

CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

CURRICULUM Y FORMACIÓN DE PROFESORES Y EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: Identificando relaciones y situaciones problemáticas

Dr. Abraham Magendzo K.
Coordinador Cátedra UNESCO en Educación en Derechos Humanos
Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Fundación IDEAS
Santiago Chile

A manera de presentación

Desearía en primer término hacer algunas precisiones que permitan entender la estructura que le estoy otorgando al trabajo lo que facilitará a su vez comprender los aspectos centrales que deseo enfatizar en la relación que existe entre curriculum, formación de profesores y educación en derechos humanos.

En primer lugar cabe señalar que al hacer referencia al curriculum estaremos de alguna forma abarcando tanto el curriculum escolar, es decir aquel que se imparte en las instituciones educacionales, como al curriculum de las instituciones de formación inicial responsables de formar a los futuros maestros. Haremos referencias, igualmente, aunque de manera tangencial, al proceso de perfeccionamiento o capacitación en derechos de los profesores en servicio.

En segundo término el trabajo se ordena en torno a tres ejes articulantes: *poder; negociación e implementación*, de suerte que en torno a estos ejes se hará referencia al curriculum, a la educación en derechos humanos y la formación de profesores en derechos humanos. Se han seleccionado estos tres ejes, porque a mi parecer son muy relevantes en la educación en derechos humanos.

Finalmente relevaremos los aspectos dilemáticos que subyacen en la relación entre curriculum, educación en derechos humanos y formación de profesores. Se trata de tomar conciencia que estamos abordando un tema que es problemático y conflictivo.

1. Curriculum

1.1. Curriculum y poder

El curriculum escolar y también el de la formación de profesores es un espacio en el que están en juego cuotas de poder que tienen diferentes agencias y agentes y, por lo tanto, es un acto político, además de técnico- pedagógico.

El diseño curricular compromete, en primer término, el proceso de seleccionar los contenidos curriculares y jerarquizarlos, es decir, tomar decisiones sobre los conceptos, habilidades, actitudes y valores que se incluirán en el curriculum y otorgarle una determinada estructura y organización. Decimos que este proceso es un acto político-técnico-pedagógico ya que están en juego, diferentes concepciones de mundo, de hombre, de sociedad y de opción de futuro. El proceso es político porque se da al interior de un contexto social, económico, cultural y educacional, en el que se involucran intereses, tendencias, historias y posiciones ideológicas y pedagógicas, de agencias y agentes diversos que hacen valer sus argumentos y criterios recurriendo a las cuotas de poder simbólico que poseen.

En efecto, la selección del conocimiento curricular y su organización se relaciona directamente con el poder simbólico y también el poder económico que las diversas agencias y agentes poseen. Los académicos y los diseñadores del curriculum han argumentado que este poder les es conferido por el sólo hecho de que manejan conocimientos validados, objetivos y universales. Sin percatarse que de hecho lo que les confiere este poder es, además de la objetividad y validez del conocimiento del que son poseedores, su posicionamiento en el sistema social al que pertenecen que es, en definitiva el que le da forma y regula la estructura del poder simbólico que sustentan

Los que poseen el poder económico se arrogan la prerrogativa de ser poseedores de verdades y conocimientos universales e instrumentales y tener la capacidad construir escenarios de futuro. Por consiguiente sus intervenciones están reguladas por los interés, actitudes y valores y el poder que poseen por su ubicación y jerarquía en el sistema social, cultural y económico.

1.2. Curriculum y negociación de saberes

En la actualidad diseñar curriculum significa tener la capacidad de buscar consensos en la pluralidad y las diferencias.

Las decisiones curriculares, hoy como nunca antes, son de alta complejidad. Estamos 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 flexibilidad¹. En esta complejidad la búsqueda de consensos en el proceso de negociación de saberes, es un quehacer difícil, ya que se pone en juego, como se ha indicado, el poder y el control sobre el conocimiento. En el presente, intervienen una diversidad de actores sociales que estaban con anterioridad marginados del proceso de selección del conocimiento curricular. Participan, además, de los especialistas de las disciplinas académicas, especialistas en curriculum y profesores, los empresarios, los elaboradores de textos de estudio, trabajadores, padres y madres de familia, apoderados, miembros de la comunidad, miembros de las iglesias, estudiantes, etc. Se suman a estos, los agentes y las agencias internacionales -tanto intelectuales y, en especial, las agencias de

¹ A. Gibbens, (The consequences of modernity, Stanford U. Press, 1990, p.38)

financiamiento- que desde la perspectiva de un mundo globalizado, tienen presencia e ingerencia sobre el curriculum.

Cada uno de estos actores aporta su mirada muy personal y su posición ideológica e interviene, como ya se señaló, con su cuota de poder para hacer prevalecer sus intereses y visiones. Existe, por así decir, una heterogeneidad de percepciones y valores frente a la cultura seleccionada, que entran o bien a dialogar, a concensuar o bien a contraponerse.

En una sociedad democrática la compatibilidad absoluta entre todas las voces que participan en el diseño curricular es un imposible. Por consiguiente, la escucha de voces discrepantes y divergentes es parte del juego democrático de elaborar curriculum. La negociación requiere aprender a poner los puntos de vistas con honestidad y abiertamente

Adicionalmente, no debiéramos desconocer la presencia de los “poderes fácticos” en el proceso de diseño y elaboración del curriculum. Estos poderes actúan a veces abierta y visiblemente, empleando medios legítimos para hacer notar sus puntos de vista. Sin embargo, en algunas ocasiones, para que sus intereses y posiciones sean aceptadas, lo hacen encubiertamente, ejerciendo presión, haciendo exigencias desmedidas, publicitando en los medios sus puntos de vista, con el fin de sacar ventajas políticas, electorales o ideológicas

1.3 Implementación del curriculum

El proceso de implementación del curriculum nacional –oficial-común en los establecimientos educacionales, constituye, de por cierto, un gran desafío y una tarea fundamental si se desea que el curriculum “baje” al nivel escolar y el nivel de aula.

El "curriculum oficial-nacional " se refiere al que el Estado elabora y distribuye en las instituciones educativas, a nivel nacional y que es legalmente obligatorio para todo el sistema educacional. El curriculum oficial se entiende, como un ordenamiento u organización y relación entre los objetivos y contenidos, o sea, los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se espera que los estudiantes logren en los distintos niveles de formación. El curriculum oficial establece los límites y controles, posibilidades y opciones del proceso formativo de los estudiantes. En otras palabras, el curriculum oficial es la "carta de navegación" o columna vertebral constituida por elementos básicos, cuya selección, organización y relación tienen implicancias en las prácticas docentes.

Algunos especialistas en curriculum han denominado al curriculum implementado: “*curriculum aplicado*” para diferenciarlo del curriculum prescrito a nivel nacional.

Gimeno Sacristán hace ver que en la transformación procesal del curriculum existen seis niveles o fases: (1) el currículo prescrito; (2) el curriculum presentado a los

profesores; (3) el currículum moldeado por los profesores; (4) el currículum en acción; (5) el currículum realizado; y (6) el currículum evaluado.²

Los estudios llegan a la conclusión de que si bien muchas reformas curriculares promueven el cambio de “arriba hacia abajo” es fundamental que exista una participación activa y comprometida por parte de los docentes, comprendiendo que ellos deben aceptar el cambio en sus términos y de acuerdo a como los conciben en la realidad que deben implementarlo.

Una modalidad bastante usual que utilizan los organismos centrales en las reformas curriculares de diferentes países, es capacitar a los docentes a medida que el currículum es elaborado e implementado. Además, desde los ministerios, organismos regionales o locales se proporcionan asesorías de especialistas de áreas y de supervisores curriculares y de materiales de apoyo. Cuando los recursos lo permiten, se contempla igualmente un plan integral y comprehensivo de capacitación de todo el personal incluyendo, adicionalmente, instancias de colaboración y diálogo en las que participan todos los estamentos de la escuela. Una vez que el currículum ha sido implementado en su primer año, el organismo central requerirá retro-información de los docentes y otro personal con fines de actualización, realizando con posterioridad un monitoreo o seguimiento permanente.

Cabe hacer notar que la investigación ha constatado que cuando los cursos de capacitaciones se realizan en sesiones breves (*one shot session*), en las que “expertos” les presentan a los docentes las ideas básicas del nuevo currículum y estos son participantes-pasivos, la probabilidad de que los cambios propuestos por el nuevo currículum se introduzcan en sus prácticas en el aula, son muy bajas.³

Se puede afirmar que existen diferentes modalidades para establecer una conexión entre el currículum oficial prescrito, desde los organismos centrales, y el currículum implementado a nivel de las instituciones educacionales:

² Sacristán, G. (1998). El currículum: Una reflexión sobre la práctica, Madrid.

³ Fullan, M. y Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation, en Review of Educational Research, Vol. 47, Cap. 1, Washington.

Fullan, M. Y S. Stiegelbauer. (1991). The new meaning of educational change, Nueva York.

Marsh, C. & Huberman, M. (1984). Disseminating curricula: A look from the top down, en Journal of Curriculum Studies, Vol. 16, Cáp. 1, Marsh y Huberman, 1984:53-56.

Rudduck, J. (1991). Innovation and change, Buckingham.

Fullan, M. y Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation, en Review of Educational Research, Vol. 47, Cap. 1, Washington.

Fullan, M. Y S. Stiegelbauer. (1991). The new meaning of educational change, Nueva York.

Marsh, C. & Huberman, M. (1984). Disseminating curricula: A look from the top down, en Journal of Curriculum Studies, Vol. 16, Cáp. 1, Marsh y Huberman, 1984:53-56.

Rudduck, J. (1991). Innovation and change, Buckingham.

- Hay países en que los profesores son capacitados por los organismos centralizados o bien descentralizados respecto a los contenidos y a los métodos pedagógicos.
- Otros países usan la modalidad de desarrollar materiales educativos, como textos de estudio, guías didácticas o circulares ministeriales que son anexadas al currículum oficial.
- El perfeccionamiento de los profesores en servicio en el currículum oficial, así como de los que se encuentran en la formación inicial, es practicado en la totalidad de los países como una modalidad de transferir el currículum oficial a los profesores.

2. Educación en derechos humanos

2.1 Educación en derechos humanos y poder

La selección de los contenidos y objetivos curriculares referida a la educación en derechos humanos es una plataforma de debate político, social y cultural en el que hay argumentación de ideas, confrontación de posiciones ideológicas, epistemológicas y axiológicas, saberes encontrados y en conflicto. En consecuencia, se ha señalado que el “currículum en todo tiempo y lugar ha sido un “campo de luchas simbólicas” en que las controversias es en torno a qué valores y creencias lograrán la legitimación y el respeto que provee el hecho de ser aceptado en el discurso nacional”⁴.

Autores vinculados a la perspectiva crítica del currículum, como Michael Apple, (1996) sostendrá que el currículum nunca es un mero agregado neutral de conocimientos que aparece de algún modo en los textos y aulas. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo. La decisión de definir como más justificado el conocimiento de algunos grupos, como conocimiento oficial, mientras que es difícil que el conocimiento de otros salga a la luz dice algo de extrema importancia acerca de quien tiene poder en la sociedad.”⁵

Sin duda que *la educación en derechos humanos* al dialogar y desear penetrar tanto en el currículum escolar como el de formación de profesores necesita participar del juego del poder. Pero, la pregunta que surge es con qué cuota de poder cuenta la educación en derechos humanos.;quién y como se legitima ese poder. No olvidemos que los saberes de la educación en derechos humanos tendrán que entrar a competir tiempos y espacios curriculares con otros saberes como el de la ciencia, la tecnología y las matemáticas que tienen altas cuotas de poder simbólico. Basta observar como estos campos del saber son evaluados nacional e internacionalmente.

2,2 Educación en derechos humanos y negociación de saberes

⁴ H. Kliebard. (1995). *The struggle for the American curriculum*, 2nd ed. New York: Routledge.

⁵ M. Apple,. *Cultural politics and education*, Nueva York., 1996, p.25

La búsqueda del consenso y de un equilibrio curricular de intereses dispares, de racionalidades diferentes- en ocasiones contrapuestas- no está desprovista de tensiones y contradicciones. *La educación en derechos humanos*, a veces conciente o inconcientemente, explícita o implícitamente tiene que hacer sacrificios y asumir riesgos al tener que compatibilizar sus saberes y posiciones con otros saberes y posiciones. La pregunta es cuáles son los límites de sacrificio y riesgo, cuáles son las cuotas de concesiones y consentimientos que debe hacer para que no la “echen de la mesa de negociaciones” Quisiera, desde mi experiencia, advertir a los educadores en derechos humanos que pareciera un tanto ingenuo pensar que siempre prima un “fair play” académico, técnico y/ o pedagógico en la negociación de los saberes. En ocasiones -, más usuales de lo que uno piensa- el curriculum se convierte en un espacio de uso ideológico, tendiente a sacar ventajas políticas, electorales y por qué no decirlo, a veces mezquinas, en la que se pierde la objetividad para dar paso a argumentos sobre- ideologizados y falaces.

Un dilema adicional que tensiona en general al curriculum y que tiene un impacto directo sobre el conocimiento de los derechos humanos, se relaciona, la valoración del conocimiento. La pregunta subyacente es si existe un conocimiento que es más valioso que otro; cuáles son los criterios de jerarquización, quién tiene el poder de hacer tomar esta decisión y jerarquizar los saberes.

Desde la perspectiva de un curriculum centrado en las disciplinas de estudio, que es la que ha imperado históricamente y la que sigue prevaleciendo en las reformas curriculares, la tendencia generalizada ha sido estimar que el conocimiento más valioso es aquel elaborado y sistematizado por los académicos, ubicados preferentemente en el ámbito de la producción y recontextualización de la cultura científico- tecnológica-matemática y de los códigos lingüísticos. Los argumentos que se han invocado para sumir esta postura, son de diversa naturaleza. En América Latina, históricamente se ha aducido que la causa central de la marginación de la mayor parte de la población es superable en la medida que adquieran los “códigos culturales universales”, los “códigos culturales dominantes”, los “códigos de la cultura hegemónica” que están plasmados preferentemente en el conocimiento disciplinario y académico. En esta postura, “el conocimiento particularista”, los códigos que se generan en los procesos de socialización familiar-comunitario o los que se vinculan por ejemplo con el conocimiento de la cultura indígena, la cultura campesina, la cultura juvenil o la cultura popular, no son conocimientos “idóneos” para la selección curricular.⁶ Esta tensión se ha agudizado con los procesos de globalización que han reforzado las posturas del “conocimiento universalista”, el “conocimiento para la producción y la competitividad internacional”, lo que ha incrementado la desvalorización de las “culturas identitarias”. Existe un sentimiento de pérdida, de negación de estas culturas particularistas, con el fin de reforzar la cultura globalizante- universal.

En este ámbito dilemático la educación en derechos entra al debate de la discusión, ya que sin negar la universalidad del saber globalizado se coloca también de parte de los saberes particulares por que éstos están estrechamente ligados con el saber de los grupos marginados y excluidos de la sociedad, los que han sido objeto de históricas violaciones a los derechos humanos. La educación en derechos humanos en esta

⁶ A Magendzo, Curriculum y cultura en América Latina, PIIE Santiago Chile, 1986

postura se vincula con la educación ambiental; con la educación en género; con la educación para la paz, con la educación para la ciudadanía, con la educación para la tolerancia y la no discriminación, la educación para la diversidad.

2.3 Implementación del curriculum de los derechos humanos

En la actualidad los derechos humanos se encuentran incorporados en casi la totalidad de los curriculum oficial-nacional de los países. El problema más recurrente es precisamente como éste se implementa en las instituciones educativas y en el aula.

Según mi parecer, la implementación del curriculum oficial referido a los derechos humanos debiera ser considerada como una modalidad muy eficaz en *el desarrollo profesional de los docentes*. En el proceso de implementación curricular, los docentes desarrollan alternativas para poner en práctica la educación en derechos humanos, dando a conocer a sus colegas las fortalezas y debilidades, aciertos y desaciertos que han experimentado, abriendo deliberaciones y discusiones sobre su práctica pedagógica en derechos humanos, todo lo cual contribuye a su crecimiento profesional.

Una modalidad que se sugiere en la implementación del curriculum referido a los derechos humanos es la de la *Investigación Protagónica o Investigación Colectiva de la Práctica Pedagógica*. Se trata de un modelo de capacitación de profesores tendiente a modificar su rol llevándolo desde una postura de reproductor a constructor de conocimiento y en este sentido, haciéndolo más profesional. Se sostiene que el docente puede y debe elaborar teoría desde su práctica; es decir, a partir de las formas que tiene para enfrentar los problemas que surgen en el aula atribuye significados y contrasta éstos con la teoría adquirida en su formación profesional. Empleando las técnicas de la investigación protagónica, el colectivo de docentes, en una actitud de pedagogía crítica, indaga, en los supuestos que se han manejado para seleccionar y organizar el conocimiento curricular referido a los derechos humanos, profundiza en el significado profundo del conocimiento de los derechos humanos, comparte conocimientos y objetivos transversales e interdisciplinarios elabora indicadores de desempeño referidos a las habilidades, actitudes y valores que la educación en derechos humanos intenta promover. Los docente desde la investigación de su práctica se abocan a analizar el origen de la educación en derechos humanos, asumen una actitud crítica frente al conocimiento, responden a preguntas relativas a lo qué se está estimando como conocimiento valioso en derechos humanos; cuáles son los supuestos, concepciones y criterios que se han manejado para seleccionar y organizar el contenido de los derechos humanos, cuál es la relación entre la educación en derechos humanos y el conocimiento curricular disciplinario y aquél que surge de las necesidades e intereses del estudiante y del contexto socio- cultural; de qué manera el docente integra áreas cognitivas, afectivas, sociales y motoras; cómo hace accesible los derechos humanos a los y las estudiantes; cómo vincula los derechos humanos con la vida y los significados personales de los y las estudiantes; qué ideas de comportamiento moral y de solidaridad están subyacente. etc.

3. Formación de profesores en derechos humanos

3.1 Empoderamiento de los profesores

Pienso, y estoy seguro que no me equivoco, que el poder de la educación en derechos humanos proviene de su postura ética, de su fuerza valórica, de su propuesta ciudadana. Es cierto que en un mundo en que se valora más bien el conocimiento instrumental - que está al servicio de la productividad y competitividad- que el conocimiento axiológico que intenciona aprendizajes ético - ciudadanos, la tarea de la educación en derechos humanos no es fácil y el desafío es grande. A mi parecer, en el proceso de la formación de profesores en educación en derechos humanos se debiera tener en cuenta el elemento del poder curricular, lo que significa entregar estrategias de empoderamiento ético-ciudadano a los profesores para que puedan, con herramientas y argumentos legítimos, defender espacios, tiempos y recursos curriculares para la educación en derechos humanos

3.2 Aprendiendo a negociar saberes

Aprender a negociar en el dialogo y la acción comunicativa con el fin de encontrar espacios, tiempos y recursos para la educación en derechos humanos, es, en mi opinión, un objetivo que debiera formularse y lograrse en el proceso de la formación de profesores. Significa desarrollar la capacidad argumentativa con información válida y confiable. En este sentido, el proceso de formación debiera entregarle a los profesores, por un lado, los conocimientos referidos a los instrumentos normativos nacionales e internacionales de los derechos humanos y por el otro desarrollar las habilidades argumentativas y comunicacionales. La experiencia muestra que en ocasiones los profesores no tienen un discurso bien articulado respecto a los derechos humanos.

3.3 Formación para la implementación a través de una pedagogía crítica

Capacitar para la implementación del curriculum en derechos humanos es por cierto uno de los desafíos más importantes que tiene la educación en derechos humanos, en especial si se adopta la modalidad de la investigación protagónica. Desafortunadamente, a mi parecer, los docentes han quedado reducidos exclusivamente a un rol de ejecutores del curriculum prescrito en las instancias centrales. Se puede sostener, sin reparos, que no es posible en la educación en derechos humanos que los docentes tengan un rol pasivo, por el contrario se requiere profesores que asumen una actitud activa, de compromiso e involucramiento.

Por consiguiente, en el proceso de formación se debiera capacitar a los docentes, tanto de las instituciones formadora de profesores como en los cursos de perfeccionamiento de los profesores en servicio, de aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permita hacer de la educación en derechos humanos un espacio para el crecimiento personal y colectivo, para el empoderamiento, para la creación de un clima de confianza, de cordialidad y comunicatividad, un ambiente que motiva a asumir riesgos.

Por sobre todo el proceso de formación de educadores en derechos humanos debiera apuntar a instalar en las instituciones formadoras un estilo y una *una pedagogía crítica* que considera la libertad de elegir, de expresarse, de tomar decisiones como un importante componente del poder simbólico. Cuando existe esta clase de libertad, existe un margen considerable para cambiar los contenidos, mostrar un espectro de puntos de vista, interactuar abiertamente, etc. Desde esta perspectiva la pedagogía en

derechos humanos exige introducir métodos de enseñanza que capaciten a los profesores para que le otorguen al estudiante más control sobre su aprendizaje. La educación en derechos humanos no puede funcionar en una atmósfera educativa de restricciones, imposiciones verticales, relaciones rígidas y autoritarias o en un ambiente sin diálogo y comunicación. La educación en derechos humanos, por definición, debe preparar a los docentes para que sean capaces de proporcionar a los estudiantes poder y control sobre su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, la pedagogía en derechos humanos adopta distintas iniciativas que han sido usadas en la enseñanza: el aprendizaje auto-regulado; la elección de temas y el diseño aprendizaje por parte del estudiante; el aprendizaje orientado por los propios estudiantes, el trabajo en pequeños grupos para promover el aprendizaje igualitario y auto-suficiente: grupos de discusión, grupos de concientización y grupos de investigación comunitaria.

La pedagogía en derechos humanos implican una acción pedagógica estratégica de parte de los maestros de aula dirigida a emancipar de toda forma de dominación, abierta o encubierta. No se trata simplemente de cuestionar las prácticas existentes del sistema, sino de buscar comprender los subyacentes conceptuales que la orientan. La problematización de la conciencia y de los valores afirmados en ella es, pues, la característica clave de la pedagogía en derechos humanos. Se trata de capacitar a quien aprende para que se vuelva consciente de los condicionamientos en su vida y en la sociedad y disponga de las habilidades, conocimiento y recursos para poder planificar y crear cambios; estimulando a las personas a participar de manera efectiva en la sociedad como miembros activos, informados, críticos y responsables.

La educación en derechos humanos debe ser considerada como una educación ética y política. La pedagogía en derechos humanos considera que el aprendizaje es una parte de la vida, antes que algo separado de ésta.

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

Adicional y concomitantemente un aspecto que es central en la formación en derechos humanos es asumir lo que algunos autores han denominado “pedagogía de la alteridad” La pedagogía de la alteridad en su relación con la educación en derechos humanos se ubica en primer lugar el hecho irrefutable que después de Auschwitz, después de las dictaduras latinoamericanas, después de la violación sistemática e institucionalizada de los derechos humanos, después de haber escuchado la negación de estas violaciones, de los intentos de querer ocultarlas, minimizarlas y distorsionarlas: la ética de la atención se impone como un imperativo moral insoslayable. Un imperativo en la Memoria y en el Nunca Más.

La educación en derechos humanos esta llamada a crear condiciones para aprender a mirar a escuchar, a sentir a vigilar al Otro: el Rostro. Esta emplazada a contribuir en la construcción de un lenguaje, una cultura, una conciencia que pregunta sin reparos, sin condiciones, sin búsqueda de reciprocidad: ¿Dónde estas tú?. Que no responde con un ¡acaso yo soy guardián de mi hermano! cuando se le interroga ¿dónde está tu

hermano?;. Que no contesta acerca del Otro con evasivas, con excusas, con dilaciones.

Es rol de la pedagogía de la alteridad en su vinculación con la educación en derechos humanos es enseñar a mirar de frente, aunque esa mirada cause sufrimiento, angustia, impotencia. Enseña a que no se puede dar la espalda y decir “no es asunto mío” aunque no sea asunto mío; o decir “por que yo... que se preocupen otros, los más cercanos” aunque sea yo el más lejano de los lejanos. La educación en derechos humanos esta llamada a instalar expresiones y comportamiento que dicen: “¡sí, esto es de mi incumbencia!” y a erradicar del lenguaje y en las acciones, manifestaciones como: “¡Yo, me mantengo al margen!” De esta forma y sólo de esta forma la educación en derechos humanos se hace tributaria del primer artículo de la Declaración Universal de Derechos humanos que además de reconocer que todos nacemos libres e iguales en dignidad y derechos exige que debemos comportarnos fraternalmente los unos con los otros

La educación en derechos humanos, es, por definición, una educación para la responsabilidad, es una educación para forjar “vigilantes” alertas del otro, personas precavidas, atentas del Otro. Pero no por un afán altruista, aunque no estamos descartando el altruismo, no por una pretensión de una humanidad en abstracto, sino una humanidad en concreto, identificada en un sujeto histórico, un sujeto de carne y hueso.

Obviamente, que la educación en derechos humanos descarta toda posibilidad de formar vigilantes para el control con fines de poder. Muy por el contrario, porque la educación en derechos humanos 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 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 educación en derechos humanos. No somos celadores pero si escoltas, no somos policías pero si vigilantes. Somos vigilantes del Otro, porque el Otro nos interpela, nos llama nos hace sujetos.

Es verdad, que la educación en derechos humanos se hace vigilante de todo Otro indistintamente de su origen o procedencia, de su ubicación social o cultural, de su género u étnia, de su edad, de su orientación sexual, de su adscripción religiosa o espiritual. Sin embargo, es más alerta con aquellos grupos que históricamente han visto sus derechos atropellados y violados, su dignidad humillada, su “Rostro” degradado. De esta forma, la educación en derechos humanos encuentra su ethos ético- político en la procura de mayor justicia social, de igualdad de oportunidades, de mayor equidad, de eliminación de las discriminaciones. La responsabilidad es una responsabilidad ética con aquellos que históricamente han sido marginados, excluidos, relegados, estigmatizados, perseguidos.



www.dhnet.org.br