[19] Carta de las Naciones Unidas, firmada al terminar la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Organización Internacional, San Francisco, 26 de junio de 1945, Preámbulo.

Luego de su creación, la ONU designó una Comisión destinada a redactar una declaración universal de derechos humanos. El trabajo de ésta pasó por diferentes etapas y enfrentó diversas dificultades para poner de acuerdo a los países representados.[20] Los temas más controvertidos se refirieron a la filosofía que subyacería en su formulación, a su valor (proclamación de principios o documento vinculante), y a la valoración de dos tipos de derechos: los civiles y políticos, y los económicos, sociales y culturales.

Este último fue el punto más crítico. Los países democráticos occidentales y representantes del mundo islámico eran partidarios de fundar los derechos en la naturaleza de la persona humana; en cambio, los países de la órbita soviética los consideraron como abstractos, insistiendo en hacer depender su naturaleza y cumplimiento del poder de Estado y subrayando la importancia de los derechos económicos, sociales y culturales. Los países occidentales no se oponían a tales derechos, pero no querían reducir la declaración sólo a ellos.

Finalmente, se llegó a una formulación que consideraba estas limitaciones al señalar, por ejemplo, que la seguridad social se cumpliría "teniendo en cuenta la organización y recursos de cada país"; de este modo el texto, sin ser vinculante, constituiría una "guía para que los gobiernos introdujeran en su legislación los derechos humanos". Aun así, Rusia y sus cuatro países satélites miembros de las Naciones Unidas mostraron su insatisfacción y se abstuvieron de votar.

El 10 de diciembre de 1948 la comunidad internacional subscribió la DUDH. Ésta tiene 30 artículos que se refieren a la condición natural de todos los seres humanos, a su dignidad e igualdad, lo que les otorga derechos y libertades sin distinción alguna. Éstos son:

- Los derechos de carácter personal (ni esclavitud, ni tortura ni penas degradantes, y presunción de inocencia hasta que se pruebe lo contrario); los derechos del individuo en relación con la comunidad (libertad de movimiento y derecho de propiedad); los derechos de pensamiento, conciencia, religión y las libertades políticas (cambiar de religión o de creencia; manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente; enseñarla, practicarla, investigarla y difundirla).
- Los derechos económicos, sociales y culturales (nivel de vida adecuado, alimentación, salud, vivienda y educación gratuita, al menos la elemental, que debe ser obligatoria).

Los dos últimos artículos de la Declaración establecen las condiciones y límites con que estos derechos deben ejercerse en el ordenamiento nacional en que se hagan efectivos.

[20] Nazario González, *op. cit.*, pp. 187-204.

La DUDH fue un progreso evidente con respecto al acuerdo sobre el respeto a los derechos humanos. Sin embargo, los redactores de la Declaración fueron conscientes de sus limitaciones en caso de que alguno de los países signatarios violase uno o más de sus artículos. Por esto cinco meses después, la Comisión de Derechos Humanos, como forma de superar esta limitación, añadió a la Declaración dos documentos modelo: un pacto o convención (vinculante para los miembros que decidieran firmarla) y garantías o medidas de aplicación para asegurar el cumplimiento de la Declaración por los países firmantes.

Con respecto a los 30 artículos de la Declaración, el criterio que predominó para redactar los pactos fue que éstos se refirieran a aquellos artículos que eran susceptibles de una obligación y dejaran de lado otros que eran genéricos (por ejemplo, el artículo 1º: todos los hombres nacen libres) o que dependían de la situación de los países (por ejemplo, el artículo 24: vacaciones periódicas pagadas). Esta tarea duró varios años, hasta que en 1976, con la aprobación de 50% de los miembros de las Naciones Unidas, los pactos (de derechos políticos y de derechos sociales) y sus correspondientes garantías completaron el tríptico de los derechos humanos.

La era posterior a la Declaración Universal de los Derechos Humanos

La DUDH ha inspirado más de 80 declaraciones, pactos y tratados internacionales; un gran número de convenciones regionales (en diversos continentes), proyectos nacionales de ley de derechos humanos y disposiciones constitucionales que en conjunto constituyen un sistema amplio y jurídicamente vinculante para la promoción y la protección de los derechos humanos en los países que las suscriben. Sería largo enumerar todas estas declaraciones y estatutos, pero algunos de sus temas son los derechos del niño, prevención y sanción del genocidio, protección de personas refugiadas, eliminación de todas las formas de discriminación racial, sanciones contra la tortura y penas crueles, y protección de trabajadores migratorios, entre otros.

Tribunales internacionales de justicia

La afirmación de un derecho sin la posibilidad de hacerlo respetar y hacer justicia en caso de violación sólo se reduciría a una declaración de intenciones; de aquí que a las manifestaciones escritas debía seguir, tanto a nivel nacional como internacional, la instauración de tribunales cuya finalidad fuera juzgar los casos que se sometieran a su jurisdicción por la violación a los derechos tanto individuales como colectivos, y eventualmente imponer una sanción a los violadores.

La Corte Internacional de Justicia (CIJ), también llamada Tribunal Internacional de Justicia, actualmente es el principal órgano judicial de las Naciones Unidas. Fue establecida en 1945 en La Haya, Países Bajos. Su función es resolver por medio de sus sentencias las disputas que le sometan los Estados (procedimiento contencioso), y emitir directamente sus opiniones para dar respuesta a cualquier cuestión jurídica que le sea planteada por la Asamblea General o el Consejo de Seguridad. Al mismo tiempo, está encargada de juzgar a las personas acusadas de cometer crímenes de genocidio, de guerra y de lesa humanidad.

América Latina y el Caribe cuentan con su propio mecanismo de protección de los derechos humanos: la Convención Americana sobre Derechos Humanos, también conocida como Pacto de San José por haber sido firmada en la capital de Costa Rica en 1969, la cual entró en vigor en julio de 1978. Esta Convención creó dos organismos competentes: la Comisión Interamericana de Derechos Humanos –con sede en Washington, D. C.– y la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en mayo de 1979 –ubicada en San José, Costa Rica–; ambas funcionan dentro de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Asimismo, en América Central existe la Corte Centroamericana de Justicia, creada por el Protocolo de Tegucigalpa en 1992.

La Conferencia de Helsinki, 1973-1975[21]

Las tensiones entre las potencias vencedoras de la segunda Guerra Mundial, el fortalecimiento de la influencia soviética en Europa central y el triunfo del comunismo en China crearon un clima adverso para una formulación compartida de los derechos humanos proclamados por las Naciones Unidas. Esta situación motivó a 33 países europeos, más Estados Unidos y Canadá, a reunirse para acordar ciertos compromisos entre los dos bloques (1973 a 1975), cuya finalidad fue la seguridad europea, las fronteras y la cooperación. Además, se proclamó el derecho a la autodeterminación de los pueblos (ausente en la DUDH) y el tema de la protección al medio ambiente, relacionado con el derecho a la vida y al bienestar.

Hubo acuerdo en la necesidad de continuar con este tipo de conferencias –Belgrado (1977-1978), Madrid (1980-1983) y Viena (1986-1989)–. Los resultados se hicieron sentir gradualmente en el apoyo de Occidente a los movimientos contestatarios dentro de los países comunistas.

[21] En el libro ya citado de Nazario González se puede encontrar abundante material sobre el desarrollo y las conclusiones tanto de la Conferencia de Helsinki como de la de Viena.

Conferencia Internacional de Viena sobre los Derechos Humanos (1991-1993)

La Conferencia Internacional de Viena se desarrolló al inicio de un nuevo contexto histórico, pues en la Unión Soviética se habían producido cambios políticos fundamentales con la llegada de Mijaíl Gorbachov –Glasnost (transparencia) y Perestroika (nueva estructura)–, los cuales conducirían a un movimiento de liberalización irreversible en los países de Europa del este; a ello se sumaron los cambios a nivel económico (precios del petróleo, descenso de precios de materias primas, encarecimiento de productos manufacturados y aumento de la deuda externa de países en vías de desarrollo).

En este escenario se manifestó la precariedad del respeto a los derechos económicos, sociales y culturales en los países menos favorecidos. Esto cuestionaba la *unidad indivisible* de los derechos humanos, debido a que los derechos sociales y económicos eran desprotegidos y violados. Además, la defensa de las culturas milenarias de los nuevos países emergentes asiáticos integrados a la comunidad internacional vendría a relativizar la *universalidad* de tales derechos que aparecían impuestos por Occidente.

En la Conferencia de Viena estuvieron representados 168 Estados de los 183 miembros de las Naciones Unidas, y contó con la participación de representantes de las organizaciones no gubernamentales (ONG). Dicha Conferencia se diferenció de la DUDH de 1948 por su menor rango; no obstante, los temas fundamentales de la Conferencia fueron la universalidad de los derechos humanos, el derecho al desarrollo como expresión actualizada del retraso en el cumplimiento de los derechos económicos y sociales, la coordinación de los distintos organismos de las Naciones Unidas dedicados a la promoción y defensa de los derechos humanos, y la *oficialización* de las ONG.

El documento final introdujo una gran riqueza de tópicos referidos a diversos problemas de actualidad: la condición de la mujer, las personas refugiadas, la condena de la tortura, la integridad territorial, los *desaparecidos* (especialmente en América Latina), la *limpieza étnica* (en el caso de la antigua Yugoslavia) y la necesidad de crear un tribunal internacional para juzgar las violaciones a los derechos humanos. Además, hizo referencia a nuevos derechos nacidos de la dignidad de la persona humana: de las personas discapacitadas (su protección, apoyo y trato igualitario); de los pueblos indígenas (su respeto y participación social); y la protección de la infancia (frente a la mortalidad, el analfabetismo y la desnutrición) contra abusos, la prostitución y la venta de órganos humanos, entre otros.

Tribunales internacionales *ad hoc*

A fines del siglo XX determinados casos de violaciones al derecho internacional humanitario y de genocidios impulsaron al Consejo de Seguridad de las Nacio-

nes Unidas para crear tribunales internaciones *ad hoc* (para la ex Yugoslavia en 1993 y para Ruanda en 1994).

El Consejo de Derechos Humanos

El 15 de marzo de 2006 la Asamblea General creó en votación el Consejo de Derechos Humanos. Esta decisión mayoritaria tuvo los votos en contra de Estados Unidos, Israel, Palaos y las Islas Marshall; y las abstenciones de Bielorrusia, Irán y Venezuela. El Consejo opera a través de un nuevo mecanismo de *examen periódico universal* para investigar la situación de los derechos humanos en los 192 Estados miembros de la ONU. Ante el Consejo se pueden presentar denuncias por parte de individuos y organizaciones sobre casos de violación a sus derechos.

Los derechos de la mujer

El reconocimiento de los derechos de la mujer por las Naciones Unidas tiene una larga historia; aquí sólo se recordarán las cuatro conferencias internacionales organizadas junto con otros movimientos femeninos, destinadas a crear conciencia sobre la situación de la mujer en el mundo: México (1976), Copenhague (1980), Nairobi (1985) y Beijing (1995). Esta última contó con la presencia de representantes de 189 gobiernos, adoptó una declaración y plataforma de acción destinada a eliminar los obstáculos a la participación de la mujer en la vida pública y privada, y a su desarrollo en total igualdad de derechos (educación, salud, protección frente a la violencia, participación en las estructuras políticas y económicas, igualdad en el ejercicio del poder, efectos de los conflictos armados en su vida, y su aporte en la gestión de recursos naturales y cuidado del medio ambiente).

En 2000 la Asamblea General de las Naciones Unidas dedicó un periodo extraordinario de sesiones destinados a revisar los progresos alcanzados: Mujer 2000: igualdad entre los géneros, desarrollo y paz en el siglo XXI.[22] En 2010 se creó la nueva agencia de las Naciones Unidas denominada ONU Mujeres, cuyo principal objetivo es trabajar por la igualdad entre los géneros, ampliar las oportunidades de su desarrollo y luchar contra la discriminación y la violencia.

[22] Para conocer el desarrollo, contenido y conclusiones de estas conferencias se pueden consultar las páginas ONU Mujeres, "Conferencias mundiales sobre la mujer", disponible en <http://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>; y "Resultados sobre la mujer y la igualdad de género", disponible en <http://www.un.org/es/development/devagenda/gender.shtml>, ambas páginas consultadas el 25 de agosto de 2015.

Los derechos humanos en continua revisión y expansión

Se ha observado en este recorrido por la historia que las primeras expresiones oficiales sobre los derechos humanos se refirieron al reconocimiento y respeto por parte de los gobernantes de ciertas libertades, las cuales quedaron formuladas en las primeras declaraciones de derechos. Así se manifestó con ellas que se trataba de prerrogativas individuales sagradas, fundadas en la propia naturaleza del hombre y que no debían su origen a la mera concesión de alguna autoridad superior. Posteriormente, como respuesta a los cambios económicos y políticos de la sociedad se agregaron otras libertades colectivas que reconocieron el rol social de cada individuo y los derechos sociales correspondientes. De este modo tales libertades reivindicadas se han transformado en derechos que para ser reconocidos y ejercidos deben tener como correlato el compromiso de las instituciones nacionales (Estado) para que no sólo los protejan y garanticen en sus normas constitucionales sino también para que hagan posible la satisfacción de las necesidades existenciales que los originan. Y esta protección se extiende ahora a un nivel internacional, de modo que pueda recurrirse a tribunales reconocidos para exigir su respeto y eventual sanción para quienes los violen.

Sin embargo, se debe reconocer que los derechos humanos, por su generación y fundamento en el valor y dignidad de la vida humana, solidaridad y justicia social, están destinados en el futuro a desarrollarse y expresarse en nuevas declaraciones y convenciones que puedan exigir su reconocimiento. Así, necesidades emergentes y nuevas amenazas a la vida del ser humano y a su hábitat se convertirán en fuente de nuevos derechos, pero también podrán crear situaciones controversiales entre derechos aparentemente opuestos o correlacionarse con deberes basados en el propio valor de la vida humana.

Por otra parte, tanto las declaraciones como los pactos y convenciones no pueden ocultar que existen tensiones subyacentes entre una concepción liberal y una concepción comunitaria de los derechos humanos. La primera focaliza su interés en la preservación de las libertades y derechos individuales, los cuales deben ser reconocidos y protegidos por el Estado. Se centra en el individuo como sujeto de derechos, los cuales hacen posible el respeto del orden en la sociedad y garantizan la autonomía del individuo frente a los riesgos del predominio de tendencias estatistas. En cambio la segunda, sin negar el valor de los derechos individuales, insiste en los derechos del individuo pero como miembro de una comunidad y por su pertenencia a ella, lo que supone solidaridad y participación. Esta visión se caracteriza por acentuar la cohesión social, la equidad y la inclusión como componentes que subyacen en los derechos humanos. Sin participación, equidad y solidaridad no es posible garantizar la paz y la cohesión que permitan el respeto a todos los derechos humanos, individuales y comunitarios.

Después de leer este capítulo reflexione sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Qué respuesta le daría a una persona que le preguntara por qué la humanidad tuvo que esperar a que se cometieran violaciones tan atroces a los derechos humanos durante la segunda Guerra Mundial para formular la Declaración Universal de los Derechos Humanos?
2. En el desarrollo histórico que este capítulo le ha presentado, ¿qué eventos, aspectos o situaciones controversiales podría considerar como los más influyentes en la DUDH?
3. A su parecer, ¿se justifica la creación de tribunales internacionales de justicia? ¿No significa esto ceder la propia soberanía?

Los derechos humanos, límites y conflictos entre ellos

Introducción

En este capítulo se plantean algunas reflexiones sobre los derechos humanos fundamentales: sus características, límites y algunas relaciones entre derechos consideradas conflictivas para las cuales se proponen soluciones basadas en diferentes teorías o corrientes jurídicas. Con estas reflexiones se pretenden mostrar las limitaciones de los derechos humanos y su complejidad en su aplicación a la vida real de los pueblos.

En primer lugar se identificarán las características de los derechos humanos a partir de la DUDH sobre las que existe un acuerdo mayoritario.

Características de los derechos humanos

Los derechos humanos son el conjunto de cualidades o atributos propios del ser humano originados en su dignidad como persona y como miembro de la sociedad. De hecho, dichas cualidades o atributos que expresan la dignidad intrínseca del ser humano son el fundamento al que hacen referencia las diferentes declaraciones oficiales de derechos a lo largo de la historia. A los Estados les corresponde reconocerlos, protegerlos y garantizarlos en sus normas constitucionales y demás legislación, constituyéndolos así en obligatorios con el fin de favorecer el respeto mutuo entre los ciudadanos y la vida en sociedad.

En su artículo 1º la DUDH señala: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros". Este artículo se complementa con el artículo 2º, que declara que "toda persona tiene todos los derechos y libertades [...] sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquiera índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición". De hecho, tales derechos se encuentran expresados en la totalidad de las Constituciones de los países regidos por gobiernos democráticos.

Además, a partir de estos dos primeros artículos de la DUDH se ha identificado un conjunto de características compartidas por la mayoría de los autores, pero que deben ser precisadas en su alcance y aplicación a situaciones concretas.

De esta forma, los derechos humanos se caracterizan por ser:[23]

- *Inherentes o innatos* al ser humano: es decir, todos los seres humanos los poseen como parte de su propia naturaleza, por ejemplo, el derecho a la libertad.
- *Universales*: se aplican a todo el género humano, cualquiera que sea su condición histórica, geográfica, étnica, de sexo, edad, estatus en la sociedad, etc., por lo que no pueden invocarse diferencias culturales o excusas en su desconocimiento.
- *Inalienables*: nadie puede ser despojado de ellos, pues son parte consustancial de la propia naturaleza humana; cualquier acto en contrario, por ejemplo, la tortura o la discriminación, atenta contra la dignidad de la persona.
- *Inviolables*: no se pueden o no se deben transgredir por ninguna persona o autoridad; por consiguiente, la o el ciudadano que se considere víctima puede exigir una reparación o compensación por el daño sufrido, recurriendo a los tribunales de justicia de su país o, si fuere necesario, a tribunales internacionales.
- *Imprescriptibles*: no caducan ni se pierden por el transcurso del tiempo, independientemente de que se haga o no uso de ellos. Esta característica se ha podido apreciar en épocas recientes, a propósito de los crímenes considerados *de lesa humanidad*: éstos no pueden prescribir con el paso del tiempo.
- *Irrenunciables*: no se puede renunciar a ellos y por lo tanto también son intransferibles, siendo sólo su titular quien puede valerse de ellos. Así, por ejemplo, nadie podría someterse a la esclavitud, renunciando a su libertad y transfiriendo este derecho a otro ser humano que lo domine.
- *Indivisibles*: no tienen jerarquía entre sí, es decir que ningún derecho puede disfrutarse a costa de otro debido a la interdependencia que existe entre ellos. Así, los derechos considerados políticos (libertades públicas) no pueden ser superiores a los derechos sociales (educación, salud y trabajo dignos); ambos son interdependientes y concomitantes.
- *Progresivos*: ante el carácter evolutivo de la historia de la humanidad es posible que el en futuro emerjan nuevas necesidades relacionadas con la

[23] *Véanse* Amnistía Internacional, "La Declaración Universal de los Derechos Humanos", disponible en <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/dh-caracteristicas.html#ret>; y Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, "La persona: derechos humanos", disponible en <http://www.bcn.cl/ecivica/ddhh/>, ambas páginas consultadas el 25 de agosto de 2015.

vida y la dignidad de la persona, y por lo tanto se contemplen otros derechos considerados necesarios para su reconocimiento y protección, estimándose como inherentes a toda persona en su naturaleza.

Estas características se han reflejado en los documentos oficiales posteriores a la DUDH llamados pactos y convenciones, cuya finalidad es aclarar, concretar su cumplimiento y actualizarlos en función de los cambios culturales de la sociedad, los cuales han sido ratificados por una mayoría de gobiernos. Es el caso, entre otros, de los documentos relacionados con los *derechos de los niños, de las mujeres, y la prohibición de los tratos y penas crueles y degradantes* (la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes fue adoptada en 1984 y entró en vigor en 1987).

Como se ha señalado, no todas estas características son compartidas unánimemente; algunas de ellas han sido cuestionadas por diferentes motivos.

Características sujetas a controversialidad

Se ha cuestionado la *universalidad* por el llamado *relativismo cultural* o *particularismo cultural*, que afirma que los derechos humanos no deben prevalecer sobre las prácticas sociales y culturales tradicionales propias de las diferentes sociedades, aunque supongan una conculcación de aquéllos. Por ello, entre otros, algunos gobiernos de origen islámico argumentan que los derechos humanos no pueden entrar en conflicto con la ley islámica expresada en el Corán.[24] Según el *relativismo cultural*, los derechos humanos no serían siempre los mismos para todos; variarían y se podrían interpretar según las distintas culturas.

A esta argumentación se responde lo siguiente:

> La realidad es que los particularismos culturales se suelen utilizar para mantener sistemas opresivos por parte de los respectivos gobiernos (o de las jerarquías religiosas dominantes), y no suelen ser compartidos por las respectivas poblaciones, especialmente cuando éstas han tenido acceso a la información y a la educación. Éste es precisamente uno de los motivos por el que las Naciones Unidas defienden la universalidad del derecho a la educación y a la información, en la misma medida en que algunos gobiernos defensores del relativismo cultural, de forma harto sospechosa, lo restringen.[25]

---

[24] "Dios ha dado al hombre ciertos derechos naturales esenciales e inalienables que él debe, sin embargo, armonizar con los intereses de la comunidad, apoyándose en el imperativo de justicia prescrito por el Corán." *Véase* "Human Rights in Islamic Thought", en Marcel A. Boisard, *Islam and the West*, Lausana, Graduate Institute of International Studies, 1978, pp. 33-37.

[25] Amnistía Internacional, *loc. cit*.

En otros países cuyos gobiernos han suscrito la DUDH y manifestado su intención de respetarla existen enclaves con prácticas ancestrales contrarias a la Declaración. Es el caso, por ejemplo, de los embera katíos en Colombia, quienes practican la ablación genital femenina, que es la perforación, incisión, raspado o cauterización de la zona genital (clítoris) de las mujeres. Este ritual originado en África no sólo pone en riesgo la vida de las mujeres, sino que además atenta contra la dignidad de su persona.

Por otra parte, las objeciones a la característica de *indivisibilidad* ya explicadas tienen su origen en las discrepancias que se manifestaron durante la redacción de la DUDH entre las democracias occidentales, que priorizaban los derechos civiles y las libertades frente a la autoridad, y los países socialistas que insistían en la importancia e inclusión de los derechos sociales y económicos. De hecho, ambos tipos de derechos son concordantes y coincidentes, y por lo tanto indivisibles. El mejoramiento de los derechos sociales, económicos y culturales exige libertad política; y a su vez, sin el respeto de los derechos económicos y sociales las libertades políticas no podrán beneficiar a los más desposeídos. Así, por ejemplo, el derecho a la educación hace posible el uso informado del derecho a elegir a los representantes políticos.

Algunos agregan a las características de los derechos humanos la *inderogabilidad*, es decir que no puedan ser derogados y dejarse sin efecto. La inderogabilidad consiste básicamente en que aquella autoridad que dictó una ley o conjunto de normas no pueda derogarlas –dejarlas sin efectos– para un caso concreto. En realidad, tratándose de los derechos humanos, su vigencia es permanente en cualquier situación que se presente.

Otra cosa muy diferente es que los Estados puedan *limitar o condicionar* el ejercicio de algunos derechos en su legislación, pero nunca derogarlos. La limitación es el acto de fijar la extensión o el alcance de los derechos que pueda tener una persona en ciertas circunstancias y debido a situaciones en concreto, es decir que puedan exigirse pero hasta cierto punto. En efecto, la DUDH prevé esta limitación:

> En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.[26]

[26] Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948, artículo 29.2.

Por otra parte, en cuanto al ejercicio en plenitud y en concreto de algunos derechos humanos existe una cierta relatividad, ya que dicho ejercicio está *limitado* por las exigencias del bien común de la sociedad: "mi libertad termina donde comienza la tuya".

La limitación de los derechos humanos[27]

La respuesta que se dé al llamado *conflicto entre derechos humanos fundamentales* depende, entre otras razones, de que éstos puedan ser considerados como absolutos o como limitados. En cada una de estas concepciones subyace la visión que se tenga del ser humano en sociedad; de este modo, se puede distinguir entre dos concepciones: la liberal y la comunitarista.

Los derechos humanos considerados como absolutos, según la óptica liberal

La concepción liberal postula el carácter ilimitado de los derechos y libertades. Como señala Maurizio Fioravanti, citado por Maximiliano Prado D.,

> en un régimen político inspirado por los principios liberal-individualistas se presume la libertad y se debe demostrar lo contrario, es decir la legitimidad de su limitación [...] Las libertades no son por lo tanto límites eventuales a un poder potencialmente omnicomprensivo, sino ciertamente lo contrario: las libertades son potencialmente indefinidas, salvo su legítima limitación por parte de la ley. En una palabra, las libertades, y no el poder público de coacción, son lo primero, el valor primariamente constitutivo.[28]

De esta manera, por ejemplo, según dicha concepción el derecho a la propiedad privada y a la libertad de disponer de ella como lo desee el propietario es lo primero; su restricción por parte del Estado constituye una excepción que debe apoyarse en argumentos legítimos y en las normas constitucionales del país.

---

[27] Esta reflexión sobre la limitación de los derechos humanos se apoya fundamentalmente en el muy documentado trabajo de Maximiliano Prado D., "Limitación de los derechos humanos. Algunas consideraciones teóricas", en *Revista Chilena de Derecho*, vol. 34, núm. 1, Santiago, abril de 2007, pp. 61-90, disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372007000100005>, página consultada el 25 de agosto de 2015.

[28] Maximiliano Prado D., *op. cit.*, citando a Maurizio Fioravanti, *Los derechos fundamentales*, Madrid, Trotta, 2000, 165 pp.

Origen histórico de la concepción liberal

Esta posición se relaciona directamente con el origen histórico de las primeras declaraciones oficiales sobre los derechos humanos, las cuales pretendían proteger y defender a los ciudadanos del autoritarismo de los gobernantes (monarcas) y de cualquier acción arbitraria que pusiese en peligro la dignidad de las personas y su libertad.

> Se atribuye al individuo una constitución previa a toda organización política, la cual nace y se justifica por el consentimiento de sus miembros expresado en un contrato. Con anterioridad a la manifestación de tal consentimiento, el individuo existe en un estado de naturaleza, no obstante lo cual es titular de ciertas facultades o prerrogativas llamadas derechos naturales. El desarrollo del iusnaturalismo racionalista, en particular en el siglo XVIII, se ocupará de establecer cuáles son aquellos derechos que se derivan directamente de la condición del hombre como ser racional y libre y que, en cuanto tales, pueden ser postulados como universales.[29]

Sus fundamentos

La concepción liberal de los derechos humanos (*atomista*, como la denomina Charles Taylor), propia de un Estado de derecho liberal, se funda en una visión contractualista del orden público, la cual se advierte además en la redacción de algunas Constituciones contemporáneas. De tal modo, "en una sociedad política que existe por el consentimiento del individuo como un simple esquema cooperativo para la consecución de fines particulares, no existe otro bien común que la sumatoria de los bienes individuales".[30]

Según la teoría contractualista o del pacto social,

> el origen del derecho estaría en el contrato que concretaron voluntariamente los hombres, para pasar del "estado de naturaleza" al "estado de sociedad". Algunos autores interpretaron esta teoría como si el contrato hubiera sido una realidad histórica, pero, indudablemente, la interpretación correcta de la teoría pactista –y así lo entendió el mismo Rousseau– consiste no en tomarlo como una realidad histórica, sino en considerar que la sociedad, o más propiamente el Estado, debía organizarse como si realmente hubiera tenido origen en un contrato. Como consecuencia, surgía la necesidad de respetar ciertos derechos fundamentales del hombre, que es precisamente la finalidad política que perseguía Rousseau con su famosa teoría.[31]

---

[29] *Idem*.

[30] *Idem*.

[31] Enciclopedia-juridica.biz14.com, "Teoría contractualista (o del pacto social del derecho)", dis-

En esta visión la sociedad constituiría un espacio de cooperación en donde los individuos, libres e iguales (teóricamente), desarrollarían sus propios proyectos de vida y el Estado, respetando la igualdad y dignidad de los ciudadanos, adoptaría una posición neutral ante el bien del ser humano.

Como señala Maximiliano Prado, la posición liberal,

> Si bien acepta la posibilidad de limitar los derechos, es sólo en razón de garantizar el ejercicio de esos mismos derechos a los demás individuos y únicamente por medio de la ley, como expresión de la voluntad soberana, abstracta y general. El carácter limitado de los derechos resulta, en principio, ajeno al liberalismo clásico y lejos de ser un principio de aceptación general, es una excepción calificada y restringida.[32]

Así se presupone la prioridad del individuo por sobre la sociedad política, ya que ésta se justifica en tanto que permita la disposición y el usufructo seguro de los derechos naturales, en particular del derecho de propiedad. Según este autor,

> en el desarrollo más contemporáneo del liberalismo, alimentado por la centralidad del concepto de autonomía en la filosofía kantiana, los derechos naturales se conciben como una manifestación de dicha autonomía y como medios para concretarla y protegerla frente al poder político y a las consideraciones utilitarias.[33]

Esto puede observarse en la vida política de un país cuando determinados partidos defienden el libre mercado y otorgan al Estado sólo un rol subsidiario para que no deba intervenir en su control y en la protección de los más débiles, quienes podrían ser afectados por la acción de los poderes económicos.

Cuestionamiento del carácter ilimitado de los derechos humanos

El hecho de fundamentar los derechos humanos en la dignidad del ser humano no significa que éste posea una autonomía total frente a la sociedad en que vive.

> El individualismo atomista pierde de vista el profundo contenido social y comunitario de los derechos humanos, pues el concepto mismo de derechos y la obligación moral de respetarlos sólo pueden tener expresión en un contexto social. En esto, la crítica al lenguaje atomista de los derechos cuestiona, con mayor o menor grado de

ponible en <http://www.enciclopedia-juridica.biz14.com/d/teor%C3%ADa-contractualista-o-del-pacto-social-del-derecho/teor%C3%ADa-contractualista-o-del-pacto-social-del-derecho.htm>, página consultada el 25 de agosto de 2015.

32 Maximiliano Prado D., *op. cit.*

33 *Idem*.

> radicalidad, la noción de individuo como concepto previo a la experiencia social e independiente del reconocimiento intersubjetivo que lo constituye y sustenta como tal.[34]

En este sentido, los derechos son "instrumentos o realidades de relación que nos permiten adecuar nuestras necesidades y deseos a los de los otros en un marco de interacción social y de expectativas recíprocas".[35]

Por otra parte, desde un punto de vista práctico, el ejercicio de los derechos humanos demuestra sus límites en la medida en que debe ajustarse a normas, valores y principios propios del ordenamiento jurídico. Además, según señala Maximiliano Prado, los límites pueden indicar restricciones de origen y alcance distintos. De este modo, la limitación podría provenir:

- De la coexistencia temporal de múltiples titulares de derechos humanos.
- De la escasez de los recursos económicos y sociales, lo que constituiría un límite material a la satisfacción de los derechos económicos y sociales.
- De los requerimientos o exigencias que pueden derivarse de la existencia de grupos, comunidades y asociaciones que forman parte de la sociedad civil.
- De la consagración de determinados derechos o libertades, ya sea en textos constitucionales o en los tratados internacionales de derechos humanos.
- De las exigencias colectivas y de los valores y principios que definen la organización política de una sociedad.

Los derechos humanos considerados como limitados, según la concepción comunitarista

Maximiliano Prado D., en oposición a la visión atomista (liberal), postula que la limitación a los derechos humanos "puede explicarse desde un teoría que se aleje conscientemente del atomismo y se aproxime a los derechos desde consideraciones de raigambre comunitarista, que supone y valora el contexto social como constitutivo del individuo en tanto sujeto moral y titular de derechos humanos".[36]

El supuesto de que el individuo es una realidad previa a la sociedad y a su pertenencia a una comunidad política –lo que sería un individuo aislado– es remplazado por una visión de la persona como una realidad construida en el

---

[34] *Idem*.

[35] *Idem*.

[36] *Idem*, parafraseando el pensamiento de Charles Taylor, *Sources of the Self. The Making of Modern Identity*, Cambridge, Harvard University Press, 1989, p. 865. Charles Taylor abunda en este punto en *Argumentos filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 182.

ámbito social; esto es un ser *situado* y relacional, cuyo fin sólo puede alcanzarse a través de la interacción con los demás dentro de una comunidad. La libertad humana que el liberalismo busca asegurar, apoyándola en los derechos, sólo se puede realizar en relación y en comunidad con las y los otros.

El hombre como ser *situado y relacional*

Maximiliano Prado, citando a Charles Taylor, sintetiza su pensamiento en estos términos:

> Como lo demuestra el origen del lenguaje, la constitución del "yo" (individuo) no puede concebirse en términos monológicos, sino en términos dialógicos que adquieren sentido en el contexto de determinadas narrativas sociales o prácticas compartidas. La autosuficiencia del individuo que plantea el atomismo quedaría refutada y lo que Taylor llama la *obligación de pertenecer a o sustentar una sociedad* no es ya algo condicional, dependiente del consentimiento del individuo o de la obtención de las ventajas esperadas de la sociedad, sino que es una consecuencia directa de una mejor comprensión del hombre como ser situado y relacional. Resumiendo el contenido del tópico del hombre como animal social, Taylor señala que vivir en sociedad es una condición necesaria del desarrollo de la racionalidad o de llegar a ser un sujeto moral en el sentido más pleno del término o de llegar a ser un sujeto plenamente autónomo y responsable.[37]

Para la concepción comunitarista el individuo sólo puede realizarse como titular de derechos en el contexto social, y por lo tanto está sujeto a una obligación de pertenencia a la sociedad. Éste es el contexto que justifica el carácter limitado de los derechos; y Maximiliano Prado agrega:

> El ejemplo más claro es la libertad de expresión, que junto con ser un derecho del individuo, presenta una vertiente relacional e institucional, pues sólo cobra sentido en relación con otros y es un elemento fundamental de ciertas instituciones y prácticas sociales. La democracia, como sistema de gobierno, depende del respeto y del ejercicio de la libertad de expresión.[38]

---

[37] Maximiliano Prado D., *op. cit.*, citando a Charles Taylor, "Alternative Futures. Legitimacy, Identity and Alienation in Late Twentieth Century Canada", en Alan C. Cairns y Cynthia Williams (eds.), *Constitutionalism, Citizenship and Society in Canada*, Toronto, University of Toronto Press (Collected Research Studies, vol. 33), 1985, pp. 183-229.

[38] Maximiliano Prado D., *op. cit.*

Este derecho no tendría sentido para un individuo aislado del resto de sus conciudadanos en un supuesto estado de naturaleza.

El rol del Estado y el bien común

El papel del Estado en esta visión comunitaria no es neutral; su función es proteger y fortalecer el respeto a los derechos humanos en tanto que éstos son considerados como elementos necesarios para la realización de la dignidad humana. Su importancia no radica en restringir el poder de la autoridad en beneficio del individuo aislado, sino en el fortalecimiento de bienes colectivos que en una comunidad constituyen el ámbito del desarrollo de la libertad de los individuos. Así, los derechos humanos se conciben como el propósito común de la comunidad política que a través del Estado busca fomentarlos y extenderlos en la medida en que aparecen nuevas necesidades y cambios en la vida en sociedad.

Desde la visión comunitarista se conceptualiza el bien común al representar la finalidad de una sociedad que tiene un bien propio que no es el resultado de la suma de bienes individuales. No es separable del bien de los individuos, pues existe compatibilidad entre el bien común y el individuo que es titular de derechos; y tampoco es aceptable, como en los regímenes totalitarios, asignarle a la colectividad una prioridad absoluta.

Consecuencias políticas y sociales de la visión comunitarista

En esta visión de los derechos la participación política de los ciudadanos y el ejercicio de sus deberes cívicos adquieren una relevancia particular. En contraposición a la concepción del individuo como *productor* eficaz para alcanzar su bienestar individual y familiar, la visión comunitaria plantea como un requisito de la libertad la participación en la definición del ámbito y extensión de los derechos. Y esta concepción comunitarista tiene una incidencia particular cuando se quieren establecer las limitaciones a los derechos humanos, pues se trata de una actividad propia de una comunidad participativa y abierta a una "constante extensión de los derechos y a su compatibilización entre sí y con las exigencias colectivas que los hacen posibles".

En la visión de Charles Taylor sobre una comunidad de ciudadanos, expuesta por Maximiliano Prado,

> la sociedad deberá desarrollar instituciones y prácticas que permitan la participación ciudadana, más allá de la celebración de elecciones que cada cierto número de años permite[n] cambiar a los gobernantes o a los malos parlamentarios. El ideal de un gobierno republicano que refleje una idea de autogobierno por parte de los ciudadanos es también parte del ideal moderno, y el ideal del ciudadano participativo

> debe desafiar el concepto atomista del individuo como titular de derechos, que sólo ejerce su dignidad en la medida en que su derecho pueda ser ejercido como una carta [de] triunfo.[39]

De esta forma, el rol del Estado es velar por la protección y fortalecimiento de los derechos humanos en calidad de bienes colectivos en tanto que son necesarios para la realización de la dignidad humana; esto debe entenderse de modo que en la medida en que estos derechos sean protegidos y fortalecidos se respeta la dignidad de un individuo. Al respecto, Maximiliano Prado concluye:

> En gran medida, la limitación de los derechos es el lugar teórico y práctico donde se manifiestan las relaciones de dependencia que existen entre el individuo y la sociedad, y cómo esta última juega un papel clave en todo lo que hace posible que estructuremos nuestras relaciones sociales usando el lenguaje de los derechos. Una teoría y una práctica adecuada de la limitación de los derechos humanos resaltarían cuán erróneo resulta plantear lo colectivo y social en términos de oposición con lo individual, obviando las relaciones preponderantes de dependencia.[40]

Hablar de lo individual (mis derechos) y lo colectivo (los derechos de los demás) es desconocer la auténtica interdependencia entre ellos.

¿Conflictos entre los derechos humanos fundamentales?

La respuesta a esta pregunta depende de la posición jurídica y de la interpretación que se haga sobre un eventual *conflicto entre derechos fundamentales*.

Debido a la finalidad de este texto-manual, en el presente capítulo no se pretenden desarrollar *in extenso* las diferentes posiciones jurídicas respecto a un tema en sí complejo. El objetivo es más bien dar cuenta del fundamento de cada solución propuesta. Por esta razón, sólo se referirá a las dos posiciones jurídicas más conocidas: la *conflictivista* y la *armonizadora*. Ambas han generado una jurisprudencia diferente, según los países que las han aplicado. Para el análisis de estas posiciones nos apoyaremos en el artículo de Luis Fernando Castillo Córdova de 2005.[41]

No obstante que ambas posiciones parten de la base de que los derechos humanos han sido recogidos en las normas constitucionales de los países con

---

[39] *Idem*.

[40] *Idem.*

[41] Luis Fernando Castillo Córdova, "¿Existen los llamados conflictos entre los derechos fundamentales?", en *Revisa Mexicana de Derecho Constitucional*, núm. 12, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, enero a junio de 2005.

gobiernos democráticos, es necesario reconocer que no siempre todos los derechos humanos fundamentales han sido incorporados a las Constituciones, y que en algunos países pueden haberse definido derechos constitucionales que no se encuentran entre los derechos fundamentales.

Las posiciones conflictivistas

La interpretación *conflictivista* supone la preferencia de un derecho por sobre otro; es decir, se entiende que un derecho en conflicto puede ser superior a otro considerado inferior, de modo que en caso de conflicto entre, por ejemplo, el derecho a la libre expresión (a través de un medio de comunicación) y el derecho a la intimidad de una persona en su vida privada, ambos entrarían en conflicto y la solución sería reconocer la primacía de uno sobre otro. Dicha interpretación estaría apoyando la idea de que existe una jerarquía entre los derechos fundamentales, supuesto que es contrario a la característica de *indivisibilidad* antes definida. De hecho, la jerarquización de los derechos está influenciada por una concepción ideológica liberal que establece la preeminencia de las libertades políticas sobre las sociales, económicas y culturales.

Según las posturas *conflictivistas*, los derechos fundamentales son realidades jurídicas que de modo natural tienden a colisionar, lo cual lleva a aceptar que los conflictos se hacen inevitables. Ahora, frente a una situación de conflicto, poner a uno de los derechos en conflicto por encima del otro exige encontrar los mecanismos que justifiquen la preferencia de un derecho en detrimento del otro.

Los principales mecanismos de solución que utilizan quienes parten de una visión conflictivista de los derechos humanos son: *1)* el reconocimiento de una jerarquía entre los derechos, y *2)* la práctica de la ponderación entre ellos.

Solución 1: la jerarquización de los derechos

Como un ejemplo de la existencia de una jerarquía entre derechos en caso de conflicto, Castillo Córdova cita a Alfonso Ruiz Miguel[42] para quien existen algunas libertades jerárquicamente superiores a otras.

> Si por democracia liberal se entiende el sistema político de toma de ciertas decisiones por representantes en competencia entre sí y elegidos libre y temporalmente por todos los ciudadanos, este sistema exige la *preeminencia* de algunas libertades

[42] Alfonso Ruiz Miguel, "Sobre los conceptos de libertad", en *Anuario de Derechos Humanos*, núm. 2, Madrid, 1983, p. 547.

> que, en mi opinión, deben estar incluso por encima de la propia decisión popular. La libertad de expresión y crítica, la libertad de asociación y de reunión, la libertad de sufragio activo y pasivo en elecciones periódicas, están entre esas libertades esenciales mínimas.

Como se puede observar se trata de una jerarquización –preeminencia– de un derecho sobre otro, pero *en abstracto*; es decir, sin referirse a un caso en concreto. Así, por ejemplo, el Tribunal Constitucional de España en su jurisprudencia sobre el tema ha atribuido un posición superior a la libertad de expresión (libertad de informar) en relación con el derecho al honor o a la intimidad de una persona.

Solución 2: la ponderación de los derechos

El otro mecanismo de solución a partir de una concepción conflictivista es la ponderación de los derechos. Ésta consiste en sopesar los derechos o bienes jurídicos en conflicto con las *circunstancias concretas* del caso que se ha de resolver para determinar cuál derecho tiene más peso en el caso concreto; es decir, se trata de una *jerarquización en concreto de derechos*.

Dicho mecanismo, especialmente desarrollado en la jurisprudencia anglosajona, permite decidir el derecho que tiene concretamente más peso y el que debe quedar desplazado. Al respecto, Ruiz Miguel cita a Robert Alexy:

> El Tribunal constata que en tales casos existe "una relación de tensión entre el deber del Estado de garantizar una aplicación adecuada del derecho penal y el interés del acusado en la salvaguarda de los derechos constitucionalmente garantizados, a cuya protección el Estado está igualmente obligado por la Ley Fundamental" […] Dado que ninguno de estos deberes del Estado posee "prioridad sin más" […] el "conflicto" debería ser solucionado "a través de una ponderación de los intereses opuestos". En esta ponderación, de lo que se trata es de decidir cuál de los intereses, abstractamente del mismo rango, posee mayor peso en el caso concreto.[43]

En este caso no se trataría de desconocer el contenido de uno u otro derecho sino de darle una aplicación real según la circunstancia en que se presenta. Así, por ejemplo, no se cuestiona el derecho mismo (por ejemplo, a la libertad de opinión) sino que se aplica a un caso en que esta libertad afecta la honra de otra persona, de modo que se pondera la situación concreta en que un derecho tiene mayor peso que otro.

---

[43] Robert Alexy, *Teoría de los derechos fundamentales*, trad. de Ernesto Garzón Valdez, Madrid, CEC, 1993, p. 90 (traducción de *Theorie der Grundrechte,* 3ª ed., Frankfurt, Suhrkamp, 1996).

Crítica a la posición conflictivista

La crítica a la posición conflictivista se basa en que los mecanismos de jerarquización de derechos, ya sea en abstracto o en concreto, conducen a establecer la existencia de unos derechos de primera categoría y otros de segunda, quedando vulnerados y postergados estos últimos en su contenido jurídico.

Sin embargo, aplicar una jerarquización entre derechos, un orden de superioridad o subordinación entre ellos, va en contra de una de sus principales características que es la *indivisibilidad*, como se señaló anteriormente, de aquí la importancia de asumir una posición que permita una vigencia conjunta y armoniosa de todos los derechos reconocidos constitucionalmente a toda persona.

La posición o interpretación armonizadora

La interpretación *armonizadora* niega el conflicto de derechos en sí mismos y se apoya en la exigencia de reafirmar el fundamento y la finalidad de los derechos humanos; esto es recordar que su fundamento es la persona humana en su dimensión individual y social, y que su finalidad es favorecer su pleno desarrollo en todas sus dimensiones (materiales y espirituales). Por lo tanto, como señala Castillo Córdova en su artículo, parafraseando a Pedro Serna y Fernando Toller,

> los derechos son traducciones jurídicas de las exigencias de la naturaleza humana […] La persona humana, como fundamento a partir del cual se desprenden los derechos humanos, es una realidad unitaria y coherente cuya plena realización rechaza cualquier tipo de contradicción interna. Es decir, si los derechos del hombre son desprendimientos o manifestaciones de una realidad unitaria y coherente como lo es su naturaleza humana, entonces no puede haber manera de que los derechos puedan ser contradictorios entre sí, al punto que puedan entrar en conflicto.[44]

De este modo el conflicto entre derechos puede ser sólo aparente, ya que los derechos humanos no pueden contradecirse porque el interés superior es favorecer el pleno desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones y por lo tanto ellos se deben armonizar.

[44] Luis Fernando Castillo Córdova, *op. cit.*

Compatibilidad de los derechos humanos

Debido a la naturaleza humana unitaria, los derechos humanos que se originan son compatibles; el hecho de que existan *intereses contradictorios* sobre un mismo objeto no indica un conflicto entre derechos. Se trata más bien de un conflicto entre *aspiraciones*, pero las aspiraciones de las personas en sí mismas no son un derecho.

Pueden darse y se dan dos aspiraciones contradictorias en la vida real. Un ejemplo podría aclarar esta afirmación: por una parte, estaría el interés de una empresa inmobiliaria de construir un edificio alto en un barrio residencial; y por la otra, el interés de los vecinos de oponerse, ya que esta construcción los privaría de rayos solares. Para resolver este conflicto entre aspiraciones opuestas no se puede suponer que una de las partes tiene un derecho superior al de la otra. La solución deberá considerar la existencia de normas constitucionales que garanticen el contenido del derecho. Y, como señala Castillo Córdova,

> el derecho de una persona debe tener en cuenta las exigencias básicas de las demás personas, puesto que la sociabilidad es parte de la naturaleza humana. Por lo tanto, en los casos concretos, los conflictos no se dan entre derechos (los conflictos entre derechos son sólo aparentes), sino entre las *pretensiones individuales* de las partes en litigio que se apoyan en un derecho diferente.[45]

¿En qué se funda entonces la solución?

Solución: la delimitación constitucional del contenido jurídico de los derechos

Esta solución parte de la base de que todos los derechos fundamentales suponen un contenido jurídico definido desde la propia *norma constitucional*. Por lo tanto, la delimitación del contenido de un derecho fundamental empieza en el texto de la Constitución que recoge la finalidad y la naturaleza del derecho en cuestión. No se trata de un contenido ilimitado sino que tiene un alcance y significación limitados en la legislación correspondiente.

Esta determinación del contenido jurídico, como lo señala Isique Montalvo, implica "la especificación de elementos tales como: el fin para el cual se le reconoce; quién es su titular; quién debe respetar al derecho de aquél; sentido, alcance y condiciones en las que el titular pierde su derecho; de qué libertades y facultades

[45] *Idem.*

para obrar disfruta el titular".[46] En el ejemplo en cuestión, la solución para la controversia entre las expectativas de la empresa inmobiliaria y los vecinos pasaría por la existencia y aplicación del *plan regulador* de la autoridad municipal sobre construcciones altas, aprobado por la propia comunidad.

Por lo tanto, debido a que los conflictos entre derechos fundamentales sólo son aparentes, cuando se producen controversias que impliquen derechos fundamentales la posición armonizadora propone como solución "la correcta delimitación del contenido del derecho *constitucionalmente* garantizado y que es invocado en un caso concreto".

Un ejemplo de delimitación del contenido jurídico

Como todos los derechos tienen un contenido jurídico, cuando se trata de controversias concretas entre derechos fundamentales hay que apelar a este contenido que no puede ser contradictorio con el contenido de otro derecho. Es decir, hay que examinar si la conducta o acto enjuiciado está dentro o fuera del contenido jurídico del derecho que se invoca, de manera que pueda otorgársele o negársele protección de acuerdo con las normas constitucionales o legales. Castillo Córdova pone como ejemplo

> el caso que consiste en que un medio periodístico ha publicado una información referida a una persona determinada, y ésta afirma que el contenido de la información lesiona su derecho al honor. El caso no puede plantearse como un conflicto entre la libertad de información y el derecho al honor y, consecuentemente, no deben buscarse criterios que hagan prevalecer un derecho sobre el otro. En realidad simplemente se trata de establecer si la publicación de la información concreta cae dentro o fuera del contenido *constitucional* de la libertad de información con el propósito de darle o no cobertura constitucional. Si se trata de una publicación que cae dentro del contenido protegido por la libertad de información, no significa que la libertad de información ha prevalecido sobre el derecho al honor, sino simplemente que la información concreta es protegida por el contenido constitucional de la libertad de información.[47]

Así, se debe definir en cada caso concreto quién invoca su derecho según una norma protegida jurídicamente y quién no lo hace, debido a que ambos derechos no pueden ejercitarse al mismo tiempo de un modo constitucionalmente correcto. Por ejemplo, en el caso de la libertad de expresión ésta puede preva-

[46] Luis Fernando Castillo Córdova, *op. cit.*, citando a Pedro Serna y Fernando Toller, *La interpretación constitucional de los derechos fundamentales. Una alternativa a los conflictos de derecho*, Buenos Aires, La Ley, 2000, p. 42.

[47] Luis Fernando Castillo Córdova, *op. cit.*

lecer de acuerdo con la Constitución, que a su vez prevé la posibilidad para el afectado en su honor de querellarse en contra de la publicación.

La posición armonizadora entre derechos fundamentales implica el reconocimiento de los límites de éstos, a los que se ha dedicado el acápite anterior en donde se desarrolló la concepción comunitarista opuesta a la concepción liberal de los derechos humanos.

Consecuencias de la no limitación de los derechos

Si se considera a los derechos como realidades en principio ilimitadas, no habrá forma de evitar que esos derechos terminen enfrentándose y necesitándose, que el contenido de uno de ellos se vea *sacrificado* para hacer que el otro pueda *prevalecer*, y se terminará por intentar justificar lo injustificable: legitimar intromisiones y sacrificios de los derechos. Se debe estar de acuerdo, por tanto, cuando se afirma que "determinar el contenido esencial es *mirar hacia los límites internos de cada derecho en litigio*, hacia su naturaleza, hacia el bien que protegen, hacia su finalidad y su ejercicio funcional; es atender a sus respectivos contornos y a sus esferas de funcionamiento razonable".[48]

Esto significa que la formulación de los derechos supone que su contenido es limitado y que debe convivir tanto con el contenido de los derechos de los otros como con los valores proclamados en la Constitución de cada país. Por ejemplo, en el caso de una guerra, la libertad de expresión de la prensa puede ser limitada por el deber del gobierno de guardar una información relacionada con la seguridad del país y de su población. En este caso, el legislador puede haber previsto situaciones en que la censura de prensa se justifica, aunque la libertad de prensa como derecho no se cuestione en sí misma.

La función delimitadora del legislador

Castillo Córdova concluye, citando a Espinosa Saldaña:

> Por esto lo que se ha de intentar es interpretar el derecho no como una realidad en principio ilimitada, sino precisamente como todo lo contrario, como una realidad que por su propia naturaleza es una realidad esencialmente limitada, y limitada por unos contornos (alcance del derecho) que vienen definidos por la propia naturaleza y finalidad del derecho mismo.[49]

---

[48] *Ibidem*, citando a Pedro Serna y Fernando Toller, *op. cit.*

[49] Eloy Espinosa-Saldaña Barrera, "Intimidad, libertades informativas y algunas técnicas para poder hacer frente a una disputa aparentemente inacabable", en *Revista Peruana de Derecho*

Por ejemplo, el derecho a la propia defensa está limitado por los medios empleados para defenderse, los cuales pueden ser proporcionados o desproporcionados, de manera que la función del legislador es delimitar en las normas constitucionales el contenido y alcance de los derechos para que éstas no sean incompatibles entre sí. Es decir, las normas constitucionales, al contrario de los intereses particulares, son y deben ser armónicas.

Por lo tanto, el legislador, entidad o persona que crea las leyes debe regular la aplicación del derecho fundamental fijando su contenido y alcance. Esto ha de plasmarse en la propia Constitución de un país para que el contenido y alcance delimitado por el legislador evite el choque entre derechos y se aplique el concepto de compatibilidad de éstos.

Al resumir la posición *armonizadora* se puede decir que no existen conflictos entre los derechos fundamentales, pues debido a su naturaleza y finalidad no se trata de realidades opuestas sino que ellos reflejan las exigencias de una realidad esencialmente unitaria y coherente como es la naturaleza humana. Los verdaderos conflictos se dan entre las pretensiones o intereses que en un litigio concreto presenten las partes interesadas, y en estos casos la pretensión de una parte (no un derecho) puede prevalecer sobre la otra. Castillo Córdova plantea que

> la vigencia plena y efectiva de los derechos fundamentales exige que los derechos de la persona dejen de concebirse como realidades conflictivas y pasen a ser tratadas e interpretadas como realidades esencialmente conciliadoras que permitan la vigencia armoniosa y conjunta de todos esos derechos. De tal manera que el derecho de una persona debe tener en cuenta las exigencias básicas de las demás personas, para que ellas también puedan ejercer sus derechos, de tal modo que cuando se presentan los conflictos, éstos no se expresen entre derechos como tales, sino entre los intereses o pretensiones individuales que mueven estos derechos.[50]

Como se indicara al iniciar este capítulo, su objetivo ha sido mostrar, por una parte, la complejidad que supone en algunos casos el recurso y la aplicación de los derechos humanos fundamentales; y por otra, recalcar la importancia de que éstos hayan sido asumidos en forma armónica por las normas constitucionales de los países signatarios de la DUDH y de las convenciones y pactos aprobados por ellos.

Constitucional, núm. 2, Lima, 2000, p. 407.

[50] Luis Fernando Castillo Córdova, *op. cit.*

Después de leer este capítulo reflexione sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles de las características de los derechos humanos le parecen discutibles y sujetas a controversia?
2. ¿Cuál es el argumento en que la concepción liberal basa su afirmación de que los derechos humanos son ilimitados?
3. Si una familia por razones económicas lleva a su hijo en la época de cosecha para que trabajen juntos en el campo, ¿cuál de las características de los derechos humanos está siendo conculcada o trasgredida? ¿Es aceptable que así sea?
4. ¿Qué consecuencias tiene la concepción comunitarista respecto al rol que debe desempeñar el Estado en la sociedad?
5. En cuanto a los conflictos entre los derechos fundamentales, ¿cuál de las posiciones o teorías –conflictivista y armonizadora– le representa mejor?
6. ¿En su trabajo educativo ha detectado alguna situación en donde algunos derechos se han encontrado en conflicto? De ser así, ¿cómo se ha solucionado el conflicto?

Desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina

Introducción

Este capítulo entrega una visión histórico-conceptual de la EDH en América Latina, desde la década de los ochenta del siglo pasado hasta el presente. Cabe acotar desde ya que en su desarrollo, si bien no se ha abordado directamente la perspectiva controversial, indirecta y tangencialmente sí se ha hecho.

En efecto, hay que hacer notar en primer lugar que la EDH comenzó con y desde los movimientos sociales o movimientos de *educación popular*, planteándose como una educación problematizadora y política.[51] En segundo lugar, hay que destacar que el tema de la EDH se empezó a instalar en muchos de nuestros países durante la década de los ochenta, a veces asumiendo grandes riesgos. Entonces se consideraba que la EDH debía jugar un rol central en la (re) democratización de las sociedades, tan afectadas por las violaciones sistemáticas a los derechos fundamentales de las personas y de las instituciones. Se afirmaba que los derechos humanos debían ser el fundamento ético de un nuevo paradigma educacional, de una educación liberadora y transformadora, de una educación para la ciudadanía democrática. En esta perspectiva, a la EDH se la veía como reconstructora del sentido público de la educación, como una estrategia de paz y como una educación que contribuiría a lograr una conciencia ciudadana para la convivencia social democrática y solidaria.

En tercer lugar, si bien hay que reconocer que a comienzos de la década de los noventa en la totalidad de los países latinoamericanos se había recuperado la democracia y se habían reconquistado espacios importantes de libertad de expresión y de organización social, nuestras sociedades aún hoy confrontan una serie de problemáticas que la EDH no puede soslayar y que se deben atender desde una postura controversial con el fin de desarrollar una comprensión integral de su significado profundo.

[51] Abraham Magendzo y Patricio Donoso, *Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos*, Santiago, IIDH-PIIE (Cuadernos de educación en y para los derechos humanos, núm. 4), 1992.

En síntesis, se puede señalar que la EDH desde sus inicios se ha desenvuelto y ha tenido que lidiar con situaciones problemáticas y controversiales. Sin embargo, hay que pensar que hoy más que nunca son múltiples las circunstancias en que los derechos humanos se ven afectados como resultado de las desigualdades e inequidades económicas, sociales, culturales y educacionales; los altos índices de violencia y corrupción; y la persistente *indignación* de los integrantes de los movimientos sociales ante su mínima posibilidad de participación en las políticas públicas que les afectan tanto individual como colectivamente. Por consiguiente, como se verá más adelante, indagar en las controversias que se presentan en los derechos humanos constituye una apertura para ganar mayor comprensión y permitir el desarrollo de una postura crítica y reflexiva frente de ellos.

En este capítulo se hará mención, en primer lugar y de manera sucinta, de los hitos más importantes que han caracterizado a la EDH en los últimos 35 años. Luego se apuntará a las ideas-fuerza que se han ido acuñando y que han surgido desde la experiencia, para finalmente abordar como cierre las tensiones, obstáculos y dificultades que ha tenido que enfrentar en su desarrollo.

Algunos hitos en la historia de la educación en derechos humanos

La EDH se remonta, tal como ya se señaló, al movimiento de la educación popular, inspirado y orientado principalmente por Paulo Freire en las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado;[52] y al trabajo de algunas organizaciones de la sociedad civil (OSC) que se han abocado a la defensa de los derechos humanos de grupos históricamente marginados y socialmente excluidos: mujeres, pueblos originarios, personas con discapacidad, personas con orientación sexual diversa, personas migrantes, jóvenes, etc., los cuales han sido objeto de discriminación, intolerancia, prejuicios, estereotipos, exclusiones y marginaciones.

Ana María Rodino,[53] una de las investigadoras y educadoras prominentes, en un esfuerzo por sistematizar el desarrollo de la EDH en América Latina ha identificado las tres etapas siguientes:

[52] Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva, 1970.

[53] Ana María Rodino, "Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas: una lectura regional", en Abraham Magendzo K. (ed.), *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, Santiago, SM/UNESCO/OEI, 2008, pp. 134-166.

La década de 1980

La visión jurídico-política

Rodino hace ver que esta etapa muestra el nacimiento de las incipientes acciones continentales regulares en materia de EDH. Adicionalmente, señala que en esta etapa se discute a fondo

> desde qué posición debe hacerse EDH y quién y cómo puede conducir esta tarea en un contexto continental asediado por los totalitarismos […] Se analiza y se debate cuáles son las condiciones de posibilidad de la EDH y las características que debe tener la institución que quiera llevarlas adelante.
>
> La premisa de partida es que hay que garantizar al trabajo educativo en EDH la independencia institucional necesaria para que tenga credibilidad política y académica.[54]

La autora sostiene que "los derechos humanos son inseparables de la democracia, como único régimen político que, por definición, puede respetarlos. La EDH debe preparar también para el ejercicio activo de la democracia y la participación en un Estado de derecho". Rodino afirma que

> es importante ofrecer capacitación general a un público más amplio, interesado en el tema, que ya es o puede convertirse en activista, defensor y difusor de los derechos humanos a través de su militancia en entidades de la sociedad civil (ONG, Iglesias, sindicatos, cooperativas, asociaciones comunitarias, etc.). Esta preocupación es el origen inmediato de una actividad que continuará realizándose hasta la fecha, con una frecuencia anual ininterrumpida: el Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos.[55]

Este curso se imparte en el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) en Costa Rica y constituye el primer hito de la EDH.

En la segunda mitad de la década de los ochenta apareció de manera incipiente una nueva preocupación:

> la de extender el conocimiento de los derechos humanos a públicos vastos no especializados. Se empieza a visualizar a la escuela pública como el vehículo más apropiado para hacerlo, debido a su cobertura masiva, que alcanza a destinatarios de un rango amplio de edad, en todo el territorio de cada país de la región.[56]

[54] *Ibidem*, p. 136.
[55] *Ibidem*, pp. 140 y 141.
[56] *Ibidem*, p. 143.

Al respecto, hay que mencionar que el Servicio Paz y Justicia (Serpaj) de Uruguay fue la primera institución que en la región capacitó a maestros y maestras para que asumieran la tarea de la EDH, y allí se comenzaron a elaborar los primeros artículos y materiales educativos.

La década de 1990

La visión pedagógica

Rodino indica que esta década

> verá producirse un salto cualitativo en el desarrollo de la EDH en la región. La inquietud por ampliar cuantitativamente la llegada del mensaje de los derechos humanos traerá consigo variaciones sustantivas en la concepción de lo que significa "educar en derechos" y los medios para hacerlo […] la línea educativa con énfasis político-jurídico esbozada en la sección anterior no desaparece, sino que sigue desarrollándose con impulso sostenido […] Emerge con fuerza el reconocimiento de la dialéctica igualdad/diferencia entre las personas y, con ella, la tensión entre universalidad *vs*. particularidad de los derechos humanos. Si ya estaba claro que hay que tratar igual a los iguales, ahora el principio se completa sosteniendo que hay que tratar diferente a los diferentes. Se ponen en foco colectivos específicos, en particular personas en situación de vulnerabilidad (por ejemplo mujeres, niños, pueblos indígenas, afrodescendientes y discapacitados [*sic*]) y se promueven sus derechos específicos.[57]

En este periodo se impulsó la idea de llevar la EDH a toda la población y desde la edad más temprana: los niños y las niñas en las escuelas. En efecto, la EDH comenzó a generalizarse, a hacerse accesible masivamente, más allá de especialistas, profesionales o activistas. Una idea que se reforzó en esta etapa fue que educarse en derechos humanos es un proceso de transformación personal que deben realizar juntos educadores y educandos; es un aprender a valorarse a uno mismo como persona (autoestima) y aprender a reconocer y valorar al otro como un igual (alteridad).

Asimismo, se hizo hincapié en la elaboración de los materiales didácticos y en transversalizar los derechos humanos en todo el currículum, es decir, permear el currículum con un enfoque de derechos humanos a través del trabajo de la o el docente en el aula. Hacia el final de la década, nuevas estrategias empezaron a conjugar las inquietudes puramente pedagógicas con las políticas, por ejemplo, al promover la sistematización e intercambio de experiencias nacio-

[57] *Ibidem*, p. 144.

nales en materia de EDH: pensar, ordenar, registrar y compartir lo hecho y lo aprendido en los países, así como enlazar en red a sus actores.

Durante este periodo hubo desarrollos internacionales muy importantes que también operaron como motores intelectuales y políticos de transformación para la EDH. El más relevante, entre otros, fue la Declaración de la Década de la Educación en Derechos Humanos por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas (1995-2004).[58]

Adicionalmente a lo señalado por Rodino, hay que destacar que en la década de los noventa se desarrollaron otras iniciativas importantes en la EDH:

Preocupación del Estado

Se observó un mayor interés y protagonismo por parte del Estado en la EDH, al considerarla un componente importante de los procesos de modernización de la educación y como un tema transversal de la totalidad del currículum. De esta manera, se ha vinculado a la EDH con una serie de valores como el respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la honestidad, la convivencia pacífica, la responsabilidad ciudadana, etcétera.

Producción de materiales y capacitación de los educadores

Durante esta década hubo un avance importante en la cantidad y calidad de los materiales educativos producidos, entre los que se valora de forma especial la *valija* preparada por el Centro de Recursos Educativos del IIDH y el refuerzo aún insuficiente de la formación y capacitación de las y los docentes en EDH. Al respecto, se estimó que las y los educadores debían prepararse tanto en los aspectos normativos, éticos, jurídicos y políticos como en lo pedagógico y metodológico. Las modalidades de capacitación y perfeccionamiento de las y los educadores se diversificaron al sumarse a los talleres y seminarios los diplomados y las cátedras auspiciadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Educación no formal

Se constata la existencia de una multiplicidad de instituciones que abarcaron un abanico de temas y que incluyeron una concepción amplia de los derechos hu-

[58] *Ibidem*, pp. 143-153.

manos. Además de las ONG especializadas, se identifican otras instituciones como Iglesias, gremios, asociaciones vecinales, clubes, etc., que realizaban tareas educativas en materia de derechos humanos. Algunas instituciones abarcaban y se preocupaban por una variedad de grupos de personas que históricamente han sufrido violaciones reiteradas.

De igual manera, se crearon en algunos países programas de formación para elementos policiales, funcionarios penitenciarios, médicos forenses, jueces, etc. Es importante destacar al Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ceaal) como una de las instituciones que ya desde los años ochenta ha contribuido a colocar en la agenda de la sociedad civil el tema de la EDH, poniendo en el debate y en los espacios de discusión latinoamericanos la relación que existe entre la educación popular y aquélla. Además, el Ceaal creo la Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos.

Comienzos del siglo XXI

Acercamiento entre la vertiente política y la pedagógica

Según Rodino,

> en este periodo se produce un acercamiento y retroalimentación mutua de las dos vertientes de la EDH que en el pasado discurrían por caminos separados […] La experiencia […] dice que el proceso de integración de las visiones político-jurídica y pedagógica (en plena marcha), está siendo fructífero para el accionar institucional en EDH y, más importante aún, para que ese accionar entre en sinergia con otros desarrollos internacionales y así impacte con más fuerza en los países de la región.[59]

Informe Interamericano

Es importante destacar en esta etapa el Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humano que el IIDH realiza a partir de 2002, cuyo propósito es investigar y dar cuenta del progreso de cambios verificables en el desarrollo de la EDH en el sistema educacional de 19 países de la región. Los campos de investigación que se han estudiado han sido la normativa en materia educativa, el currículum escolar, los libros de texto, la formación de educadores (inicial y en servicio), la planificación educativa a nivel nacional, los espacios curriculares, y los espacios extracurriculares. Sin lugar a dudas estos informes, además de

[59] *Ibidem*, p. 154.

sus valiosos aportes intrínsecos, sirvieron como bisagra articuladora de las dimensiones política y pedagógica de los derechos humanos en la teoría y en la práctica.

Además de lo descrito por Rodino, es necesario destacar durante este periodo algunos avances:

En educación superior

La EDH en este periodo ha ido ganando terreno en la educación superior en todos los países, aunque hay todavía mucho camino que queda por recorrer, en especial en las instituciones formadoras de educadores. La importancia de incorporar la EDH en este nivel de enseñanza ha quedado consignada en diferentes artículos e investigaciones, conferencias y seminarios tanto nacionales como regionales.[60]

Además, se crearon maestrías y diplomados en EDH en varios países de la región; a manera de ejemplo se pueden citar, entre otras, la maestría virtual del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal); la maestría de la Universidad Autónoma Latinoamericana (Unaula) de Medellín, Colombia; la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad Nacional de La Plata, en Argentina; la Maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz de la Universidad Nacional de Costa Rica; y la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad de Lanús, en Argentina.

De igual manera, se han creado diplomados en EDH. Entre otras instituciones, el Crefal de México creó un diplomado virtual para maestros y maestras, y la Fundación Henry Dunant-América Latina creó el Diplomado Iberoamericano en Derechos Económicos, Sociales y Culturales y Políticas Públicas.

En encuentros, seminarios y coloquios

En lo que va del presente siglo se ha realizado una serie de encuentros, seminarios y coloquios en donde se han presentado experiencias valiosas referidas a la EDH. En efecto, en los coloquios tanto nacionales como internacionales se han presentado e intercambiado una variedad de experiencias. Mónica Fernández[61]

---

[60] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *La educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe*, México, UNESCO/SRE/UNAM/UIA, 2003, disponible en <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/catedradh2007/Eventos/Documentos/EducacionSuperiorDH-AmericaLatina.pdf>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

[61] Mónica Fernández, "Red de Intercambio de Experiencias Educativas para Promover la Educación en Derechos Humanos (RIEEPEDH): una experiencia latinoamericana de trabajo mutuo, integración y compromiso", en Ana María Rodino *et al.* (organizadores), *Cultura y educación en derechos humanos en América Latina*, João Pessoa, UFPB, 2014, pp. 83-106.

ha hecho una síntesis de estos eventos internacionales que se han llevado a cabo en la región a partir del primer Coloquio Interamericano realizado en 2006 y que han abordado preferentemente temas vinculados con la experiencia, la práctica educativa, y problemas y desafíos de la EDH.

En publicaciones e investigaciones

Durante este periodo se ha publicado una variedad de artículos tanto teóricos como aplicados que recogen los resultados de las investigaciones y experiencias realizadas respecto a la EDH en los diferentes países de la región. En ellas han contribuido profesionales de ámbitos tanto académicos como de las instituciones de la sociedad civil y ONG. Sólo a manera de ejemplo se puede hacer referencia a una reciente publicación titulada *Cultura y educación en derechos humanos en América Latina*, que entrega una visión muy acabada y completa del estado del arte de la EDH en América Latina.[62]

Asimismo, en la mayoría de los países se continúan elaborando manuales y materiales didácticos destinados preferentemente a ser usados en talleres de formación de educadores en derechos humanos, así como para el trabajo educativo en las aulas. De igual manera, algunos organismos internacionales como la UNESCO,[63] Amnistía Internacional[64] y el IIDH[65] han creado materiales educativos en derechos humanos.

Redes de educadores

Cabe consignar que en esta etapa se han reforzado y creado redes de educadores en derechos humanos tanto nacionales como regionales. En relación con estas últimas hay que mencionar, entre otras, la Red de Intercambio de Experiencias Educativas para Promover la Educación en Derechos Humanos (RIEEPEDH), la Red Derechos Humanos y Educación Superior (DHES), la Red Latinoamericana

---

62 Ana María Rodino *et al.* (organizadores), *op. cit.*

63 Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, *Cuadernos de ejercicios para la enseñanza de los derechos humanos*, Santiago, UNESCO, 2004, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137336s.pdf>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

64 Amnistía Internacional, "Actividades para primaria", AI, disponible en <http://amnistiacatalunya.org/edu/material/primaria/pdf/dr-migrantes-es-prim.pdf>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

65 Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Manual de educación en derechos humanos. Niveles primario y secundario*, San José, UNESCO/IIDH, 1999, disponible en <http://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1921/manual-educacion-en-ddhh-niveles-1-y-2-1999.pdf>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

de Derechos Humanos (Redlatedh), y la Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. Éstas reúnen a investigadoras e investigadores de diferentes países de América Latina con el propósito de intercambiar experiencias educativas, realizar estudios sobre temas conceptuales y prácticos vinculados a la EDH y dar continuidad a los coloquios, seminarios y conferencias sobre EDH. El uso de los medios tecnológicos ha permitido reforzar estas redes.

Ideas-fuerza en la educación en derechos humanos

Durante su desarrollo, la EDH en América Latina ha ido paulatinamente acuñando una serie de ideas-fuerza y configurando un cuerpo teórico que ha orientado la práctica educativa y los procesos de capacitación de educadores en derechos humanos.[66] Algunas de estas ideas-fuerza son las siguientes:

La EDH: una educación constructora de democracia

Una idea-fuerza que se ha sostenido constantemente es que existe una relación estrecha entre la democracia, los derechos humanos y la EDH. En efecto, se insiste en que sólo en un régimen democrático garante, vigilante y respetuoso de los derechos fundamentales de las personas es posible crear instancias que le den legitimidad a la EDH. Además, ésta tiene como objetivo central desarrollar en las y los educandos las competencias para el ejercicio activo de la democracia y para su defensa y su perfeccionamiento. No es exagerado sostener que la EDH nace como reacción y antídoto a las cruentas dictaduras, a los conflictos bélicos y a las democracias de fachada que han vivido nuestros países. Los regímenes dictatoriales y las situaciones de guerra son la antítesis de las democracias y en ellos es imposible, incompatible y falaz desarrollar programas de EDH que tengan soporte y fundamentación ética.

Cabe señalar, además, que la EDH en nuestra región tiene como cometido cuestionar críticamente y poner en entredicho las democracias tal como éstas se nos presentan, con sus grandes imperfecciones: democracias de elite, construidas con bajos niveles de participación de la sociedad civil, en las que la política está desacreditada y los jóvenes se marginan de ésta, marginadoras y excluyentes, en las que crecen las inequidades y desigualdades, y en las que aún perduran las discriminaciones.

[66] Abraham Magendzo K. (ed.), *op. cit.*

La EDH: una educación político-transformadora

La EDH en su propósito principal es una educación política, ya que intenta formar personas comprometidas con la transformación de la sociedad en una más justa e igualitaria y en la cual los derechos humanos sean parte integral de la cultura ciudadana. En este sentido, le corresponde al Estado jugar un rol central e irrenunciable al fijar políticas públicas, instalar los derechos humanos en el currículum oficial; capacitar a directivos y educadores, elaborar y difundir materiales, y supervisar y evaluar si el discurso de los derechos humanos se concreta en las instituciones educacionales y en las aulas. Al respecto, surge la pregunta de si existe una voluntad política para llevar el discurso oficial a la práctica. En otras palabras, si hay un interés real por parte de los Estados en hacer que la EDH se traduzca en acciones concretas y efectivas. ¿Se encuentra el Estado abierto y dispuesto a apoyar una educación crítica, cuestionadora e incluso *inquisidora* de la realidad?

Por su parte, a la sociedad civil y a las ONG les corresponde, por sobre todo aunque no exclusivamente, la EDH tanto en el sector de la educación no formal como en la educación popular y al interior de los movimientos sociales donde, bajo la influencia de Paulo Freire, ésta se inició.

La EDH: una educación integral-holística

La visión integral-holística de los derechos humanos es una plataforma pedagógica y humanista. Esta perspectiva integral, tal como lo señalara Rodino, no estuvo presente desde los inicios del movimiento de la EDH, cuando primaban los derechos civiles y políticos desde una mirada normativa-jurídica. Predominaba un discurso racional y fraccionado sobre la EDH, sin que todavía se instalara decididamente la noción de que los derechos humanos debían ser sistémicos, vivenciales, éticos y sostenidos igualmente en un discurso emocional.

En la Resolución de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas sobre el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004)[67] se estableció que ésta no debía circunscribirse al suministro de información, sino que habría de constituir un proceso integral que se prolongara toda la vida mediante el cual las personas de todos los niveles de desarrollo y de todos los estratos de la sociedad aprendieran a

[67] Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004), Resolución 2002/74 aprobada por la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 25 de abril de 2002, disponible en <http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/E.CN.4.RES.2002.74.Sp?OpenDocument>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

respetar la dignidad del prójimo y definieran los medios y mecanismos para velar por ese respeto en todas las sociedades. Se afirmó que la educación en la esfera de los derechos humanos contribuiría a promover un concepto de desarrollo compatible con la dignidad de mujeres y hombres de todas las edades y tomaría en cuenta a los diferentes sectores de la sociedad como las y los niños, las poblaciones indígenas, las minorías y las personas con discapacidad.

En América Latina, la postura holística ha alcanzado su plenitud discursiva-teórica en el siglo XXI, pero todavía no ha tenido una amplia manifestación en el quehacer docente, en las instituciones educativas y en el aula. Alcanzar este propósito aún es un discurso que no se ha traducido en una práctica. Incluso las y los educadores no están plenamente preparados, hay pocos materiales didácticos y sobre todo, a nuestro parecer, no hay una decisión política que le dé cabida a una mirada integral.

La EDH: una educación ético-valórica

Una tendencia muy marcada es vincular la EDH con una educación ético-valórica. Valores como la dignidad, la libertad, la igualdad, la solidaridad, entre otros, están consignados en la DUDH, así como en una serie pactos, convenciones, declaraciones e instrumentos nacionales e internacionales de derechos humanos. Éstos se ven reforzados al establecerse los derechos civiles y políticos que reafirman el valor de la igualdad ante la ley, el de la no discriminación y los valores de las libertades de pensamiento, conciencia y religión, y los de participación en la dirección de los asuntos públicos. Asimismo, al indagar en los derechos económicos, sociales y culturales se está penetrando en una serie de otros valores que tienen que ver con la justicia, la solidaridad, el trabajo y la recreación, la vida en un medio ambiente saludable, la educación y la cultura.

La experiencia traumática que nuestras sociedades han experimentado bajo regímenes dictatoriales en los que la violación a los derechos humanos constituyó una política institucionalizada desde el Estado interpela a hacer de la democracia un valor supremo. De igual manera, hay que insistir en el valor de la inclusión que demanda erradicar la marginación y la exclusión de la vida ciudadana en las que se encuentra la mayoría de nuestras poblaciones, en especial los más pobres.

El valor de la inclusión se vincula directamente con el de la diversidad social y cultural, que se refiere no sólo al respeto y escucha que se debe tener a la multiplicidad de voces coexistentes en la sociedad sino que también a que estas voces sean incluidas en el proceso de toma decisiones de la sociedad desde sus muy particulares identidades.

La criticidad y la problematización son valores fundamentales que la EDH debe asumir. Creemos que ésta tiene como rol formar sujetos capaces de no callar frente a las injusticias y la violación a los derechos humanos. Así, debe indagar

en las tensiones y conflictos que se presentan en los entornos políticos, sociales, culturales y económicos respecto de los derechos humanos con el fin de percibir las contradicciones valóricas, de intereses y de juegos de poder que están comprometidos. Los valores de la criticidad y la problematización demandan a la EDH que se vincule estrechamente con los grandes problemas que enfrenta la sociedad, como son la pobreza, la injusticia social, el fenómeno de la violencia, la cultura de la impunidad y la corrupción, la discriminación y la intolerancia.

Según Sylvia Schmelkes, para el caso de América Latina "las exigencias de formación valoral giran en torno a la formación de ciudadanos capaces de conocer, defender y promover los derechos humanos, tanto de ciudadanos como de los pueblos".[68]

La EDH: una educación constructora de paz

La educación para la paz es una idea-fuerza de la EDH. Se considera a la paz como un derecho humano de síntesis, esencial para educar hacia una nueva ética de solidaridad y para la *noviolencia* directa, cultural y estructural, pues la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones, es el espacio propicio para la violación a los derechos humanos.

La EDH trabaja con una definición amplia de paz, acercándola a la tolerancia y a la seguridad, entendida dentro del marco de la de justicia. La EDH en su relación con la paz se la concibe como el componente articulador de la educación cívica, la educación para la convivencia, la educación para la comprensión internacional, la educación para el desarrollo y la educación intercultural.

Rosa María Mujica analiza el tema de la paz en su relación con la EDH al formular una serie de preguntas, entre ellas

> ¿Cuáles son los obstáculos para la paz?: Los "antivalores": la discriminación, las actitudes autoritarias, la inseguridad en la que vivimos, el egoísmo, la injusticia, la incoherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. Las estructuras económicas, las leyes antidemocráticas que se dan en el país, la desconfianza en nuestras instituciones como puentes entre sociedad civil y Estado, la pobreza, la falta de equidad y la todavía presente violencia política en algunas zonas.[69]

---

[68] Sylvia Schmelkes, *Educación para los derechos humanos y la paz en el marco de una formación valoral. Estado del conocimiento y de la práctica en América Latina*, México, UNESCO/Castellanos, 1995.

[69] Rosa María Mujica, "Ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en el Perú", en Abraham Magendzo K. (ed.), *op. cit.*, pp. 230-247.

La EDH: una educación constructora de sujetos de derechos

La emergencia del sujeto de derechos no es el resultado espontáneo o la consecuencia directa de una única causa sino el producto de numerosas interacciones con las y los otros y con su medio. El sujeto de derechos se hace en el estar en el mundo, pero no como un ser pasivo sino como uno que reflexiona, siente y se expresa en y desde su propia subjetividad cotidiana, en el flujo de sus relaciones y en su contexto. La persona deviene sujeto de derechos en la propia práctica cotidiana con los derechos humanos.

La construcción de la subjetividad se da entonces en el dominio de la ética y en el compromiso de la responsabilidad con la o el otro. Emmanuel Levinas señala que la *responsabilidad* es la estructura esencial primera y fundamental de la subjetividad. La ética, según este autor, "aquí no viene a modo de suplemento de una base existencial previa; es en la ética entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo". Levinas dice:

> Entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el otro, como responsabilidad con el otro, así pues, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí como rostro. Dado que la responsabilidad para con el otro/otra es parte de la esencia del sujeto, es algo irrenunciable, el yo es "rehén" del otro/otra […] La responsabilidad no es un simple atributo de la subjetividad como si ésta existiese ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es un para sí; es inicialmente para el otro. El otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento –en tanto yo soy– responsable de él.[70]

La responsabilidad exige, de acuerdo con Levinas, *desubjetivarse*, deponerse como ego, desertar de uno mismo para ser fiel a uno mismo. Al respecto, Manuel Restrepo nos dice:

> Esta idea de sujeto de derecho ha sido renovada desde un concepto más amplio que ha sido denominado en términos bastante polémicos "construcción de subjetividades" y a ello hay que agregar la advertencia de que no se trata de una postura hegemónica en Colombia, pero sí de una tendencia que cada día gana más adeptos, y se enriquece conceptualmente.
>
> La concepción de la teoría de construcción de subjetividad está emparentada con una ética vitalista y es precisamente esa ética la que establece y señala los espacios

[70] Emmanuel Levinas, *Ética e infinito*, 2ª ed., Madrid, Antonio Machado, 2000, p. 78.

donde se construyen subjetividades autónomas: el cuerpo, el mundo, el pensamiento y la propia actividad o práctica de los derechos humanos.

Construir una subjetividad autónoma implica en general seguir los dictados de cuatro imperativos: démonos un cuerpo, démonos un mundo, démonos un pensamiento y démonos una ética.

Al relacionar dichos imperativos con los derechos humanos tenemos que éstos requieren de un cuerpo como espacio de goce de los derechos humanos; que implican una concepción del mundo y una voluntad transformadora de éste; que están fundamentados desde paradigmas que parten de una concepción sobre la dignidad humana y que como la ética plantean formas de autorregulación para poder vivir en sociedad.[71]

Tensiones y obstáculos de la educación en derechos humanos

Si bien la EDH en América Latina, como se ha visto, ha progresado y experimentado avances sustantivos, ha tenido que enfrentar obstáculos y tensiones de diferente naturaleza que es necesario tener en cuenta, toda vez que muchas de estas tensiones todavía están presentes mostrándose en ocasiones con una alta carga de prejuicios ideológicos, intolerancias y discriminaciones.

En efecto, la EDH ha confrontado una serie de situaciones dilemáticas, tensionales y contradictorias, y ha tenido que lidiar con dificultades de orden político, curricular, pedagógico y evaluativo.[72]

En el plano político

Cabe hacer mención, en primer lugar, de la tensión que existe entre el discurso de los derechos humanos y una realidad político-social-cultural que los conculca cotidianamente. Se vive en un sistema formalmente democrático; sin embargo, la clase política y los partidos políticos están desprestigiados, así como lo están los poderes Ejecutivo y Legislativo y el sistema judicial; existe una desconfianza generalizada en las autoridades. Perduran las desigualdades e inequidades económicas, culturales y educacionales. Permanecen las injusticias sociales en su dimensión tanto redistributiva de los recursos económicos y simbólicos, de reconocimiento de la diversidad social y cultural, como las injusticias de representación que dificultan que todos los miembros de la sociedad participen como

[71] Manuel Restrepo Yusti, "Apuntes para una reflexión sobre pedagogía de los derechos humanos en Colombia", en Abraham Magendzo K. (ed.), *op. cit.*, p. 129.

[72] Abraham Magendzo, "Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos", en *Revista IIDH*, vol. 52, San José, julio-diciembre de 2010, pp. 321-328.

pares en las interacciones sociales y en las decisiones políticas que les competen. Se mantienen altos índices de violencia y de corrupción.

Ante ello, surge la pregunta: ¿es posible educar y, por sobre todo, cómo se educa en derechos humanos a partir de este contexto y en esta realidad? La respuesta es sí; es posible e impostergable, es importante que las y los educandos analicen esta tensión, sus conflictos y controversias.

En segundo lugar, aún existe en el ámbito político una tensión adicional. En muchos de nuestros países hay personas que se oponen tenazmente a que se enseñe la historia reciente que da cuenta de violaciones a los derechos humanos acontecidas durante los regímenes dictatoriales. Hay temores explícitos o encubiertos de que la enseñanza de los derechos humanos *politice la educación*, que conduzca irremediablemente a problematizar la realidad, a confrontar ideas, a incrementar las desavenencias y desacuerdos, y a que las relaciones entre educadores y educandos, y de estos entre sí, entren en conflicto. En ocasiones existe, por parte de los profesores, temor a entregar relatos sesgados por visiones personales y miedo a las diferencias de opinión que se puedan generar al analizar una situación particular, opiniones que sin duda están cargadas de emociones, lo que trae tensiones al interior del aula.

En el ámbito curricular

El solo hecho de tomar decisiones sobre cuáles son los contenidos conceptuales, habilidades, actitudes y valores que se incluirán en el currículum es en sí una situación controversial debido a que estas decisiones, en especial referidas a los derechos humanos, no están exentas de enfrentamientos ideológicos, epistemológicos y axiológicos, ya que en ellas subyace una determinada concepción de mundo, de persona, de sociedad y una opción de futuro. Más aún, hay que destacar que el currículum de la EDH tiene que lidiar irremediablemente con el juego del poder simbólico. Tiene que entrar a competir y negociar tiempos y espacios curriculares con otros saberes, como el de la ciencia, la tecnología y las matemáticas, que tienen altas cuotas de poder simbólico.

En el plano pedagógico

Por lo general, aunque no siempre, la EDH confronta una realidad educacional autoritaria, jerárquica, de sometimiento y de resignación donde impera un sistema discriminatorio e intolerante y no participativo. Éste se expresa no sólo en el trabajo de aula sino también en la cultura escolar, en el clima organizacional, en el sistema de relaciones interpersonales y en los reglamentos disciplinarios.

Además, hay que hacer notar que los países han destinado considerables recursos para capacitar a las y los docentes en aspectos pedagógicos y didácticos

en las asignaturas que hoy son consideradas fundamentales para el desarrollo económico y productivo, como son las matemáticas, el lenguaje, las ciencias y la tecnología. Se han elaborados textos de estudio y materiales didácticos, y se ha proveído de computadoras a las escuelas para la enseñanza de estas asignaturas. No es éste el caso de las asignaturas humanísticas en donde se ubica la formación ciudadana y la enseñanza de los derechos humanos. En otras palabras, se observa, por así decirlo, un mayor énfasis en la formación instrumental que en la formación axiológica. Esta situación ha conducido a que las y los docentes estén pedagógicamente poco preparados para incorporar los derechos como un tema transversal en todas las asignaturas y disciplinas de estudio, imperando la improvisación, la falta de planificación y el poco rigor pedagógico.

Adicionalmente, existe una tensión pedagógica derivada de la polisemia de programas educacionales que tienen orientaciones o términos diversos: educación ciudadana, educación cívica, educación para la democracia, educación en valores, educación para la tolerancia, educación en género, educación para prevenir y atender la violencia, educación multicultural, educación para la paz, etc. Todos son programas destinados a atender la multiplicidad de temas que surgen como retos de los tiempos en que vivimos. Gloria Ramírez señala al respecto que

> La tensión es tanto de orden conceptual como práctico. Decimos conceptual dado que no siempre se comprende, a nuestro parecer, la dependencia y vinculación que existe entre los diversos saberes u orientaciones y los derechos humanos. Lo práctico se liga con las confusiones, malentendidos y desconciertos que se producen entre los educadores […] e incluso entre profesores universitarios frente a esta polisemia de orientaciones. La pregunta que surge es: ¿cuáles son las diferencias esenciales entre las distintas orientaciones y la educación en derechos humanos? Nuestra postura es: la educación en derechos es, por sobre todo, como ya se ha dicho de manera reiterada, política, formadora de sujetos de derecho y comprometida con los cambios y las transformaciones sociales, la justicia y las libertades; vinculada y comprometida estrechamente con la realidad.[73]

En el ámbito de la evaluación

La tensión se traduce, por un lado, en que los organismos encargados de la evaluación no le atribuyen mayor importancia a medir los logros que las y los educandos alcanzan en el desarrollo de competencias relacionada con los derechos humanos. Por otro lado, son escasos los instrumentos que se han elaborado

[73] Abraham Magendzo K. (ed.), *op. cit.*, p. 25.

para medir estas competencias. Adicionalmente, no existe una cabal comprensión de qué medir. No sólo deben medir los conocimientos normativos que se han alcanzado en materia de derechos y no pueden comprobarse con los sistemas tradicionales de evaluación, sino que también requieren de observaciones que se realizan, tanto cuando las y los educandos están abocados a actividades relacionadas con los derechos humanos como en las interrelaciones que establecen con sus pares, familiares y comunidades.

Para finalizar, podemos decir que la EDH en América Latina, desde la década de los ochenta del siglo pasado hasta el momento actual, se ha desarrollado tanto en la educación formal como no formal y ha generado ideas-fuerza; sin embargo, también ha tenido que confrontar una serie de tensiones y dificultades muchas de las cuales siguen aún presentes.

Algunas preguntas para la reflexión:

1. ¿Qué implicaciones prácticas tiene, según su opinión, la tensión entre universalidad y particularidad de los derechos humanos? Fundamente su respuesta.
2. ¿Hay algún hecho significativo en el desarrollo de la EDH que se haya manifestado en su país y que agregaría a lo señalado. Fundamente su respuesta.
3. ¿Cuál de las tensiones que se presentaron en este capítulo es a su parecer la más impactante y que se debe atender impostergablemente?

Currículum y controversialidad en la educación en derechos humanos[74]

Introducción

En el capítulo anterior se sostuvo que la EDH en América Latina ha tenido un importante desarrollo pero que todavía enfrenta tensiones que es necesario atender. En este capítulo se estarán analizando las características que asume un currículum en derechos humanos desde una perspectiva controversial. Se trata de levantar una propuesta curricular que interrogue y, por qué no decirlo, que desafíe al currículum en EDH que se centra en aspectos históricos, normativos, jurídicos e institucionales, y que no penetra críticamente en las tensiones y controversias que subyacen en los derechos humanos.

Desde una postura controversial, el currículum plantea contenidos y objetivos problemáticos y dilemáticos referidos a los derechos humanos, e incorpora y precisa las habilidades, actitudes y conductas que intenta desarrollar en las y los educandos.

En este sentido, el currículum se estructura en torno a las controversias en derechos humanos que surgen tanto desde los múltiples problemas que la sociedad enfrenta en los planos político, económico, social y cultural, como desde las controversias que se presentan en la vida cotidiana de las y los estudiantes, de sus familias y comunidades.

Se ha estimado, en primer lugar, precisar de manera muy somera algunas ideas-fuerza que caracterizan al currículum en general, comenzando por definir el concepto de currículum y haciendo notar, por un lado, que existen diferentes concepciones curriculares que están en conflicto y, por el otro, que el currículum debe enfrentar el cambio de época que caracteriza a la sociedad en el presente.

[74] Hemos optado por emplear el término *educandos* y *educadores* para incluir, por una parte, tanto a las y los estudiantes de la educación formal como a aquellas personas que se educan en la educación no formal; y, por la otra, referir tanto a las y los profesores formales como a los agentes sociales que asumen tareas educativas.

Se ha considerado igualmente necesario diferenciar entre currículum manifiesto y currículum oculto, y señalar que las decisiones curriculares son el resultado de negociaciones en las que participan diversos actores. Además, se alude a algunos de los desafíos que el currículum en general confronta en el momento presente, entre los que se incluyen el desafío que hace referencia a la distancia que existe entre el currículum y la cultura de las y los educandos, el desafío de la homogenización e instrumentalización del conocimiento curricular, y finalmente el desafío de transitar desde un currículum que evita la controversia hacia uno que la confronta.

En segundo lugar, se identifican las estrategias curriculares que se han empleado para introducir los derechos humanos en el currículum: la estrategia organizativa transversal, permeando todas las asignaturas; la estrategia de integración a programas afines como la educación para la paz, la educación ambiental, la educación cívica, etc.; o la EDH que se ha incorporado como una asignatura más del plan de estudio. En todas ellas es posible levantar temas controversiales relacionados con los derechos humanos.

En tercer lugar se estará haciendo una propuesta de un currículum en derechos humanos desde la perspectiva controversial, organizado en torno a núcleos temáticos controversiales vinculados con algunos derechos humanos fundamentales como la libertad, igualdad, justicia, solidaridad-derecho de los pueblos, y derechos económicos, sociales y culturales.

Finalmente, la propuesta curricular identificará las habilidades, actitudes, disposiciones y prácticas que se espera que las y los educandos desarrollen.

Ideas-fuerza

Como resultado de la experiencia acumulada en el desarrollo del currículum, se ha ido acuñando una serie de ideas-fuerza que dan sustento teórico y práctico al proceso de planificación, diseño y quehacer curricular. Hemos optado por seleccionar algunas de éstas con el pleno conocimiento de que existen otras más.

Definiendo currículum

Hemos definido el currículum como el resultado que se alcanza después de aplicar ciertos criterios epistemológicos, ideológicos y sociales destinados a seleccionar y organizar la cultura para su enseñanza y aprendizaje.[75] En otras palabras, el currículum se genera como producto de un proceso intencional y

[75] Abraham Magendzo, *Currículum y cultura en América Latina*, 2ª ed., Santiago, PIIE, 1991.

sistemático en el que se toman decisiones respecto a los saberes culturales que se intentan enseñar y que las y los educandos necesitan aprender. El currículum refiere igualmente a su organización y entrega pautas pedagógicas, didácticas y evaluación del conocimiento curricular.[76] Las decisiones curriculares se toman tanto a nivel social (nacional, local) e institucional (unidad educativa) como del aula (profesores)

Teorías curriculares

Cabe hacer notar que las decisiones curriculares no son neutras, existiendo teorías, concepciones o ideologías que las orientan. Varios autores[77] han hecho referencia a éstas como concepciones conflictivas y en disputa, debido a que están en juego visiones distintas para concebir el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, al educador y al educando, la evaluación, el tiempo y, sobre todo, el sistema de valores que orientan las decisiones. Se han distinguido, entre otras, el currículum desde la racionalidad técnica, el currículum desde una perspectiva reconceptualista y el currículum como praxis.[78]

Cambio epocal

Es importante hacer ver que las decisiones curriculares se complejizan, "ya que se está viviendo y transitando hacia un cambio de civilización, en el que la comunicación, la información y el conocimiento se incrementan exponencialmente. El impacto se proyecta también en la economía, en la sociedad y en la cultura en su conjunto, que comienzan a funcionar a un nivel superior de reflexibilidad".[79]

Currículum explícito y currículum oculto

Desde ya hay que destacar que en la escuela no sólo son formativos los mensajes explícitos que quedan expresados en el currículum manifiesto, es decir, los que se formulan en planes y programas de estudio; sino que también lo son –y

[76] Por conocimiento curricular se entienden los saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales.

[77] Michael Schiro, *Curriculum for better schools. The great debate*, Nueva Jersey, Educational Technology Publications, 1978.

[78] Abraham Magendzo, "Perspectivas teóricas del currículum", en *Revista Perspectiva*, año III, núm. 9, Jiutepec, abril-mayo de 1993.

[79] Anthony Giddens, *The consecuences of modernity*, Stanford, Stanford University Press, 1990, p. 38.

con mucha fuerza– los mensajes implícitos, aquellos que están enraizados en la cultura de la escuela, a los que algunos autores han denominado el *currículum oculto*[80] y que se manifiestan en los reglamentos escolares, en las relaciones interpersonales, en el quehacer cotidiano de la escuela, etcétera.

Negociar saberes

En la actualidad diseñar currículum, en especial cuando se refiere al currículum oficial-nacional-común, es decir, definir aquellos conocimientos básicos esenciales y estructurantes, significa tener la capacidad de *negociar saberes* y buscar consensos en la pluralidad y las diferencias. Esto es así debido a que existe una heterogeneidad de percepciones y valores frente a la cultura seleccionada que entran a dialogar y consensuar o a contraponerse.

Diversidad de actores

En el presente, en el proceso de definir el currículum interviene una diversidad de actores sociales: especialistas de las disciplinas académicas, profesores, padres y madres, empresarios, elaboradores de textos de estudio, miembros de la comunidad, estudiantes, agentes y agencias internacionales, etc. Cada uno de estos actores aporta su perspectiva y su posición ideológica, e interviene con su cuota de poder para hacer prevalecer sus intereses y visiones.

Desafíos curriculares

Los desafíos que enfrentan las decisiones curriculares son de muy distinta naturaleza, respondiendo a contextos y realidades muy diversas y a las demandas que la sociedad le hace al currículum. Hemos optado por aquellos desafíos que a nuestro parecer son relevantes, en el buen entendido de que hay muchos otros.

El desafío de la disociación curricular

Existe una disociación entre los contenidos curriculares, los cambios y demandas de la sociedad, y los avances en el conocimiento. Se hace necesario superar esta disociación para que el currículum no se transforme en algo irrelevante e

[80] Jurjo Torres Santomé, *El currículum oculto*, 4ª ed., Madrid, Morata, 1994.

impertinente. Se suma a esto el hecho de que cada vez más se incrementa la distancia entre los conocimientos curriculares seleccionados y la vida de las y los educandos, sus intereses, inquietudes y su cultura cotidiana. Existen, en otras palabras, dos mundos difícilmente reconciliables que se reflejan en la lejanía entre el contenido curricular y sus objetivos y las necesidades, motivaciones y anhelos –en permanente cambio– que tienen las y los educandos. Esta situación no siempre es reconocida por los diseñadores del currículum, que pretenden buscar planos de homogeneidad del conocimiento que podrían ser incongruentes con las aspiraciones de las y los educandos.

El desafío de la homogenización

Transitar desde un currículum de verdades absolutas, totalizantes y homogenizantes hacia un currículum donde cabe el conocimiento emergente diverso y heterogéneo. Este tránsito se impone como un imperativo de la época, toda vez que se están operando transformaciones sociales, culturales y tecnológicas profundas donde la información circula a gran velocidad por espacios nunca antes imaginados y donde los escenarios de futuro son cada vez menos predecibles.

El desafío de la instrumentalización

Alejarse de un currículum que se centra en la racionalidad instrumental y en los medios más que en los fines, y que reproduce las inequidades sociales y culturales para avanzar hacia uno que propenda y refuerce la racionalidad axiológica que tiende a la formación de sujetos críticos, dialogantes y cuestionadores, capaces de gestionar el conocimiento de manera colectiva. El desafío es diseñar un currículum que lleve a la formación de ciudadanos empoderados, emancipados y transformadores de la realidad.

El desafío de la controversialidad

Elaborar un currículum controversial es un desafío, toda vez que el currículum se ha caracterizado históricamente por evitar contenidos dilemáticos y tensionales. En efecto, por lo general el currículum se ha estructurado sobre saberes que no inducen a ser cuestionados y debatidos. Se suma a esto el hecho de que las y los educadores en la educación formal no están capacitados pedagógica y didácticamente para liderar procesos conducentes a motivar a sus estudiantes a que enfrenten la controversialidad, con altura de miras y con pleno conocimiento de que se trata de una práctica crítica, liberadora y emancipadora.

Estrategias curriculares en derechos humanos. Espacios para la controversia

Los derechos humanos se han incorporado al currículum de la totalidad de los países de la región[81] con similitudes y diferencias, tanto en sus estrategias organizativas como en sus contenidos. Así, han asumido diversas estrategias:

a) Estrategia organizativa transversal, permeando todas las asignaturas.
b) Estrategia de integración a programas afines como son la educación para la paz, la educación ambiental y la educación cívica, entre otros.
c) Estrategia de incorporar los derechos humanos como una asignatura más del plan de estudio.

Cabe señalar que si bien estas estrategias son diferentes unas de otras, no son excluyentes, puesto que algunos países las han combinado. La perspectiva controversial puede desarrollarse en cualquiera de estas estrategias.

Estrategia curricular transversal-controversial

Las disciplinas que conforman el plan de estudio han ido vinculando sus contenidos programáticos con los problemas que la sociedad y las comunidades confrontan. Y de esta manera se han abierto a una serie de temas controversiales en derechos humanos. Cabe hacer notar que la estrategia trasversal ha sido una de las más frecuentes para incorporar de modo integral los derechos humanos al currículum, en algunos casos como contenidos y en otros como habilidades, actitudes y/o valores referidos a los derechos humanos.

Historia y ciencias sociales

Se ha incluido la *historia del presente*, un tipo específico de historia que, a diferencia de la historiografía que se centra en el estudio del pasado, se focaliza en los eventos de ocurrencia reciente. Se caracteriza por la coexistencia de una historia que se vive al mismo tiempo que se escribe en concomitancia con los actores, los testigos de la historia y los historiadores.[82] La historia reciente está

[81] Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países*, San José, IIDH, 2008, disponible en <http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/009a9ef6-0b75-48d2-8b4e-9f5d0600340a.pdf>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

[82] Abraham Magendzo y María Isabel Toledo, "Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile", en *Journal of Moral Education*, vol. 38, núm. 4, no-

estrechamente relacionada con la violación a los derechos humanos, sobre la que aún en la actualidad existen serias controversias y visiones contrapuestas.

Más aún, la historia y las ciencias sociales son un espacio privilegiado para introducir los derechos humanos. Por ejemplo, temas como el crecimiento económico y la distribución de la riqueza, la disminución y destrucción de la población indígena, los movimientos revolucionarios en América Latina, el genocidio judío y las políticas de exterminio de pueblos, la Guerra Fría, la conformación del territorio nacional, el rol del Estado en el desarrollo social y económico, la crisis del Estado de bienestar y la implementación de políticas neoliberales, los efectos de la globalización, el imperialismo y el reparto del mundo, las políticas públicas y privadas de control de la natalidad, la Revolución rusa, la conquista española, los conflictos bélicos, los movimientos colonizadores y libertarios, etc., están estrechamente vinculados a los derechos humanos y pueden ser analizados controversialmente.

Ciencias naturales

Muchos de los temas sociales y éticos relacionados con el currículum de las ciencias se ligan de una u otra forma a los derechos humanos y adquieren un carácter controversial. Éste es el caso de la ingeniería genética, la fertilización *in vitro*, el genoma humano, la experimentación con animales, los desórdenes alimenticios, los trasplantes de órganos, la sobreexposición a antibióticos, el aborto, el calentamiento global, la clonación, el uso de células madre en la investigación médica y la terapia, la emisión a la atmósfera de sustancias que son perjudiciales para la salud pública por el efecto invernadero y que reducen la capa de ozono, el uso de hormonas y antibióticos en la producción animal, etc. A estos temas los autores los han denominado problemas sociocientíficos controversiales que surgen debido a los impactos sociales de las innovaciones científicas y tecnológicas que dividen a la comunidad científica y a la sociedad en general; y para los que diferentes grupos de ciudadanos han dado explicaciones distintas y han hecho intentos de encontrar soluciones que son incompatibles por la existencia de creencias, comprensiones y valores ético-morales diferentes.[83]

viembre de 2009, p. 448.

[83] Pedro Reis y Cecília Galvão, "Socio-scientific controversies and students' conceptions about scientists", en *International Journal of Science Education*, vol. 26, núm. 13, 2009.

Matemática

Se han desarrollado tanto un enfoque constructivista-social (perspectiva sociocultural) como un enfoque crítico (perspectiva sociopolítica) que revelan la estrecha relación entre la microsociedad, el aula y la sociedad en la que está inmersa.[84] En este sentido, se sostiene que la matemática no es un conocimiento neutral sino un conocimiento/poder del cual los seres humanos hacen uso en diversas situaciones de la vida social para promover una visión determinada del mundo.[85]

> Bajo esta visión, se considera que existe una relación directa entre las matemáticas, la educación matemática y los espacios sociales en donde ellas adquieren significado y en este sentido, el contexto sociopolítico trasciende del aula, pues de manera cíclica, ello permite que los estudiantes le encuentren sentido a lo que aprenden y así mismo [*sic*], el conocimiento y las actitudes construidas le permitirán permear tales aspectos.[86]

Se puede entonces afirmar que una matemática ligada a los derechos desde una mirada controversial emplea situaciones sociales cotidianas para mostrar las inequidades, las injusticias en la distribución de la riqueza, los intereses que se deben pagar en las grandes tiendas, la desigualdad de salario de hombres y mujeres, etc., temas en los que se aprecia la violación a derechos, en especial económicos y sociales.

Lenguaje y literatura

Al leer y comentar algunas obras literarias, las y los educandos son confrontados racional y emocionalmente con la realidad y el contexto que los personajes plantean, dando lugar a diversas interpretaciones valóricas y permitiendo hacer conexiones realistas entre el comportamiento social y sus consecuencias.[87] En efecto, en la literatura se presentan auténticos dilemas que atraen a las y los educandos, motivando su interés por la lectura, en especial cuando compar-

---

84 Brigitte Johana Sánchez Robayo y José Torres Duarte, "Educación matemática crítica: un abordaje desde la perspectiva sociopolítica a los ambientes de aprendizaje", conferencia presentada durante el 10º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa, Pasto, 8 a 10 de octubre de 2009, disponible en <http://funes.uniandes.edu.co/708/>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

85 Paola Valero, "Investigación socio-política en educación matemática: raíces, tendencias y perspectivas", 25 de marzo de 2007, p. 2, disponible en <http://vbn.aau.dk/files/57368988/Granada_notas.pdf>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

86 Brigitte Johana Sánchez Robayo y José Torres Duarte, *doc. cit.*

87 Grace Enriquez, "The Reader Speaks Out: Adolescent Reflections about Controversial Young Adult Literature", en *The ALAN Review*, vol. 33, núm. 2, invierno de 2006, pp. 16-23.

ten sus interpretaciones con sus pares, y aprendiendo de esta forma a respetar los puntos de vista y las opiniones de los demás.[88] Muchos de los dilemas que presenta la literatura traslucen subyacentes controversias entre derechos que tienen implicaciones éticas.

Artes

El procurar la libre expresión exhorta a que las y los educandos estén alerta frente cualquier intento de limitar o acortar esta libertad, aprendiendo a plantear ideas controversiales en sus creaciones artísticas. El currículum controversial induce, según Javier Rodrigo,[89] a priorizar las *estéticas dialógicas*. Así, la educación artística se basa en construir narrativas compartidas de voces y posiciones diversas. El proceso educativo estaría basado de este modo en el intercambio complejo que las prácticas artísticas producen. Con ello es necesario entender las artes en la educación como modelos operativos que construyen redes a partir de un aprendizaje colaborativo, de una investigación activa y de una plasmación final en red. Aquí las artes las comprendemos como una serie de poéticas o *modos de relación* que se articulan en su capacidad de reapropiación y contextualización por otras personas. Agirre[90] hace notar que

> la posibilidad de trabajar críticamente la educación artística radica en su continua capacidad de abrir discursos y deconstruir formas de conocimiento y narrativas culturales. La labor del educador no radica exclusivamente en producir y construir discursos críticos, sino, además, en abrir la posibilidad a que todas las voces y discursos que se cruzan en el aula se escuchen, asumiendo en esta relación el riesgo de que emerjan contra-voces a la misma posición del discurso del educador, es decir a su institución y los discursos implícitos que todos portamos. Este espacio es una zona intermedia de dialogismo, inestable y contradictoria, que incluye las diferentes voces que encontramos en el aula, sus cruces y sus silencios.

---

88 Catherine Cobb Morocco y Alisa Hindin, "The Role of Conversation in a Thematic Understanding of Literature", en *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 17, núm. 3, agosto de 2002, pp. 144-159.

89 Javier Rodrigo, "Educación artística y prácticas artístico-colaborativas: territorios de cruce transversales", 2008, disponible en <http://www.opa-a2a.org/dissensus/wp-content/uploads/2008/05/rodrigo_javier_educacion_artistica_y_practicas_artisticas_colaborativas.pdf>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

90 Imanol Agirre, *Teorías y prácticas en la educación artística*, Barcelona, Octaedro, 2005.

Al respecto, Sueli Franz[91] afirma que

> la comprensión crítico-social induce a formular preguntas como las que siguen: ¿Cómo esta pintura ayuda a los estudiantes a interpretar críticamente el mundo social en que viven? ¿Cómo los lleva a discutir nociones de democracia, tolerancia y ciudadanía? ¿A cuestionarse sobre a quién beneficia y a quién perjudica la visión del mundo que esta obra representa?

Estrategia curricular que relaciona los derechos humanos a programas afines

En esta estrategia los derechos humanos se incorporan como parte integral de algunos programas que tienen afinidad con ellos como son, por ejemplo, la educación cívica, la asignatura de Cívica y ética, y los programas de educación para la paz, educación para la salud, educación ambiental, educación sexual, educación en género, educación multicultural, etc. Estos programas algunas veces forman parte de los planes de estudio, de suerte que se les asignan algunas horas programáticas semanales; otras veces se organizan como actividades extracurriculares.

Cada uno de estos programas se relaciona preferentemente, aunque no exclusivamente, con los derechos humanos que le son específicos y en los cuales se pueden levantar temas controversiales. Así por ejemplo, el programa de género se vincula con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer;[92] el programa de educación ambiental se liga al desarrollo sustentable; la educación para la paz se sustenta en una serie de instrumentos internacionales como en la DUDH, la Declaración sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz (1984)[93] y otros. Uno de los programas que hoy está siendo incorporado al currículum es el de formación ciudadana (educación cívica), que busca fortalecer los espacios de convivencia social entre las personas, tiene su fundamento teórico y práctico y se articula en torno a los derechos humanos.

En todos estos programas se presenta la perspectiva controversial, debido a que subyacen temas sociopolíticos-culturales como son la democracia, el poder,

---

91 Theresinha Sueli Franz, "Educación para la comprensión crítica del arte. Un modelo de análisis", en *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 14, 2002, pp. 27-47, disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS0202220027A/5845>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

92 Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, adoptada y abierta a la firma y ratificación, o adhesión, por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 34/180 del 18 de diciembre de 1979.

93 Declaración sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 39/11 del 12 de noviembre de 1984.

la gobernabilidad, el bien común, las normas jurídicas, el autoritarismo, la universalidad, la discriminación, los prejuicios y estereotipos, etcétera.

Estrategia de EDH como una asignatura integrada a los planes de estudio

Esta estrategia curricular no es muy usual, porque los planes de estudio están saturados de asignaturas y no le entregan un espacio específico-temporal a la EDH. Además, cabe señalar que las instituciones formadoras de maestros no preparan a un profesor especialista que imparta una asignatura como los derechos humanos, del modo como lo hace con otras disciplinas de estudio.

En los pocos casos en que la EDH está incorporada al currículum,[94] por lo general el contenido de la asignatura hace referencia a aspectos como conocer distintas cuestiones generales, fundamentales y de contextualización sobre derechos humanos; carácter pluridimensional y fundamentación de los derechos humanos; la historia y evolución de los derechos humanos; naturaleza, características y funciones de los derechos humanos; la DUDH de 1948 y otros instrumentos internacionales; convenciones, pactos y resoluciones; instituciones de prevención y defensa de los derechos humanos; los valores y la ética como principios universales e inspiradores de los derechos humanos; los derechos humanos y la educación para la ciudadanía como garantía social; el derecho a la educación y a la cultura; los derechos humanos y la educación para la paz como base de una convivencia pacífica; los derechos ambientales; los derechos de los pueblos; derechos humanos y multiculturalidad, un reto ante la diversidad social y cultural; los derechos de la mujer y de niños y niñas; los derechos de los pueblos originarios; derechos de las personas migrantes y minorías sexuales; los derechos humanos, la discriminación y la tolerancia, etc. No obstante, la asignatura no plantea temas controversiales, pese a haber espacio para ello.

Propuesta de un currículum de derechos humanos desde la perspectiva controversial

Cualquiera de las estrategias organizacionales del currículum de derechos humanos a las que se hizo referencia con anterioridad puede, como se observó, incorporar una perspectiva controversial. Nuestra propuesta organiza el currículum en torno a núcleos temáticos controversiales vinculados con los derechos humanos.

[94] En la educación secundaria de España se incluyó la asignatura Educación para la ciudadanía y derechos humanos.

Núcleo temático controversial

El núcleo temático controversial, intitulado igualmente problemático, se define como

> La estrategia curricular que integra un conjunto de problemas (controversias) con conocimientos académicos y cotidianos afines, que posibilitan definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación, construir estrategias metodológicas disciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias que garantizan la relación teoría-práctica y la participación comunitaria en el proceso de formación. Se opone de manera sustantiva a la organización por asignaturas o materias.[95]

Al presentar la temática en términos de núcleos controversiales "cambia radicalmente el enfoque enciclopédico de contenidos hacia un enfoque de desarrollo del pensamiento, de creatividad, de desafío racional, porque su abordaje implica indagación, análisis, transformación de la situación en un todo organizado y coherente".[96] Un núcleo temático controversial entonces motiva a que se presenten diversas posiciones e intereses, puntos de vistas que están en juego, permitiendo examinar las relaciones complejas que se establecen y haciendo que las y los educandos interpreten, argumenten, comparen, propongan y elaboren su propio discurso.

Núcleo temático controversial en derechos humanos

Un núcleo temático controversial en derechos humanos es un entramado conceptual y práctico, coherente y lógico de relaciones al que confluye una diversidad de derechos que se tensionan, ya que responden a concepciones e intereses distintos para entender la primacía de unos derechos sobre otros. A medida que las y los educandos van avanzando en su formación en derechos humanos van definiendo aspectos particulares de interés que les permiten asumir nuevos contenidos como insumos para sus propias reflexiones.

Un núcleo temático controversial en derechos humanos es un hilo conductor que orienta el quehacer pedagógico y didáctico e investigativo de la educación, avala la relación entre teoría y práctica, y respalda el diálogo y la puesta en común de visiones y posturas distintas frente a la vigencia de los derechos humanos.

---

95 Nelson Ernesto López Jiménez y Ana Victoria Puentes de Velásquez, "Modernización curricular de la universidad surcolombiana: integración e interdisciplinariedad", en *Entornos*, núm. 24, Universidad Surcolombiana, septiembre de 2011, pp. 103-122.

96 Mario Díaz Villa, *La formación académica y la práctica pedagógica*, Bogotá, ICFES, 1998.

Origen de los núcleos temáticos controversiales

Los núcleos temáticos controversiales en derechos humanos emergen desde las tensiones valóricas y cognitivas que las y los alumnos confrontan en sus vidas cotidianas, en la familia, en la escuela, en la comunidad y en la sociedad, en las cuales están comprometidos derechos fundamentales. De igual manera, surgen desde las disciplinas de estudio y sus contenidos programáticos (currículum manifiesto), de las situaciones conflictivas que se ubican en la cultura de la escuela, y en los mensajes formativos ocultos y subyacentes en las interacciones personales entre educadores y educandos (currículum oculto). Además, irrumpen desde la aparente o supuesta jerarquización o primacía de los derechos humanos, es decir desde la confrontación de unos derechos frente a otros.

Propuesta de núcleos temáticos controversiales en derechos humanos

Los núcleos temáticos controversiales en derechos humanos son múltiples y variados. Los diseñadores de currículum a nivel nacional, local, institucional y/o de aula son los responsables de seleccionarlos y organizarlos de acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo y emocional de las y los educandos, sus intereses, motivaciones, necesidades y los contextos familiares, sociales, políticos, económicos y culturales en los que ellos se desenvuelven.

La propuesta de núcleos temáticos controversiales que estamos ofreciendo se vincula a los derechos civiles y políticos; los derechos económicos, sociales y culturales; los derechos de los pueblos y los derechos ambientales. Sin embargo, cabe hacer notar que los ejemplos, que se incorporan son sólo ilustraciones de las controversias posibles que se pueden identificar. En otras palabras, hay muchas otras controversias que las y los educadores junto a sus educandos pueden elaborar.

Ordenaremos los temas controversiales en torno a núcleos temáticos referidos a algunos de los derechos humanos más fundamentales:

Libertad

La libertad es en sí un tema controversial, debido a que existen concepciones epistemológicas, políticas e ideológicas para definirla y fijar sus límites y restricciones. Además, la libertad constituye un núcleo temático en el que converge una serie de derechos (libertad de expresión, de información, de asociación, de conciencia, de religión, de pensamiento, de opinión, de tránsito, libertades individuales y colectivas, etcétera).

a) Algunas controversias que se ubican en este núcleo temático

- Se produce una controversia entre el derecho a la libre expresión y el derecho a la privacidad. Éste es el caso cuando un periódico da a conocer públicamente la vida íntima de una familia, sin consentimiento de ésta.
- Controversia entre el derecho a la educación y el derecho a la libertad religiosa. La controversia se produce entre un derecho consagrado en una serie de instrumentos internacionales y un derecho constitucional de cursar la educación obligatoria en la escuela pública que por definición es laica. La pregunta que surge es: ¿pueden los poderes públicos prohibir que una niña musulmana asista a sus clases en un colegio público portando el hiyab o pañuelo propio de la religión musulmana, como ha sucedido en Francia?
- De igual forma, el tema referido a la libertad religiosa y la protección de la vida. Éste es el caso particular de los pacientes testigos de Jehová que rehúsan las transfusiones de sangre, apelando a la libertad religiosa; y del médico que, basándose en el derecho a la vida, entiende que su deber jurídico y moral es salvar la vida de su paciente.
- El derecho a la vida y el derecho al aborto terapéutico. Entre el derecho que tiene la mujer a informarse y a tomar sus propias decisiones, las que no sólo afectan su cuerpo sino también sus proyectos de vida, es decir, el derecho legítimo de la mujer a tomar la decisión de continuar o interrumpir ese embarazo –por ejemplo, un embarazo producto de una violación– y el derecho que el Estado puede esgrimir de obligarla a tener un hijo bajo esas circunstancias, apelando al derecho a la vida.
- El derecho a la libertad personal y el derecho a la vida. El derecho a la libertad de disponer de su vida, interrumpiéndola por razones humanitarias (eutanasia) y el derecho de la sociedad a proteger la vida.

Igualdad

La igualdad es aquel derecho que tienen todos los seres humanos a ser reconocidos como iguales ante la ley y disfrutar de todos los demás derechos otorgados de manera incondicional, es decir, sin discriminación por motivos de raza, color, origen étnico, ascendencia, género, embarazo, maternidad, estado civil, familiar o de tutor, idioma, religión o creencia, opinión política o de otra índole, nacimiento, origen nacional o social, nacionalidad, estatus económico, asociación con una minoría nacional, orientación sexual, identidad de género, edad, discapacidad, estado de salud, predisposición genética o de otro tipo a alguna enfermedad, o por combinación de algunos de estos motivos, o con base en características asociadas con alguno de estos motivos. En este sentido, la igualdad está estrechamente vinculada con el derecho a la no discriminación. El derecho a la igualdad

presenta, como el derecho a la libertad, controversias, tensiones y conflictos entre sí y con otros derechos. Las discriminaciones de diversos orígenes están aún presentes en muchos países, si bien hay que reconocer que se ha progresado al respecto.

a) Algunas controversias que se ubican en este núcleo temático

- El derecho que tiene la mujer al trabajo y el derecho a la igualdad y a una remuneración equitativa, similar a la del hombre por el mismo trabajo.
- El derecho que tiene un inmigrante recién llegado al país a ser tratado con igualdad ante la ley, como lo establece la DUDH, y la posibilidad de no ser atendido en un centro de salud pública porque la ley del país en su legislación interna no lo contempla. ¿Qué ley prima en este caso: la nacional o la internacional?
- Se opta por favorecer la entrada a las universidades a estudiantes pertenecientes a grupos originarios (indígenas) en un porcentaje superior al resto de la población (acción o discriminación positiva). En este caso, ¿la discriminación estaría vulnerando el derecho a la igualdad?

Justicia

La justicia en todas sus acepciones está en principio consagrada en la DUDH. Definiéndola jurídicamente como el conjunto de pautas y criterios que establecen un marco adecuado para las relaciones entre personas e instituciones, autorizando, prohibiendo y permitiendo acciones específicas en la interacción de individuos e instituciones. En una connotación más amplia se le ha vinculado con la justicia de redistribución de los bienes materiales y simbólicos, con la justicia de reconocimiento de los grupos excluidos y con la justicia de representación relacionada con la participación. La justicia, en cualquiera de sus connotaciones, está muy implicada en una serie de controversias. Los ejemplos que se darán más adelante se vinculan preferentemente con la justicia como uno de los principios generales del derecho. Por sobre todo en la jurisprudencia, la jerarquización de derechos da lugar a una serie de controversias.

a) Algunas controversias que se ubican en este núcleo temático

- El derecho a no ser sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes, y el derecho a la seguridad personal (artículo 3º de la DUDH). En ocasiones se aduce que hay necesidad de recurrir a métodos indignos e ignominiosos (tortura) y se violan derechos fundamentales con el fin de que la persona entregue información respecto a un posible atentado (bomba) que permitirá salvar la vida de mucha gente.

- Imponer límites a los medios de comunicación (libertad de pensamiento y expresión) que informan de un sospechoso de delito con el fin de garantizar el derecho de toda persona acusada a que se presuma su inocencia mientras no se compruebe su culpabilidad.
- El derecho de la sociedad a proteger la vida de las personas (recurrir a la policía cuando advierte que hay violencia familiar en una casa particular) y el derecho a la privacidad de los habitantes de esa casa.

Solidaridad o derecho de los pueblos

La doctrina jurídica tanto nacional como internacional señala que la solidaridad no sólo es un valor; también es un derecho y además es un principio rector sustentado en la norma constitucional. Hoy en día, a su vez, el término ha cobrado una dimensión social global. La posibilidad de comprender lo que ocurre en todos los rincones del planeta y las relaciones entre los diferentes países han llevado a crear una conciencia social colectiva donde las personas solidarias son aquellas que luchan contra las injusticias sociales en cualquier aspecto (la pobreza, el hambre, la discriminación sexual, etc.), en pos de un mundo más unido y pacífico. En otras palabras, estos derechos son caracterizados por que se vinculan con la solidaridad, abarcan a pueblos o a la humanidad entera y no meramente a individuos, contemplan al ser humano en su universalidad y buscan garantías para la humanidad como un todo. Mientras que los derechos civiles y políticos siempre tienen la característica de pertenecer preferentemente a un sujeto individual, los derechos de solidaridad se insertan en la esfera de uso colectivo.

a) Algunas controversias que se ubican en este núcleo temático

- Un caso de controversia lo constituye la disyuntiva que existe entre los derechos de solidaridad –derecho de los pueblos– y el derecho a la autodeterminación de los pueblos. Este último hace referencia al derecho de un pueblo a decidir sus propias formas de gobierno; perseguir su desarrollo económico, social y cultural de un modo propio; y estructurarse libremente, sin injerencias externas. Sin embargo, si un país, haciendo uso del derecho a la autodeterminación, elije en elecciones democráticas a un gobernante que procede de manera despótica, violando los derechos humanos fundamentales de las personas individuales y los colectivos, ¿es licito, apelando a la aprobación de la comunidad internacional y apoyándose en el derecho de solidaridad, levantar sanciones, exclusiones e incluso realizar intervenciones?
- Un caso semejante lo constituye la situación siguiente: en un país multiétnico los miembros de una sola *etnia* (un clan u oligarquía) con poder se apropian del aparato estatal, practican el nepotismo, el favoritismo y la

corrupción. La comunidad internacional interviene, apelando al derecho a la solidaridad, aunque el país apele al derecho a la autodeterminación. ¿Es lícito intervenirlo? Otro ejemplo de esto puede ser el caso de un particular discriminado por su orientación sexual –lesbiana– a quien se niega la tutela de sus hijos y que recurre a un tribunal internacional para defender sus derechos.

Derechos económicos, sociales y culturales

Los derechos económicos, sociales y culturales se incluyen en la DUDH (1948) y están desarrollados en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). Entre los económicos se incluyen el derecho a la propiedad (individual y colectiva) y el de la seguridad económica. Entre los derechos sociales se hace referencia al derecho a la alimentación, a la vivienda, a la salud, a la educación, al trabajo; y entre los culturales, al derecho a participar en la vida cultural del país, a gozar de los beneficios de la ciencia y de la investigación científica, literaria y artística. El derecho al desarrollo aprobado por las Naciones Unidad en 1986 se vincula estrechamente con los derechos económicos, sociales y culturales.

a) Algunas controversias que se ubican en este núcleo temático

- Una controversia que está instalada en el propio Pacto surge del hecho de que los derechos humanos son inalienables e intransferibles, y no negociables ni jerarquizables. Sin embargo, en el Pacto se establece que los Estados han de *adoptar medidas* hasta el máximo de los recursos de que dispongan para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos económicos, sociales y culturales. La controversia surge entonces entre el hecho de ser inalienables y la posibilidad de no ser cumplidos.
- El derecho al desarrollo económico y los derechos ambientales y culturales: por un lado, está la búsqueda de procesos productivos y de modelos económicos y de competencia que lograrán acelerar las tasas de crecimiento de los países; y por el otro lado, existe la necesidad de la conservación ambiental y preservación de la cultura. Este sería el caso en que se propusiera construir una central hidroeléctrica para producir energía –elemento fundamental para el crecimiento económico–, aunque esta central tendría un gran impacto ambiental y anegaría territorios de las poblaciones originarias que histórica y culturalmente han estado asentadas en ellos y donde se ubican sus milenarios cementerios.
- Existe una controversia entre el derecho a una vivienda adecuada que incluye el derecho a la protección contra los desalojos forzosos y el derecho a la propiedad privada. La práctica de los desalojos forzosos constituye

una violación grave a los derechos humanos, en particular del derecho a una vivienda adecuada de acuerdo con la Resolución 1993/77 de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. El costo humano del desalojo forzoso es sin duda considerable y puede entrañar una amplia gama de repercusiones negativas: multiplicación de la pobreza particular y colectiva; traumas físicos, psíquicos y emocionales; un futuro incierto; las dificultades de orden médico y la aparición de enfermedades, etc. Por otra parte, si el desalojo ha sido motivado porque se aduce que las personas expulsadas se han instalado en terrenos pertenecientes legalmente a propietarios privados se estaría violando el derecho a la propiedad individual y colectiva, el cual está consagrado en la DUDH y que establece que "nadie será privado arbitrariamente de su propiedad".

Habilidades, actitudes y prácticas

Por último hay que señalar que el currículum de la EDH desde la perspectiva controversial, además de precisar contenidos y temas controversiales, establece las habilidades y las actitudes prácticas que se espera que las y los educandos desarrollen como resultado de trabajar esos temas. En este sentido, se espera que las y los educandos adquieran la capacidad para detectar la tensión que presenta un tema controversial referido a los derechos humanos para precisar cuáles son los derechos que están en conflicto; para saber estructurar la información relevante de la controversia de tal manera que facilite la interpretación del problema; para detectar las cuestiones esenciales en una situación controversial; generar hipótesis y diseñar procesos para verificarlas; y formular juicios críticos sobre las distintas opiniones que se proponen para abordar un contenido o tema controversial. Se espera, además, que la o el educando desarrolle la disposición de querer establecer un diálogo con las y los otros distintos a él; la capacidad de escuchar, en una actitud de respeto, las posturas divergentes de las y los otros, valorando sus aportes y alcanzando una evaluación crítica de la validez de los argumentos propios y ajenos. Se suman a esto el desarrollo de la creatividad, la capacidad de trabajar en equipo en la escucha, la comunicación y la tolerancia.

Preguntas para la reflexión:

1. Si usted es educador de la educación formal en algún nivel de enseñanza (parvulario, básico/elemental, primaria, secundaria, medio o superior) en alguna asignatura o disciplina de estudio, ¿qué situación o tema controversial vinculado a su disciplina, relacionado con los derechos humanos, le plantearía a las y los estudiantes?
2. En su institución educacional se produce un diálogo entre las y los educadores respecto a cómo hay que incorporar los derechos humanos en el currículum. Las alternativas que se manejan para incorporarlos son: como una asignatura adicional al plan de estudio con cierto número de horas semanales (EDH) o como un contenido transversal, es decir que está presente en todas las disciplinas de estudio. ¿Cuál sería su posición y cómo la fundamentaría?
3. En una reunión de maestros en su institución que desea introducir la EDH le hacen la siguiente pregunta: ¿cuáles son las ventajas de elaborar un currículum en derechos humanos desde una perspectiva controversial? ¿Qué respondería usted?

Pedagogía controversial en la educación en derechos humanos

Introducción

En este capítulo se abordarán algunos principios teóricos que sustentan a la pedagogía desde la perspectiva controversial en su vinculación con la EDH. Es interesante señalar desde ya que el concepto de pedagogía es en sí controversial, debido a que existen distintos enfoques para definirla e identificar con precisión su campo epistemológico y los objetivos que se propone. En efecto, en la gramática educacional todavía existen discusiones y debates en torno a establecer los límites entre el currículum, la pedagogía y la didáctica. Actualmente es usual referirse a la pedagogía como *saber pedagógico* que, según Zapata, está "conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico y/o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, a la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza".[97]

En nuestro caso, referido a la pedagogía controversial en derechos humanos, el saber pedagógico proporciona un marco teórico-conceptual y práctico-aplicado que se vincula estrechamente con el currículum controversial al que se hizo referencia en el capítulo anterior, y sobre todo entrega principios educativos y directrices para planificar e implementar una didáctica controversial que será objeto del capítulo siguiente.

Cabe señalar que la EDH en el transcurso de su desarrollo ha tenido diferentes y variados enfoques pedagógicos.[98] Ha incursionado, entre otras, en posturas que han hecho hincapié en la pedagogía cognitivo-racional, en la pedagogía socioemocional, en la pedagogía constructivista, etc. La *pedagogía controversial* viene a complementar y sobre todo a cuestionar dichas posturas, vinculándo-

[97] Vladimir Zapata Villegas, "La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación", en *Educación y pedagogía*, vol. XV, núm. 37, Antioquia, Universidad de Antioquia, 2003.

[98] Abraham Magendzo K. (ed.), *op. cit.*

se e inspirándose estrechamente en la pedagogía crítica y en la pedagogía de la alteridad. La pedagogía crítica es el sustento doctrinario-ideológico-político de la *pedagogía controversial*, que está profundamente relacionada con el trabajo de Paulo Freire. El objetivo es vincular la conciencia crítica con la acción social para superar estructuras sociales opresivas. En esta perspectiva, la controversia se convierte en un espacio en donde las y los educandos toman conciencia de que son sujetos de derechos y aprenden cómo trabajar por su propia *liberación*. Por su parte, la *pedagogía de la alteridad* nutre a la pedagogía controversial, ya que la controversia se inicia con la mutua aceptación y reconocimiento del otro y de la otra como legítimos otros y otras, en la voluntad ética de escucha y respuesta, en la acogida y en la responsabilidad mutua.[99]

Pedagogía crítica y su relación con los temas controversiales en derechos humanos

Definiendo la pedagogía crítica

La pedagogía crítica se sustenta en la teoría crítica que surge en la Escuela de Frankfurt.[100] En palabras de Henry Giroux, la pedagogía crítica no es un problema de método, un aspecto práctico y técnico; es un enfoque educativo que integra una práctica moral y política como "intento deliberado de influenciar en cómo y qué conocimiento y en qué identidades se instalan en cada relación de poder y contexto particular".[101]

Paulo Freire[102] es considerado el exponente inspirador de la pedagogía crítica. Desarrolla su método psicosocial de alfabetización conforme con su filosofía concientizadora, apelando al debate grupal de situaciones existenciales desafiantes, en la que el sujeto ha de ser activo, dialogal y de espíritu crítico. El método psicosocial, basado en el concepto antropológico de cultura y en la distinción entre el mundo de la naturaleza y el de la cultura, posee un carácter inductivo (se parte de la realidad existencial inmediata, aunque se trata de trascenderla y ampliarla), dialógico (se desarrolla en base a la discusión colectiva) y problematizador (convoca a la crítica liberadora).

---

99 Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich, *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós, 2000.

100 Max Horkheimer, *Teoría tradicional y teoría crítica*, Barcelona, Paidós, 2000.

101 Henry A. Giroux, "Pedagogy of the Depressed: Beyond the New Politics of Cynicism", en Michael Peters *et al.* (eds.), *Critical Theory and the Human Condition: Founders and Praxis*, Nueva York, Peter Lang, 2003, pp. 143-168.

102 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 16ª ed., Madrid, Siglo XXI, 2002; y Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 11ª ed., Madrid, Siglo XXI, 2002.

Componentes de la pedagogía crítica y su relación con la controversialidad

Cabe señalar que tanto la inducción y el diálogo como la problematización son componentes que deben ser considerados en el trabajo pedagógico en la perspectiva controversial referida a los derechos humanos. En efecto, la pedagogía controversial reniega *del modelo bancario* (Freire) que supone la existencia de un educador que lo sabe todo y de un educando que lo ignora todo.

> Por su parte, en el modelo liberador freiriano, por el contrario, la tarea educativa se sustenta en la idea de que tanto educador como el educando saben y aprenden a la vez que enseñan. La enseñanza se entiende como una actividad, crítica e investigativa, que tiene por objeto desvelar la realidad para poder situarnos todos (no sólo los educandos, también los educadores) de una manera más lúcida y crítica en nuestro mundo. La relación educativa es una relación de diálogo y de apertura, basada en la autonomía y la libertad tanto del educador como del educando, en la línea del pensamiento existencialista tan apreciado por el pedagogo brasileño.[103]

Se pretende que la enseñanza salga del estrecho marco de la transmisión de contenidos a un sujeto que los acumula para llegar a hacer buen uso de las capacidades cognitivas de la o el educando, permitiéndosele cuestionar y someter a examen la información, discutirla con sus pares y construir conocimiento con ellos en un marco de interacción comunicativa verdadera, guiada por pautas de equilibrio en la participación y la búsqueda colectiva de sentido, esto es, en el marco de un verdadero diálogo.[104]

Pedagogía dialógica

Freire establece que la naturaleza del ser humano es de por sí dialógica, y cree que la comunicación tiene un rol principal en nuestra vida.[105] Estamos continuamente dialogando con otros y es en este proceso donde nos creamos y nos recreamos. Según Freire, el diálogo es una reivindicación a favor de la opción democrática de los profesores. A fin de promover un aprendizaje libre y crítico, éstos deben crear las condiciones para el diálogo, y que a su vez éste provoque la curiosidad epistemológica de la o el estudiante.

---

[103] José González Monteagudo, "La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico", en *Anuario Pedagógico*, núm. 11, Santo Domingo, Centro Cultural Poveda, 2007.

[104] Gert Biesta, "Education/Communication: The Two Faces of Communicative Pedagogy", en A. Neiman (ed.), *Philosophy of Education*, Urbana, Philosophy of Education Society, 1995, pp. 185-194.

[105] Paulo Freire *et al.*, *Pedagogía: diálogo y conflicto*, Sao Paulo, Cortez, 1995.

El aprendizaje dialógico es además aprendizaje cooperativo que no excluye a nadie. Todos, independiente de su origen y capacidades, tienen algo que aportar, todos tienen voz y respuestas, nadie puede quedar excluido. El aprendizaje dialógico no debería confundirse con el aprendizaje constructivista que precisa de una información previa sino que, en la palabras de Freire, dialogamos, actuamos y nos transformamos y transformamos. Dicho de otra manera, mediante el diálogo, en la escucha activa, el consenso y la toma de decisiones, se produce el cambio social que nos transforma por medio de la creación de conocimiento y de la construcción participativa de la realidad social. Por tanto, si hay cambio, si se da la transformación social de los sujetos mediante la construcción de respuestas colectivas que permitan la transformación social de su propia situación, hemos logrado el éxito esperado.

La pedagogía dialógica se alimenta igualmente de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas,[106] que postula y recupera el papel de la persona por encima de los sistemas o las estructuras, es decir, la persona es capaz de generar acciones para su propia transformación. Así, Habermas explica la posibilidad de realizar el cambio social a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas. La posibilidad de dialogar, criticar, discernir y consensuar todas las emisiones le permite al sujeto de la comunicación reflexionar y cuestionar sus propios planteamientos. Es en este proceso de diálogo intersubjetivo en el que la persona puede cambiar sus posiciones. A partir de dicha situación de cambios individuales (construcción de nuevos significados), se hace posible introducir esos cambios a nivel social.

Las perspectivas freiriana y habermasiana permiten comprender el tipo de relaciones que se dan en una pedagogía de la controversia entre las y los diferentes educandos provenientes de culturas distintas, de experiencias diversas, de historias diferentes, sin desconocer que esas relaciones conllevan ambigüedades, conflictos, contradicciones y múltiples posibilidades, tanto positivas como negativas. Para Freire, la existencia del conflicto y su desvelamiento son características básicas de esta educación de clara vocación indagadora. El pedagogo brasileño llega a decir, en una de sus tantas frases breves, pero cargadas de fuerza, que "el conflicto [...] es la comadrona de la conciencia".[107]

Entonces, tanto para Freire como para Habermas el enfoque dialógico y el comunicativo no son solamente dispositivos didáctico-pedagógicos sino que sobre todo son componentes esenciales para reconstruir la realidad desde la diversidad de mensajes y crear una comunidad de aprendizaje. Esta afirmación es central en una pedagogía de la controversia, pues su propósito es el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de la interacción entre iguales,

[106] Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vols., Madrid, Taurus, 1987.

[107] Paulo Freire y Antonio Faundez, *Por uma pedagogia da pergunta*, Río de Janeiro, Paz e Terra (col. Educação e Comunicação, vol. 15), 1985, p. 116.

la negociación, el intercambio de significados en la participación crítica y activa, en espacios comunicativos que ayuden a las y los educandos a reflexionar sobre sus ideas y prejuicios para así poder modificarlos si lo consideran necesario. Lo que interesa no es tanto el resultado del aprendizaje sino sobre todo el proceso de la adquisición del conocimiento.

Cabe hacer notar que la pedagogía dialógica ha sido abordada no sólo por autores de la pedagogía crítica sino también por una serie de especialistas en educación. José Antonio Velasco y Leonor Alonso de González hacen un análisis exhaustivo al respecto, señalando que "la tendencia de la pedagogía o de la educación dialógica consiste en el progresivo reconocimiento, en la teoría y la praxis educativa contemporánea, sobre la necesidad de que la enseñanza salga del estrecho marco de la transmisión de contenidos a un sujeto que los acumula, para pasar a hacer buen uso de las capacidades cognitivas del alumno",[108] de modo que se le permita cuestionar y someter a examen a la información, discutirla con sus pares y construir conocimiento con ellos, en un marco de interacción comunicativa verdadera guiada por pautas de equilibrio en la participación y la búsqueda colectiva de sentido, esto es, en el marco de un verdadero diálogo.

Poder y conocimiento

Un tema relevante que es abordado por la pedagogía crítica se refiere a la relación entre el poder y el conocimiento. La contextualización del proceso educativo como un pilar básico para el desarrollo de la acción, la teoría dialógica y el cuestionamiento al paradigma de nociones positivistas de racionalidad instrumental, objetividad y de verdades absolutas son aspectos vinculados estrechamente tanto con lo controversial como con los derechos humanos. En efecto, la pedagogía controversial apunta precisamente a distribuir el poder del conocimiento entre la o el educador y las y los educandos, desarrollando temas que conciernen al contexto social y a sus vidas personales y cotidianas; a que se relacione la teoría con la práctica, y a que se tensione el conocimiento, relevando los conflictos y las controversias. De hecho, se conciben el diálogo, el intercambio de ideas, la argumentación y la comunicación como la estrategia para explorar y presentar una diversidad de posturas frente a situaciones controversiales como son las que plantean los derechos humanos.

Muchos de los pedagogos críticos han levantado teorías y tomado posición respecto a la relación entre el poder y la educación. Citron Fiallo hace notar que

[108] José Antonio Velasco y Leonor Alonso de González, "Sobre la teoría de la educación dialógica", en *Educere*, vol. 12, núm. 42, julio-septiembre de 2008, p. 462.

> existe la necesidad de entender las formas variadas y complejas en que opera el poder para dominar y formar la conciencia. El foco es el lado opresivo del poder. Sin embargo, un tema importante de la pedagogía crítica se enfoca, también, en el aspecto productivo del poder, su habilidad para empoderar, para establecer una democracia crítica, para involucrar a las personas marginadas en repensar su rol sociopolítico.[109]

Por su parte Michael W. Apple[110] dedica un libro a analizar desde una perspectiva crítica la relación entre educación y poder. Apple afirma que del mismo modo en que hay una distribución desigual del capital económico en la sociedad también existe un sistema similar de distribución de capital cultural en las sociedades tecnológicas; y es de esa manera que se incrementa el poder y el control sobre los otros. Al respecto, formula las preguntas siguientes: ¿cuál es la relación entre la educación y la sociedad de la abundancia? ¿Quién planifica en último término cómo se organiza la mayoría de los lineamientos educacionales en nuestros colegios, los planes de estudios y las enseñanzas prácticas? Su respuesta apunta a que son aquellos que sustentan tanto el poder económico como el simbólico.

La distribución del poder del conocimiento considera la libertad de elegir, de expresarse y de tomar decisiones por parte de las y los educandos como un principio rector. Cuando se da esta clase de libertad existe un margen considerable para cambiar los contenidos curriculares, mostrar un espectro de puntos de vista, interactuar abiertamente, etc. Una pedagogía crítica exige introducir métodos de enseñanza que le den al educando más control sobre su aprendizaje. Cuando las y los educandos eligen qué y cómo aprender tienen más posibilidades de desarrollar perspectivas críticas frente a una atmósfera educativa de restricciones, imposiciones verticales y relaciones rígidas y autoritarias o en un ambiente sin diálogo ni comunicación.

Sintetizando la relación entre la pedagogía crítica y la EDH desde una perspectiva controversial

En síntesis la EDH, al asumir la postura de la pedagogía crítica, no puede funcionar en una atmósfera educativa de restricciones, imposiciones verticales, relaciones rígidas y autoritarias, o en un ambiente sin diálogo ni comunicación. La EDH en una postura crítica y controversial estimula a la o el educando para que

[109] Federico Cintrón Fiallo, "Teoría crítica y pedagogía crítica: orígenes, fundamentos y retos", en *Academia*, vol. I, núm. 1, 2010, p. 55, disponible en <http://plazacritica.org/documentos/TeoriaCriticaPedagogiaCritica_v2Digital.pdf>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

[110] Michael W. Apple, *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987.

se transforme en un aprendiz independiente que no necesita ciegamente de las intenciones del currículum y del control de las y los educadores.

Tanto la pedagogía crítica como la EDH se orientan a empoderar a las personas para que sean sujetos de derechos. Un sujeto de derechos es alguien que posee el conocimiento básico de los derechos humanos fundamentales y que los aplica en la promoción y defensa de sus derechos y de los derechos de los demás. Es alguien que está familiarizado con la DUDH y con algunas de las resoluciones, pactos, convenciones y declaraciones, nacionales e internacionales, relacionadas con los derechos humanos. El conocimiento de estas normas legales se transforma en un instrumento de demanda y de vigilancia para hacer efectivo el cumplimiento de los derechos humanos. El sujeto de derechos también tiene conocimiento básico de las instituciones que protegen los derechos, especialmente las de su propia comunidad, a las cuales puede recurrir cuando se violan sus derechos y los de las y los otros.

La pedagogía de la alteridad y su relación con los temas controversiales en derechos humanos

Emmanuel Levinas, el "pedagogo de la alteridad"

Además debemos señalar que la pedagogía de la alteridad inspirada en el filósofo francés Emmanuel Levinas[111] se vincula estrechamente con la pedagogía crítica al asumir la relación con la o el otro como una relación ética basada en la justicia, la responsabilidad y la hospitalidad. En otras palabras, la pedagogía de la alteridad considerada como pedagogía crítica no sólo asume espacios para la denuncia sino que también incluye la posibilidad de implicarse con la o el otro, de hacerse responsable y, en esa medida, comprometerse en la lucha por construir modos de vida más justos, democráticos y solidarios.

Hay que indicar que la pedagogía de la alteridad de Emmanuel Levinas se relaciona directamente con las experiencias, vicisitudes, sufrimientos y penurias que vivió como judío y francés durante la segunda Guerra Mundial. La ética para Levinas está más allá del ser. Se podría decir que después de Auschwitz, su preocupación no podía quedar remitida a los *modos de ser* y *a la comprensión del ser* sino a la ética, es decir, a la relación del ser con la o el otro, a la responsabilidad con la o el otro, entendiendo que la responsabilidad es la estructura esencial, primera y fundamental de la subjetividad.

Para Levinas, ser hombre significa vivir humanamente, comunicarse, hacerse responsable, desvivirse por el otro. Inclusive sostiene que la responsabilidad

[111] Emmanuel Levinas, *op. cit.*

llega al nivel de ser responsable de la responsabilidad del otro, "ésta me incumbe". La responsabilidad para con el otro la concibe como parte de la esencia del sujeto, por lo tanto, es algo irrenunciable; el yo es *rehén* del otro. Como bien lo explica el autor:

> La responsabilidad no es un simple atributo de la subjetividad como si ésta existiese ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es un para sí; es inicialmente para el otro\otra. El otro\otra no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento –en tanto yo soy– responsable de él.

Levinas va mucho más allá del concepto corriente que tenemos de la responsabilidad y de la aproximación hacia la o el otro. Por lo general, existe una responsabilidad intencionada, una aproximación al otro porque me es conocido, porque espero una reciprocidad. Y a veces soy responsable del otro por un sentimiento de culpa, porque debo tranquilizar mi conciencia. En cambio, para Levinas, "yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida". A reglón seguido cita una frase de Dostoievski: "Todos nosotros somos culpables de todo y de todos ante todos y yo más que los otros".

El reconocimiento de la o el otro, un postulado ético-político

Por lo tanto, se puede sostener que una condición fundamental para abordar temas controversiales en derechos humanos es el reconocimiento de la o el otro como un legítimo otro. No hay posibilidad de respetar los derechos de la o el otro, si éste no es reconocido en su alteridad como un genuino otro. En la homogenización y en la ocultación, en la invisibilidad o el desconocimiento de la diversidad, se viola el artículo 1º de la DUDH: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros".

Responsabilidad con la o el otro

La relación de alteridad es la condición necesaria y fundante de la vigencia de los derechos humanos. La pedagogía de la alteridad en su vínculo con los derechos humanos está llamada a crear condiciones para aprender a mirar, a escuchar, a sentir y a velar por la o el otro. Está emplazada para contribuir en la construcción de un lenguaje, una cultura, una conciencia que pregunta sin reparos, sin condiciones, sin búsqueda de reciprocidad: ¿dónde estás tú? Cuando se le interroga "¿dónde está tu hermano?", ella no responde con un: "¡acaso yo soy

guardián de mi hermano!". Ella no contesta acerca de la o el otro con evasivas, con excusas, con dilaciones.

La pedagogía de la alteridad en su relación con los derechos humanos es enseñar a mirar de frente, aunque esa mirada cause sufrimiento, angustia e impotencia. Enseña que no se puede dar la espalda y decir "no es asunto mío", aunque no sea asunto mío. O decir "¿por qué yo?, que se preocupen otros, los más cercanos", aunque sea yo el más lejano de los lejanos. La EDH está llamada a instalar expresiones y comportamientos que dicen "¡sí, esto es de mi incumbencia!" y a erradicar del lenguaje y de las acciones manifestaciones como "¡yo me mantengo al margen!". De esta forma y sólo de esta forma la EDH se hace tributaria del artículo 1º de la DUDH.

La pedagogía de la alteridad en derechos humanos es por definición una educación para la responsabilidad, es una educación para forjar *vigilantes* alertas de la o el otro, personas precavidas y atentas a la o el otro. Pero no por un afán altruista –aunque no se descarta el altruismo– ni por una pretensión de una humanidad en abstracto sino de una humanidad en concreto, identificada en un sujeto histórico, un sujeto de carne y hueso.

Poder para empoderarse

> Obviamente, que la pedagogía de la alteridad en derechos humanos, descarta toda posibilidad de formar vigilantes para el control con fines de poder. Muy por el contrario, la EDH tiene como propósito central formar sujetos de derechos, es decir sujetos empoderados que usan el poder de la argumentación, de la razón, de la confianza para hacer vigente[s] sus derechos y el derecho de los demás. Toda pretensión de hacer uso del poder con fines de control, de inspección, de censura, de imposición, sería antitética y contraria a la esencia misma de la EDH. No somos celadores pero si escoltas, no somos policías pero si vigilantes. Somos vigilantes del otro\otra, porque el otro\otra nos interpela, nos llama, nos hace sujetos.[112]

La pedagogía de la alteridad, una pedagogía ético-crítica y política

La pedagogía de la alteridad, asumida desde esta perspectiva, comprende la educación como un acto moral fundado en la acogida y el compromiso con la o el otro concretos, un hacerse cargo de él y de ella. Como dice Argüello:

[112] Abraham Magendzo, "Alteridad y diversidad: componentes para la educación social", en *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, vol. 37, núm. 2, Santiago, diciembre de 2005, pp. 106-116.

> en la racionalidad de nuestro análisis, esta manera de entender la educación se estructura en torno a la expansión de la conciencia ético-crítica-política. Esto es, saber detectar la ruptura de la obligación universal por la dignidad y el valor de cada ser humano en sí mismo, combatir la situación generadora de su expoliación y asumir la lucha por el restablecimiento de las víctimas de toda discriminación o violencia. Es, en últimas, una perspectiva de la educación que aspira llegar a hacer de los individuos agentes de cambio social. De modo que impulsar los valores y las actitudes que se contienen en la enseñanza de los derechos humanos, remite a un plano de comprensión que no es meramente de tipo temático o instrumental, sino ético-experiencial.[113]

En síntesis, una pedagogía controversial relacionada con los derechos humanos y vinculada a la pedagogía crítica y la pedagogía de la alteridad sitúa al sujeto educador y al sujeto educando en el centro como sujetos de derechos que se construyen, por un lado, en el reconocimiento de la o el otro distinto –sin adjetivación alguna– como un legítimo otro y que entran en un diálogo intersubjetivo, aceptando la diversidad y la singularidad histórica, cultural y social de cada uno de las y los dialogantes. Se interpelan no con el propósito de competir, de vencer, de inferiorizarse; por el contrario, se intiman para conocer a la o el otro y así conocerse a sí mismos. Este proceso dialogante en la controversia comporta:

- En primer lugar, que el poder se distribuye equitativamente, de suerte que todas y todos los participantes de la situación educativa tienen la capacidad de expresarse y decidir libremente y de ser escuchados. De esta manera el proceso dialógico se convierte en una herramienta de aprendizaje y de empoderamiento. Esto no significa de manera alguna que sea un encuentro carente de planificación; por el contrario, así como toda acción pedagógica, ésta también debe estar debidamente planificada con el propósito de asegurar un diálogo fructífero. En este proceso de planificación y organización participan tanto las y los educadores como las y los educandos.
- En segundo lugar, el diálogo intersubjetivo se estructura de acuerdo con las reglas y el marco referencial que establece el grupo dialogante para permitir así que sea compartido por todos y todas. Por lo general, al comenzar el análisis de un tema controversial, y después de una motivación y explicación sucinta por parte de la o el educador, se da cabida a que los participantes se pronuncien respecto al tema desde sus preconcepciones e

[113] Andrés Argüello Parra, "La educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad. Cinco tesis a partir de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen", en *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 138, México, UNAM, 2012, disponible en <http://www.journals.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/34160/0>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

historias personales y desde sus vidas cotidianas para, enseguida, incorporar información relevante de otras fuentes a las que puedan recurrir. Las y los participantes examinan el tema desde muchos puntos de vista, tomando en cuenta diversos enfoques.

- En tercer lugar, cabe reiterar que el tratamiento de los temas controversiales referidos a los derechos humanos en el diálogo es, por un lado, un proceso que tiene como propósito fundamental construir al sujeto de derechos; y por el otro, es un espacio que permite que el conocimiento emerja como resultado de la aproximación de los saberes propios de la experiencia cotidiana y vivencial de las y los participantes, y de los saberes acumulados que existen en torno a los temas que se abordan. En efecto, al plantearle a las y a los participantes situaciones controversiales se intenta que desarrollen competencias sociales, cognitivas y afectivas muy relevantes para insertarse en la sociedad democrática como sujetos críticos y defensores de los derechos humanos. Los temas controversiales en general y los relacionados con los derechos humanos en particular los capacitan para analizar críticamente problemas sociales relevantes en donde los derechos humanos están en juego. En otras palabras, los temas controversiales desarrollan la habilidad de utilizar el razonamiento crítico y la evaluación basada en la evidencia y en el análisis de temas e ideas significativas, y permiten el reconocimiento de diferentes puntos de vista.

Al respecto, Michael W. Apple hace notar que

> la consideración del conflicto que invoca un tema controversial, en especial, aquellos referidos a los derechos humanos, permite a los estudiantes ampliar su autonomía, diferenciarse de los otros e incrementar su independencia en relación con la comunidad de la cual forman parte, potenciando las habilidades necesarias para establecer interacciones con otros sujetos.[114]

Para finalizar, se debe advertir que pese a las ventajas que tiene la *pedagogía controversial* para la EDH, la tarea es de alta complejidad y no siempre es fácil de abordar. En ocasiones surgen dificultades, obstáculos y resistencias, pero sobre todo las y los educadores no siempre están capacitados y motivados para abordar temas controversiales en derechos humanos. Por consiguiente, en el capítulo siguiente se entregarán algunas directrices de cómo la o el educador se autoconstruye y se capacita al respecto.

[114] Michael W. Apple, *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 2008.

Reflexione sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles, según su parecer, son las diferencias más importantes entre una pedagogía tradicional y la pedagogía crítica, y qué implicaciones tiene cada una de ellas para la EDH?
2. Se ha señalado que en una pedagogía controversial, fundamentada en la pedagogía crítica, el poder del conocimiento se distribuye equitativamente entre la o el educador y la o el educando. ¿Cree que esto es posible y deseable? ¿Están las y los educadores dispuestos a distribuir el poder del conocimiento con sus estudiantes y están ellos interesados y capacitados para asumir una cuota de poder?
3. Sintetice en una frase el pensamiento de cada uno de los autores citados que dan fundamento a la pedagogía controversial.

Didáctica para abordar temas controversiales en derechos humanos

Introducción

Con base en la propuesta curricular controversial y los principios pedagógicos que orientan la controversia en derechos humanos, en este capítulo se proporcionarán algunas estrategias didácticas para abordar temas controversiales vinculados a los derechos humanos.

En primer lugar, se abordarán algunas pautas didácticas generales, entre las que destacan: *a)* la creación de un clima favorable de trabajo que permita que el diálogo y que las ideas fluyan sin cortapisas; *b)* el establecimientos de reglas, si bien no inflexibles, que orienten y regulen las interacciones; *c)* la definición de los roles que deben asumir tanto las y los educadores como las y los educandos con el propósito de lograr los objetivos propuestos, y *d)* la identificación de las competencias que requieren tener educadores y educandos para enfrentar temas controversiales en derechos humanos.

Enseguida, se presentarán algunas estrategias didácticas que, a nuestro juicio, son las más pertinentes y las que recogen muchos de los principios pedagógicos a los que se ha hecho alusión en el capítulo anterior. Las estrategias que se referirán inicialmente en este capítulo son el método de discusión de casos, el método de proyectos y el método dialógico. En el anexo I se describirán las estrategias propuestas por Brookfield y Preskill: discusiones de respuestas circulares, bola de nieve (*snowballing*) y conversación crítica,[115] que serán desarrolladas.

[115] Stephen D. Brookfield y Stephen Preskill, *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms*, 2ª ed., San Francisco, Jossey-Bass, 2005; y Oxfam, *op. cit.*

Cada una de estas estrategias didácticas será definida y caracterizada en sus rasgos fundamentales para de esta forma entregar a las y los educandos y a las y los educadores pautas de cómo desarrollar actividades referidas los derechos humanos. Y además se dará un ejemplo concreto de una actividad didáctica empleando la respectiva estrategia, en el buen entendido de que se trata sólo de una ilustración de su aplicación al ámbito de los temas controversiales en derechos humanos.

Pautas didácticas generales para abordar temas controversiales en derechos humanos

Existen algunas pautas didácticas generales que los autores han identificado para promover discusiones y abordar temas controversiales. Éstas son aplicables al tratamiento de temas controversiales en derechos humanos y entre ellas se pueden mencionar las que siguen:

Creando un clima favorable

En primer lugar, se sugiere que la o el educador cree un clima favorable para el diálogo y a la discusión, estableciendo una situación que no sea amenazante para la exposición de ideas divergentes y donde los educandos opinen libremente, sin sentir que serán censurados por sus intervenciones. Adicionalmente, se sugiere que la y el educador motive a sus educandos a que cuenten cuáles han sido las conversaciones que, según el parecer de ellas y ellos, han sido las más y las menos satisfactorias y que fundamenten sus respuestas. Con el fin de responder a esta pregunta, se puede emplear un video que ilustre ciertas conversaciones y pedir que las analicen. Se recomienda que se trate de un video relacionado con los derechos humanos.

Fijando las reglas al inicio de la actividad

Muy al inicio de una actividad la o el educador, junto con las y los educandos, debe fijar las reglas y las normas de comportamiento de cada uno de las y los participantes, incluyendo las que debe observar también la o el educador, reglas y comportamientos que han de ser recordados permanentemente y expresadas en términos muy concretos. Entre éstas se proponen las siguientes:

- Acordar cómo los participantes se referirán los unos a las y los otros.
- Decidir cómo se controlará el tiempo de intervención.
- Establecer los criterios para evitar las interrupciones.

- Designar a la o el educando que monitoreará la discusión.
- Recordar a los participantes que deben escuchar muy atentamente los argumentos de las y los otros, con altura de miras.
- Pedir que se esclarezcan algunos argumentos no comprensibles que se hayan empleado.
- Desafiar los argumentos de las y los otros, pero hacerlo con evidencias y con un razonamiento lógico apropiado, criticando las ideas o posiciones y no a las personas.
- Estar dispuesto a cambiar los argumentos propios si las y los otros demuestran que tenemos errores en nuestro razonamiento o en el uso de las evidencias.
- Referirse a argumentos con los que se está de acuerdo, pero sólo repetirlos si no se tiene algo nuevo que agregar, dando así tiempo para que los otros intervengan.
- Evitar el sarcasmo y la ridiculización, tratando de respetar lo que otros opinan aun si sus ideas difieren de las propias. Es decir, no se debe por motivo alguno permitir usar un lenguaje inapropiado: insultos, amenazas, expresiones sexistas y racistas o comentarios homofóbicos.[116]

Definiendo el rol de las y los educadores

La definición del rol es sumamente importante, en especial cuando se abordan temas controversiales referidos a los derechos humanos. Al respecto, la o el educador puede asumir un rol neutral, es decir, tomar distancia de la discusión y no hacer ver su posición o, por el contrario, tomar posición, es decir, explicar en algún momento su postura. Ambas actitudes tienen lados tanto favorables como desfavorables. La neutralidad puede mostrar que se desea no influir en las y los educandos o indicar falta de compromiso e indiferencia. El tomar posición revela que la o el educador está involucrado en el tema controversial al igual que las y los educandos, pero corre el riego de ser criticado y tildado de adoctrinador.[117] Los educadores que toman posición deben señalar que ésta es sólo una opinión, además de fundamentarla y mostrar evidencias. En otras palabras, la o el educador debe saber que todas las contribuciones que se hacen, también las de él, están sujetas a un escrutinio, permitiendo que las y los educandos pregunten y cuestionen. De cualquier forma, el rol principal del educador es asegurar que las y los educandos estén expuestos a toda la gama de puntos de vista sobre el tema controversial en cuestión. En caso de que alguna posición no sea asumida por alguno de los educandos, la o el educador puede formular de manera cui-

[116] Oxfam, *op. cit.*
[117] Jaume Trilla, *El profesor y los valores controvertidos*, Buenos Aires, Paidós, 1992.

dadosa algunas preguntas o pedirle a uno de los participantes que asuma esta posición (juego de roles).

El educador reflexionando sobre sus propias capacidades

Se sugiere que la o el educador invierta algún tiempo reflexionando sobre sus capacidades y motivaciones, para así ir preparándose en la educación de temas controvertidos. Esto significa profundizar en la toma de conciencia y en el conocimiento y las habilidades necesarias para enseñar temas controversiales en derechos humanos. Abocarse a estos temas puede resultar muy agotador, tanto física como emocionalmente. Es un trabajo no fácil; sin embargo, puede ser gratificante, sobre todo por lo inesperado de la discusión dialogante: "La discusión no es sólo un compromiso moral y filosófico, sino también profundamente personal".[118]

El educador motivando la participación

Con el fin de motivar la participación de todos y todas, en especial de las y los educandos más retraídos y tímidos, Brookfield y Preskill proponen que la o el educador cree un *círculo de voces* que permite que todos y todas intervengan cuando les corresponda, sin ser interrumpidos, y manteniendo así la discusión fluida. Además, hacen recomendaciones al educador de cómo escuchar y cuestionar las intervenciones de los participantes, cómo gratificar e incentivar, así como también proponer minutos de silencio para la reflexión.

La o el educador debe procurar que todos los educandos participen, de suerte que en ocasiones será necesario que motive a los que son reticentes a participar en la discusión. También debe saber limitar las intervenciones de aquellos que se apoderan de la palabra, impidiendo que otras y otros intervengan. Algunos educandos pueden abstenerse de participar debido a la timidez, a sentirse mal preparados y al no tener suficiente tiempo para pensar en una respuesta. En muchas ocasiones, algunos evitan participar para así no ser objeto de la crítica y poner en riesgo sus relaciones con sus compañeros. Esto es particularmente cierto para las y los educandos de los grupos no dominantes, que pueden sentirse fácilmente desacreditados.[119] Una de las estrategias para aplacar dichas

[118] Stephen D. Brookfield y Stephen Preskill, *op. cit.*, p. 4.

[119] Diana Hess, "Teaching Students to Discuss Controversial Public Issues", en *ERIC Digest*, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington, septiembre de 2001; y Amy B. Lusk y Adam S. Weinberg, "Discussing Controversial Issues in the Classroom: Creating a Context for Learning", en *Teaching Sociology*, vol. 22, núm. 4, octubre de 1994, pp. 301-308.

tensiones consiste en que las y los educandos escriban sus inquietudes de manera anónima en tarjetas de referencia. Estas tarjetas deben ser colocadas en una caja que el educador recogerá y las comentará una a una. Dicho proceso ayuda a establecer el escenario para discusiones sensibles y de respeto mutuo. Un método para asegurarse la participación de todos es fijar tiempos o entregar a las y los educandos un número igual de fichas a cada uno, para que las vayan usando a medida que intervengan.

Detectando las capacidades de las y los educandos y capacitándolos para que las desarrollen

Es importante, antes que nada, que la o el educador proceda a identificar las habilidades y actitudes que las y los educandos tienen para abordar un tema controversial. Es decir, hay que descubrir si las y los educandos tienen la capacidad para establecer un diálogo en la escucha; poseen habilidades deliberativas y de investigación; son capaces de recoger, evaluar, procesar y contextualizar información pertinente y fundamentada; y tienen la capacidad de argumentar y exponer sus ideas y aceptar la de las y los otros. De no ser así, la o el educador debe realizar ejercicios de diálogo y presentarle a las y los educandos algunos temas controversiales en derechos humanos no muy complejos e ir paulatinamente desarrollando estas actitudes y habilidades. Por consiguiente, los temas controversiales que se le presentan a las y los educandos deben estar en consonancia con su desarrollo cognitivo, emocional y lingüístico; con sus intereses y experiencias y, en lo posible, con la relevancia del tema para sus vidas. Si las y los educandos son niñas y niños de edades tempranas, los temas controversiales tienen que ser sencillos, y a medida que se trate de jóvenes o adultos los temas deberían complejizarse.

Además, es recomendable que la o el educador con anticipación dé a conocer a las y los educandos el tema controversial que va a ser tratado para que ellos se vayan interiorizando con el tema, acudiendo a fuentes de información: lecturas, películas, conversación con especialistas en cuestión, internet, etc. Es importante que la o el educador señale a las y los educandos qué es lo que se espera de ellos. Hay que conversar de estas expectativas en el primer día de trabajo y de forma periódica a lo largo de todo el proceso. Es primordial motivarlos para que se relacionen con la o el educador y entre ellas y ellos. Las relaciones amigables son sumamente necesarias cuando las y los participantes se involucran en temas controvertidos. Se sugiere que la o el educador haga lo que pueda para que las y los educandos se sientan importantes, que no sean personas anónimas y que sean parte de una comunidad de aprendizaje. Además, es necesario que la o el educador conozca en qué etapa de desarrollo se encuentran las y los educandos y no en la que el educador desea que encuentren.

Definiendo los roles de las y los educandos

Es sumamente interesante y sugerente la propuesta que hacen Brookfield y Preskill[120] al describir los roles que pueden asumir algunos participantes. Algunos de éstos son:

a) *Presentador* del tema controversial.
b) *Analista reflexivo*, que toma notas sobre la discusión y cada cierto tiempo entrega un resumen de la discusión.
c) *Abogado del diablo*, que interviene en caso de que no se haya formulado una opinión divergente.
d) *Detective*, que reacciona cuando los argumentos empleados no son sustentables o cuando emergen prejuicios, estereotipos, intolerancias y discriminaciones.
e) *Observador temático*, que detecta algún tema nuevo que ha surgido.
f) *Árbitro,* que escucha y juzga cuando emergen algunos comentarios que son ofensivos, amenazantes, denigrantes y que rompen las reglas de la conversación.
g) *Especulador*, que presenta nuevas ideas, nuevas interpretaciones y posibles líneas de investigación al grupo, por ejemplo, "me pregunto qué pasaría si…", "me pregunto qué (principio teórico) diría acerca de...".

Cabe señalar que le incumbe a la o el educador capacitar a estos participantes para que asuman las funciones que les corresponden.

Sintetizando las pautas didácticas

En síntesis, las pautas didácticas más relevantes para abordar los temas controversiales se pueden resumir en los términos siguientes:[121]

- Responder a todos los participantes independientemente de lo que digan, con respeto y dignidad. Esto es esencial para establecer un clima apropiado.
- Mostrar respeto hacia una o un educando no significa necesariamente estar de acuerdo con lo que sostiene. Se trata de separar a la persona de sus ideas. Hacer esto conduce a poner atención a los argumentos de la o el

[120] Stephen D. Brookfield y Stephen Preskill, *op. cit*.
[121] Suzanne Cherrin, "Teaching Controversial Issues", en *Essays of Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy*", vol. 4, núm. 6, The Professional & Organizational Development Network in Higher Education, 1992-1993, disponible en <http://podnetwork.org/content/uploads/V4-N6-Cherrin.pdf>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

otro más que a su personalidad, lo que permite retraerse más tarde de lo que haya afirmado cuando su afirmación resulta insostenible.
- Recordarle a las y los educandos las reglas de discusión establecidas y hacer cumplirlas cuando los conflictos se desencadenan.
- Advertir a las y los educandos de los mitos culturales, estereotipos, falacias, etc., sobre todo los que ya se han discutido y desacreditado.
- Interrumpir la discusión para mitigar la tensión. Pedir a las y los educandos reflexionar y escribir una breve descripción de la discusión y/o de sus respuestas a ella.
- Motivar y desafiar a las y los educandos a considerar las implicaciones de sus comentarios; por ejemplo, "qué valor subyace en ese argumento o declaración, por lo tanto, qué tipo de solución sugeriría".
- Dar algunas sugerencias para identificar argumentos erróneos e inexactos que son empleados por las y los educandos cuando dialogan: *a)* atacan a la persona y no los argumentos; *b)* se basan en supuestos y no en datos e información; *c)* dan la impresión de que hay sólo dos posiciones cuando puede haber muchas más; *d)* apelan a emociones y tradiciones; *e)* evitan la responsabilidad, culpando a otros; *f)* presentan una caricatura de una persona o grupo, y *g)* se basan en un ejemplo extremo para justificar una posición.[122]

Estrategias didácticas para abordar los temas controversiales en derechos humanos

Además de las pautas didácticas generales que se han esbozado, existe una serie de estrategias o métodos didácticos que pueden utilizarse cuando se abordan temas controversiales referidos a los derechos humanos. Brookfield y Preskill[123] proponen algunas para promover la discusión. Se ha optado por describir a continuación el método de estudio de casos, el método de proyectos y el método dialógico, debido a que son las estrategias que las y los educadores han manejado más frecuentemente. Como se ha señalado anteriormente, se incorporan otras en el anexo I.

[122] Nicole Fournier-Sylvester, "Daring to Debate: Strategies for teaching controversial issues in the classroom", en *College Quarterly*, vol. 16, núm. 3, verano de 2013.
[123] Stephen D. Brookfield y Stephen Preskill, *op. cit*.

Método de discusión de casos[124]

Definiendo la estrategia

En esta estrategia didáctica se presenta un caso real con características controversiales, vinculado a los derechos humanos, para ser sometido al análisis y la discusión de un grupo de participantes. Dicha estrategia representa una buena oportunidad para que las y los participantes pongan en práctica habilidades analíticas, toma de decisiones, observación, escucha, diagnóstico y participación en procesos grupales orientados a la colaboración. La estrategia tiene como actividad central la discusión de un caso. Se trata de ofrecer testimonios concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles soluciones que se pueden encontrar para cierto problema. Lo importante es dar la posibilidad de conversar y reflexionar junto a otros las distintas perspectivas desde las que puede ser abordado un determinado tema o caso controversial.

Si bien la discusión y el diálogo están en el centro, debe asegurarse que el ciclo de aprendizaje incluya la preparación y reflexión individual, la discusión en pequeños grupos y la discusión plenaria. En efecto, trabajar con esta estrategia requiere una buena preparación de los participantes, tanto de la o el educador como de los miembros del grupo. La o el educador debe entregar a los participantes, con suficiente anticipación, el caso que será discutido junto con las instrucciones y la advertencia del tiempo que les podría tomar analizarlo y algunas orientaciones de cómo se puede abordar el análisis. Es importante establecer conjuntamente con las y los educandos las reglas que deben observarse durante el análisis del caso.

Ahora bien, dicha estrategia se propone como objetivo específico que los participantes analicen, identifiquen y describan los puntos claves de un caso controversial y tengan la posibilidad de debatir y reflexionar junto a otros respecto a las distintas perspectivas desde las que éste puede ser abordado. El proceso operativo se puede desarrollar de la manera siguiente:

a) Lectura y estudio del caso para toma de conciencia de la situación.
b) Expresión de opiniones, impresiones y juicios a nivel de reflexión individual.
c) Contraste de opiniones, análisis común de la situación y la búsqueda del sentido que tienen los datos en el caso.

[124] El taller sobre el método de casos como técnica didáctica puede ser consultado en Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, "El estudio de casos como técnica didáctica", Monterrey, ITESM, s. f., disponible en <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.PDF>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

d) Reflexión teórica, planteando hipótesis tentativas sobre el caso que aproximan al estudio de distinta perspectivas de explicación y análisis.

Cabe señalar que si el análisis del caso va más allá de lo descriptivo y su finalidad es que los participantes emitan un juicio crítico sobre las decisiones tomadas en torno al caso controversial, el proceso operativo que se seguirá se estructura básicamente en torno a las acciones siguientes:

a) Cada uno de los participantes estudia individualmente la toma de decisiones descrita en la narración del caso, toma notas y emite su opinión sobre el proceso seguido, atendiendo a las consecuencias que desde su punto de vista implica la decisión al respecto.
b) Se trabaja en equipo y los participantes hacen sus aportes críticos respecto al caso presentado.
c) Se contrastan y debaten los aportes y se lleva a cabo la propuesta de los temas teóricos que se derivan del análisis de los procesos considerados.

Ejemplo de una actividad controversial en derechos humanos

El educador plantea a los estudiantes el caso siguiente:

> Un país, en elecciones libres y democráticas, elije al presidente de la república por un periodo de seis años, ratificando el derecho de todo pueblo a decidir sus propias formas de gobierno; perseguir su desarrollo económico, social y cultural; y estructurarse libremente, sin injerencias externas y de acuerdo con el principio de igualdad, derecho consagrado en diferentes instrumentos internacionales. El día de su asunción al mando, muchos gobernantes de otros países vienen a saludarlo y a entregarle su apoyo. El presidente agradece esto, comprometiéndose a cumplir con los tratados de derechos humanos suscritos por su país.
>
> Sin embargo, al tercer año de su mandato el gobernante, con la venia de la mayoría de los parlamentarios que pertenecen a su partido político, comienza a suprimir la expresión libre de los medios de comunicación, en especial de la prensa de oposición. Se producen manifestaciones callejeras de protesta que son reprimidas violentamente por las fuerzas del orden, además se dicta un decreto que prohíbe terminantemente las reuniones políticas. No sólo esto, sino que el gobierno interviene los teléfonos de los detractores al régimen y a algunos de éstos se les envía al exilio o se les encarcela. E incluso los organismos que ejercen la represión entran violentamente a las casas de algunos opositores –sin ninguna orden judicial–, los torturan y a algunos los hacen desaparecer, sin conocerse su destino. En el país, los derechos humanos son violados permanentemente, las sedes de partidos de oposición son intervenidas y clausuradas. Frente a esto, la oposición se reúne clandestinamente.

Los organismos internacionales como la OEA y la ONU se reúnen y hacen notar al gobierno que hay un abuso de la autoridad y una violación sistemática e institucionalizada a los derechos humanos, lo que es condenado por la comunidad internacional y hace necesario aplicar sanciones de tipo económico, comercial y de aislamiento.

El gobierno responde airadamente, aduciendo, en primer lugar, que el presidente fue electo en elecciones libres, democráticas e informadas; y en segundo lugar, que, de acuerdo con el derecho a la autodeterminación de los pueblos y el principio soberano que le asiste a su país de tomar sus propias decisiones no acepta injerencia de ningún organismo o de gobiernos extranjeros.

El presidente, en un discurso en el Parlamento, señala de manera muy elocuente que la soberanía es el derecho que tiene el pueblo a elegir a sus gobernantes, sus leyes y a exigir que sea respetado su territorio.

Se contesta al presidente que, "apoyándose en el derecho de solidaridad de los pueblos y en las atribuciones de la Corte Penal Internacional, se podría someter al gobierno a un juicio por crímenes de lesa humanidad".

La o el educador, después de leer el caso, lo entrega a las y los educandos por escrito, y les pide que para la próxima sesión aclaren algunos conceptos como elecciones libres e informadas; suscripción de tratados internacionales de derechos humanos; violación sistemática e institucionalizada a los derechos humanos; reuniones clandestinas; comunidad internacional; derecho a la autodeterminación de los pueblos; soberanía; derecho de solidaridad de los pueblos; Corte Penal Internacional o Tribunal Penal Internacional; y crímenes de lesa humanidad. Además, solicita que cada uno aclare por escrito en qué radica la controversia y reflexione respecto a la postura que tiene tanto el gobierno como la comunidad internacional, asumiendo una posición propia y fundamentada.

En la segunda sesión, la o el educador forma grupos de seis educandos que conversan en torno a los conceptos y análisis del caso, escuchando sus posturas y aportaciones críticas, dialogando respecto a la posición que cada uno tiene sobre el caso, contrarrestándolas con los demás y llegando a ciertas conclusiones, no necesariamente a un consenso. Lo importante es el diálogo que se produce en torno al caso.

Con el propósito de que el diálogo en cada grupo adquiera fluidez, la o el educador les formula algunas preguntas que no deben responderse secuencialmente. Son sólo preguntas orientadoras, por ejemplo: si un presidente es elegido democráticamente, ¿puede o debe ser destituido si conculca los derechos humanos? ¿Puede o debe un país extranjero o un organismo internacional intervenir en las decisiones y comportamiento de otro país? ¿El caso amerita ser llevado a la Corte Penal Internacional?

Método de proyectos

Definiendo la estrategia

La estrategia didáctica denominada método de proyectos tiene una larga historia en la educación[125] y ha sido empleado en todas las disciplinas de estudio. Su finalidad es que las y los educandos profundicen en un tema y desarrollen así la capacidad de investigar, de buscar información, de análisis, de síntesis y de reflexión crítica. En este caso su propósito es profundizar en temas vinculados a los derechos humanos, debatir ideas, hacer predicciones, recolectar y analizar datos, establecer conclusiones, y comunicar sus ideas y descubrimientos a otros; pero sobre todo ver las posibles controversias que el proyecto presenta.

El método de proyectos se puede utilizar con educandos de todas las edades, tomando en cuenta sus motivaciones y capacidades. Se sugiere, al trabajar con educandos de edades tempranas, empezar con proyectos breves que la o el educador propone, y conforme se vaya ganando experiencia realizar proyectos más amplios en donde las y los educandos tengan mayor protagonismo en definir el tema del proyecto. Por lo general conviene, en materia de proyectos relacionados con controversias en derechos humanos, planificar algunos de corta duración, en los que el tiempo de desarrollo es negociado entre la o el educador y las y los educandos.

Es conveniente que al inicio se identifiquen los objetivos de cada uno de los proyectos que las y los educandos elaboraran colectivamente. En efecto, un proyecto puede trabajarse en grupos pequeños para asegurarse de que todos participen, cuidando que no sea sólo un educando quien asuma la responsabilidad del proyecto y el resto sólo sean observadores pasivos. Lo importante es que todos y todas colaboren y participen.

Es deseable que se formulen preguntas-guía u orientadoras del proyecto, las cuales pueden ser establecidas por la o el educador o las y los educandos. La cantidad de preguntas-guía es proporcional a la complejidad del proyecto, tomando en cuenta de que sean motivantes, desarrollen el pensamiento y apunten a temas relacionadas con el proyecto.

A las y los educandos se le recuerda que al emprender la realización de su proyecto fijen los objetivos del proyecto, establezcan el tiempo de duración, señalen cuál será la metodología para la recolección de la información (libros, cuestionarios, entrevistas, internet etc.), cómo se realizará el análisis de los datos y cómo será presentado. Es importante saber si las y los educandos están preparados y tienen las capacidades para planificar el desarrollo del proyecto.

[125] Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, "El método de proyectos como técnica didáctica", Monterrey, ITESM, s. f., disponible en <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/proyectos.PDF>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

En síntesis, el método de proyectos aplicado a temas controversiales es una estrategia didáctica innovadora. El rol de la o el educador es muy distinto al que ejerce en la enseñanza tradicional. Las diferencias consisten en que con este método:

- El aprendizaje pasa de las manos de la o el educador a las de las y los educandos, de tal manera que éstos puedan hacerse cargo de su propio aprendizaje.
- La o el educador está continuamente monitoreando la realización de los proyectos.
- La o el educador se convierte en un proveedor de recursos y en un participante en las actividades.
- La o el educador es visto por las y los educandos no como un experto sino como un asesor.[126]

Ejemplo de una actividad controversial en derechos humanos

La o el educador les señala a las y los educandos que en esta actividad se elaborarán proyectos en derechos humanos. Les explica o los recuerda qué es un método de proyectos. Una vez que está bien claro y la o el educador ha respondido a todas las inquietudes que se les presentan al respecto, se les entrega a las y los educandos la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, y se les pide que en grupos de cuatro participantes identifiquen uno de los derechos que quisieran trabajar como proyecto, señalándoles que la realización de éste debe durar no más de dos semanas.

Una vez que los grupos han definido el derecho humano que van a trabajar como proyecto, la o el educador les formula algunas preguntas que deberán responder en la próxima reunión:

- ¿Por qué han seleccionado dicho derecho como proyecto?
- ¿Cuáles son los objetivos del proyecto?, es decir, ¿qué se proponen con la realización del proyecto?
- ¿A dónde y a quiénes recurrirán y a quiénes consultarán para que les entreguen información referida al derecho humano que han seleccionado?
- ¿Cómo se organizarán para que cada uno asuma una tarea, asegurando la participación de todos los integrantes del grupo?
- ¿Cómo presentarán los resultados de su proyecto al resto de sus compañeros?

[126] Fernando Hernández, "Repensar la función de la escuela desde los proyectos de trabajo", en *Patio. Revista Pedagógica*, núm. 6, 1998, pp. 26-31.

Interesa igualmente que respondan las preguntas siguientes:

- ¿El derecho seleccionado es o ha sido respetado o violado por los países? De ser así, señalen cuándo y cómo, y den un ejemplo.
- ¿El cumplimiento del derecho seleccionado choca, se tensiona o entra en conflicto con otros derechos? De ser así, señalen cuándo y cómo, y den un ejemplo.

Método dialógico

Definiendo la estrategia

El diálogo es una de las estrategias didácticas más atingentes para abordar temas controversiales en derechos humanos, aplicando sobre todo los principios de la pedagogía crítica a la que se hizo mención en el capítulo anterior. Los principios refieren al diálogo igualitario que considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan.

Es conveniente, tal como lo hace Zúñiga,[127] hacer una diferenciación entre *el debate y el diálogo.*

En el debate se trata de tener éxito o ganar; buscar los puntos débiles del otro; subrayar los desacuerdos; defender nuestra opinión; concentrarnos en lo que es *correcto* o *equivocado*; defender una perspectiva u opinión; buscar defectos lógicos; juzgar otras perspectivas como inferiores, inválidas o distorsionadas; negar los sentimientos de los otros; escuchar con el propósito de contradecir e invalidar los sentimientos; concentrarse en el conflicto y la diferencia para tomar ventaja; hacer caso omiso a las relaciones y usar el silencio para sacar ventaja.

En un diálogo se trata de ampliar nuestra propia perspectiva, buscar significados compartidos, encontrar puntos de acuerdo, expresar las contradicciones y ambigüedades, mostrar puntos ambivalentes, permitir y estimular diferentes opiniones y experiencias, descubrir significados comunes, desafiar las nociones preconcebidas propias y ajenas, explorar pensamientos y sentimientos, escuchar sin juzgar y con el propósito de entender, validar las experiencias y sentimientos de los otros, articular áreas de conflicto y diferencia, construir relaciones y respetar el silencio.

Cabe hacer notar que por lo general el diálogo se relaciona con una interacción cara a cara y que se limita a hablar. Sin embargo, en la actualidad el

[127] X. Zúñiga, "Diálogos interculturales en la educación superior: aprendizaje significativo sobre justicia social", 2007.

diálogo puede igualmente ser intermediado por los medios tecnológicos[128] u otras formas de comunicación, lo que significa que puede asumir muy diferentes modelos.

En términos más específicos la estrategia didáctica del diálogo requiere:

- Identificar un propósito específico, es decir formular objetivos claramente articulados.
- Establecer reglas del juego o directrices, por ejemplo, escuchar con respeto y sin interrumpir, respetar las opiniones expresadas por otros, criticar las ideas y no a las personas, permitir a todos la oportunidad de hablar, etcétera.
- Proveer a las y los educandos con una base común para la comprensión desde el principio, lo que ayuda a mantener la discusión enfocada y ofrecer estudios de casos concretos. Por ejemplo, asignar lecturas sobre un conflicto específico, instruir a las y los educandos en seleccionar sus propias lecturas, o mostrar un clip de video en relación con la discusión.
- Incluir a todos y buscar formas de que todos y todas participen, motivándolos a intervenir abiertamente, sin temor a ser censurados, criticados o excluidos.
- Considerar a la o el educador como un facilitador activo con el fin de mantener una discusión enfocada y con un propósito, y no ser un observador pasivo. Por otro lado, tener cuidado de mantener un cierto control, pero no un sobrecontrol. Un facilitador interviene en toda la discusión al reformular las preguntas planteadas por las y los educandos, corregir la información errónea y hacer referencia a los materiales de lectura relevantes o contenido del diálogo.
- Manejar las respuestas emocionales y tensiones, asegurando que las de ira, confusión, dolor, miedo, sorpresa o vergüenza son normales. Cuando surgen tensiones en una situación de diálogo dos estrategias son útiles: *a)* dividir a los participantes en grupos pequeños durante unos minutos para examinar de cerca un punto específico, y *b)* instruir a los estudiantes para que escriban algunas líneas de por qué la discusión ha suscitado fuertes sentimientos en el grupo.
- Resumir lo acaecido en el diálogo y obtener retroalimentación de las y los educandos acerca de la calidad de la actividad, de modo que se puedan identificar cuestiones que necesiten seguimiento. Se les puede pedir que respondan a preguntas como ¿cuáles son los tres puntos más importantes

[128] Carl Bereiter y Marlene Scardamalia, "Technology and Literacies: From Print Literacy to Dialogic Literacy", en Nina Bascia *et al.* (eds.), *International Handbook of Educational Policy*, Dordrecht, Springer, 2005, pp. 749-761, disponible en <http://link.springer.com/chapter/10.1007/1-4020-3201-3_39>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

que aprendiste?, ¿qué preguntas importantes siguen sin respuesta para ti?, o ¿qué aprendiste en concreto de lo que alguien dijo y que tú no habías pensado?

Ejemplo de una actividad controversial en derechos humanos

La o el educador que sirve de facilitador señala a los participantes que en la próxima sesión, que se tendrá dentro de dos semanas, se dialogará en torno a la siguiente controversia: el derecho a la educación y el derecho a la libertad de enseñanza y a la no discriminación. La o el educador les dice que el derecho a la educación está consagrado en la DUDH, señalando además que "los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos" (artículo 26). Por otro lado, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza señala textualmente que

> A fin de eliminar o prevenir cualquier discriminación […] los Estados Partes se comprometen a:
>
> a. Derogar todas las disposiciones legislativas y administrativas y abandonar todas las prácticas administrativas que entrañen discriminaciones en la esfera de la enseñanza.[129]

Sin embargo, algunos colegios, aduciendo el derecho a la libertad de enseñanza, discriminan al seleccionar a las y los estudiantes por razones múltiples: situación económica, inteligencia, discapacidades, creencias, etnia, etc. Surge al respecto una serie de preguntas: ¿la selección de alumnos está vulnerando el derecho a la educación? ¿Una escuela confesional (religiosa) puede no admitir a un estudiante que no profesa esa religión? ¿Deberían la instituciones educacionales ser escuelas inclusivas, es decir, integrar estudiantes diversos, de todas las clases sociales y culturales? ¿Puede un padre de familia querer matricular a su hijo en una escuela particular pagada donde le exigen una colegiatura alta superior a sus ingresos aduciendo, sin embargo, que él vive cerca de la escuela? Si la institución no lo acepta, ¿está violando el derecho a la educación?

La o el educador entrega a las y los educandos algunas sugerencias de lecturas y les pide que conversen al respecto con sus padres o familiares cercanos, o con un profesor o especialista en educación y que elaboren su propia posición al respecto. En la sesión siguiente la o el educador forma grupos de cuatro integrantes para que dialoguen entre ellos y nombren a un monitor del grupo que,

[129] Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960, artículo 3º.

además de dirigir la conversación, sintetice los resultados del diálogo que para más tarde, en un plenario, las presente a la totalidad de los participantes.

Reflexione sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles de las pautas didácticas generales para abordar temas controversiales en derechos humanos le parecen las más pertinentes? Fundamente su respuesta.
2. ¿Cuál de las estrategias didácticas elegiría para que sus educandos abordaran la controversia que se suscita entre el derecho a la libre expresión y el derecho a la honra de las personas? Fundamente su respuesta.
3. ¿Podrías decir cuáles pueden ser las ventajas de emplear el método dialógico y las posibles dificultades que se pueden presentar? Fundamente su respuesta.

La evaluación en la perspectiva controversial

Introducción

La evaluación educacional en general es un tema en sí complejo y controversial que tiene una larga historia y ha sido abordado desde perspectivas muy diversas en la que han participados investigadores de diferentes disciplinas: educadores, psicólogos, sociólogos antropólogos, filósofos, etc. Todos ellos han contribuido desde sus particulares perspectivas al desarrollo de este campo y han elaborado distintos modelos evaluativos.[130] Cabe señalar desde ya que la evaluación no se ha circunscrito exclusivamente a constar si las y los educandos han logrado los objetivos de aprendizaje que el currículum se ha propuesto; también son materia de evaluación el sistema educacional, la o el educador, la institución educacional, el propio currículum, las metodologías de enseñanza y los materiales didácticos, la cultura escolar, etcétera.

Ahora bien, la evaluación se complejiza aún más cuando la referimos a la EDH desde una perspectiva controversial, vinculada a la postura crítica asumida al referirnos, en los capítulos anteriores, al currículum, la pedagogía y la didáctica. Desde ese enfoque la evaluación gana en profundidad y se abre a la complejidad.

En este capítulo se abordará dicha complejidad. A partir del enfoque crítico se señalarán escuetamente cuáles son los objetivos que se propone la evaluación en el ámbito de los temas controversiales en derechos humanos y se reflexionará sobre cuáles son los momentos en que la evaluación tiene lugar. Enseguida se procederá a considerar quiénes participan en la evaluación y cuáles son los métodos más apropiados para evaluar. Además, se dedicará un espacio para responder a las preguntas ¿qué es importante valorar en las y los educandos? y ¿cuál es el rol de la o el educador en el proceso evaluativo?

[130] Alicia R. W. de Camilloni *et al.*, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

Un aspecto que será abordado en este capítulo, vinculado estrechamente con el enfoque crítico, hace referencia al hecho de que la o el educador, evaluador *per se*, es también evaluado por sus educandos, pero no con un propósito calificador y enjuiciador sino con el fin de que la evaluación de la o el educador sea una instancia de diálogo y de aprendizaje mutuo. En esta postura se reflexionará en torno a la relación entre poder y evaluación.

Por último, en el anexo III se entregarán sugerencias referidas a una *escala numérica*, útil para ubicar a las y los educandos en su progreso en el trabajo sobre los temas controversiales en derechos humanos.

La evaluación con un enfoque crítico

Collins señala que

> un enfoque crítico de la evaluación va más allá de privilegiar al evaluador como agente o "instrumento" y se propone, en cambio, generar una preocupación por la responsabilidad colectiva en el diseño, difusión y los efectos políticos del proceso evaluativo. En cualquier caso, el compromiso crítico implica la intencionalidad de situar la evaluación como un proceso político que influye en la naturaleza de los programas educativos, en las políticas públicas, en la organización institucional, en las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje.[131]

Adicionalmente, Collins hace notar algo que es muy pertinente en la evaluación cuando se abordan temas controversiales en derechos humanos. Acota que

> en una perspectiva crítica la evaluación está alerta a las contradicciones y posibilidades, tanto institucionales como comunitarias, que hacen las estrategias evaluativas más genuinamente democráticas y participativas, que reconocen la dimensión subjetiva de la evaluación y que consideran los intereses de los participantes.

En esta postura crítica, debemos señalar que la evaluación no es neutra y que los problemas de la evaluación son puramente técnicos. Esto toma fuerza en el ámbito educativo cuando se importa el escenario hacia los temas controversiales en derechos humanos. En esta perspectiva, la evaluación debe ser vista como un dispositivo integral e interrelacionado. No basta ni se deben medir aspectos aislados, y si se procede de esta manera se debe tener siempre en vista la totalidad como parte de un sistema mayor, así como su ubicación en condiciones sociohistóricas concretas. De esta manera, la evaluación y el acto evaluativo

[131] Michael Collins, "Critical perspectives on educational evaluation", en *The Canadian Journal of Program Evaluation*, núm. especial, 2000, pp. 111-135.

como unidad suponen diversas operaciones o subprocesos. Éstas van desde el establecimiento de los objetivos o propósitos, la delimitación y caracterización del objeto de evaluación, la definición y la aplicación de los instrumentos para la recopilación de información, el procesamiento y análisis de dicha información, su interpretación y expresión en un juicio evaluativo, la retroinformación y toma de decisiones derivadas de él, su aplicación y la valoración de resultados.

Ahora bien, Pinto profundiza en las decisiones relacionadas con la evaluación crítica de los aprendizajes, anteponiéndola a las concepciones y propuestas metodológicas de evaluación paramétrica o de evaluación de logros de aprendizajes estandarizados, que actualmente son dominantes. Este autor denomina la evaluación crítica como *racionalidad crítica/transformativa*, definiéndola como

> un proceso de revisión crítica y colectiva del trabajo desarrollado en la acción formativa. Es crítica, porque supone observar y valorar, desde los objetivos de la acción formativa y desde los intereses y necesidades de formación de los participantes, la utilidad de las actividades y del proceso de aprendizaje emprendido. Y (es) colectiva porque, en coherencia con los principios de una educación (democrática), esta valoración es una posibilidad de reconocerse en el proceso formativo y en los resultados alcanzados, de todos los sujetos participantes de esa acción.[132]

Pinto, citando a Mejía,[133] hace notar que la evaluación educativa democrática tiene dos momentos. El primero se desarrolla a lo largo de un proceso formativo, tantas veces como los participantes o las actividades programadas lo requieran. En este caso, la consecuencia directa de esa evaluación en proceso es la revisión del camino recorrido, proyectando para su continuidad la afirmación de éste o la incorporación de modificaciones. El segundo momento es el que corresponde a la evaluación final, que mira el progreso formativo de las y los educandos así como los logros efectivos alcanzados por éstos en su conjunto. Ambos momentos son igualmente necesarios, pero sus proyecciones son diversas.

Una advertencia que hay que tomar en cuenta es que una actitud evaluativa crítica en los términos señalados no es fácil de instalar, ya que hay que superar la tendencia a la racionalidad instrumental-prescriptiva-técnica-conductista que ha prevalecido en el proceso evaluativo, especialmente en la educación formal.

---

[132] Rolando Pinto Contreras y Jorge Osorio Vargas, *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*, vol. II, Lima, Derrama magisterial (col. Cooperación con la Formación Docente en América Latina), 2014.

[133] Marco Raúl Mejía J. y Myriam Inés Awad G., *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*, Bogotá, Aurora, 2003.

Objetivos y propósito de la evaluación

En el tratamiento de temas controversiales vinculados a los derechos humanos importa evaluar la naturaleza de las interacciones intersubjetivas entre educadores y educandos y de éstos entre sí. En dicho proceso intersubjetivo se va configurando el sujeto de derecho individual y colectivo, tal como ya se hizo notar en el capítulo referido a la pedagogía. La evaluación se centra en observar y reparar en la calidad de esta interrelación, cuál es su fundamento y en qué medida rescata la historia y la memoria de los sujetos participantes.

El sentido de la evaluación es constatar si las y los educandos toman consciencia de los aprendizajes que van adquiriendo al confrontar temas controversiales y de las dificultades que tienen para adquirirlos. Además, la evaluación se interioriza en las tensiones y los conflictos que subyacen en estos temas, en la comprensión y la transferencia de dichos temas a sus vidas cotidianas y las emociones que éstos generan. Por consiguiente, no se trata de una evaluación cuyo propósito sea consignar si las y los educandos son capaces de *reproducir* el conocimiento sino de si *producen* conocimiento. Tampoco es una evaluación para calificarlos y compararlos con otros sino que, por el contrario, se trata de que se autoformen y se desarrollen como sujetos de derechos.

Podemos decir entonces que la finalidad última de la evaluación no es saber si las y los educandos abordan el tema controversial de manera apropiada o no, mejor o peor, sino observar en qué punto se encuentran en el tratamiento del tema, cuánta ayuda y de qué tipo necesitan para ir avanzando y mejorando a medida que van abordando los temas.

Momentos de la evaluación

La evaluación del desempeño de las y los educandos al abordar los temas controversiales en derechos humanos no requiere recurrir a la creación de situaciones formalizadas *ad hoc* o a ejercicios, actividades y escenarios simulados para poder observar si las y los educandos están empleando los conocimientos, habilidades y actitudes que el tema demanda. Por el contrario, deben aprovecharse las actividades mismas en las que se atiende un tema controversial. En otras palabras, cuando las y los educandos están abocados a un tema controversial es cuando se puede apreciar cuánto han progresado en la escucha, en la investigación, en la argumentación, en la reflexión, en el pensamiento crítico, en las relaciones interpersonales, en su autoestima, etc. Nótese que se trata de evaluar cuánto han progresado individual y colectivamente los participantes, para así retroalimentarlos y constatar si los dispositivos didácticos que se han empleado son los adecuados. Tal como ya se señaló, no es una evaluación final sino *de proceso* y, por lo tanto, todo momento puede ser propicio para la eva-

luación. Sin embargo, la evaluación final es también relevante porque entrega un panorama integral de los avances alcanzados.

Participantes en la evaluación

Desde una mirada crítica, tanto las y los educadores como las y los educandos tienen un rol que desempeñar en la evaluación del tratamiento de los temas controversiales en derechos humanos.

La participación de las y los educandos se avala en la postura crítica de la evaluación, rompiendo de esta manera el tradicional círculo vicioso en que las y los educandos sólo son evaluados por otros. En este sentido, el método dialógico de evaluación –descrito más adelante– es un buen ejemplo para mostrar cómo las y los educandos son, a su vez, actores y observadores. Además, en un clima de mutuo respeto con la o el educador, el educando se autoevalúa y evalúa a sus pares.

Por supuesto que al participar las y los educandos en la evaluación y en la autoevaluación hay necesidad de que junto a sus educadores formulen los criterios, reglas, aspectos y modalidades que se han de considerar en la evaluación. Pero sobre todo, debido a que se está evaluando la participación en un ámbito creativo-original y tensional, como es el tratamiento de temas controversiales, es importante tener criterios muy flexibles y abiertos, desligándose de prejuicios y discriminaciones. No se debe olvidar y es importante tener en cuenta que, subyacente a la participación, surge la pregunta referida a los intereses de quién o quiénes están presentes en la determinación de las categorías y modalidades evaluativas que hay que tomar en cuenta con fines transformadores y emancipadores. En otras palabras, la participación en el proceso evaluativo cuando se tratan temas controversiales en derechos humanos apunta a transformar las relaciones autoritarias en otras democráticas que otorgan voz y poder a todos los involucrados en los campos de la argumentación y la defensa de los derechos.

Formas o métodos de evaluar

Existen muchas formas de evaluar en educación. Éstas dependen en gran medida de los objetivos que la evaluación se propone, de las personas involucradas y de los contextos. Al respecto, en general se puede decir entonces que no hay una forma única de evaluar ni se puede afirmar que unas formas sean mejores que otras.

Ahora bien, refiriéndose a los métodos más pertinentes para evaluar el trabajo en los temas controversiales, se puede concluir en términos conceptuales que éstos deben focalizarse en los propósitos definidos; en el proceso de crecimiento; en las interacciones verbales, visuales y motoras; y en los sen-

timientos, emociones y sensibilidades que provocan. Conviene acotar que es importante, como se verá más adelante, elaborar una lista de cotejo de indicadores que orienten la evaluación, no con el fin de lograr objetividad sino con el propósito de considerar aspectos cuyo objetivo sea establecer conversaciones al respecto e informar sobre avances y dificultades.

Una forma muy acertada de evaluar es el empleo del diálogo y la deliberación, al que se hizo referencia como método didáctico. Miguel Ángel Santos Guerra[134] hace ver que en general la evaluación supone una plataforma de diálogo entre las y los evaluadores y las y los evaluados, con una doble finalidad: *a)* generar comprensión de un programa o experiencia educativa, y *b)* mejorar su calidad.

En este sentido, la evaluación se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente –en este caso, sobre los temas controversiales en derechos humanos–, asegurando la libertad de opinión y la actitud participativa y flexible que sustenta el diálogo. De esta manera, la evaluación no queda en manos exclusivas de los evaluadores, ni de los evaluados, ni de los expertos ni de aquellos que patrocinan la evaluación. Es precisamente, dice Santos Guerra, "la conjunción de todas estas perspectivas y opiniones lo que permite profundizar y extender el conocimiento sobre el valor de un programa". Así, la evaluación se democratiza. Las y los educandos que participan en el análisis de un tema controversial dan opinión y emiten juicios sobre el valor de éste. La evaluación en el diálogo permite constatar que no existe una exclusiva visión sobre lo que merece ser considerado valioso. Más aún, esta evaluación motiva a los que participan a identificar aquellos aspectos que son relevantes e importantes para ampliar y matizar la comprensión y la reflexión del tema en cuestión y así asegurar un mejor desarrollo de las actividades futuras. Desde esta perspectiva la evaluación se convierte en un elemento central de los aprendizajes.

En palabras de Cabra-Torres,

> la evaluación dialógica exige un conjunto de virtudes comunicativas que tienen un carácter social; se trata de cualidades y comportamientos como la paciencia, la disponibilidad para escuchar, la capacidad de comprensión de significados, la disposición para hacer y recibir críticas, a admitir los propios errores.[135]

En síntesis, al evaluar cuando se enfrentan temas controversiales en derechos humanos lo que interesa es el encuentro formativo que se genera para crear

[134] Miguel Ángel Santos Guerra, *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Buenos Aires, Magisterio del Río de La Plata, 1999.

[135] Fabiola Cabra-Torres, "El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación", en *Educ.Educ.*, vol. 13, núm. 2, mayo-agosto de 2010, p. 249.

oportunidades en las que las y los educandos construyan una comprensión más amplia y profunda de sí mismos, de su mundo y de los demás. En última instancia se pretende la formación de un sujeto de derechos que, mediante la evaluación dialógica y la autoevaluación, comprenda que en la controversia se puede entender el sentido que los derechos humanos tienen para la profundización de la democracia.

Evaluación de las y los educandos

Al evaluar el tratamiento de un tema controversial en derechos humanos es importante responder a la pregunta de qué es lo relevante valorar. Sin intentar ser exhaustivos ni pensar que todo debe ser evaluado, y siendo conscientes de que los contextos determinan lo que es necesario y posible evaluar, se incluye una lista de algunos conocimientos, habilidades y actitudes en los que hay que poner atención cuando se trata un tema controversial en derechos humanos:

Conocimientos

- Conocer el concepto de derechos humanos, su evolución y propósito.
- Entender qué significa un tema controversial en derechos humanos.
- Saber la diferencia que existe entre un diálogo y un debate.
- Conocer las fuentes de información: biblioteca, internet, entrevista, etcétera.

Habilidades

- Buscar información respecto a un tema controversial (saber dónde acudir para informarse, cómo hacer preguntas, cómo usar una biblioteca o cómo entrevistar a personas que conocen del tema).
- Organizar la información respecto a un tema controversial (ordenar la información, clasificarla y distinguir lo fundamental de lo accesorio, cómo establecer prioridades, etcétera).
- Dar respuesta a las preguntas que se le formulan (responder con respeto y con fundamentación, focalizarse en lo que se pregunta y no divagar).
- Trabajar en grupo (participar con compromiso y asunción de las tareas que el grupo asigna, cooperar con los objetivos del grupo, asumir un liderazgo democrático, procurar que el grupo se cohesione).
- Saber escuchar (escuchar atentamente los argumentos de los otros y no interrumpir las intervenciones de los otros).

- Poder argumentar con información *ad hoc* (expresar ideas oralmente y por escrito o por otros medios de manera coherente, reunir información pertinente para sostener su posición, presentar argumentos elaborados con datos válidos y confiables, y darse tiempo para elaborar la posición propia).
- Sostener un diálogo constructivo y respetuoso (participar en el diálogo, escuchar atentamente los planteamientos de los otros, no precipitarse para dar los suyos, hacer comentarios equilibrados sin imponer sus ideas).
- Analizar críticamente (analizar las ideas de manera objetiva pero sin desligarse de su subjetividad, tomar distancia para formular un juicio, razonar deductiva e inductivamente y levantar hipótesis).
- Evaluar a los demás y evaluarse a sí mismo (observar el comportamiento de los otros y el propio, formular juicios de manera razonada, etcétera).

Actitudes

- Tener una disposición positiva para participar (interesarse en dialogar y debatir temas que produzcan controversialidad, en especial los referidos a los derechos humanos, porque exigen reflexionar y pensar, etcétera).
- Asumir una actitud respetuosa (ser amable con los demás, respetándolos y siendo atento a las intervenciones de los otros y otras, y preocuparse de que éstos no sean interrumpidos).
- Manifestar una actitud responsable (cumplir y hacerlo con responsabilidad y agrado, apoyar e interesarse por la responsabilidad de los demás haciendo notar que ser responsable con los demás es una conducta consecuente con los derechos humanos).
- Estar dispuesto a actuar con ponderación (frente a un conflicto, escuchar con atención y respeto, tratar de asumir un rol de mediador atendiendo a las partes en conflicto y manejar con paciencia sus emociones, evitar juzgar a los demás asumiendo una actitud imparcial y de respeto a la opinión de las y los otros).
- Poseer una disposición positiva frente a la diversidad (aceptar y percibir las diferencias y la diversidad como un enriquecimiento del grupo y de la sociedad, usar un lenguaje inclusivo, actuar cuando alguien en el grupo viola el derecho a la libre expresión o los derechos a la diversidad, respetar al otro como un legítimo otro y disculparse si se ha empleado un lenguaje discriminador e intolerante).

Rol de la o el educador

Diferentes son los roles que le caben asumir a la o el educador cuando se evalúa el trabajo que se realiza en torno a los temas controversiales en derechos

humanos. En primer lugar, es importante que planifique el proceso evaluativo. Es decir, que en términos generales y provisorios defina qué, cómo, cuándo y quiénes van a participar en la evaluación. Decimos provisorio, ya que durante el proceso pueden ir modificándose algunas de las decisiones tomadas. La o el educador debe conocer a sus educandos, sus historias personales y familiares, conversar con ellos y escuchar sus opiniones respecto a qué y cómo se evaluará, tanto a nivel individual como grupal.

Durante el proceso, la o el educador estará atento a cada intervención y entregará una retroalimentación, no sólo a las intervenciones acertadas sino también a las respuestas *equivocadas* que, sin embargo, muestren una reflexión crítica. En este sentido, cometer errores es parte del trabajo en torno a un tema controversial, donde el objetivo de la evaluación no es necesariamente valorar las intervenciones correctas sino la capacidad de poder reconocer desaciertos y ganar claridad en las participaciones.

Cuando una o un educando o el grupo llegan en el diálogo a un punto en que por alguna razón no pueden continuar, la o el educador mediante preguntas o indicaciones dará pistas para persistir en la actividad. No se trata de decirles lo que deben hacer sino de brindarles alguna ayuda para que puedan continuar desarrollando sus actividades en forma independiente.

Es importante que la o el educador al evaluar el comportamiento de las y los educandos comprenda que una mayor cantidad de información no garantiza necesariamente una mejor evaluación. A veces son más útiles las observaciones puntuales que entregan información sobre algunos aspectos precisos; no obstante, en otras ocasiones conviene observar la interacción de manera global, sin detenerse en un aspecto aislado. Esto es muy atingente cuando se abordan temas controversiales, debido a que la evaluación es una fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras si se le organiza desde una perspectiva crítica y de continuidad.

Evaluación de las y los educadores

Como se ha señalado, la evaluación del trabajo en temas controversiales implica no sólo evaluar a las y los educandos sino también a las y los educadores. Es decir, no sólo las y los educadores observan, analizan, discriminan y juzgan, sino que también las y los educandos lo hacen respecto a sus educadores, pero con un objetivo distinto. Así, la o el educador evalúa cómo ha progresado la o el educando, qué conocimientos, habilidades y actitudes ha logrado, cuáles debe reforzar y en cuáles debe avanzar. En cambio, las y los educandos pueden y deben informar a su educador si se han sentido motivados con la forma en que se ha presentado el tema, si ha creado un clima propicio, si ha sido respetuoso con las intervenciones, si ha retroinformado a tiempo los avances y dificultades que las y los educandos han experimentado, etc. Cabe señalar que el proceso

de evaluar al educador es en sí un aprendizaje valioso para las y los educandos, al desarrollar en ellos actitudes respetuosas, analíticas y críticas.

Evaluación y poder

La relación entre evaluación y poder es uno de los temas centrales del campo evaluativo de la década de los noventa. Autores como Santos Guerra (1993),[136] Gimeno Sacristán,[137] Angulo Rasco[138] y Cano,[139] entre otros, han teorizado sobre las determinaciones mutuas entre ambos conceptos, y han mostrado empíricamente su concreción en diferentes ámbitos y en distintos países. Al respecto, González Pérez hace notar que

> por la significación social que se le confiere a los resultados de la evaluación y sus implicaciones en la vida de los educandos, la evaluación es un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad de unos sobre otros, del evaluador sobre los evaluados.
>
> En el ámbito educativo tradicional, el poder de control de los profesores se potencia por las relaciones asimétricas en cuanto a la toma de decisiones, la definición de lo que es normal, adecuado, relevante, bueno, excelente, respecto al comportamiento de los estudiantes, a los resultados de su aprendizaje, a los contenidos por aprender, a las formas de comprobar y mostrar el aprendizaje, al tiempo y condiciones del aprendizaje.
>
> Las tendencias educativas de avanzada abogan por una relación educativa democrática, que abra cauces a la participación comprometida de todos los implicados en el proceso evaluativo, en la toma de decisiones pertinentes. En la medida que estas ideas lleguen a ser efectivas y generalizadas en la práctica, se deben contrarrestar los efectos negativos de esta función.[140]

En este sentido, en especial cuando se trata de temas controversiales en derechos humanos, el poder de la evaluación se distribuye equitativamente con la participación de todos. La o el educador transfiere grados de poder a las y los educandos y no piensa que ella o él es el único que puede y debe analizar y juzgar

---

136 Miguel Ángel Santos Guerra, *op. cit.*

137 José Gimeno Sacristán, "La evaluación en la enseñanza", en José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993, pp. 334-397.

138 J. Félix Angulo Rasco, "La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo", en *Volver a pensar la educación*, vol. II, 2ª ed., Madrid, Morata, 1995, pp. 194-219.

139 Elena Cano García, *Evaluación de la calidad educativa*, Madrid, La Muralla (col. Aula abierta), 1998.

140 Miriam González Pérez, "La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica", en *Revista Cubana de Educación Media Superior*, vol. 15, núm. 1, 2001, pp. 85-96.

los comportamientos. La evaluación entendida en estos términos es un espacio para el empoderamiento de las y los educandos.

Indicadores y escalas numéricas para la evaluación del desempeño de las y los educandos[141]

Con el fin de evaluar el desempeño de las y los educandos, individual o grupalmente, cuando abordan temas controversiales referidos a los derechos humanos, conviene elaborar una lista de indicadores relevantes. Estos indicadores responden a los objetivos referidos a los conocimientos, habilidades y actitudes que se deben desarrollar en los educandos a medida que se van abordando los temas controversiales en derechos humanos.

Es importante insistir en que la evaluación que emplea indicadores u otros métodos es *formativa* y no *sumativa*. En otras palabras, se evalúa preferentemente para reforzar y no sancionar, para medir el progreso y no con fines de calificación final. Por consiguiente, la evaluación que utiliza indicadores o escalas numéricas se puede y debe aplicar en cualquier momento del desarrollo de una actividad, observando el actuar de las y los educandos, entrevistándolos y pidiéndoles que se autoevalúen empleando la lista de cotejos.

Cabe hacer notar, igualmente, que la propuesta tanto de *indicadores* como de *escalas numéricas* que se sugieren en los anexos II y III, respectivamente, no significa abjurar de la postura crítica que se ha asumido respecto a la evaluación. Por el contrario, es importante saber que la aplicación de estos indicadores de evaluación tiene el propósito de entregar señales a los participantes para que se aboquen colectivamente a analizar el punto y la situación en que se encuentra cada educando y el conjunto de ellos en el proceso de abordar temas controversiales en derechos humanos.

No se trata de formular juicios de valor ni calificar a las y los educandos. Por el contrario, interesa conocer en qué punto de desempeño se encuentran con el fin de poder dialogar con ellos, retroalimentarlos y buscar cómo superar aquellos conocimientos, habilidades y actitudes aún no logradas.

Ahora bien, debido a que la lista de indicadores que se detallan en el anexo II es bastante exhaustiva, posiblemente en el momento de la evaluación sea nece-

[141] Los indicadores que se han incluido se sustentan parcialmente en el trabajo que al respecto ha hecho el Ministerio de Educación del Gobierno de Columbia Británica, que ha elaborado estándares para medir resultados en el desarrollo de la responsabilidad social de las y los estudiantes, desde el jardín infantil hasta el último grado de escolaridad. Sin embargo, en este manual tales indicadores han sido adaptados a los propósitos de la evaluación de los temas controversiales en derechos humanos. *Véase* British Columbia, "Classroom Assessment", disponible en <https://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

sario elaborar una escala numérica más abreviada y más fácil de utilizar y que, sobre todo, sea más pertinente al método didáctico que se emplee para abordar un tema controversial específico. Al respecto se proponen en el anexo III dos modelos de escala numérica: una para el método dialógico y otra para el método de discusión de casos.

Preguntas para la reflexión:

1. ¿Cuál, según su opinión, es la diferencia fundamental entre una evaluación tradicional y una evaluación que apunta a observar a las y los educandos cuando abordan un tema controversial en derechos humanos?
2. ¿Le parece adecuado y razonable que las y los educandos evalúen el desempeño de la o el educador en el momento que se aborda un tema controversial en derechos humanos? Fundamente su respuesta.
3. La Dirección de la institución en la que está trabajando le pide que le ponga una calificación numérica a las y los educandos al terminar de abordan un tema controversial en derechos humanos. ¿Qué contestaría? Fundamente su respuesta.

Anexos

Anexo I. Estratégicas didácticas para abordar temas controversiales en derechos humanos

Discusiones de respuestas circulares

Definiendo la estrategia

El método de respuesta circular es una forma de democratizar la participación, promoviendo la secuencia de intervenciones, y dar a los participantes cierta experiencia en la escucha respetuosa. En este proceso las y los educandos se sientan en círculo para que todos puedan verse las caras. Cada uno tiene un minuto para hablar del tema controversial referido a los derechos humanos que el grupo ha acordado discutir. Los que intervienen deben focalizar sus intervenciones en el tema seleccionado e incorporar en sus comentarios alguna referencia al mensaje del que participó con anterioridad y luego usar esto como un trampolín para sus propias observaciones.

El comentario no necesariamente debe ser concordante con la opinión del que participó previamente sino que puede ser también una expresión de desacuerdo. Lo importante es que los comentarios de la persona anterior sean apropiados a lo que se dice en la respuesta circular. Si el nuevo participante no encuentra ningún punto de conexión con el anterior comentarista, entonces puede hablar del origen de la confusión, identificando, por ejemplo, una fisura en la experiencia relatada o la falta de conocimientos sobre lenguaje o sobre las ideas expresadas.

Ejemplo de una actividad controversial en derechos humanos

Un tema que entra en controversia es el que se plantea entre el derecho a la educación y el derecho a la libertad religiosa, ejemplo al que se hizo referencia en el capítulo sobre currículum. Uno de los participantes del grupo sostiene que "el derecho a la educación está consagrado en la DUDH, así como en una serie de

instrumentos internacionales. Se trata de un derecho que es inviolable e irrenunciable". Por su parte, otro miembro del grupo señala que "en una sociedad democrática cada uno tiene el derecho a usar, si así lo desea, el símbolo identitario de la religión que profesa (cruz, estrella de David o hiyab) como expresión del derecho a la libertad religiosa". Un tercer participante indica que, sin embargo, en "Francia un estudiante está impedido para asistir a la escuela pública con alguno de esos símbolos". El participante que le sigue dice que "esto es válido para asistir a la escuela pública que por definición es laica, pero no respecto a una escuela confesional". Alguien del grupo acota que, según su parecer, "no debe haber una diferencia entre la escuela privada y la pública, el derecho a la libertad religiosa puede y debe ejercerse en todo lugar, sea público o privado". El siguiente participante observa que "sí existe una diferencia entre ejercer un derecho en el ámbito público o en el ámbito privado". Un participante llama la atención al grupo haciendo ver que, en su opinión, el tema se ha trasladado a un punto distinto del que se inició, argumentando que la conversación comenzó analizando la controversia entre el derecho a la educación y el derecho a la libertad religiosa y derivó en una discusión respecto a si existe una diferencia en el ejercicio de los derechos humanos en el ámbito público o privado. La o el educador resume las ideas principales de la discusión.

*Bola de nieve (*snowballing*)*

Definiendo la estrategia

Las y los educandos comienzan esta actividad respondiendo a las preguntas referidas a un tema controversial de derechos humanos. En primera instancia, cada uno de los participantes reflexiona por un tiempo que no exceda de los cinco minutos. Posteriormente se junta con otra u otro compañero para dialogar sobre el tema en un tiempo prudente, no más de cinco minutos. Después, la pareja debe unirse con otra y formar un grupo de cuatro para dialogar sobre el tema en cuestión. A continuación, se crean grupos dialógicos progresivamente mayores, duplicando el tamaño de éstos cada pocos minutos hasta que al final de la actividad todos se reúnen en un grupo grande. Se trata de ir recapitulando en cada subgrupo las principales coincidencias y diferencias. La discusión del grupo mayor continúa durante 20 minutos y se prolonga en intervalos de 20 minutos hasta que todos participen.

Ejemplo de una actividad controversial en derechos humanos

La o el educador les presenta la controversia que existe entre el derecho a la vida y el derecho al aborto terapéutico, haciéndoles notar que ese tema está siendo

debatido en el Poder Legislativo. Les indica que hay quienes sostienen que la mujer tiene derecho a informarse y a tomar sus propias decisiones, las que no sólo afectan su cuerpo sino también sus proyectos de vida, es decir, el derecho legítimo de la mujer a tomar la decisión de continuar o interrumpir un embarazo en alguna circunstancia. Pero hay también quienes argumentan que el Estado tiene que obligarla a tener a su hijo bajo esas circunstancias, ya que está en juego el derecho a la vida. La o el educador les sugiere que lean en la prensa o en internet y conversen con sus padres respecto a estas posiciones dispares.

Al comienzo de la sesión se le propone a cada participante que reflexione de manera individual, durante un tiempo breve, respecto a las dos posiciones expuestas por la o el educador. Con posterioridad les pide a los participantes que se junten en pares, formando la primera pareja de conversación. Es importante que en lo posible tengan posiciones distintas. A continuación, se crean grupos de discusión progresivamente mayores, hasta que al final de la actividad todos se reúnen en un grupo grande y se dan el tiempo para escuchar las diferentes posturas, dando lugar a que todos participen. Es muy importante que los argumentos estén bien fundamentados. No se busca que necesariamente lleguen a un consenso.

Conversación crítica

Definiendo la estrategia

La conversación crítica tiene como objeto ayudar a los que dialogan en torno a un tema controversial (en nuestro caso, referido a los derechos humanos) para la toma de conciencia, por parte de cada uno de los participantes, de los supuestos que se están manejando, en particular los que tienen que ver con las relaciones de poder y las prácticas hegemónicas e ideas dominantes. Se trata de investigar si tales supuestos están bien fundamentados, identificar los diferentes puntos de vista y reflexionar sobre las implicaciones de la conversación para el futuro. En la conversación crítica se sugiere que los participantes asuman alguno de los siguientes roles: *narradores*, *detectives* o *árbitros*.

Los *narradores* describen de manera lo más concreta y específica posible un incidente de su vida que por alguna razón se ha grabado en sus memorias y que se vincula con una controversia, estando dispuestos a ser el foco de la crítica en su primera parte de la exposición.

Los *detectives* forman el grupo que ayuda a que los que dialogan lleguen más plenamente informados y comprendan los supuestos y acciones que enmarcan sus prácticas o experiencias. Además, ellos pueden hacer cualquier pregunta que tengan acerca de los acontecimientos que acaban de escuchar, pero deben abstenerse de formulan juicios y de dar su opinión o sugerencias.

Los *detectives*, adicionalmente, dan versiones alternativas de los eventos que se han descrito con el propósito de volver a vivir la historia narrada a partir de las intervenciones de los demás participantes.

Los *árbitros* son los miembros del grupo que acceden a supervisar la conversación con miras a hacer notar cuando los participantes están hablando el uno al otro de una manera crítica y racional o de una forma no apropiada. Los *árbitros* advierten a los *detectives* respecto a preguntas que implican formular un juicio. Ejemplos de tales preguntas serían aquellas que comienzan así: "¿Realmente creen que…?", "¿No crees que...?", o "¿Te refieres a que...?". Los *árbitros* llaman la atención a los *detectives* cuando éstos con su tono de voz y su lenguaje corporal, así como con sus palabras, pueden conducir a que los *narradores* asuman una actitud defensiva.

Finalmente, los participantes realizan una auditoría, es decir, los *narradores* y los *detectives* dan cuenta de lo que han aprendido, de qué aspectos se han dado cuenta, y de lo que significa su reflexión para acciones futuras. Ahora los *detectives* pueden dar cualquier consejo que deseen. Los *árbitros* hacen un resumen global de la capacidad de los participantes para ser respetuosos oyentes y comunicadores, y también dar su propia perspectiva sobre la narrativa contada.

Cabe hacer notar que, de hecho, todos los participantes en el grupo juegan alguno de estos roles en diferentes momentos. En cada interacción de este ejercicio los roles cambian. A medida que una nueva narrativa se desarrolla, los participantes asumen un papel diferente para que así todos tenga la oportunidad de desempeñar, por lo menos una vez, un rol distinto.

Ejemplo de una actividad controversial en derechos humanos

La o el educador les explica a los miembros del grupo la dinámica de la actividad y les pregunta quiénes desean ser narradores, detectives o árbitros. A los narradores les solicita que cuenten un evento en relación con una controversia en derechos humanos. Los narradores dicen que se han enterado por parte de sus familias y por la prensa que empresas internacionales desean construir cuatro centrales hidroeléctricas en una región del país, señalando que estas empresas –con aval y apoyo del gobierno– dan como argumento que hay necesidad de aumentar rápidamente la disponibilidad energética del país, lo que se vincula al derecho al desarrollo.

Los narradores relatan que son miembros de una comunidad indígena donde hay un centenar de familias que han vivido por generaciones de la agricultura en un lugar donde están enraizadas sus tradiciones ancestrales y donde están enterrados sus antepasados: "Para nosotros –acotan los narradores– la tierra es nuestra madre (Pachamama), es la naturaleza que está en contacto permanente con el ser humanos, con la que interactuamos a través de diversos rituales. La Pachamama protege a las personas y nos permite vivir gracias a todo lo que

ella nos aporta: agua, alimentos, vida, etc. Por lo tanto, debemos cuidarla y rendirle tributo. Además, nuestras tierras están ubicadas en una reserva ecológica, una reserva de vida de la región, por sus parques y bosques milenarios".

La controversia que se plantea entonces es entre el derecho al desarrollo económico y los derechos ambientales y culturales. Es decir, por un lado, la búsqueda de procesos productivos y de modelos económicos y de competencia que lograrán acelerar las tasas de crecimiento de los países; y por el otro, el derecho a la conservación ambiental y a la preservación de la cultura.

La o el educador invita a algunos miembros que optaron por ser detectives a hacerle algunas preguntas a los narradores, por ejemplo: ¿cuántos son los miembros que son parte de la comunidad y de sus familias?, ¿desde cuándo están viviendo en la comunidad?, ¿cuál es el nivel de escolaridad de ellos y de sus padres?; si la central hidroeléctrica les restará trabajo o, por el contrario, les proporcionará nuevas ocupaciones; si perjudicará sus cultivos y tendrán que trasladarse a otras tierra, etcétera.

Los narradores responden a las preguntas, señalando que es posible que deban trasladarse a otras tierras porque las empresas que se proponen construir las centrales son internacionales y tienen mucho dinero y poder. Un detective pregunta si piensan que las decisiones se toman escuchando a los ricos y olvidándose de los pobres. Entonces los participantes que ejercen de árbitros intervienen, haciéndole notar a los detectives que están presuponiendo algo que el narrador no ha dicho. Los detectives se retractan de lo dicho y aclaran que, en efecto, existe una tensión en las preguntas anteriores, dando una versión alternativa de los eventos que se han descrito con el propósito de volver a vivir la historia a través de los ojos de los demás participantes. Los árbitros advierten una y otra vez a los detectives en el momento que empiezan a anteponer sus interpretaciones con comentarios como "usted sabe lo que estaba haciendo en realidad", o "lo que realmente estaba pasando". Los detectives consideran estas interpretaciones como descripciones y no como juicios. Ellos no deben dar ningún consejo aquí. A medida que el narrador oye estas interpretaciones alternativas se le pide que deje que los detectives tomen la palabra para que puedan exponer su caso.

Después de que ellos describen cómo la situación podría verse a través de los ojos de los otros participantes, se le da tiempo a los narradores para que brinden cualquier información adicional que pueda poner en duda tales interpretaciones. También se le permite pedir a los detectives ampliar cualquier aspecto confuso que explique por qué están haciendo dichas interpretaciones. En ningún momento se espera que el narrador llegue a un acuerdo con los detectives.

Anexo II. Indicadores para evaluar el desempeño en temas controversiales

A continuación se entrega una lista de indicadores en calidad de propuesta. Las y los educadores pueden elaborar su propia lista, dependiendo de los contextos y los propósitos que desean alcanzar. A partir de estos indicadores, la o el educador evaluará el grado de compromiso de cada educando con el tema controversial en el diálogo sobre derechos humanos.

Es importante reiterar que la evaluación sobre los indicadores puede ser realizada tanto en observación como en conversación o entrevista con una o un educando, debido a que no es un examen sino una apertura al diálogo y a la deliberación. Además, no necesariamente hay que responder a todos los indicadores. Las reiteraciones y repeticiones que se dan entre algunos indicadores sirven para la conformación de algunas categorías de comportamientos.

La o el educador es libre de seleccionar aquellos indicadores que a ella o él y a las y los participantes les interesen. Entre estos indicadores que permiten evaluar las reacciones posibles de las y los educadores se sugieren los siguientes:

a) Comportamiento en general: entendido como la disposición conductual de la o el educando en la actividad del grupo. ¿Cuál es el grado de atención, de cortesía y de respeto de la o el educando ante las intervenciones de otros?

- Escaso.
- Regular.
- Bueno.

b) Participación en general: en el diálogo grupal sobre derechos humanos en temas controversiales. ¿Cuál es el nivel de interés y de participación de la o el educando?

- Escaso.
- Regular.
- Bueno.

c) Responsabilidad: sobre las tareas comprometidas en el trabajo del grupo. ¿Cuál es la disposición para asumir tareas que se le asignan o a las que se compromete la o el educando en el grupo dialogante?

- No la demuestra.
- La demuestra sólo en las tareas para las que se siente motivado.
- La demuestra siempre, asumiéndolas espontáneamente o aceptando las que se le proponen.

d) Actuación frente a situaciones problemáticas: referidas a sus intervenciones y a los roles asumidos en el grupo. Reacciones posibles que se han de evaluar, entre otras:

- Conflictivo o agresivo.
- Descontrolado.
- Conciliador.
- Mediador.
- Respetuoso de opiniones contrarias.

e) Trabajo en grupo: referido a las actitudes asumidas por la o el educando en el grupo. Reacciones posibles que se han de evaluar, entre otras:

- Distante o falto de interés.
- Comprometido con el trabajo de grupo.
- Asume el rol de líder democrático y cohesiona al grupo.

f) Diálogo y deliberación: referido a la forma de comunicarse entre las y los educandos. Reacciones que se han de evaluar, entre otras:

- No escucha a los otros.
- Escucha pero con frecuencia interrumpe.
- Escucha y reflexiona sobre lo que otros dicen, aunque no esté de acuerdo con ellos.

g) Preparación y argumentación: en actividades relacionadas con los derechos humanos que requieren preparación y argumentación fundamentada. Reacciones que se han de evaluar, entre otras:

- Se muestra desinformado y sin preparación.
- Destina tiempo a su preparación y presenta argumentos sostenibles.
- Ofrece información y datos confiables y reconoce otros argumentos razonables.

h) Motivación, interés y actitud: de la o el educando al plantearse temas controversiales. Reacciones que se han de evaluar, entre otras:

- Evita la discusión o espera que otros se pronuncien.
- Muestra interés selectivo respecto a los temas del diálogo.
- Se interesa en el diálogo controversial y reflexiona, aportando al grupo.

i) Relaciones interpersonales: durante el diálogo sobre un tema controversial. Reacciones que se han de evaluar, entre otras:

- Se muestra irrespetuoso o irónico.
- Se cree poseedor de la verdad.
- Muestra empatía al tratar de comprender el punto de vista de otros.
- Se relaciona con los demás, usando un lenguaje cordial, y valora a los otros en sus posiciones o argumentos, aunque sean contrarios.

j) Relación con la diversidad: cuando se aborda el tema controversial. Reacciones que se han de evaluar, entre otras:

- Se muestra intolerante y tiene una actitud discriminadora.
- No cuestiona actitudes o lenguaje discriminatorios de otros.
- En su lenguaje o argumentos se muestra prejuicioso frente a otros y sus argumentos, aunque no discrimina ni es intolerante.
- Acepta las diferencias en opiniones y usa un lenguaje inclusivo, reconociendo el derecho de otros a disentir y a aportar otras ideas que enriquecen el diálogo.

k) Reconocimiento de la o el otro (alteridad): relacionado a la actitud frente a otros y la comunicación con ellos. Reacciones que se han de evaluar, entre otras:

- Actúa en forma egocéntrica, tendiendo a mostrarse autoritario o a exigir que se acepten sus argumentos.
- Reconoce el derecho del otro a opinar, pero insiste en que su opinión es la mejor.
- Opina, pero se interesa en los argumentos de los otros, y defiende el derecho de otros a expresarse, aunque no esté de acuerdo con ellos.

Anexo III. Modelos de escala numérica para evaluar el desempeño

Se sugiere construir una escala que vaya del 1 al 5 donde 1 indique que el comportamiento deseado todavía está muy lejos de ser alcanzado; 2, que se ha logrado algo, pero todavía es insatisfactorio; 3, que se ha conseguido en un nivel mínimo, pero aún falta mucho; 4, que es satisfactorio, y 5, que se ha logrado muy satisfactoriamente.

Para el método dialógico

Así, por ejemplo, si se evalúa (o se autoevalúa) en qué medida las y los educandos individual o grupalmente van logrando las competencias que se requieren para participar en una actividad que emplea el método dialógico, deliberando en torno a algún tema controversial referido a los derechos humanos, los indicadores que pueden utilizarse para ello son los siguientes (marcar con una X):

Escala numérica para el método dialógico

a) Respeto, cortesía y manejo de las emociones en el diálogo

1. No respeta, es descortés y no maneja sus emociones.	_____
2. A veces no respeta y es descortés, cayendo en emociones contradictorias.	_____
3. Trata de ser respetuoso y cortés, y domina sus emociones.	_____
4. Siempre es respetuoso y cortés, y no se sale de sus casillas.	_____
5. Siempre es muy respetuoso y cortés, y maneja sus emociones con mucho cuidado.	_____

b) Escuchar las posturas e intervenciones de los demás

1. No escucha las intervenciones.	_____
2. A veces escucha las intervenciones.	_____
3. Escucha, pero sin mayor atención, las intervenciones.	_____
4. Siempre escucha las intervenciones.	_____
5. Escucha con atención las intervenciones de los demás.	_____

c) Interés y motivación en el diálogo

1. Ningún interés.	_____
2. Poco interés.	_____
3. Interés medianamente satisfactorio.	_____
4. Interés satisfactorio.	_____
5. Interés muy satisfactorio.	_____

d) Participación en el diálogo

1. No participa en el diálogo.	_____
2. Participa ocasionalmente.	_____
3. Participa cuando se le requiere.	_____
4. Casi siempre participa.	_____
5. Es muy participativo.	_____

e) La preparación de las intervenciones

1. No prepara sus intervenciones.	_____
2. Poca preparación para las intervenciones.	_____
3. A veces se prepara.	_____
4. Siempre se prepara.	_____
5. Siempre se prepara con mucha rigurosidad.	_____

f) Argumentación en su postura

1. Cuando participa en el diálogo sus argumentos son superficiales y no fundamentados.	_____
2. Muy rara vez sus argumentos son consistentes.	_____
3. Argumenta, pero se revela que hay contradicciones en su propio discurso.	_____
4. Siempre argumenta con solidez y consistencia.	_____
5. Sus argumentos son convincentes, ya que los expone con mucha claridad.	_____

Para el método de discusión de casos

Muchos de los indicadores que sirven para evaluar el comportamiento individual o grupal de las y los educandos que se emplean en la deliberación y el diálogo pueden utilizarse también en el método de discusión de casos. Sin embargo, hay

algunos aspectos propios de esta metodología que merecen especial atención y evaluación, por ejemplo:

Escala numérica para el método de discusión de casos

a) Trabajo en grupo

1. No participa del trabajo grupal, se margina.	_____
2. Sólo realiza lo que el grupo le requiere, pero con reticencia.	_____
3. Realiza algunas de las tareas que se le asignan, pero no toma la iniciativa.	_____
4. Participa, asumiendo las tareas que el grupo le asigna.	_____
5. Participa activamente en el grupo asumiendo liderazgo democrático.	_____

b) Lectura del caso

1. No lee el caso.	_____
2. Lo lee superficialmente.	_____
3. Pregunta a los demás en qué consiste el caso.	_____
4. Lee el caso, lo comenta y analiza.	_____
5. Lee el caso y hace una síntesis de éste y lo comenta.	_____

c) Participación en el análisis del caso

1. No participa cuando el caso es analizado.	_____
2. No hace aportes significativos.	_____
3. Sólo hace algunos aportes en el análisis.	_____
4. Hace comentarios muy atingentes.	_____
5. Es sistemático en el análisis, haciendo buenos aportes.	_____

De igual manera, con otros métodos didácticos se puede elaborar una escala numérica que permita constatar en qué nivel se encuentran las y los educandos. Éste sería el caso cuando se trabaja, por ejemplo, con el método de postura crítica u otros. Adicionalmente, se puede construir una escala numérica para observar cómo las y los educandos proceden a entrevistar a una persona conocedora de un tema controversial en materia de derechos humanos, o cuando analizan un documento. Se trata de verificar cómo proceden y qué aspectos o competencias están siendo logradas.

Anexo IV. Ejemplos complementarios de derechos humanos que pueden ser objeto de controversia entre sí

Derecho a la libre expresión de opiniones y juicios

- Una persona con sus opiniones pone en peligro la vida de otras.
- Una persona expresa opiniones insultantes sobre las creencias de otra.
- Durante un conflicto bélico una persona ejerce su libertad de expresión, mostrando su desacuerdo con las acciones de su patria.
- La objeción de conciencia ante una conflagración.
- De un movimiento político o social con una ideología que va en contra de principios morales reconocidos (destruye la convivencia) o los derechos humanos.

Derecho a rebelarse contra la opresión o el despotismo

- Evaluar las consecuencias más graves de una rebelión que pueden afectar seriamente a la población civil.

Derecho a exigir el respeto a la vida privada y su dignidad en cualquier situación

- Derecho de un gobierno a obtener información por todo los medios y a espiar la vida privada, sin la cual podría ser afectada la vida de una comunidad por parte de grupos terroristas.

Derecho a orientar la propia vida familiar y procreación de hijos y el derecho de la mujer a disponer libremente de su propio cuerpo

- La regulación de nacimientos en un país superpoblado (China, India).
- Limitaciones impuestas por legislaciones contrarias al aborto por cualquier motivo.

Derecho a la libertad en la elección del propio trabajo y a no ser obligado a trabajos impuestos por una autoridad

- Pena impuesta por los tribunales a criminales sentenciados.
- Trabajos exigidos como compensación para los objetores de conciencia.

- Cuando una calamidad o una emergencia amenaza la vida de una comunidad.

Derecho a vivir en paz

- Decisión de un gobierno a armarse (sacrificando otras necesidades de la población) para defenderse de una probable agresión de otra potencia extranjera.
- Aceptar los acuerdos de no agresión o de cooperación económica (no guerra, *detente*) con países que no respetan los derechos humanos.

Derecho a administrar los propios bienes y acumular riqueza

- En perjuicio de los más desposeídos a los que el Estado debe proteger.

Derecho de un país a darse el gobierno que elija democráticamente (no injerencia de otro país), pero que viola ciertos derechos

- Las normas establecidas por las Naciones Unidas sobre el respeto a los derechos humanos.

Derecho a vivir en un ambiente sano y gozar de los bienes de la tierra

- Los grandes capitales (transnacionales) que, con la excusa del progreso, destruyen la naturaleza o la contaminan.
- Derecho al progreso de una sociedad, lo que supone sacrificar algunas ventajas naturales del medio ambiente para adquirir otros beneficios que ofrecen las tecnologías avanzadas.

Derecho a la vida y respeto a la dignidad humana

- Derecho de un Estado a arrestar arbitrariamente y a torturar porque se está combatiendo el terrorismo.
- Derecho del Estado a defender a sus ciudadanos, condenando a los criminales a la pena de muerte.

Derecho a desplazarse y emigrar a otro país en busca de mejores condiciones de vida

- Derecho del Estado a discriminar a los inmigrantes para proteger lo que considera su identidad nacional amenazada y las posibilidades de trabajo de los connacionales.

Derecho a vivir una vida digna, con una calidad de vida elegida; y a asumir la alternativa de "terminar" con ella (eutanasia) cuando los sufrimientos no permitan mantener esa calidad

- El deber de las personas (médicos, en particular) de proteger y cuidar la vida de otros.

Anexo v. Guía para elaborar un programa de educación en derechos humanos desde la perspectiva controversial

El presente texto-manual propone los principios, la orientación y las directrices para organizar programas de EDH desde una perspectiva controversial. Para facilitar la aplicación de estas orientaciones y directivas se ofrece a continuación, a modo de ejemplo, el diseño de un módulo de un programa de educación que sirva de guía o pauta para elaborar otros sobre diversas temáticas relacionadas con los derechos humanos.

Presentación

Un programa de educación en derechos humanos desde una óptica controversial debe plantear contenidos y objetivos problemáticos y dilemáticos e incorporar y definir las habilidades, actitudes y conductas que se pretende desarrollar en las y los educandos.

Para ejemplificar la planificación y desarrollo del módulo, se ha elegido la temática *libertad*, susceptible de controversia en relación con los derechos humanos.

Introducción a la implementación del módulo del programa

La ejecución de cada módulo del programa está precedida de una introducción de la o el educador sobre el contexto y ambiente (consultar los capítulos sobre pedagogía y didáctica del presente texto-manual) que debe abarcar las siguientes acciones:

- Creación del ambiente adecuado para favorecer el diálogo y la discusión del grupo.
- Establecimiento conjunto (educador y educandos) de normas de conducta de los participantes en cada sesión.
- Definición de los roles: de los educandos y del educador.
- Estimulación y motivación para la participación de todos los educandos.

Actividades que se desarrollarán que aportan para el logro de los objetivos del programa

Las actividades pueden ser tanto individuales como colectivas o grupales. Cada actividad es precedida de una introducción de la o el educador, para invitar al

grupo a elegir temáticas de una lista previa o sugerir otras nuevas, proponiendo actividades que motiven el análisis y discusión grupal sobre el tema elegido.

Las actividades individuales se conciben como preparación de las y los educandos para la participación en una actividad colectiva; es decir, deben ofrecer material para la interacción del grupo, que es uno de los objetivos fundamentales del programa.

Ejemplo de temática y su desarrollo

La libertad y los derechos humanos

La libertad es en sí un tema controversial, debido a que existen concepciones epistemológicas, políticas e ideológicas para definirla y fijar sus límites y restricciones. Además, la libertad constituye un núcleo en donde converge una serie de derechos (libertad de expresión, de información, de asociación, de conciencia, de religión, de pensamiento, de opinión, de tránsito, libertades individuales y colectivas, etc.), que en algunas ocasiones entran en conflicto entre sí y en otras ocasiones con otros derechos.

Objetivos específicos del módulo

- Desarrollar la capacidad de analizar la controversialidad del derecho a la *libertad* en la DUDH y sus límites en determinadas situaciones.
- Desarrollar la capacidad de argumentar con fundamento en favor de una posición propia sobre el tema.
- Reconocer y respetar el valor de otras opiniones diferentes.

Planificación de actividades en relación con los objetivos

a) Método didáctico que se aplicará: método dialógico

➢ Actividad individual

La o el educador entrega a cada educando una copia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Los invita a leerla y luego a escribir un comentario de media página sobre alguno de los derechos referidos a la libertad en la Declaración que pueden ser motivo de controversia. Por ejemplo: les sugiere algunos como libertad de expresión y derecho a la privacidad, libertad de tránsito y restricciones impuestas a la migración, etcétera.

En esta tarea individual, la o el educando resume brevemente su opinión sobre el derecho controversial elegido y la fundamenta con sus argumentos.

➢ Actividad grupal

- El grupo elige por mayoría o consenso uno de los temas analizados individualmente por las y los educandos.
- Cada participante propone brevemente su opinión sobre el tema.
- Cada uno va dando argumentos para apoyar su opinión. Los otros escuchan las posiciones contrarias, piden explicaciones, muestran acuerdo o desacuerdo.
- La o el educador sintetiza el resultado del debate planteando, si es el caso, algunas preguntas aclaratorias o estimulantes para una reflexión más profunda. Por ejemplo, hace preguntas sobre la importancia de las opiniones planteadas, los puntos no aclarados y lo nuevo aprendido con el aporte de los otros educandos.

Evaluación de la actividad realizada

a) Evaluación formativa de las y los educandos por la o el educador

Teniendo en cuenta el método dialógico utilizado en la sesión, la o el educador aplica a cada educando y/o al colectivo la siguiente escala numérica.

➢ Escala numérica para el método dialógico

* Respeto, cortesía y manejo de las emociones en el diálogo

1. No respeta, es descortés y no maneja sus emociones.	_____
2. A veces no respeta y es descortés, cayendo en emociones contradictorias.	_____
3. Trata de ser respetuoso y cortés, y domina sus emociones.	_____
4. Siempre es respetuoso y cortés, y no se sale de sus casillas.	_____
5. Siempre es muy respetuoso y cortés, y maneja sus emociones con mucho cuidado.	_____

* Escuchar las posturas e intervenciones de los demás

1. No escucha las intervenciones.	_____
2. A veces escucha las intervenciones.	_____
3. Escucha, pero sin mayor atención, las intervenciones.	_____
4. Siempre escucha las intervenciones.	_____
5. Escucha con atención las intervenciones de los demás.	_____

* Interés y motivación en el diálogo

1. Ningún interés.	_____
2. Poco interés.	_____
3. Interés medianamente satisfactorio.	_____
4. Interés satisfactorio.	_____
5. Interés muy satisfactorio.	_____

* Participación en el diálogo

1. No participa en el diálogo.	_____
2. Participa ocasionalmente.	_____
3. Participa cuando se le requiere.	_____
4. Casi siempre participa.	_____
5. Es muy participativo.	_____

* La preparación de las intervenciones

1. No prepara sus intervenciones.	_____
2. Poca preparación para las intervenciones.	_____
3. A veces se prepara.	_____
4. Siempre se prepara.	_____
5. Siempre se prepara con mucha rigurosidad.	_____

* Argumentación en su postura

1. Cuando participa en el diálogo sus argumentos son superficiales y no fundamentados.	_____
2. Muy rara vez sus argumentos son consistentes.	_____
3. Argumenta, pero se revela que hay contradicciones en su propio discurso.	_____
4. Siempre argumenta con solidez y consistencia.	_____
5. Sus argumentos son convincentes, ya que los expone con mucha claridad.	_____

b) Evaluación de la o el educador por las y los educandos

La o el educador propone a las y los educandos que hagan una evaluación sobre la forma en que ha animado y dirigido el diálogo, aplicándole las siguientes variables:

Ha motivado a las y los educandos por la forma en que ha presentado el tema.	_____
Ha creado un clima propicio para el diálogo.	_____
Ha dirigido el diálogo de forma: • Democrática. • Autoritaria.	_____ _____
Ha sido respetuoso con las intervenciones.	_____
Ha retroinformado a tiempo de los avances y dificultades que las y los educandos han experimentado.	_____
Se ha abstenido de formar un juicio peyorativo respecto a las intervenciones de las y los educandos.	_____
Ha realizado una síntesis comprensiva del diálogo.	_____

Bibliografía

Agirre, Imanol, *Teorías y prácticas en la educación artística*, Barcelona, Octaedro, 2005.

Alexy, Robert, *Teoría de los derechos fundamentales*, trad. de Ernesto Garzón Valdez, Madrid, CEC, 1993.

Amnistía Internacional, "Actividades para primaria", AI, disponible en <http://amnistiacatalunya.org/edu/material/primaria/pdf/dr-migrantes-es-prim.pdf>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

———, "La Declaración Universal de los Derechos Humanos", disponible en <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/dh-caracteristicas.html#ret>, página consultada el 25 de agosto de 2015.

Angulo Rasco, J. Félix, "La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo", en *Volver a pensar la educación*, vol. II, 2ª ed., Madrid, Morata, 1995, pp. 194-219.

Apple, Michael W., *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987.

———, *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 2008.

Argüello Parra, Andrés, "La educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad. Cinco tesis a partir de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen", en *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 138, México, UNAM, 2012, disponible en <http://www.journals.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/34160/0>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

Ballagh, Penny, y Karen Sheppard, "Understanding Today's Students: Tribes project", en Rolheiser, Carol (ed.), *School/University Partnerships: Research into Practice*, Toronto, Teacher Education Program-OISE/UT, 2004, pp. 5 y 6.

Bárcena, Fernando, y Joan-Carles Mèlich, *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós, 2000.

Bereiter, Carl, y Marlene Scardamalia, "Technology and Literacies: From Print Literacy to Dialogic Literacy", en Bascia, Nina, *et al.* (eds.), *International Handbook of Educational Policy*, Dordrecht, Springer, 2005, pp. 749-761, disponible en <http://link.springer.com/chapter/10.1007/1-4020-3201-3_39>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, "La persona: derechos humanos", disponible en <http://www.bcn.cl/ecivica/ddhh/>, página consultada el 25 de agosto de 2015.

Biesta, Gert, "Education/Communication: The Two Faces of Communicative Pedagogy", en Neiman, A. (ed.), *Philosophy of Education*, Urbana, Philosophy of Education Society, 1995, pp. 185-194.

British Columbia, "Classroom Assessment", disponible en <https://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

Brookfield, Stephen D., y Stephen Preskill, *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms*, 2ª ed., San Francisco, Jossey-Bass, 2005.

Cabra-Torres, Fabiola, "El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación", en *Educ.Educ.*, vol. 13, núm. 2, mayo-agosto de 2010, pp. 239-252.

Camilloni, Alicia R. W. de, *et al.*, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

Cano García, Elena, *Evaluación de la calidad educativa*, Madrid, La Muralla (col. Aula abierta), 1998.

Carta de las Naciones Unidas, firmada al terminar la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Organización Internacional, San Francisco, 26 de junio de 1945.

Castillo Córdova, Luis Fernando, "¿Existen los llamados conflictos entre los derechos fundamentales?", en *Revisa Mexicana de Derecho Constitucional*, núm. 12, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, enero a junio de 2005.

Cherrin, Suzanne, "Teaching Controversial Issues", en *Essays of Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy*", vol. 4, núm. 6, The Professional & Organizational Development Network in Higher Education, 1992-1993, disponible en <http://podnetwork.org/content/uploads/V4-N6-Cherrin.pdf>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

Cintrón Fiallo, Federico, "Teoría crítica y pedagogía crítica: orígenes, fundamentos y retos", en *Academia*, vol. I, núm. 1, 2010, pp. 50-76, disponible en <http://plazacritica.org/documentos/TeoriaCriticaPedagogiaCritica_v2Digital.pdf>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

Collins, Michael, "Critical perspectives on educational evaluation", en *The Canadian Journal of Program Evaluation*, núm. especial, 2000, pp. 111-135.

Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960.

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, adoptada y abierta a la firma y ratificación, o adhesión, por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 34/180 del 18 de diciembre de 1979.

De Aquino, Tomás, *Suma Teológica*, t. II, Madrid, BAC, 2000.

———, "Capítulo VI", en *Del gobierno de los príncipes*, trad. de Alonso Ordoñez das Seyjas y Tobar, edición e introducción de Ismael Quiles, Buenos Aires, Facultades de Filosofía y Teología de San Miguel/Editora Cultural (Colección de Espiritualidad Cristiana), 1945.

———, "Capítulo X", en *Del gobierno de los príncipes*, trad. de Alonso Ordoñez das Seyjas y Tobar, edición e introducción de Ismael Quiles, Buenos Aires, Facultades de Filosofía y Teología de San Miguel/Editora Cultural (Colección de Espiritualidad Cristiana), 1945.

Dearden, Robert F., "Controversial issues and the curriculum", en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 13, núm. 1, Routledge, 1981, pp. 37-44.

Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004), Resolución 2002/74 aprobada por la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 25 de abril de 2002, disponible en <http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/E.CN.4.RES.2002.74.Sp?OpenDocument>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

Declaración sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 39/11 del 12 de noviembre de 1984.

Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948.

Díaz Villa, Mario, *La formación académica y la práctica pedagógica*, Bogotá, ICFES, 1998.

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, "El estudio de casos como técnica didáctica", Monterrey, ITESM, s. f., disponible en <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.PDF>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

———, "El método de proyectos como técnica didáctica", Monterrey, ITESM, s. f., disponible en <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/proyectos.PDF>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

Enciclopedia del estudiante. Historia de la filosofía, vol. 19, Lima, Santillana, 2006.

Enciclopedia del estudiante. Historia universal, vol. 2, Lima, Santillana, 2006.

Enciclopedia-juridica.biz14.com, "Teoría contractualista (o del pacto social del derecho)", disponible en <http://www.enciclopedia-juridica.biz14.com/d/teor%C3%ADa-contractualista-o-del-pacto-social-del-derecho/teor%C3%ADa-contractualista-o-del-pacto-social-del-derecho.htm>, página consultada el 25 de agosto de 2015.

Enriquez, Grace, "The Reader Speaks Out: Adolescent Reflections about Controversial Young Adult Literature", en *The ALAN Review*, vol. 33, núm. 2, invierno de 2006, pp. 16-23.

Espinosa-Saldaña Barrera, Eloy, "Intimidad, libertades informativas y algunas técnicas para poder hacer frente a una disputa aparentemente inacabable", en *Revista Peruana de Derecho Constitucional*, núm. 2, Lima, 2000.

Fernández, Mónica, "Red de Intercambio de Experiencias Educativas para Promover la Educación en Derechos Humanos (RIEEPEDH): una experiencia latinoamericana de trabajo mutuo, integración y compromiso", en Rodino, Ana María, *et al.* (organizadores), *Cultura y educación en derechos humanos en América Latina*, João Pessoa, UFPB, 2014, pp. 83-106.

Fioravanti, Maurizio, *Los derechos fundamentales*, Madrid, Trotta, 2000, 165 pp.

Fournier-Sylvester, Nicole, "Daring to Debate: Strategies for teaching controversial issues in the classroom", en *College Quarterly*, vol. 16, núm. 3, verano de 2013.

Franz, Theresinha Sueli, "Educación para la comprensión crítica del arte. Un modelo de análisis", en *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 14, 2002, pp. 27-47, disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS0202220027A/5845>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, 11ª ed., Madrid, Siglo XXI, 2002.

———, *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva, 1970.

———, *Pedagogía del oprimido*, 16ª ed., Madrid, Siglo XXI, 2002.

———, y Antonio Faundez, *Por uma pedagogia da pergunta*, Río de Janeiro, Paz e Terra (col. Educação e Comunicação, vol. 15), 1985.

———, *et al.*, *Pedagogía: diálogo y conflicto*, Sao Paulo, Cortez, 1995.

Giddens, Anthony, *The consecuences of modernity*, Stanford, Stanford University Press, 1990.

Gimeno Sacristán, José, "La evaluación en la enseñanza", en Gimeno Sacristán, José, y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993, pp. 334-397.

Giroux, Henry A., "Pedagogy of the Depressed: Beyond the New Politics of Cynicism", en Peters, Michael *et al.* (eds.), *Critical Theory and the Human Condition: Founders and Praxis*, Nueva York, Peter Lang, 2003, pp. 143-168.

González, Nazario, *Los derechos humanos en la historia*, Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona, 1998.

González Monteagudo, José, "La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico", en *Anuario Pedagógico*, núm. 11, Santo Domingo, Centro Cultural Poveda, 2007.

González Pérez, Miriam, "La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica", en *Revista Cubana de Educación Media Superior*, vol. 15, núm. 1, 2001, pp. 85-96.

Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vols., Madrid, Taurus, 1987.

Hare, William, *Controversies in Teaching*, Londres, The Althouse Press, 1985.

Hernández, Fernando, "Repensar la función de la escuela desde los proyectos de trabajo", en *Patio. Revista Pedagógica*, núm. 6, 1998, pp. 26-31.

Hess, Diana, "Teaching Students to Discuss Controversial Public Issues", en *ERIC Digest*, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington, septiembre de 2001.

Horkheimer, Max, *Teoría tradicional y teoría crítica*, Barcelona, Paidós, 2000.

"Human Rights in Islamic Thought", en Boisard, Marcel A., *Islam and the West*, Lausana, Graduate Institute of International Studies, 1978, pp. 33-37.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países*, San José, IIDH, 2008, disponible en <http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/009a9ef6-0b75-48d2-8b4e-9f5d0600340a.pdf>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

———, *Manual de educación en derechos humanos. Niveles primario y secundario*, San José, UNESCO/IIDH, 1999, disponible en <http://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1921/manual-educacion-en-ddhh-niveles-1-y-2-1999.pdf>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

Levinas, Emmanuel, *Ética e infinito*, 2ª ed., Madrid, Antonio Machado, 2000.

López Jiménez, Nelson Ernesto, y Ana Victoria Puentes de Velásquez, "Modernización curricular de la universidad surcolombiana: integración e interdisciplinariedad", en *Entornos*, núm. 24, Universidad Surcolombiana, septiembre de 2011, pp. 103-122.

Lusk, Amy B., y Adam S. Weinberg, "Discussing Controversial Issues in the Classroom: Creating a Context for Learning", en *Teaching Sociology*, vol. 22, núm. 4, octubre de 1994, pp. 301-308.

Magendzo, Abraham, *Currículum y cultura en América Latina*, 2ª ed., Santiago, PIIE, 1991.

———, "Alteridad y diversidad: componentes para la educación social", en *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, vol. 37, núm. 2, Santiago, diciembre de 2005, pp. 106-116.

———, "Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos", en *Revista IIDH*, vol. 52, San José, julio-diciembre de 2010, pp. 321-328.

———, "Perspectivas teóricas del currículum", en *Revista Perspectiva*, año III, núm. 9, Jiutepec, abril-mayo de 1993.

———, y María Isabel Toledo, "Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile", en *Journal of Moral Education*, vol. 38, núm. 4, noviembre de 2009, pp. 445-465.

———, y Patricio Donoso, *Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos*, Santiago, IIDH-PIIE (Cuadernos de educación en y para los derechos humanos, núm. 4), 1992.

Magendzo K., Abraham (ed.), *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, Santiago, SM/UNESCO/OEI, 2008.

Mejía J., Marco Raúl, y Myriam Inés Awad G., *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*, Bogotá, Aurora, 2003.

Morocco, Catherine Cobb, y Alisa Hindin, "The Role of Conversation in a Thematic Understanding of Literature", en *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 17, núm. 3, agosto de 2002, pp. 144-159.

Mujica, Rosa María, "Ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en el Perú", en Magendzo K., Abraham (ed.), *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, Santiago, SM/UNESCO/OEI, 2008, pp. 230-247.

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, *Cuadernos de ejercicios para la enseñanza de los derechos humanos*, Santiago, UNESCO, 2004, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137336s.pdf>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

ONU Mujeres, "Conferencias mundiales sobre la mujer", disponible en <http://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>, página consultada el 25 de agosto de 2015.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *La educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe*, México, UNESCO/SRE/UNAM/UIA, 2003, disponible en <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/catedradh2007/Eventos/Documentos/EducacionSuperiorDH-AmericaLatina.pdf>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

———, "Mensaje conjunto del Sr. Ban Ki-Moon, secretario general de Naciones Unidas y de la Sra. Irina Bokova, directora general de la UNESCO, con motivo del Día mundial de la libertad de prensa", 3 de mayo de 2013, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220709s.pdf>, página consultada el 7 de septiembre de 2015

Oxfam, *Teaching Controversial Issues*, Oxford, Oxfam (Global Citizenship Guides), 2006, 15 pp.

Pinto Contreras, Rolando, y Jorge Osorio Vargas, *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*, vol. II, Lima, Derrama magisterial (col. Cooperación con la Formación Docente en América Latina), 2014.

Prado D., Maximiliano, "Limitación de los derechos humanos. Algunas consideraciones teóricas", en *Revista Chilena de Derecho*, vol. 34, núm. 1, Santiago, abril de 2007, pp. 61-90, disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372007000100005>, página consultada el 25 de agosto de 2015.

ProCon.org. Explore Pros & Cons of Controversial Issues, disponible en <http://college-education.procon.org/>, página consultada el 24 de agosto de 2015.

Ramírez, Gloria, "La educación en derechos humanos en México. Ideas-fuerza, tensiones y retos", en Magendzo K., Abraham (ed.), *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, Santiago, SM/UNESCO/OEI, 2008, pp. 204-228.

Reis, Pedro, y Cecília Galvão, "Socio-scientific controversies and students' conceptions about scientists", en *International Journal of Science Education*, vol. 26, núm. 13, 2009.

Restrepo Yusti, Manuel, "Apuntes para una reflexión sobre pedagogía de los derechos humanos en Colombia", en Magendzo K., Abraham (ed.), *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, Santiago, SM/UNESCO/OEI, 2008, pp. 104-133.

"Resultados sobre la mujer y la igualdad de género", disponible en <http://www.un.org/es/development/devagenda/gender.shtml>, página consultada el 25 de agosto de 2015.

Rodino, Ana María, "Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas: una lectura regional", en Magendzo K., Abraham (ed.), *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, Santiago, SM/UNESCO/OEI, 2008, pp. 134-166.

———, *et al.* (organizadores), *Cultura y educación en derechos humanos en América Latina*, João Pessoa, UFPB, 2014.

Rodrigo, Javier, "Educación artística y prácticas artístico-colaborativas: territorios de cruce transversales", 2008, disponible en <http://www.opa-a2a.org/dissensus/wp-content/uploads/2008/05/rodrigo_javier_educacion_artistica_y_practicas_artisticas_colaborativas.pdf>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

Ruiz Miguel, Alfonso, "Sobre los conceptos de libertad", en *Anuario de Derechos Humanos*, núm. 2, Madrid, 1983.

Sánchez Robayo, Brigitte Johana, y José Torres Duarte, "Educación matemática crítica: un abordaje desde la perspectiva sociopolítica a los ambientes de aprendizaje", conferencia presentada durante el 10º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa, Pasto, 8 a 10 de octubre de 2009, disponible en <http://funes.uniandes.edu.co/708/>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

Santos Guerra, Miguel Ángel, *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Buenos Aires, Magisterio del Río de La Plata, 1999.

Schiro, Michael, *Curriculum for better schools. The great debate*, Nueva Jersey, Educational Technology Publications, 1978.

Schmelkes, Sylvia, *Educación para los derechos humanos y la paz en el marco de una formación valoral. Estado del conocimiento y de la práctica en América Latina*, México, UNESCO/Castellanos, 1995.

Serna, Pedro, y Fernando Toller, *La interpretación constitucional de los derechos fundamentales. Una alternativa a los conflictos de derecho*, Buenos Aires, La Ley, 2000.

Soley, Mary, "Teaching controversial issues", en *Social Education*, vol. 60, núm. 1, 1996.

Stradling, R., "Controversial issues in the curriculum", en *Bulletin of Environmental Education*, núm. 170, Londres, Edward Arnold, 1985, pp. 9-13.

Taylor, Charles, *Argumentos filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*, Barcelona, Paidós, 1997.

———, *Sources of the Self. The Making of Modern Identity*, Cambridge, Harvard University Press, 1989.

———, "Alternative Futures. Legitimacy, Identity and Alienation in Late Twentieth Century Canada", en Cairns, Alan C., y Cynthia Williams (eds.), *Constitutionalism, Citizenship and Society in Canada*, Toronto, University of Toronto Press (Collected Research Studies, vol. 33), 1985, pp. 183-229.

Torres Santomé, Jurjo, *El currículum oculto*, 4ª ed., Madrid, Morata, 1994.

Trilla, Jaume, *El profesor y los valores controvertidos*, Buenos Aires, Paidós, 1992.

Valero, Paola, "Investigación socio-política en educación matemática: raíces, tendencias y perspectivas", 25 de marzo de 2007, disponible en <http://vbn.aau.dk/files/57368988/Granada_notas.pdf>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

Velasco, José Antonio, y Leonor Alonso de González, "Sobre la teoría de la educación dialógica", en *Educere*, vol. 12, núm. 42, julio-septiembre de 2008, pp. 461-470.

Visano, Livy, y Lisa Jakubowski, *Teaching controversy*, Halifax, Fernwood Publishing, 2002.

Zapata Villegas, Vladimir, "La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación", en *Educación y pedagogía*, vol. XV, núm. 37, Antioquia, Universidad de Antioquia, 2003.

Zúñiga, X., "Diálogos interculturales en la educación superior: aprendizaje significativo sobre justicia social", 2007.

Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial
se terminó de editar en octubre de 2015.
Para su composición de utilizaron tipos
Verdana y Century Schoolbook.

En el marco del Programa de Derechos Humanos y Medio Ambiente y comprometida con la ecología y el cuidado del planeta, la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal edita este material en versión electrónica para reducir el consumo de recursos naturales, la generación de residuos y los problemas de contaminación.

Directorio CDHDF

Presidenta
Perla Gómez Gallardo

Consejo
José Alfonso Bouzas Ortíz
José Antonio Caballero Juárez
José Luis Caballero Ochoa
Denise Dresser Guerra
Mónica González Contró
Nancy Pérez García
Nashieli Ramírez Hernández
María Isabel Belausteguigoitia Rius
Lawrence Salomé Flores Ayvar

Visitadurías generales
Primera Gabriel Santiago López
Segunda Montserrat Matilde Rizo Rodríguez
Tercera Yolanda Ramírez Hernández
Cuarta Ignacio Alejandro Baroza Ruíz*
Quinta Jorge Ruíz del Ángel*

Contraloría Interna
Hugo Manlio Huerta Díaz de León

Secretaría Ejecutiva
Armando Jesús Meneses Larios

Direcciones generales
Jurídica
Lutwin López López
Quejas y Orientación
José Antonio Garibay de la Cruz
Administración
Jaime Mendoza Bon
Comunicación por los Derechos Humanos
Guillermo Gómez Gómez

Direcciones ejecutivas
Asuntos Legislativos y Evaluación
Ignacio Alejandro Baroza Ruíz
Centro de Investigación Aplicada en Derechos Humanos
Francisco Javier Conde González
Educación por los Derechos Humanos
Aída Marín Acuapan
Seguimiento
Mónica Marlene Cruz Espinosa
Vinculación Estratégica
Christian Ibeth Huerta Dávila

Secretaria Particular de la Presidencia
Erika Alejandra Solís Pérez

Coordinaciones
Tecnologías de Información y Comunicación
Rogelio Alvarado Vilchis
Vinculación con la Sociedad Civil y de Políticas Públicas
Clara Isabel González Barba
Servicio Profesional en Derechos Humanos
Mónica Martínez de la Peña

* Encargado del despacho

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal

Oficina sede
Av. Universidad 1449, col. Pueblo Axotla,
del. Álvaro Obregón, 01030 México, D. F.
Tel.: 5229 5600

Unidades desconcentradas

Norte
Payta 632, col. Lindavista,
del. Gustavo A. Madero,
07300 México, D. F.
Tel.: 5229 5600, ext.: 1756

Oriente
Campesinos 398, col. Santa Isabel
Industrial, del. Iztapalapa,
09820 México, D. F.
Tel.: 5229 5600, ext.: 1754

Sur
Av. Prol. Div. del Norte 815,
col. Jardines del Sur,
del. Xochimilco, 16050 México, D. F.
Tel.: 5229 5600, ext.: 1755

Centro de Consulta y Documentación
Av. Universidad 1449, edicio B, planta baja,
col. Pueblo Axotla, del. Álvaro Obregón,
01030 México, D. F.
Tel.: 5229 5600, ext.: 1833

/comision.cdhdf www.cdhdf.org.mx @CDHDF