

BOLETÍN DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS 14

SEPTIEMBRE 2005

BOLETÍN REALIZADO POR EL EQUIPO DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA OFICINA CENTRAL DE AMNISTÍA INTERNACIONAL. ÍNDICE AI: POL 32/009/2005

CONSTRUIR UNA CULTURA GLOBAL DE DERECHOS HUMANOS:

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN DENTRO DE AMNISTÍA INTERNACIONAL

Cada dos años Amnistía Internacional reúne a representantes de todo el movimiento para debatir ideas nuevas, abordar cuestiones de política aplicable y tomar decisiones en materia de directrices y estrategias. En agosto de este año tuvo lugar la vigésimo séptima Reunión del Consejo Internacional de Amnistía Internacional en Morelos, México, y su Decisión 16 estableció la línea de trabajo de la organización en materia de educación en derechos humanos (EDH) hasta el año 2010. La nueva estrategia internacional – Educación en derechos humanos: construir una cultura global de derechos humanos–, que es la culminación de dos años de consultas, establece un marco efectivo y estimulante para el trabajo de AI en el campo de la educación en los años venideros. La EDH no es nueva para AI, sino que el colectivo de activistas de la organización viene utilizándola como herramienta desde los años 70. En la actualidad, en todo el movimiento pueden encontrarse ejemplos diversos e innovadores de EDH en los que ésta es un elemento clave para facilitar la comprensión de los derechos humanos y estimular a las personas para que reflexionen sobre sus propias actitudes y modos de comportamiento. Desde principios de los 90, el movimiento de AI ha reconocido la importancia de la EDH como un instrumento para el cambio: la RCI de 1991 decidió asignarle una prioridad elevada dentro del movimiento y que debía formar parte del trabajo básico de cada Sección y Estructura. En 2003 la RCI decidió que debía llevarse a cabo una revisión de la EDH dentro de AI y elaborarse una nueva estrategia internacional. Las dos metas de la nueva estrategia son:



Delegados de la RCI de 2005, Morelos, México. © AI

Meta 1: Utilizar la educación para construir una cultura global de derechos humanos e impedir los abusos contra los derechos humanos:

- Permitir que un amplio espectro de individuos, grupos y comunidades comprendan y expresen sus preocupaciones individuales en términos de derechos humanos.
- Animar a las personas a que integren los principios de derechos humanos tanto en su vida privada como en sus instituciones sociales.
- Incitar a las personas a la acción en demanda, apoyo y defensa de los derechos humanos y a que los utilicen como una herramienta para el cambio social.

Meta 2: Ampliar la competencia de Amnistía Internacional para impartir educación en derechos humanos efectiva.

Estas dos metas fueron aprobadas por consenso en la RCI de este año, tras un debate que suscitó gran interés y entusiasmo. Durante los próximos años AI reforzará su competencia y su capacidad dentro del campo de la educación en derechos humanos y creará unos programas cada vez más dinámicos y efectivos para conseguir el cambio a través de la educación. Creemos que la EDH puede ayudar a las personas a entender la teoría de los derechos humanos e integrarla en su vida cotidiana, de modo que puedan proteger sus propios derechos e incluso emprender acciones para defender los derechos de otros. Esperamos ansiosamente el emocionante periodo que se abre ante nosotros y poder efectuar cambios reales en las vidas de las personas a través de todo nuestro trabajo en el campo de la educación.



Anja Mihr (vicepresidenta de AI Alemania) y Mariam Lam (ex miembro del CEI encargada de EDH) en la reunión complementaria sobre EDH de la RCI, Morelos, 2005. © AI

- Crear una cultura de educación en derechos humanos acorde con nuestra nueva estrategia incluye buscar herramientas nuevas e innovadoras para reforzar la educación en derechos humanos. La utilización del teatro y la escena es un ejemplo de ello, tal y como se describe a continuación. Más adelante en este mismo boletín, el artículo sobre Educación Popular demuestra cómo ésta puede contribuir a ofrecer una EDH eficaz.

¿ACTUANDO EN SERIO?

El profesor Paul Heritage describe su programa, que combina el teatro educativo y los derechos humanos

Un martes por la noche, a comienzos de junio de 2004, me encontraba en una frontera asolada por la guerra, consciente de que al menos 10 hombres de ambos bandos apuntaban sus armas a mi espalda y a mi pecho. Durante 30 minutos permanecí allí, examinando los muros cubiertos de impactos de bala, aguzando el oído para identificar el sonido de las armas preparándose para disparar, con todo el cuerpo en una tensa alerta. Estaba en el puesto de tiro al blanco que los habitantes del lugar denominan la Franja de Gaza. No en Oriente Medio, sino en la línea que divide las *favelas* de Vigário Geral y Parada de Lucas. Me encontraba en Rio de Janeiro, pero no en una de sus playas, sino en uno de sus campos de batalla. Estaba allí para hacer teatro. Para actuar. Pero esta vez en serio. Junto con un grupo cultural local denominado Afro Reggae, habíamos creado un proyecto denominado “Amor em Tempos de Guerra”. Nuestra propuesta era representar a Shakespeare en distintas comunidades de esta ciudad dividida. Con un reparto que incluía a algunos de los actores más famosos de Brasil –de la escena, la pantalla y las telenovelas–, nos proponíamos representar dos obras de Shakespeare que raras veces se llevan a la escena en Brasil, si es que alguna vez se han llevado: *Medida por Medida* y *Antonio y Cleopatra*. Dos obras que tratan del amor y las relaciones en tiempos de guerra y conflicto social. El proyecto debía estrenarse con una representación de Antonio y Cleopatra en la frontera entre dos comunidades en guerra. El grupo cultural Afro Reggae hizo posible nuestra presencia en esa frontera. Este grupo se formó en 1993, después de la matanza de Vigario Géral, en la que las fuerzas de seguridad brasileñas asesinaron a 21 miembros de la comunidad. Objeto de dos informes importantes de AI¹, la matanza creó las condiciones para el éxito de Afro Reggae en los últimos 12 años, en el transcurso de los cuales el grupo ha puesto un práctica un proyecto cultural para alejar a los jóvenes del tráfico de drogas. Afro Reggae hace posible en Rio de Janeiro cosas que sin él serían inimaginables. Este proyecto es sólo uno de los experimentos e investigaciones que he llevado a cabo en Brasil. Cada uno a su manera, todos ellos han ampliado mi comprensión de lo que una representación teatral puede conseguir. Brasil se ha convertido para mí en un lugar donde explorar las promesas y posibilidades del arte como acción social, en particular para la definición y defensa de los derechos humanos. La mayor parte de este trabajo se ha llevado a cabo en el sistema penitenciario brasileño, y desde 1991 más de 25.000 reclusos y funcionarios de prisiones han asistido a nuestras representaciones. Desde la región amazónica, en el norte, hasta las regiones metropolitanas de Rio y Sao Paulo, en el sur, he trabajado en colaboración con artistas brasileños para establecer un programa de representaciones teatrales denominado “Staging Human Rights” (“Los Derechos Humanos en Escena”). El programa se basa no en la denuncia de los abusos, sino en declaraciones conjuntas de derechos. Desde la *Declaration des droits de l’homme et du citoyen* por la Asamblea Nacional de Francia en 1789 hasta la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU en 1948, la comprensión de los derechos humanos se ha fundado en el principio de denuncia. Y dentro de esta tradición de crear y declarar derechos, las representaciones de Staging Human Rights se llevan a cabo en zonas de exclusión.

Cuando voy a las prisiones, lo hago con permiso oficial. El actual programa de “Staging Human Rights” está patrocinado por el Ministerio de Justicia brasileño y se utiliza en la formación del personal de prisiones, lo cual determina y delimita inevitablemente lo que puede conseguirse. Con la representación de Shakespeare en la frontera de Vigário Geral, me encontraba fuera de los espacios cívicos y legítimos, igual que el teatro de Shakespeare se construyó

¹ *Rio de Janeiro 2003: Candelária y Vigário Geral diez años después* (Índice AI: AMR 19/015/2003) y *Brasil: Candelária y Vigário Geral, justicia a paso de tortuga* (Índice AI: AMR 19/011/1997)

extramuros de las ciudades. Para hacer posible estas representaciones me entrevisté con hombres armados en escondites remotos. Subí a los morros en plena noche y contemplé la Cidade Maravilhosa, como se conoce a Rio de Janeiro, hablando de Shakespeare con jóvenes pertrechados de granadas y fusiles de asalto AK-47. Durante años había tenido contacto con los hombres de la violencia dentro de la prisión. Ahora estaba con ellos en su terreno, no en el mío. Cinco meses después de la representación, dos niñas fueron alcanzadas por disparos cuando jugaban en el espacio que habíamos querido hacer seguro. El teatro existe en presente y nunca es permanente. El público y los actores imaginaron juntos un futuro que podía ser diferente con su presencia en ese espacio. Porque el teatro insiste en nuestra presencia. Es el acto de ser testigo. Y ser testigo es el acto más grande de responsabilidad cívica.

Paul Heritage es profesor de arte dramático y representación en el Queen Mary College, de la Universidad de Londres. Si desean más información sobre su trabajo, consulten www.peoplespalace.org.br, (en portugués e inglés)



Paul Heritage en la presentación definitiva de su taller de teatro educativo, “Staging Human Rights”, en el Ministerio de Justicia brasileño, julio de 2003. © People’s Palace



Un preso representa el papel principal en Antonio y Cleopatra. Al fondo, miembros de Afro Reggae como soldados y músicos. © People’s Palace





Unos guardias de prisiones representan el papel de presos en un taller de teatro, julio de 2003. © People's Palace

Proyecto "Ciudades de Derechos Humanos": el aprendizaje de una visión holística y práctica de los derechos humanos

por Shulamith Koenig, presidenta fundadora del Movimiento de los pueblos para la Educación en Derechos Humanos (PDHRE), galardonada con el premio de Derechos Humanos de las Naciones Unidas de 2003. Correo-e: pdhre@igc.org

Nunca olvidaré lo ocurrido en la ceremonia organizada en Malicounda Bambara, pueblo senegalés, para celebrar el fin de la práctica de la mutilación genital femenina. En un momento dado, cuando una pequeña salió al escenario, su madre la llamó a gritos: “¡San San!”. Entonces, un periodista curioso le preguntó el significado de aquel nombre. “Derechos humanos”, fue la respuesta de la orgullosa madre. “Porque es la primera niña del pueblo que no ha sido mutilada”. Este orgullo era el resultado de la educación en derechos humanos impartida en el pueblo. Desde entonces se han producido 19 declaraciones de 1.571 comunidades en Senegal comprometiéndose a abandonar la práctica de la mutilación genital femenina y del matrimonio prematuro, todo ello debido al aprendizaje por mujeres, hombres y niños de los derechos humanos como modo de vida, a que han aprendido que los derechos humanos tienen mucho que ver con lo que les preocupa y que son muy importantes para hacer realidad la igualdad, la no discriminación y la convivencia con dignidad. El colectivo que ha hecho posible este proceso de aprendizaje es un grupo de derechos humanos senegalés denominado Totan, que ha supervisado el desarrollo de una ciudad de derechos humanos en la localidad de Thies. Esta iniciativa se está llevando a cabo en varios países, entre ellos Austria, Argentina, Canadá, Ghana, India, Malí, Senegal y Sudáfrica, y a través de ella los miembros de la comunidad aprenden, vigilan y emprenden acciones que permitirán un modo de vida regido por los derechos humanos en su comunidad y posibilitarán los cambios económicos y sociales necesarios para un desarrollo sostenible. Los miembros del grupo de derechos humanos Totan saben que el aprendizaje de la universalidad, indivisibilidad e interrelación de los derechos humanos y la superación de los “obstáculos culturales” son el modo de hacer que mujeres y hombres se unan para poner fin a la mutilación genital femenina. Sin embargo, la mayor parte de los seis mil millones de personas que hay en el mundo no conocen la importancia de los derechos humanos para sus vidas e ignoran los compromisos contraídos por sus gobiernos para poner en práctica los derechos humanos en sus países. Esto plantea obstáculos importantes: por un lado, para hacer realidad los derechos humanos como un modo de vida; y por el otro, para promoverlos como una estrategia proactiva de desarrollo económico, social y humano con una perspectiva de género, para prevenir los conflictos y para proteger la seguridad humana. Estas metas e intereses no pueden ser una realidad sin que las personas los reclamen conscientemente como un derecho que poseen por el hecho de haber nacido. Es preciso afirmar que con el fin de conseguir la transformación social y económica, debemos aprender con humildad y convicción que los derechos humanos no están compartimentados, que son indivisibles y que están interrelacionados en todos los sectores de la sociedad. Es un desafío global y un imperativo para el futuro de la humanidad. No hay otra opción. En palabras de Nelson Mandela, debemos crear una “nueva cultura política basada en los derechos humanos”. La visión práctica y holística del marco de derechos humanos aporta una pauta para los motivos de preocupación de índole moral, política y jurídica de las personas, que debe ser debatida en las escuelas y en las comunidades. Cuando un grupo de mujeres pobres en la ciudad de derechos humanos de Rosario, en Argentina, aprendió que la salud constituye uno de los derechos humanos, se enfrentaron a médicos y enfermeras que, a su juicio, las habían maltratado, produciendo un cambio significativo, incluido un curso de derechos humanos en la escuela de medicina. La capacidad de los educadores para desarrollar y exponer con claridad la visión holística de los derechos humanos permitió a los receptores de la educación entender todos los aspectos de sus vidas dentro de un marco de derechos humanos y elegirlo como punto de referencia para cambiar sus vidas. (En el PDHRE nunca hablamos de “derechos” sino siempre de “derechos humanos” para subrayar su carácter holístico y su horizontalidad manifiesta.) Como educadores tenemos varias opciones: podemos instruir a las personas en derechos humanos en la escuela o hacer que nuestros estudiantes descubran a través del diálogo y el aprendizaje el verdadero significado de los derechos humanos para su futuro. ¿Acaso no es cierto que sólo con analizar artículos, normas y reglamentos centrándonos exclusivamente en las

violaciones, lo que conseguimos es compartimentar los aspectos verticales de los derechos humanos? En vez de eso, ¿no deberíamos permitir a nuestros estudiantes imaginar los derechos humanos como la vía que deben seguir para superar las violaciones si lo que se pretende es una transformación social a largo plazo? (Como suelo decir: los derechos humanos son las orillas del río en el que la vida puede fluir libremente. Y cuando llegan las inundaciones, la EDH y el aprendizaje sirven para reforzar estas orillas.) Y por último pero no por ello menos importante: es fundamental que nuestros estudiantes sepan que los derechos humanos tratan de la indivisibilidad de los aspectos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales. En Rosario, Argentina, se ayudó a unos 200 niños y niñas de 10 años a entender los derechos humanos a través de la normativa de tráfico. En una obra de teatro improvisada descubrieron que “es preciso saber cuándo podemos continuar y cuándo tenemos que detenernos... para no hacernos daño”. Los niños y las niñas fueron capaces de entender que los derechos humanos permiten un movimiento libre y democrático en el mundo donde los hombres y las mujeres en pie de igualdad pueden satisfacer sus necesidades de alimentos, educación, vivienda, salud y trabajo por un salario digno. También debatieron el hecho de que la libertad para moverse por el mundo necesita ser protegida por el derecho internacional. Las mujeres del pueblo de Senegal pidieron a sus maridos tierras para cultivar hortalizas, argumentando que la “tierra es un derecho humano”. ¡Lo habían entendido! Esto es sólo el comienzo del debate. No pretendo tener el monopolio de la sabiduría, pero he acumulado cierta experiencia, gran parte de ella a través de nuestro trabajo en el proyecto “Ciudades de Derechos Humanos”. Pueden encontrar más información al respecto en : www.pdhre.org/projects/hrcommun.html. Dándonos cuenta de que la educación y el aprendizaje en derechos humanos están directamente relacionados con la vida real de las personas y su dignidad, sabremos que no tenemos otra opción. Como educadores de derechos humanos, sea cual sea el mandato de nuestra organización, tenemos una responsabilidad: los receptores de nuestra educación han de comprender la visión holística de los derechos humanos.



Unas 2.000 personas se manifiestan para declarar Thies, en Senegal, una Ciudad de Derechos Humanos, diciembre de 2000. © Tostan



Unos manifestantes piden el fin de la mutilación genital femenina y el matrimonio prematuro. Desde 1997 unas 1.570 comunidades de Senegal han abandonado la práctica de la mutilación genital femenina mediante 19 declaraciones públicas, gracias a un programa de educación basado en los derechos humanos desarrollado por la organización no gubernamental Tostan, con financiación de UNICEF/Senegal. © Tostan



Participantes en un taller sobre “pobrezas múltiples” en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, coordinado por el Instituto Paulo Freire. © pdhre



Un activista anuncia el proyecto “Ciudades de Derechos Humanos” en la calle principal de Rosario, Argentina. © pdhre

¿Qué es la educación popular?

La expresión “educación popular” significa literalmente educación por el pueblo, con el pueblo y para el pueblo. Como práctica educativa, los educadores ayudan a las personas a aprender a través del análisis y el debate de su propia situación ante problemas tales como la pobreza, la desigualdad, la discriminación y la destrucción del medio ambiente.

BREVES ANOTACIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN POPULAR, por Carlos Núñez Hurtado,, coordinador de la cátedra Paul Freire de la Universidad ITESO, Guadalajara, México; ex presidente del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, y fundador y ex miembro del programa regional coordinado de educación popular Alforja de México y América Central.

Dar cuenta - en un muy breve texto - de los elementos esenciales de la Educación Popular (E.P.)y su impacto en los procesos de desarrollo comunitario, es tarea casi imposible.

Por ello, debo advertir que presentaré, en mensajes “telegráficos”, mi visión del tema.

Una primera precisión tiene que ver con la comprensión misma de la E.P. El concepto se usa cada vez más en forma muy amplia, y en consecuencia, también equívoca.

Para algunos, E.P. es sinónimo solamente del uso de “técnicas participativas” que sirven para animar los procesos educativos. Ese tipo de prácticas suelen ser muy voluntaristas, faltas de rigor y sin sentido ni rumbo preciso.

Para otros, E.P. es sinónimo de “talleres”, entendiéndolo por ello “eventos” intensivos de carácter educativo, pero sin preocuparse en verdad de su metodología, de su lógica, de su sentido verdaderamente participativo etc. La práctica se reduce entonces a la realización de dichos eventos, pero sin estrategia o programa que los conduzca.

Otros mas se identifican con “E.P” por el solo hecho de estar trabajando con sectores populares. Pero esto no significa que lo hagan de acuerdo a los planteamientos de la E.P.

Antes al contrario, con frecuencia actúan justamente en sentido contrario de los mismos.

Y como estos, encontramos muchas otras prácticas que se autodenominan de E.P., pero que, a nuestro juicio, están lejos de serlo.

¿Qué definiría entonces una verdadera práctica de E.P.?

Más allá del sector con el que se trabaja (sectores “populares” o no), la E.P. se caracteriza por el riguroso manejo integrado de cuatro aspectos sustanciales:

- a) Su marco y compromiso ético.

- b) Su posicionamiento y opción política
- c) Su marco epistemológico de carácter dialéctico
- d) Su propuesta metodológica, pedagógica y didáctica

Desarrollemos cada uno en forma breve.

a) La E.P., como toda educación, tiene y asume una opción ética. En nuestro caso, se identifica con la “ética de la vida”, la de los valores más nobles de la humanidad. En consecuencia, rechaza y se distancia de la “ética del mercado”, que siendo la dominante y hegemónica, conduce al ser humano a la competencia, a la insolidaridad, al uso de la mentira, al individualismo...en síntesis, a un modelo de desarrollo y de sociedad depredador del medio ambiente, productor de graves injusticias, generador de guerras, de abusos, de discriminaciones etc.

La ética de la vida, por el contrario, plantea y orienta a la construcción de un modelo social y de desarrollo basado en la justicia, la verdad, la libertad, la autonomía, el respeto por la naturaleza, etc.

Las consecuencias de asumir uno u otro paradigma ético, son evidentes en el enfoque educativo. Quizá se piense que nadie está por el modelo depredador, al menos en el discurso explícito. O en sus intenciones declaradas. Pero basta analizar los enfoques de los modelos educativos que se han venido imponiendo en las reformas educativas en nuestro continente, para encontrar con facilidad los planteamientos neoliberales orientados fundamentalmente al mercado y su funcionamiento injusto y depredador.

La E.P. cuestiona, critica y se distancia de dicho modelo. En su lugar, sostiene con fuerza ineludible la ética del hecho educativo. Y lo hace desde una posición humanista, solidaria, sustentable y sostenible.

b) En consecuencia con lo anterior, la E.P. “toma partido”, se posiciona y asume una opción política a favor de los pobres, oprimidos y excluidos.

Toda educación, sin excepción, asume también una opción política, ya sea consciente o inconscientemente. Quienes optan por el modelo educativo neoliberal y su ética de la muerte, asumen – quiéranlo o no – una opción política a favor de los poderosos del mundo. Son cómplices de sus políticas, de sus acciones, de la cultura depredadora, del mundo competitivo y deshumanizante.

No existe la pretendida neutralidad. Ni de la ciencia, ni de la educación, ni de sus consecuencias socio económicas, culturales y políticas. Sin ambigüedades, la E.P. explícita su opción a favor de los empobrecidos de la tierra. Y desde ellos y sus intereses, trata de construir una sociedad justa y humana PARA TODOS Y TODAS.

c) El hecho educativo – cualquiera – se caracteriza y define por trabajar el tema del Conocimiento. Es el conocimiento su materia prima, su naturaleza, su objetivo.

Pero en un modelo basado en la ética de la vida, la dignidad del ser humano (y del educando(a), por tanto) no está en cuestión. Cada ser humano es un ser digno, libre, responsable, autónomo etc. Y si es así, debe ser considerado en consecuencia como tal. El tema del conocimiento no es la excepción.

En la educación tradicional, el conocimiento es considerado como algo ya pre-existente a los educandos y al hecho educativo mismo. El conocimiento “existe”. En consecuencia, la tarea educativa consiste en “transmitirlo” a quienes carecen de él: los ignorantes. Los maestros son meros transmisores de un conocimiento estático, generalizado, normalmente ajeno a la realidad, la cultura y los intereses verdaderos de los educandos.

El educando(a) recibe pasivamente lo que le enseña o transmite el maestro. Debe memorizarlo y dar cuenta – repetitivamente – de él. No hay creación, no hay participación, no hay análisis... Es un marco epistemológico de corte positivista.

En la E.P., por el contrario, el conocimiento es considerado como construcción social permanente. Todo mundo - en alguna forma – es poseedor de conocimiento. Nadie ignora todo. Nadie lo sabe todo. El hecho educativo consiste en un hecho riguroso de “diálogo de saberes”. El educando tiene que aprender lo que el maestro tiene que enseñar. Pero el hecho educativo no se convierte en una entrega pasiva, memorística y descontextualizada del conocimiento a ser trabajado, sino en una construcción común. Colectiva, procesual, guiada, contextualizada, informada...pero construcción colectiva y socialmente pertinente.

Por ello, dialécticamente, el punto de partida del hecho educativo es el nivel cultural, la percepción objetiva y subjetiva y el nivel de conocimiento que el propio educando(a) tiene. Esto marca la gran diferencia con las propuestas educativas tradicionales de corte positivista que parten de la teoría, de lo abstracto, de lo lejano...

Se trata de un manejo de la teoría ajena a la práctica de los educandos. En la E.P., la teoría es relacionada y “dialogada” en el momento oportuno, con la capacidad de pregunta generada por la curiosidad epistemológica generada en el proceso. Es la teoría dialogando con el proceso de teorización de la propia práctica...y no “sobre ella”.

d) Enfrentar el proceso de conocimiento acorde a lo expresado (participación, creación de conocimiento etc.) implica el desarrollo de una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica en consecuencia. Sólo a través de procesos pedagógicos participativos, dialogantes, analíticos, constructores de conocimiento etc. será posible ser consecuente con el marco ético señalado: el educando es un SUJETO constructor de conocimiento, mismo que se genera colectivamente en experiencias educativas situadas, democráticas, participativas. Se estimula y promueve el diálogo, la tolerancia, la democracia educativa y más allá.

Dicho de otra manera, solo con una propuesta metodológica y pedagógica de este tipo, se puede ser coherente dentro con este enfoque ético, epistemológico y político. En consecuencia, la didáctica tiene que ser propiciadora y generadora de dichos procesos participativos.

Los cuatro elementos propios de todo hecho educativo son reconsiderados, rearticulados y reorganizados de la manera señalada. No son cuatro elementos separables o en contradicción. Sólo con la articulación coherente de los mismos, ya sea en prácticas educativas formales o informales. Con sectores populares o no. En procesos socio educativos y organizativos de largo alcance. En espacios universitarios o sociales o políticos etc. Es decir, en todo tipo de tareas socio-educativas, es que podremos hablar que se está trabajando dentro de la perspectiva de la Educación Popular.

Los procesos de “desarrollo comunitario” corresponden a ese tipo de procesos de base: territoriales, con sectores populares (ya sea campesinos, indígenas o urbanos), continuos, procesuales, integrales

etc. No se caracterizan normalmente por el desarrollo de actividades educativas en cuanto tales (aunque las pueda haber con frecuencia), sino por impulsar proyectos que respondan a las necesidades sentidas y reales de las comunidades.

Pero la forma de enfrentar dichos procesos - y sus proyectos – definirá si se está trabajando desde una perspectiva de E.P. o no. Si se aplica la metodología de la E.P. - conservando sus elementos esenciales – al trabajo de base, entonces el proceso de desarrollo comunitario podrá ser dentro de la propuesta de la E.P. Si no se trabaja así, se tratará entonces de los clásicos proyectos institucionales de desarrollo comunitario, diseñados e “impuestos” desde fuera, al margen de la verdadera participación y de las decisiones de la comunidad.

Aplicar los elementos de la E.P. a dichos procesos comunitarios requiere el diseño de verdaderas estrategias de “intervención” comunitaria radicalmente diferentes a las tradicionales. Desarrollar dichas propuestas supera con mucho el alcance de este breve artículo que me fue solicitado.

Como dijimos al inicio de estas líneas: la sola aplicación formal y desarticulada de alguno(s) de los elementos referidos, ya sea a prácticas educativas en cuanto tales, como a procesos de base comunitaria, no dan origen a verdaderas prácticas desde la perspectiva de la E.P.



Todas las fotografías: Taller de educación popular del programa Alforja, El Salvador, septiembre de 2003. © AI

El artículo siguiente proporciona un ejemplo de cómo es posible impartir educación en derechos humanos no sólo a través del plan de estudios, sino también utilizando todo el entorno escolar. Esta aproximación a la educación refleja los objetivos del Programa Mundial para la educación en derechos humanos de Naciones Unidas, que se centra en la educación primaria y secundaria y demanda una educación de calidad dentro de la primera fase del Plan de Acción (2005-2007).

Enseñando derechos humanos a niños y niñas de primaria



El colegio Knights Enham Junior School, Hampshire, Reino Unido. ©Knights Enham School

por Anne Hughes, directora de la Knights Enham Junior School, Hampshire, Reino Unido

En 2002, un artículo publicado en el periódico británico *Times Educational Supplement* afirmaba lo siguiente sobre un experimento realizado en una escuela de Canadá: “Se detectó un descenso significativo del acoso y una mayor autoestima gracias a la enseñanza de la Convención sobre los Derechos del Niño. A raíz de ello, un equipo de docentes de Hampshire decidió llevar a cabo una visita de investigación a Cape Breton, en Canadá. Dos miembros del profesorado del colegio Knights Enham Junior School tuvimos la suerte de formar parte del equipo que visitó Canadá.

De vuelta en el Reino Unido, decidimos introducir a parte del alumnado de sexto curso –10 años –, en el mundo de los derechos de la infancia, dejando a la otra clase del mismo nivel como “grupo de control”. Antes de comenzar, los dos grupos tenían actitudes y capacidades similares. En un principio planificamos seis lecciones. Después de impartir estas lecciones, decidimos ampliar el trabajo en vista del gran impacto producido. Se escribieron poemas, se fomentaron las actividades artísticas e incluso las matemáticas y la historia se enseñaron desde un planteamiento basado en los derechos. El alumnado también visitó las páginas web de organizaciones como UNICEF y Oxfam. Se analizaron los aspectos creativos, así como académicos y sociales, del aprendizaje y la enseñanza de los derechos de la infancia. En el plazo de dos semanas advertimos que los niños y las niñas se mostraban más tolerantes los unos con los otros, estaban más al corriente de los “problemas de todo el mundo” y utilizaban el diálogo como herramienta para prevenir o resolver los conflictos. También estaban más dispuestos a identificarse con los demás. Como en aquel entonces tenía lugar la guerra de Irak, los profesores de ambos grupos de sexto grado llevaron periódicos a sus clases para debatir los efectos de la guerra. El grupo donde no se trabajaban los derechos humanos se centró de inmediato sobre el armamento de guerra, los aviones y las bombas. Por el contrario, el grupo familiarizado con los derechos humanos se mostró mucho más interesado en los derechos que habían perdido los niños y niñas en Irak como sus hogares, agua, medicinas y educación.

Al final del curso escolar, uno de los niños del grupo que había estudiado los derechos me dijo: “... esta es la clase donde quiero estar... donde quiero aprender y de la que me siento orgulloso...” especialmente cuando mis amigos me piden que les ayude... este es el mejor curso que he tenido”

Decidimos utilizar este enfoque en todo el colegio a partir de septiembre de 2003. Nos encontramos en una zona bastante desfavorecida, y aunque habíamos desarrollado una pedagogía, visión y cultura escolar general de calidad, siempre pensamos que nos faltaba “algo”. Esporádicamente sufríamos comportamientos antisociales, en los que a menudo había enfrentamientos entre el alumnado. Carecían de motivación y de la conciencia de ser una parte importante de la comunidad y del mundo, y la penuria con frecuencia conducía a unas bajas expectativas.

Todos los profesores mostraron su interés y entusiasmo al ver el resultado en el curso de sexto. En septiembre de 2003 iniciamos un programa de estudios basado en los derechos. En diciembre de ese año pasamos la inspección del Ofsted [la Oficina de Normas de Educación, responsable de la inspección de todos los centros escolares del Reino Unido]. La Ofsted se mostró interesada porque no conocía este planteamiento, y en su informe hizo observaciones entusiastas al respecto. Citamos sólo uno de sus comentarios: “Unos valores claros y positivos en el entorno escolar, apoyados y fomentados por los Derechos del Niño”.

Desde entonces, el colegio no ha dejado de avanzar. El alumnado ha participado en la elaboración de normas de clase, la declaración de la visión del centro, las normas para el comedor, el acuerdo hogar/colegio, la política del centro contra el acoso e incluso en el plan estratégico escolar.

Creo firmemente que esta iniciativa tiene como objetivo formar a los niños y niñas con el fin de permitirles formar a la próxima generación. Sólo se producirá un cambio si la generación venidera está integrada por ciudadanos y ciudadanas conscientes de sus derechos, motivados, capaces de expresar sus ideas y de identificarse con los demás y que sepan mostrar respeto y entender la responsabilidad.

Para terminar, citaré a uno de nuestros alumnos: “Todos los niños y niñas deben tener derechos, porque todos son iguales; de color, grandes, pequeñas, todas las personas son iguales, y si no tienen derechos puede que no crezcan bien.”



Autores: Yeban, Felice

Limpin, Theresa

Título: *HRE pack: human rights education pack: new edition*

Editado por: Asian Regional Resource Centre (ARRC), 2003

Resumen: Edición revisada de un manual general que describe todos los aspectos de la educación en derechos humanos, con un énfasis especial en los enfoques metodológicos aplicados en Asia, entre ellos el denominado ADIDS (Actividad/Debate/Aporte/Profundización/Síntesis) y el teatro popular. Incluye planes para lecciones y un CD-ROM.

Portada de la edición revisada de un manual de EDH elaborado por el Centro de Recursos Regionales para Asia. © ARRC



Autores: Fajerman, Lina

Jarrett, Michael

Título: *Children as partners in planning: a training resource to support consultation with children*

Editado por: Save the Children, 2000

Resumen: Contiene sugerencias para realizar talleres de duración variada, estudios y algunas actividades para utilizar en consultas con niños y niñas. Los estudios cubren una amplia variedad de materias, entre ellas las vacaciones, divertirse en la discoteca, un consejo de niños y niñas y adquisición de confianza para elegir.

Material formativo preparado por Save the Children, 2000.© Save the Children



Autor: AI Italia

Título: *Il quadernone di Amnesty International. Per scoprire cosa sono i diritti dei bambini*

Editado por: Amnistía Internacional – Sección italiana, EGA, Turín, 2003

Resumen: Libro para colorear que, por medio de tiras cómicas, actividades didácticas sencillas y juegos para utilizar individualmente o en grupos reducidos, para alumnado de primaria (entre cinco y siete años), presenta los derechos de niños y niñas: qué son, quién los estableció y por qué.

Material para alumnado de primaria.© AI Italia