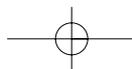
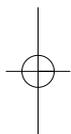
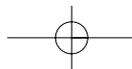


Marco conceptual educativo de la CDHDF



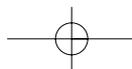


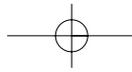
Primera edición, 2005
Segunda edición revisada y corregida, 2007

D. R. © 2005, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
Av. Chapultepec 49, Centro Histórico
06040 México, D. F.
www.cd hdf.org.mx

ISBN: 970-765-007-8

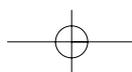
Impreso en México *Printed in Mexico*

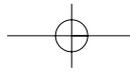




CONTENIDO

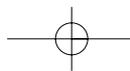
| | |
|---|----|
| Introducción | 7 |
| I. Marco legal | 11 |
| 2. El paradigma: educación para la paz y los derechos humanos | |
| 2.1. Marco conceptual | 15 |
| 2.1.1. Educación | 16 |
| 2.1.2. Paz | 17 |
| 2.1.3. Derechos humanos | 22 |
| 2.1.4. Democracia | 25 |
| 2.1.5. Desarrollo | 26 |
| 2.1.6. Equidad de género | 28 |
| 2.2. Enfoque pedagógico: la educación valoral | 29 |
| 3. Rasgos para una estrategia educativa | |
| 3.1. Propósitos | 33 |
| 3.2. Procesos educativos | 33 |
| 3.2.1. Formación | 34 |
| 3.2.2. Capacitación | 35 |
| 3.2.3. Difusión | 35 |
| 3.3. Metodologías | 36 |
| 3.4. Capacidades y competencias para la paz y los derechos humanos | 37 |
| 3.4.1. Capacidades y competencias a desarrollar | 38 |
| 3.5. Destinatarios | 65 |
| 3.6. Indicadores de éxito | 66 |
| 3.7. Consideraciones finales | 67 |
| Anexos | |
| 1. Marco legal comentado | |
| Marco legal internacional | 71 |
| Marco legal nacional | 77 |
| Marco legal local | 79 |
| 2. Antecedentes históricos de la Educación para la paz y los derechos humanos (EPDH) | |
| Europa | 83 |
| América Latina | 84 |
| México | 85 |





**3. Metodologías utilizadas por la Educación para la paz
y los derechos humanos (EPDH)**

| | |
|---|------------|
| Metodología socioafectiva o vivencial | 87 |
| Metodología participativa | 91 |
| Metodología problematizadora y reflexivo-dialógica | 95 |
| Desarrollo del juicio moral | 98 |
| La perspectiva de género como herramienta de análisis | 101 |
| Bibliografía | 105 |



INTRODUCCIÓN

En el marco del decenio de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos y del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, la Dirección General de Educación y Promoción de los Derechos Humanos de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) fue creada como el área responsable de elaborar una estrategia educativa para impulsar el desarrollo de una cultura de respeto y vigencia de los derechos humanos. Para ello, esta Dirección asume el reto institucional de promover la educación para la paz y los derechos humanos como parte central de su misión educativa.

El respeto y vigencia de los derechos fundamentales, más allá de los decretos, son posibles a partir de un conjunto amplio de competencias (nociones, habilidades y actitudes) que se conocen, practican e interiorizan mediante acciones educativas concretas, encaminadas a promover la convivencia solidaria.

La CDHDF hace suya la propuesta de educar para la paz y los derechos humanos con el interés de impulsar el marco conceptual para una estrategia educativa que logre transformaciones –más allá del discurso de los derechos humanos–, que impacten en la convivencia cotidiana de grupos y organizaciones de la ciudad de México.

La Comisión reconoce los caminos abiertos por la sociedad organizada y toma como parte central de su estrategia una propuesta que fortalece las relaciones humanas a través de la resolución *noviolenta* de conflictos, que hace de la problematización de intereses y necesidades una fuente de reflexión para afrontar las tensiones entre los derechos humanos para la satisfacción de necesidades, y que promueve la participación social y la democracia genérica.

*Apoderar o empoderar** a la ciudadanía significa proveerla de las habilidades necesarias para el desarrollo de la autonomía y la toma de decisiones; propiciar espacios para el diálogo y la construcción de consensos con base en los principios democráticos de la diversidad y, a partir de la tolerancia, alcanzar mayores niveles de convivencia basados en la solidaridad, son las cuatro capacidades fundamentales en que se basan las acciones educativas de la Comisión.

Los contenidos de derechos humanos y las y los destinatarios, así como los productos y actividades, son abordados por medio de una propuesta metodológica integral que promueve capacidades y competencias a partir de nociones, habilidades y actitudes, que se reflejan en la vida cotidiana y en las relaciones entre la ciudadanía y los gobiernos.

El presente marco conceptual de la estrategia educativa tiene como pilares tres fases o procesos educativos:

- 1) Formación en y para los derechos humanos, con un impacto directo sobre la vida cotidiana de cada ser persona y ser colectivo que se refleja en sus nociones, habilidades y actitudes para resolver de manera *noviolenta* los conflictos de necesidades, intereses, valores o derechos.

* En este documento se usan los términos *empoderar* y *apoderar* como sinónimos.

- 2) Capacitación para desarrollar nociones y habilidades preventivas que favorezcan la negociación, para la satisfacción de necesidades de distintos grupos, así como para conocer los recursos legales para denunciar la violación a derechos humanos específicos.
- 3) Difusión de una cultura de paz y derechos humanos, a partir de nociones que fortalecen al Estado de derecho, necesario para la vigencia de los derechos humanos.

Para responder a los retos que el Distrito Federal enfrenta como comunidad, se requiere de una iniciativa que potencie e incentive en los distintos sectores de la población la presencia de valores y actitudes, de bases y principios, de conocimientos, habilidades y destrezas, para que la ciudad de México ofrezca un entorno sustentable en todas las dimensiones de la convivencia.

Es deseable impulsar una nueva cultura de participación ciudadana fuertemente anclada en valores que orienten, dirijan y normen las acciones de la vida cotidiana de los grupos comunitarios del Distrito Federal.

Las acciones educativas impulsadas por la CDHDF contribuyen al desarrollo de una cultura de respeto a los derechos humanos desde la perspectiva de la educación para la paz. Tales acciones tienen como propósito reducir los niveles de la violencia y elevar los de la justicia en la capital del país.

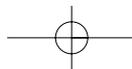
La CDHDF busca la articulación de distintos actores: gobierno, instituciones públicas de derechos humanos, organismos civiles, grupos comunitarios y ciudadanía. Para ello, se suma al movimiento de educación para la paz y los derechos humanos, dirigido a renovar y retroalimentar la cultura de respeto a estos últimos.

La elaboración de este marco conceptual plantea un reto central a la CDHDF: resignificar una propuesta educativa para la paz y los derechos humanos desde la misión específica de un organismo público dedicado a su protección y promoción. Este reto incluye el diseño, la instauración y la sistematización de una estrategia.

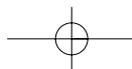
Este documento consta de tres partes y un anexo. La primera corresponde al marco legal que sustenta el quehacer y la responsabilidad de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF), como organismo público autónomo, en su función educativa.

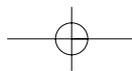
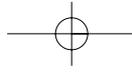
La segunda se centra en el paradigma de la educación para la paz y los derechos humanos; en este apartado se presentan un breve marco conceptual y el enfoque pedagógico-valoral desde donde se trabaja la educación para, en y sobre los derechos humanos.

La tercera parte de este documento está integrada por los rasgos de la estrategia educativa expresados en propósitos, procesos educativos, metodologías, capacidades y competencias a desarrollar que orientan al programa operativo, es decir, a los programas, actividades y productos que presente la Dirección General de Educación de esta Comisión.



Por último, el anexo está conformado por un marco legal comentado, un breve repaso histórico de la educación para la paz y los derechos humanos y una presentación de las metodologías básicas y transversales a toda la propuesta de intervención a corto, mediano y largo plazos, en los procesos educativos de formación, capacitación y difusión de los derechos humanos y de la cultura de la paz.





1. MARCO LEGAL¹

El desarrollo de las actividades educativas de la Comisión y el diseño de su estrategia educativa cuentan con un amplio y claro sustento jurídico, derivado fundamentalmente de la Ley de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal y de su Reglamento Interno. Esta claridad y amplitud de la normatividad vigente se ha logrado gracias a diversas modificaciones que se han hecho a los ordenamientos mencionados, de tal manera que la CDHDF es, actualmente, uno de los organismos públicos de derechos humanos que cuenta con la legislación más avanzada del país en materia de educación. El quehacer educativo de la Comisión se sustenta también en diversos instrumentos internacionales, destacando, entre ellos, los llamados Principios de París.

El establecimiento de los organismos públicos de derechos humanos en las diferentes entidades federativas del país se dio a raíz de la emisión del decreto que modificó el artículo 102 de la Constitución, publicado el 28 de enero de 1992 en el *Diario Oficial de la Federación*. Con esta modificación a la Carta Magna, el Congreso de la Unión y las legislaturas de los estados adquirieron la obligación de establecer “organismos de protección de los derechos humanos que otorga el orden jurídico mexicano”. Cabe destacar que en el fundamento constitucional de esos organismos sólo se les menciona como protectores de los derechos humanos, pero no se habla explícitamente de sus tareas de educación y promoción. Sin embargo, en la Ley de la Comisión Nacional de Derechos Humanos, publicada el 29 de junio de 1992, se amplió el objeto y las atribuciones de esa Comisión, al señalar que este organismo tiene por misión “la protección, observación, promoción, estudio y divulgación de los derechos humanos”.

En el caso de la ciudad de México, el 22 de junio de 1993 se publicó, en el *Diario Oficial de la Federación*, la Ley de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal aprobada por el Congreso de la Unión con el propósito de establecer en la entidad un organismo de derechos humanos, de acuerdo con lo dispuesto en el apartado B del artículo 102 de la Constitución. El 30 de septiembre de 1993 la CDHDF se instaló e inició funciones, siendo el 16 de diciembre del mismo año cuando publicó su Reglamento Interno.

En 1998, la Ley de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal fue modificada en dos ocasiones por la Asamblea Legislativa del Distrito Federal y, posteriormente, en 2002, fueron aprobadas nuevas reformas que entraron en vigor a partir de su publicación en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* del 14 de enero de 2003. De manera similar, el Reglamento Interno de esta Comisión experimentó varios cambios.

Por primera vez, la Ley de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal de 2003 señalaba explícitamente a la educación en derechos humanos como uno de sus objetivos. En su artículo 2º establece que la Comisión “es un organismo público autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propios que tiene por objeto la protección, defensa, vigilancia, promoción, estudio, educación y difusión de los derechos

¹ Véase el anexo “Marco legal comentado”.

humanos establecidos en el orden jurídico mexicano y en los instrumentos internacionales de derechos humanos”.

En su artículo 17, la misma ley menciona, entre las atribuciones de la Comisión, algunas que están relacionadas con la educación: impulsar la observancia de los derechos humanos en el Distrito Federal (fracción v); promover el estudio, la enseñanza y la divulgación de los derechos humanos en su ámbito territorial (fracción vii), y elaborar y poner en operación programas preventivos en materia de derechos humanos.

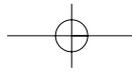
En el artículo 66 se hace referencia a las acciones específicas que la CDHDF puede realizar en cuanto a la promoción y difusión de una cultura de conocimiento y respeto a los derechos humanos:

- I. Celebrar convenios con las dependencias y órganos del Gobierno del Distrito Federal, tendientes a la divulgación, promoción, conocimiento y capacitación en materia de derechos humanos.
- II. Promover ante las autoridades competentes, la celebración de convenios con la Secretaría de Educación Pública dirigidos a desarrollar programas que fortalezcan el contenido básico en materia de derechos humanos en los diversos niveles educativos.
- III. Elaborar material audiovisual para dar a conocer sus funciones y actividades.
- IV. Formular y ejecutar permanentemente un programa editorial, procurando publicar en sistema braile, lenguaje de señas y en las principales lenguas indígenas que se hablen en la ciudad de México.
- V. Organizar campañas de sensibilización en temas específicos, como son el respeto e integración de grupos vulnerabilizados y contra la discriminación y exclusión de todo tipo.
- VI. Investigar y difundir estudios en materia de discriminación, exclusión y derechos humanos.
- VII. Las demás que establezca el Reglamento Interno.

Por su parte, el Reglamento Interno abre aún más las posibilidades del campo educativo de la Comisión y señala con mayor claridad algunas de sus atribuciones en la materia. Un asunto de gran relevancia es que establece la creación de la Dirección General de Educación y Promoción de los Derechos Humanos como una de las áreas de apoyo de la Presidencia, constituyéndose así en el único organismo público de derechos humanos en México que cuenta con una instancia de esta categoría dedicada a la educación y promoción de los derechos humanos.

En su artículo 38, el Reglamento Interno señala que la Dirección General de Educación y Promoción de los Derechos Humanos tiene las siguientes atribuciones:

- I. Diseñar y ejecutar la estrategia educativa de la Comisión y coordinar la aplicación de programas educativos que contribuyan al desarrollo de una cultura de vigencia y respeto a los derechos humanos de la población del Distrito Federal.
- II. Planear, organizar, dirigir, ejecutar y evaluar los programas educativos para los diferentes sectores de la población.

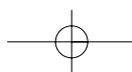


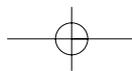
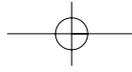
- iii. Planear, organizar, dirigir, ejecutar y evaluar los programas de capacitación en derechos humanos aplicables a los servidores públicos y a la sociedad civil.
- iv. Promover el estudio y la enseñanza de los derechos humanos dentro del sistema educativo del Distrito Federal.
- v. Participar en actividades y campañas educativas de promoción de los derechos humanos.
- vi. Vincularse con las organizaciones de la sociedad civil para realizar acciones conjuntas en apoyo a proyectos educativos en derechos humanos.
- vii. Las demás que le confiera el presente Reglamento, la o el presidente y los ordenamientos internos.

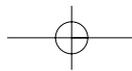
A manera de síntesis de lo expuesto anteriormente pueden destacarse los siguientes puntos de la normatividad vigente en relación con la estrategia educativa de la Comisión:

- La Ley de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal establece como uno de sus propósitos generales la promoción, educación y difusión de los derechos humanos establecidos en el orden jurídico mexicano y en los instrumentos internacionales de derechos humanos.
- La Dirección General de Educación y Promoción de los Derechos Humanos tiene entre sus atribuciones el diseño y la ejecución de la estrategia educativa de la Comisión.
- En materia de educación y promoción de los derechos humanos, la CDHDF está facultada para celebrar convenios con otras instituciones y vincularse con organismos civiles con el fin de realizar acciones y proyectos propios de manera conjunta.

Además, a nivel internacional, el quehacer educativo de la Comisión se sustenta también en los Principios de París –Principios Relativos al Estatuto y Funcionamiento de las Instituciones Nacionales de Protección y Promoción de los Derechos Humanos–, aprobados por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el 20 de diciembre de 1993. En ellos se recomienda que los organismos públicos de derechos humanos sean competentes, no sólo en la protección, sino también en la promoción y sensibilización de la opinión pública mediante la difusión y la enseñanza de los derechos humanos, tanto en espacios educativos directos como en los medios informativos.







2. EL PARADIGMA: EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS²

De acuerdo con el reciente estudio sobre educación valoral de Latapí Sarre (2003), la educación para la paz y los derechos humanos es una tendencia cada vez más extendida y reconocida en México, impulsada, primero, por organizaciones civiles y por instituciones de educación superior, después, por algunos organismos públicos como las comisiones de derechos humanos, los institutos electorales y las secretarías de educación. Por todo ello, esa tendencia es una de las posturas más sólidas para educar en valores en el país.

Como organismo público de protección a los derechos humanos, la CDHDF es la primera en retomar a la educación para la paz y los derechos humanos como fundamento básico de su estrategia educativa, sustentada en la universalidad de estos derechos donde la legalidad, la organización democrática y la dignidad humana, de hombres y mujeres, son prioritarias.

La Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, por conducto de su Dirección General de Educación, tiene como finalidad contribuir a que todas las personas construyan y defiendan su propia dignidad a partir del conocimiento y vivencia de los valores de los derechos humanos y de la paz como mínimos necesarios para un desarrollo sustentable en esta ciudad.

2.1. Marco conceptual

La perspectiva filosófica de la educación para la paz y los derechos humanos parte de y se encamina a una diversidad de horizontes o dimensiones. El horizonte rector es el axiomático, es decir, el horizonte que tiene que ver con la producción de sentido y la construcción de consensos alrededor de los valores.

El centro de esta propuesta es el conjunto de la humanidad, de ahí que la visión amplia de esta estrategia aspire a la transformación de la realidad, con la intención explícita de dignificar a las personas involucradas en cualquier proceso educativo de la Comisión.

Como lo plantea María Teresa Yurén, dignificar la vida

es luchar por la libertad de todas las personas y por la revocación de cualquier forma de dominación: es empeñarse por elevar el nivel de conciencia propio y ajeno; es contribuir a conformar integraciones sociales y redes de interacción gracias a las cuales se satisfagan las necesidades del colectivo, se comuniquen los sujetos y se establezcan lazos afectivos entre ellos; es favorecer la participación creativa de todos y cada uno de los seres humanos en la producción de la cultura; es construir la propia identidad y la identidad de la comunidad reconociendo a las otras personas y a uno mismo como miembros del género humano y parte de la naturaleza. Es, en suma, realizar los valores que satisfacen y confieren vitalidad a las necesidades que a lo largo de la historia han dado impulso al proceso de

² Véase el anexo "Antecedentes históricos".

autocreación del ser humano: la libertad, la conciencia, la objetivación, la socialidad y la universalidad (Yurén, 2004).

Para Helio Gallardo, la educación tiene como horizonte colaborar en la construcción de la humanidad. La humanidad está en construcción: hombres y mujeres son, apenas, grupos de personas que han alcanzado algunos acuerdos para vivir dentro de sistemas y tejidos sociales complejos; pero como humanidad, hombres y mujeres viven aislados –cuando no desgarrados– unos de otros (2000).

Las personas se humanizan en mayor medida cuando adquieren un sentido propio y son capaces de comunicarlo. Así, este marco conceptual de la estrategia educativa apunta hacia procesos de humanización donde cada persona construya su propio destino y sea capaz de compartirlo.

La Comisión pone todo su empeño en una estrategia educativa que sea un vehículo para la dignificación de todas las personas, educadoras y aprendices, no sólo en el sentido meritorio, sino también y, sobre todo, como portadores de fuerza valoral y ética, como promotores de la libertad, la transformación y la conciencia, que impulsen a la humanidad desde la condición necesaria de seres en convivencia hasta una convivencia más solidaria.

Se ha integrado un código común, producto de la construcción de sentido compartido de distintos grupos de personas, con las concepciones básicas y transversales a este marco conceptual.

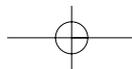
2.1.1. Educación

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, adoptada el 9 de marzo de 1990, enfatiza una visión ampliada de la educación y reconoce que ésta se realiza a lo largo de toda la vida, desde el nacimiento, en múltiples ambientes de aprendizaje y por conducto de diversos medios. Asimismo, ésta no se restringe a la escolarización, sino a todos los ámbitos públicos y privados que conforman la sociedad.

En la Recomendación sobre Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (Conferencia General de la Unesco, 1974), la palabra *educación* se entiende como “el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente, en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos”.

Desde esta *visión ampliada*, la educación no es neutral sino que se entiende como un acto intencionado que apuesta por determinado modelo de sociedad y de persona.

En la actualidad hay consenso en reconocer que la educación no es un fenómeno neutral, es decir, se construye desde y con una ideología, con un sistema de valores (Sánchez Vázquez, 1976). Es claro que esto se puede hacer de manera inconsciente, pero ello no invalida el hecho de que para las y los educadores no existe la posibi-



lidad de “asumir una posición de indiferencia, la posición de quien tranquilamente se declara neutral” (Freire, 1987: 13).

Al profundizar en el concepto de educación es evidente el hecho de que toda educación descansa en supuestos, valores, concepciones y procesos, y de que cada uno de ellos justifica una noción sobre la materia referida, que incluye la posibilidad de la construcción comunitaria. El propio concepto de educación es el inicio de una serie de luchas por imponer concepciones, las cuales han tenido muchos exponentes.

En este sentido, la educación para la paz toma una postura en favor de corrientes y exponentes que privilegian los valores de la justicia, la equidad y, sobre todo, de aquellos que mantienen una posición libertaria y transformadora. De lo tradicional y de lo moderno es necesario recuperar los contenidos y los procesos educativos que dignifiquen a todas y todos, es decir, que colaboren con el proceso de humanización. La educación que se apoya en estos valores está lejos de ser homogénea y libre de contradicciones, pues ésta nace de un proyecto moderno que la percibe como una función social íntimamente vinculada con valores laicos.

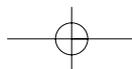
En cuanto a los objetivos de la educación, particularmente de la relacionada con las prerrogativas fundamentales, conviene destacar que no se educa sólo para que las personas conozcan sus derechos y sepan cómo defenderlos, sino que el interés nodal se centra en la autonomía y la libertad racional que emancipa a las personas. Los derechos humanos constituyen un conocimiento constructor de sujetos de derecho, de personas autónomas, racionales y asertivas (Magendzo, 1991). En otras palabras, pretende formar para la identidad personal, para la autonomía moral e intelectual, para la reciprocidad y para la responsabilidad.

2.1.2. Paz

En la actualidad se ha producido un amplio consenso en torno a la necesidad de la paz, de tal manera que es difícil encontrar a alguien que esté en contra de ella. Sin embargo, no todos entienden lo mismo y existen diferentes concepciones de paz. Como señalaba Galtung, “pocas palabras han sido usadas tan a menudo y de pocas se ha abusado tanto, debido, tal vez, a que la paz sirva de medio para obtener un consenso verbal: es difícil estar por completo en contra de la paz” (1985: 27).

El día de hoy existen numerosos trabajos que diferencian entre conceptos de paz negativos, es decir, los que definen a ésta como la ausencia de algo, como lo que no es; y los positivos, es decir, los que la entienden como algo que es.

Se señalan dos conceptos de paz negativa –ausencia de guerra e intimista–, porque históricamente son los más reconocidos; sin embargo, la educación para la paz y los derechos humanos trabaja por un tercer concepto de paz positiva que, más que un fin a alcanzar, es un proceso permanente de construcción y transformación. Es el proceso de realización de la justicia en los distintos niveles de relación humana. Es un concepto dinámico que nos lleva a hacer aflorar, afrontar y resolver los conflictos de una forma *noviolenta* y cuyo propósito es el logro de una armonía de la persona consigo misma, con la naturaleza y con las demás (Seminario de Educación para la Paz, 1994: 16).



- La paz como ausencia de guerra (inspirada por la *pax romana*)

Desde esta perspectiva, la paz se define como la no-guerra o como la ausencia de conflictos bélicos. Pero se trata de una paz que se logra imponiendo el orden en lo interno y atacando con armas las amenazas externas. Esta concepción está ligada al mantenimiento del orden social con base en una supuesta legalidad y, en el orden externo, a la expansión de las fronteras, no sólo territoriales sino económicas.

Es una paz vinculada al Estado "imperial" y al ejercicio que hace del poder bélico. Esta concepción ha dado lugar a frases como "si quieres la paz, prepárate para la guerra". La paz se impone o se defiende contra quienes no aceptan ese orden del imperio, y esto se hace por medio de las armas y la guerra. En esta lógica, resulta fundamental crear la cultura del enemigo que justifique las acciones de guerra. Bajo esta visión se ha impulsado la carrera armamentista y se han "provocado" innumerables conflictos bélicos.

Esta postura, vigente, entre otros, en el imperio romano, ha sido fuertemente cuestionada por diversos autores. Ya desde el siglo pasado, Montessori hacía una crítica profunda a este concepto al referirse al cese de la guerra y a los objetivos de la misma:

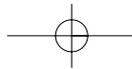
La paz, así entendida, representa más bien el triunfo final y estable. En efecto, la guerra tenía por móvil la conquista de tierras, al mismo tiempo que la sumisión de los pueblos. Lo que llamamos paz es simplemente la adaptación forzada de los vencidos a un estado de sumisión que llega a hacerse definitivo, a la pérdida de todo lo que se ha amado, a la cesión de los frutos de su trabajo y de sus conquistas (Montessori, 1965: 3).

Aunque no se trate de imperios, esta manera de entender la paz es la que los regímenes dictatoriales latinoamericanos defendieron durante mucho tiempo. El clamor de este tipo de paz es una de las más poderosas justificaciones de la opresión y la explotación sistemática de los pueblos y la fuente de las más grandes violaciones a los derechos humanos. Finalmente, cabe señalar, que esta concepción de la paz, aunque se defina por la ausencia de guerra, no cuestiona la existencia misma de la guerra, ya que la utiliza para mantener la paz.

- La paz intimista (inspirada por la *εἰρήνη* griega)

Esta paz también se define en términos negativos al relacionarla con el *no-conflicto* o *no-problemas*. Es una paz asociada a la armonía personal, a la tranquilidad, y tiene una dimensión fundamentalmente espiritual. Esta forma de ver la paz se encuentra muy extendida entre la población en general. Entendida así, la paz se consigue no teniendo o tratando de evitar los problemas y conflictos, y muchas veces aislándose de los demás. La paz es vista como un fenómeno estático, como un estado tranquilo al que se llega cuando no existen conflictos.

Pietro Ameglio escribe al respecto que hay un concepto de paz ampliamente extendido entre la sociedad posmoderna y que "significa falta de interacción con el otro [dimensión social], tranquilidad, ausencia de problemas y conflictos [vistos como



algo negativo]" (1998). Desde esta concepción, la interacción parece estar condicionada a una forma de conquista sin guerra. Eso quiere decir que las otras personas deben renunciar libremente a la satisfacción de sus necesidades, al fruto de su trabajo y a sus conquistas sin que hayan vivido un conflicto violento, sino sólo sus consecuencias. A cambio de esto tendrán tranquilidad y armonía.

Según el mismo Pietro Ameglio, "se trata sobre todo de una cualidad de la vida interior, un estado personal, individual, de un encierro" (1998). Esta paz es un ejercicio en el que la vida social es sacrificada por la armonía. Con este sacrificio se ignoran los conflictos, se acrecienta la injusticia y se pierden las posibilidades de la convivencia. Llevado al extremo, este concepto de paz podría significar simplemente "la no asociación, una condición de tranquilidad por el hecho de que no hay interacción y, por lo tanto, no hay posibilidad de conflictos" (Lederach, 1984: 16).

En esta paz intimista se basan muchas de las propuestas pacifistas vinculadas a movimientos religiosos conservadores u opresores. La educación para la paz y los derechos humanos exige una postura específica respecto de esta paz intimista, debido a que esta propuesta invita a la apatía, hace de lado la acción afirmativa directa y agrega nuevos problemas a los conflictos ya existentes.

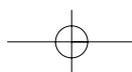
- La paz como presencia de justicia (inspirada en la paz judía o hindú)

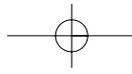
Para Galtung, siguiendo el pensamiento de Gandhi, la paz es ausencia de violencia y la violencia está presente cuando "los seres humanos están influenciados de tal forma que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales" (1985: 30). De aquí que defina a la violencia como la causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo, "cuando lo potencial es mayor que lo efectivo y ello sea evitable, existe violencia" (1985: 31). En otras palabras, ubica a la violencia como lo evitable que obstaculiza la realización humana, y a esta última la entiende como la satisfacción de las necesidades básicas.

En este sentido, se llega a considerar a la paz de forma muy realista al definirla como "la situación caracterizada por un nivel reducido de violencia y un nivel elevado de justicia" (Curle, 1974: 182).

Conviene destacar que, desde esta perspectiva, la paz no es un estado o una meta, sino un proceso. Gandhi señalaba que "no hay un camino para llegar a la paz, la paz es el camino". En el mismo sentido, Paco Cascón señala que la paz "es un proceso activo de construcción de la justicia a través de aflorar, afrontar y resolver conflictos de una manera *noviolenta* para lograr una armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con el medio en que vive" (2000b: 62).

Al unir las ideas de los dos párrafos anteriores, y en palabras de Paulo Freire, se puede afirmar que "la paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales perversas. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social" (1986: 46). Entendida de esta manera, la paz implica la vigencia de los derechos humanos o, en palabras de Bobbio, la paz es "el presupuesto necesario para el reconocimiento y la efectiva protección de los derechos humanos" (1991: 14).





- Violencia

Lo opuesto y antagónico a la paz positiva no es la guerra sino la violencia, de ahí la importancia de señalar qué es y cómo se expresa.

Si la paz es definida como justicia social y como bienestar, la violencia es todo aquello que impide a las personas autorrealizarse como seres humanos, satisfacer sus necesidades básicas y sus intereses. En otras palabras, la violencia es lo que impide u obstruye el desarrollo, la democracia y la vigencia de los derechos humanos. De esta manera, queda claro que la violencia no se reduce a la guerra o al uso de la fuerza, sino que es algo mucho más amplio.

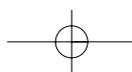
Desde la paz positiva casi todos coinciden en clasificar a la violencia como directa y estructural. Además de éstas, Galtung introdujo un tercer tipo: la violencia cultural. Por eso considera que la paz debe construirse en la cultura y en la estructura, no sólo en la mente humana (1985). La violencia directa es fácilmente reconocible y generalmente reprobada, se refiere a los actos de fuerza y de presión que se ejercen abierta y directamente contra las personas. Aquí se incluyen, desde luego, las guerras o conflictos bélicos, pero también los actos de represión, tortura, golpes y demás tipos de maltrato. La violencia directa es aquella que se aplica de manera concreta a una persona, a un grupo de personas o al ecosistema. La violencia psicológica, como los maltratos verbales, la indiferencia y los insultos, también se consideran como una forma de violencia directa.

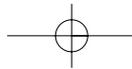
La violencia estructural es aquella que forma parte del sistema social, las más de las veces es invisible, aceptada y enaltecida. Este tipo de violencia, además de la cultural, es la raíz de las injusticias y la opresión, y se expresa en las formas de discriminación, la injusta división del trabajo y de la riqueza y los abusos de poder en relación con el sexo, la raza, la clase, la edad, la capacidad y otras diferencias. Es una violencia doblemente dañina: primero, porque está más oculta y muchas veces no es reconocida como tal, segundo, porque está en la raíz y es la causa de la mayor parte de las violencias directas. Es una violencia que mata a millones de personas cada año: de hambre, de enfermedades curables, de miseria... y aquellas personas a las que no mata las mantiene en una situación de indignidad humana (Cascón, 2000b).

Mientras que la educación para la paz intimista tiene como objetivo principal acabar con la violencia directa o con los actos de violencia, el enfoque de la paz positiva pretende, ante todo, ayudar a reconocer y enfrentar la violencia estructural y cultural que se da en todos los ámbitos de la vida.

- Agresividad

Desde la perspectiva de la paz positiva, hay una distinción entre violencia y agresividad. En relación con este binomio hay una corriente que considera a la violencia como innata en el ser humano, y hay otra que la ve como algo aprendido. La educación para la paz y los derechos humanos considera que la agresividad es innata, mientras que la violencia es aprendida. Se define a la agresividad como una fuerza que permite la propia afirmación y que puede vincularse a la asertividad, la fuerza vital o el instinto de supervivencia.





Esta fuerza vital es canalizada y educada por diferentes vías de socialización como la familia, la escuela, los medios de difusión y el entorno social. La agresividad puede canalizarse de formas diferentes: como fuerza para destruir (violencia) a los seres humanos y como fuerza constructiva (*noviolencia*).

La acción *noviolenta* es la agresividad empleada de manera constructiva para transformar y mejorar las condiciones de vida. Otra forma de canalizar a la agresividad sería por su anulación: el conformismo, la apatía o la sumisión.

- *Noviolencia*

El concepto de la *noviolencia* está muy ligado al de la paz positiva, aunque intenta ir todavía más allá. La *noviolencia* plantea una forma de vida, un estilo de lucha política y un modelo de sociedad, presentando como punto fundamental la búsqueda de la coherencia entre los medios y los fines para conseguirlos, mediante el aprendizaje de la resolución *noviolenta* de los conflictos.

Paco Cascón insiste en que el término de la *noviolencia* no debe escribirse con el no delante de la palabra *violencia*, sino como una sola palabra, con el fin de dotarlo de un sentido positivo y alejarlo de las concepciones negativas. Una persona puede estar en contra de la violencia y, sin embargo, no ser *noviolenta* (2000b).

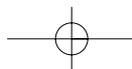
El planteamiento *noviolento* implica actividad y compromiso transformador por hacer valer la justicia; significa trabajar tanto individual como colectivamente para descubrir formas de cambio social *noviolentas*, como es la resolución de los conflictos.

- Conflicto

Un conflicto es el proceso por medio del cual las relaciones humanas amplían sus posibilidades frente a la realidad o transforman al mundo y su realidad. Visto de esta manera, el conflicto es una fuerza de transformación o, como expresa con frecuencia Paco Cascón, es una palanca de transformación. Lo que cabe destacar es que para que pueda darse una resolución *noviolenta* de los conflictos es necesario que las relaciones de poder entre las y los involucrados no sean tan asimétricas. De ser así, para resolver adecuadamente el conflicto, será necesario el apoderamiento de los más débiles en esa relación asimétrica (2000b).

La construcción de una sociedad democrática y participativa comienza por el apoderamiento de toda persona excluida del poder, el ejercicio permanente de la autonomía, la toma de decisiones consensuadas y la resolución de los conflictos de manera *noviolenta* para la convivencia solidaria; en suma, por el ejercicio de los derechos específicos y universales.

Por lo general se asumen conceptos vinculados a la resolución violenta que cotidianamente se da a los conflictos. En la educación para la paz y los derechos humanos, los conflictos se estudian desde la forma de pensar y sentir el conflicto, y aquí la *noviolencia* es la propuesta para encarar su resolución. No se busca evitar o eliminar los conflictos, sino enfrentarlos de manera creativa. La clave no está en la eliminación del conflicto, sino en su regulación y resolución de forma justa y *noviolenta* (Lederach, 1984).



2.1.3. Derechos humanos

Desde el punto de vista de la modernidad hay dos grandes corrientes educativas que favorecen a la educación *sobre, en y para* los derechos humanos: *la liberal y la crítica*.

La primera es importante, ya que los derechos humanos –como ahora se les conoce– son producto de la modernidad. Desde la Ilustración hay muchas asignaturas pendientes alrededor de los derechos humanos fundamentales: la igualdad, la libertad y la justicia, entre otras. La posición liberal frente a los derechos humanos cobra importancia en un país y en un nuevo orden internacional donde aún no está vigente el Estado de derecho, puesto que sin los derechos humanos éste no es posible y, sin ambos, no es factible la democracia.

La segunda es relevante para, además de trabajar por la vigencia del Estado de derecho, posibilitar los derechos humanos desde la vida cotidiana, sin perder de vista su perspectiva histórica y evolutiva para transformar la realidad cotidiana y continuar con la positivización de los nuevos derechos que se persiguen, a partir de la legitimación de diversos grupos culturales.

Los derechos humanos son un ideal de convivencia y realización humana, cuya práctica hace factible el desarrollo del ser humano como tal. Son una “exigencia de dignidad humana” que se han ido concretando a lo largo de la historia y deben ser reconocidos y hacerse valer por medio de los ordenamientos jurídicos y de las instituciones nacionales e internacionales.

Bonifacio Barba Casillas (1997) señalaba que los derechos humanos se presentan como un sistema integral porque:

- Orientan al orden jurídico al establecer lo justo o lo equitativo, al definir prerrogativas y deberes.
- Ejercen una función crítica sobre el orden existente.
- Proponen una utopía, unas condiciones socio-históricas diferentes, más cercanas y acordes con la dignidad humana.
- Son conflictivos, pues tienen el propósito de modificar la acción social y los intereses políticos al establecer valores que contradicen las prácticas y estructuras sociales que impiden el desarrollo humano.

Más allá de infundirlos, se reconocen como una construcción social y cultural, cuya responsabilidad en cuanto a su vigencia compete tanto a gobernantes como a gobernados. De ahí la importancia de emprender una labor educativa que integre difusión, capacitación y formación desde, en y para los derechos humanos.

La concepción de los derechos humanos que se pretende impulsar desde la Comisión parte, precisamente, de la definición general que se hace en el artículo 4º de su Reglamento Interno: son los derechos inherentes a la naturaleza humana, sin los cuales no se puede vivir con la dignidad que corresponde a toda persona, reconocidos en el orden jurídico mexicano y en los instrumentos internacionales de derechos humanos.

Sin profundizar ni entrar en la polémica que se ha dado entre el iusnaturalismo y el positivismo, lo importante es que ahora los derechos humanos se reconocen como

inherentes a la persona humana (Nikken, 1991), pero su construcción, reconocimiento y concreción dependen de la situación histórica de las necesidades humanas. Por eso, los derechos humanos son una construcción social y cultural.

En cuanto a la definición de los derechos humanos, hay quienes los ven fundamentalmente como valores, otros, como principios o acuerdos políticos, y otros más como normas jurídicas. En realidad se trata de diferentes dimensiones de un mismo fenómeno que no son excluyentes, sino complementarias. No basta con que los valores existan, éstos deben ser convertidos en principios o acuerdos políticos y, para que pueda exigirse su cumplimiento, tienen que concretarse en normas jurídicas. El razonamiento también puede ser a la inversa: las normas jurídicas deben ser legítimas y para ello requieren el consenso político y el sustento en valores.

Los derechos humanos son valores, acuerdos políticos y normas jurídicas, por lo que su estudio y análisis no puede reducirse a una disciplina. Una visión integral de los derechos humanos debe tomar en cuenta todas sus dimensiones y, por lo tanto, es preciso analizarlos desde diferentes disciplinas: el derecho, la ética, la ciencia política y la historia, entre otras.

Si se reducen los derechos humanos a su dimensión jurídica, las personas sólo aparecen como sujetos de derechos y, en contraparte, el Estado resulta ser el único garante de esos derechos. En este sentido, podría interpretarse que solamente el Estado es el responsable de violar los derechos humanos. Desde una visión más amplia, y no en términos jurídicos, todas las personas pueden afectar o impedir el goce de los derechos de otras personas. Si alguien secuestra, golpea o tortura a otra persona le está afectando e impidiendo el goce de sus derechos, aunque jurídicamente no se pueda hablar de una violación a los derechos humanos, sino de un delito.

La visión de los derechos humanos de la Comisión debe basarse en su dimensión jurídica, pero en sus labores educativas tiene que ir más allá para favorecer el desarrollo de una cultura de respeto y vigencia de los derechos humanos, donde se respeten todas las garantías de los demás, para avanzar en una convivencia solidaria. Desde este punto, es importante destacar la dimensión valoral de los derechos humanos para que éstos se vivan de manera cotidiana. Estos valores deben ir más allá del Estado, trascender en la vida cotidiana e integrarse a la ética personal y a la convivencia.

Desde la CDHDF se promueve una visión amplia e integral de los derechos humanos. Esa integralidad debe entenderse, al menos, en dos sentidos: que abarque todas las dimensiones de los derechos humanos y que incluya a todos los derechos para todos.

En una estrategia educativa desde la paz y los derechos humanos es importante reconocer su historicidad y los valores éticos que contienen, así como reforzar el pacto político, enfatizando su exigibilidad mediante la legalidad para recuperar el Estado de Derecho. Asimismo, trabajar por la democracia como vehículo para que los derechos humanos sean factibles, como estilo de gobierno y de vida.

- Dimensiones de los derechos humanos

Los derechos humanos tienen, para efectos de esta propuesta, cuatro dimensiones:

- *Histórica*: porque son exigencias de libertad e igualdad que se encuentran en transformación a lo largo de la historia de la humanidad, dependiendo de las condiciones sociales, políticas, e incluso del desarrollo tecnológico y científico de las sociedades. Los derechos humanos, por lo tanto, no pueden entenderse fuera de contexto ni permanecer ajenos a la realidad histórica concreta.
- *Ética*: los derechos humanos representan un código ético de comportamiento, basado en ideales y valores cuyo fundamento es la dignidad de la persona, que parte de lo individual pero que se reconoce y establece a partir de su carácter social.
- *Política*: el pacto político establece un puente entre el código ético y el código legal. Los derechos humanos implican el reconocimiento de otros y otras; esto se logra por medio del reconocimiento de la diversidad, con el diálogo y la construcción de consensos. Desde esta perspectiva, el consenso da cabida al disenso, ya que en los procesos de toma de decisiones una persona, un grupo o una institución puede disentir con argumentos más justos y basados en el Estado de derecho que quienes están en total acuerdo.
- *Legal*: los derechos humanos requieren su exigibilidad. Por eso, deben plasmarse en normas y documentos que establezcan, por un lado, la obligación del Estado para cumplirlos y, por otro, la posibilidad de la sociedad de exigir su respeto.

Estas cuatro dimensiones de los derechos humanos deberán reflejarse en los contenidos del marco conceptual de la estrategia educativa.

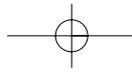
Es importante señalar que los distintos tipos de derechos están integrados de manera interdependiente. No podrían realizarse plenamente los derechos civiles y políticos en un mundo sin desarrollo y sin paz y, de igual forma, no es posible hablar de desarrollo sin la existencia de los derechos laborales y de seguridad social.

Los derechos humanos han evolucionado a lo largo de la historia de acuerdo con situaciones o hechos políticos puntuales que han permitido la definición de necesidades individuales y sociales, así como la búsqueda de vías y alternativas pacíficas sustentadas en la legalidad y en la voluntad política para la satisfacción de esas necesidades.

Los *derechos civiles y políticos* son los más antiguos en su desarrollo normativo. Son aquellos que corresponden al individuo frente al Estado o a cualquier autoridad. Van de la mano de la Revolución francesa como rebelión contra el absolutismo del monarca. Ejemplos: libertad de tránsito, derecho a ser electo, derecho al voto.

Los *derechos sociales, económicos y culturales*, cuyo titular es el individuo en comunidad, son legítimas aspiraciones de la sociedad. Son derechos de contenido social para procurar mejores condiciones de vida. Los derechos sociales son el resultado de la Revolución Industrial provocada por la desigualdad económica.

En México, la Constitución de 1917 los incluyó por primera vez en el mundo. Los derechos económicos, sociales y culturales imponen su "deber hacer" (satisfacción de necesidades y prestación de servicios) por parte del Estado, y fueron reconocidos después de la segunda Guerra Mundial. Ejemplos: derecho a un salario justo, libertad de asociación, tomar parte en la vida cultural.



Asimismo, el Estado es el titular de los derechos de los pueblos. Se integran en la segunda mitad del siglo pasado como respuesta a la necesidad de cooperación entre las naciones, así como dentro de los distintos grupos étnicos y culturales. Requieren para su cumplimiento de órganos rectores internacionales. Ejemplos: derecho a la independencia económica y política, a la paz, a la protección de las minorías, a la solidaridad internacional ante los desastres, al medio ambiente.

El reconocimiento o publicación de los derechos es permanente, ya que la evolución humana, en muchas de sus esferas, requiere de nuevas regulaciones para la convivencia pacífica social de las naciones o de los Estados. Así se están desarrollando otras necesidades alrededor de la gestación de nuevos actores y movimientos sociales, como por ejemplo: derecho a la opción sexual, derecho al reconocimiento de la diferencia, entre otros, así como en torno a los impactos que las tecnologías de punta de finales de y principios de siglo producen en la existencia humana, es decir, la calidad genética y la manipulación de la especie humana, la clonación de animales y de seres humanos, los trasplantes de órganos (derechos de las especies vivas y de la naturaleza).

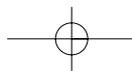
2.1.4. Democracia

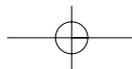
En su sentido estrictamente etimológico, democracia quiere decir “poder del pueblo”, por lo que las democracias serían sistemas y regímenes políticos en los que el pueblo manda. Al afirmar que el “poder es del pueblo”, se establece una concepción sobre las fuentes y la legitimidad del poder. Así, *democracia* quiere decir que el poder es legítimo sólo cuando su investidura viene de abajo, es decir, sólo si emana de la voluntad popular.

Por lo general, decimos democracia para aludir, a grandes rasgos, a una sociedad libre, no oprimida por un poder político discrecional e incontrolable, ni dominada por una oligarquía cerrada y restringida, en la cual los gobernantes “responden” a las y los gobernados. Hay una democracia cuando existe una sociedad abierta en la que la relación entre gobernantes y gobernados(as) es entendida como el Estado al servicio de las y los ciudadanos, y no cuando las y los ciudadanos están al servicio del Estado (Sartori, 2003).

La democracia no se reduce a un procedimiento, ni siquiera a unas instituciones. La igualdad política –sin la cual no puede existir la democracia– no es únicamente la atribución que tienen todos los ciudadanos(as) a los mismos derechos, es también un medio de compensar las desigualdades sociales, de modo que el Estado democrático debe reconocer a sus ciudadanos(as) menos favorecidos(as) la prerrogativa de actuar, en el marco de la ley, contra un orden desigual del que el Estado mismo forma parte.

Los teóricos de la democracia (de Locke a Rousseau y Tocqueville) tuvieron conciencia de que ésta no se satisfacía con invocar una igualdad abstracta de los derechos, sino que apelaba a esta igualdad para combatir las desigualdades de hecho, y en particular la de acceso a la decisión pública.





La idea de la democracia no puede separarse de la de los derechos y, por consiguiente, no puede ser reducida al tema del gobierno de la mayoría. La democracia, en consecuencia, no puede limitarse a unas instituciones públicas, a una definición de los poderes y ni siquiera al principio de la libre elección, pues es inseparable de una teoría y una práctica efectiva del derecho (Touraine, 1995).

La ciudadanía apela a la integración social, a la conciencia de la pertenencia, no sólo a una ciudad, un Estado nacional o un Estado federal, sino también a una comunidad unida por una cultura y una historia en el interior de sus fronteras.

La representación, la ciudadanía y la limitación del poder por los derechos fundamentales no bastan para constituir una democracia en todos los casos. De acuerdo con los tres elementos mencionados, pueden distinguirse tres tipos de democracia según sea el elemento que privilegien.

El primer tipo da una importancia central a la limitación del poder del Estado mediante la ley y el reconocimiento de los derechos fundamentales; el segundo ofrece mayor importancia a la ciudadanía, a la Constitución o a las ideas morales que aseguran la integración de la sociedad y dan un fundamento sólido a las leyes; por último, el tercero recalca más sobre la representatividad social de los gobernantes y opone la democracia, que defiende los intereses de las categorías populares, a la oligarquía.

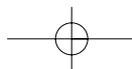
Es importante reconocer que el modelo democrático no tiene una forma central y que no puede dejarse atrás la yuxtaposición de los tres modelos, los cuales poseen en común los mismos elementos constitutivos, pero no atribuyen a todos la misma importancia, lo que crea grandes diferencias entre la democracia liberal, la constitucionalista y la conflictiva.

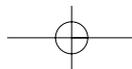
Con base en este marco conceptual, dos formas son las que destacan: la democracia como estilo de gobierno y como estilo de vida. Respecto de la primera, Robert Dahl señala tres características fundamentales de un sistema político democrático: la competencia política, la legalidad y la participación. De esta manera, un régimen democrático debe tener, al menos, las características de elecciones libres e imparciales para elegir a sus gobernantes, libertad de voto, derecho a que los líderes puedan competir en busca del apoyo popular, instituciones que garanticen que la política del gobierno dependa de los votos y de las formas de expresar las preferencias, así como la libertad de asociación, expresión y participación (1991: 15).

En cuanto a la democracia como sistema de vida, Norberto Bobbio indica que es necesario entender a ésta más allá de un sistema de normas o de formas de organizar el poder público; concebirla, entonces, como un estilo de vida, visto éste como la forma de entenderse y relacionarse con los otros en la familia y en la comunidad (1994).

2.1.5. Desarrollo

La Declaración sobre el Derecho al Desarrollo representó una etapa importante en la definición de una noción global de los derechos humanos. Las graves desigualdades entre los países, y al interior de los mismos, son causas de numerosas tensiones sociales y agravan los conflictos estructurales que impiden que las personas se desarrollen





plenamente y alcancen una calidad de vida en la que la dignidad esté asegurada y sean satisfechas las necesidades humanas básicas.

El derecho al desarrollo es, a la vez, un derecho humano individual y colectivo que no puede ser entendido más que en su estrecha interdependencia con el conjunto de los derechos humanos, tanto los civiles y políticos como los culturales, sociales y económicos. El derecho al desarrollo no es sólo un derecho fundamental, es también una necesidad esencial del ser humano que responde a las aspiraciones de las y los individuos y de los pueblos de asegurarse en mayor grado la libertad y la dignidad. El goce de todos los derechos comprende tanto la condición como la finalidad del derecho al desarrollo.

Esa interdependencia quedó reflejada en la Declaración y Programa de Acción de Viena, aprobada en junio de 1993 por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, la cual proclama que

la democracia, el desarrollo y el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales son interdependientes y se refuerzan entre sí. Ahora es necesario abordar de manera integrada cuestiones que habían sido tratadas de manera autónoma, aunque son interdependientes: medio ambiente, población, desarrollo, derechos humanos, democracia, tolerancia.

La noción positiva de la paz está relacionada directamente con el concepto de justicia social y de desarrollo, pero también con los planteamientos de derechos humanos y democracia. De acuerdo con Norberto Bobbio, "derechos humanos, democracia y paz son tres elementos necesarios del mismo movimiento histórico: sin derechos humanos reconocidos y protegidos no hay democracia; sin democracia no existen las condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos" (1991: 14).

- Todos los derechos para todas las personas

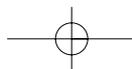
Según Leah Levin, "en el curso de la historia se ha hecho caso omiso de la vida y de la dignidad humanas y esta situación aún pervive hoy día, pese a que la idea de que hay normas comunes a toda la ciudadanía se remonta a muchos siglos" (1999: 15).

Se dice que por derecho natural somos iguales, de ahí que el artículo 1° de la Declaración Universal de Derechos Humanos sustente ese principio de igualdad. Sin embargo, la discusión *cultura* contra *natura* lleva más de dos siglos.

Más allá de las normas, y desde una postura histórica y cultural, las diferencias en la vida cotidiana están basadas en grandes desigualdades y en actos discriminatorios. Peor aún, existen teorías que justifican las desigualdades para avalar la esclavitud o la discriminación por sexo, raza, clase, nación o creencias religiosas.

Desde la perspectiva de la educación para la paz y los derechos humanos, la paz no trata de suprimir las diferencias, sino que las respeta mediante la resolución *no-violenta* de los conflictos, donde *el otro, el diferente*, tiene cabida.

La equidad se fundamenta en la diferencia; su realización reduciría la desigualdad y la discriminación. La equidad "corrige la ley y toma en cuenta la singularidad de lo



real” (Antaki, 2000: 47). La equidad responde a la irrealización de la justicia. Si la injusticia es la costumbre, sólo el trato desigual en favor de los desiguales puede romperla.

Existen dos instrumentos de derechos humanos esenciales que resguardan el principio fundamental de no discriminación: la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1969) y la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979).

La protección de las Naciones Unidas a las minorías y las poblaciones vulnerables ha tenido que ir ampliando su perspectiva. En este sentido, el Comité de Derechos Humanos de la ONU resignificó el término *discriminación* para referirse a toda distinción, exclusión, restricción o *preferencia*.

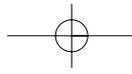
La protección para evitar la discriminación se refiere, principalmente, a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas. Sin embargo, el concepto de minorías tiende a relacionarse también con comunidades lésbicas y *gays*, o con enfermos de VIH/sida, como parte de las poblaciones vulnerables.

- *Minorías*. Son las y los ciudadanos de un Estado que presentan una minoría numérica y que se encuentran en una posición no dominante, ya sea por sus características étnicas, religiosas o lingüísticas. Se distinguen por tener un sentido de solidaridad motivada por el deseo colectivo de sobrevivir y cuyo propósito es lograr la igualdad con la mayoría, de hecho y de derecho (J. Deschenes, de la Subcomisión para la Prevención de la Discriminación y Protección de Minorías en 1985).
- *Poblaciones en riesgo de ser vulneradas*. Son las y los ciudadanos que, independientemente de su cantidad, están en desventaja en relación con la población dominante. En estos grupos se encuentran las mujeres, las niñas y los niños, las y los adultos mayores, las personas con discapacidad, los homosexuales, las lesbianas y las y los enfermos de sida –por mencionar algunos–, quienes, al igual que las minorías, tienen que luchar por la igualdad de hecho y de derecho. Actualmente se les denomina sectores en riesgo.

2.1.6. Equidad de género³

Como fruto del devenir histórico, la equidad de género es una medida para marcar la diferencia, no en detrimento de alguno de los sexos, biológica o culturalmente hablando, sino debido a la necesidad de hacer realidad la igualdad jurídica, asignatura pendiente desde la Ilustración de acuerdo con la apreciación de Celia Amorós (1994). Parte de una igualdad que supera la postura racional-liberal de la modernidad, y que ahora se funda en la diferencia, en la diversidad, en la interculturalidad, en la alteridad, desde un paradigma más humano, en el cual la equidad se precisa en las oportunidades necesarias para alcanzar la autonomía y el propio desarrollo individual y social.

³ Véase en el anexo “La perspectiva de género como herramienta de análisis”.



La equidad es la posibilidad de ejercer un trato diferenciado en favor de los distintos grupos, en este caso las mujeres, que han sufrido la peor parte de las desigualdades.

- Sexo

Tiene claras raíces biológicas y debe ser visto como “natural”. El sexo determina biológicamente la función de la reproducción humana y una serie de características corporales; sin embargo, esta base física dice muy poco sobre los comportamientos y las capacidades de las personas.

- Género

Este concepto hace referencia a las diferencias socialmente construidas entre los sexos. Es una noción que apunta a características que tienen que ver con cultura, ideología y socialización; que tiene profundas relaciones con lo material. El género es un constructo social sujeto al cambio.

Cada sociedad construye un conjunto de comportamientos y capacidades de los cuales unos son considerados como propios de los hombres y otros como característicos de las mujeres.

- Perspectiva de género

Ante la visión androcéntrica del mundo, surge la filosofía feminista –por lo menos con un siglo de vida y desde una racionalidad crítica que, en los últimos 30 años, se ha identificado como perspectiva de género–, que intenta develar las distintas formas de discriminación hacia la mujer por razón de su sexo, ligadas históricamente a otras formas de segregación racial o de clase social.

La perspectiva de género señala las diferencias, las desigualdades y las prácticas discriminatorias –a veces no reconocidas o invisibles– ejercidas por nuestras sociedades.

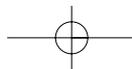
- Sexismo

Se trata de una expresión de la discriminación basada en el sexo y en el poder, caracterizada tanto por diferencias como por un trato desigual entre hombres y mujeres pero, más que nada, por la supeditación de un sexo al otro. Esta jerarquización es una característica de cualquier práctica discriminatoria.

2.2. Enfoque pedagógico: la educación valoral

Las necesidades básicas de aprendizaje han pasado a ser de *conocimientos mínimos y básicos a una diversidad de conocimientos y valores* (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990) indispensables para sobrevivir, participar y ejercer plenamente la ciudadanía.





Desde esta estrategia es central la apertura de espacios educativos que permitan el desarrollo de las propias capacidades y competencias, el acceso a la información y a la capacitación para tomar decisiones fundamentadas que permitan aprendizajes continuos y permanentes sobre, en y para los derechos humanos.

Para efectos del marco conceptual de la estrategia, de la psicopedagogía se opta por el constructivismo y el cognoscitivism social para el desarrollo de capacidades y competencias desde esquemas previos y aprendizajes significativos; y de la socioantropología, por la teoría crítica y la perspectiva de género como herramientas de análisis y reflexión.

Desde la perspectiva de la educación para la paz y los derechos humanos, el marco conceptual se sustenta, principalmente, en la dimensión valoral de los derechos humanos y los trabaja desde un enfoque vivencial, sin hacer de lado las tres dimensiones restantes que forman parte también de los contenidos básicos de la educación: la histórica, con sus cinco generaciones de derechos humanos; la legal, con la difusión y análisis de pactos, declaraciones, convenciones y otros documentos que ayuden a que quienes participan en un proceso educativo conozcan sus derechos; y la política, con el análisis sobre la organización y la construcción de consensos en distintos momentos de la vida pública.

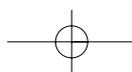
El enfoque valoral se complementa con los cuatro acercamientos metodológicos y con los cuatro ejes o capacidades a desarrollar y sus respectivas competencias, en la formación, capacitación y difusión que lleve a cabo la Comisión.

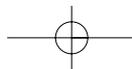
La educación valoral representa un enorme campo del desarrollo de las personas. Es en este campo, donde adquieren forma las convicciones, las apreciaciones y los fundamentos morales de las personas.

El término *valor* se asocia a un amplio universo de intereses, deseos, necesidades, aversiones, deberes, obligaciones morales y muchas otras modalidades selectivas. En ese sentido, todo lo que le interesa a una persona es un valor. Sin embargo, la construcción del mismo es un complejo proceso por medio del cual se define el interés de cada persona. Un valor empieza por ser un aspecto cotidiano que, por alguna razón, es atacado o reducido. Las personas, entonces, le asignan un lugar dentro del sistema de valores ya existente y lo convierten en valor.

Si debido a un conflicto el valor es, además, escaso, entonces ese valor adquiere el máximo nivel de derecho. Con base en ello, la educación para la paz y los derechos humanos está vinculada a la educación en valores, por tres aspectos fundamentales:

- La educación crítica en valores es la que finalmente facilita que las personas identifiquen sus intereses individuales y colectivos, y desarrollen capacidades para consensuarlos mediante procesos *noviolentos*.
- La formulación de un valor es la expresión de una necesidad o interés que está en contraposición con otra, de lo cual resulta un conflicto que conviene identificar y resolver antes de que devenga en una crisis.
- La educación para la paz y los derechos humanos está comprometida con la identificación oportuna de satisfacción de necesidades, pero también de los conflictos y con la promoción y ampliación de los derechos.





Para efectos del marco conceptual de esta estrategia, la Comisión considera pertinentes las cinco premisas identificadas por Sylvia Schmelkes (1998) para la formación en valores:

1) *En materia de valores no se puede ser neutral*

La jerarquía de los valores es un esquema que en general se comparte con el grupo pero que, en la mayoría de los casos, corresponde a un esquema personal. En la o el educador de valores, este esquema personal define su actuación frente a las y los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, y desde esa postura valora sus actos y los de las personas participantes, respetando sus propios procesos e integrándose a ellos, es decir, asumiendo una postura solidaria con las personas que están identificando sus valores e iniciando un proceso de liberación ante el reconocimiento de sus derechos.

2) *Sí existen valores universales*

Los valores universales son muy pocos, ya que su universalidad se debe, ante todo, a un proceso de consenso entre las personas que conforman la mayoría de las naciones. Debido a que los valores universales son producto del consenso, Sylvia Schmelkes señala que no son absolutos: “estos valores se construyen históricamente y por lo mismo son, en cualquier momento dado, incompletos y dinámicos” (1998: 158).

3) *La indoctrinación es lo contrario de la formación de valores*

El proceso por medio del cual se aprenden valores es largo y, por lo general, consiste en aportar elementos para que, mediante el diálogo y la reflexión, las y los participantes puedan desarrollar de manera propia su esquema de valores y juicios personales desde donde podrán continuar desarrollándose en compañía de otras personas.

En los procesos de indoctrinación las personas asimilan el esquema de otras personas o del grupo y lo interiorizan sin que medie un proceso de reflexión, de diálogo, de análisis y, sobre todo, sin que sea producto de una construcción.

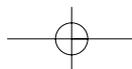
4) *Hay una creciente necesidad de educar en valores*

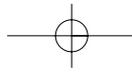
A medida que la tecnología se desarrolla y la globalización llega a todos los rincones del planeta, se debilitan los sistemas locales de producción cultural y los pueblos empiezan a consumir una cultura global y homogénea.

Por un lado, la tecnología se hace más inteligente y un creciente número de personas empieza a confiar en esta inteligencia que, sin embargo, carece de motivación, de intereses y es incapaz de crear metas o de dar sentido. La educación en valores permite enfrentar de manera eficiente el uso generalizado de la tecnología.

Por el otro, la formación de valores supone la integración de las diferentes culturas dentro de la propia, con un sentido crítico y ciudadano.

Los alumnos tienen que aprender a participar activamente en la toma de decisiones de asuntos que les afectan y que afectan a otros en condiciones más precarias que ellos, a elegir a sus representantes y a pedirles cuentas, a aplicar la ley o cambiarla cuando ha





demostrado ser injusta [...] Es decir, tienen que ser educados para asumir la democracia como forma de vida además de como forma de gobierno (Schmelkes, 1998: 162).

5) *Los diversos enfoques en valores son complementarios*

Existe una serie de enfoques de distintos niveles de profundidad, cada uno de ellos es complementario y exige diversas capacidades tanto de la o el educador como del resto de las y los participantes. Los enfoques son:

Prescriptivo: se centra en educar sobre los valores universales, es decir, aporta información sobre ellos.

Clarificativo: las y los participantes aprenden a distinguir sus propios intereses y a desarrollar su ética personal.

Reflexivo-dialógico: las y los participantes revisan valores en situaciones específicas y aprenden a distinguir aquellos que son promovidos en diferentes asignaturas o por individuos y grupos de personas. De la misma manera, aprenden a rejerarquizar los valores cuando éstos entran en conflicto. Este enfoque introduce la construcción colectiva.

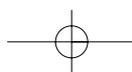
Vivencial: las y los participantes viven los valores de manera cotidiana dentro del grupo y dentro de toda la institución en la que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que no solamente pueden identificarse valores de manera grupal, sino que grupalmente se viven.

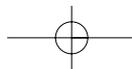
Acción directa: Este enfoque se usa en espacios educativos desde los que se facilita de manera gradual el servicio, de quienes forman parte de la institución hacia quienes están fuera de ella. Se pretende ampliar la discusión desde el ámbito estrictamente escolar o laboral hasta la vida de la ciudad, del estado, del país o del mundo.

La propuesta educativa en y para los derechos humanos es un proceso integral que se basa en estas cinco premisas y que integra estos cinco enfoques en su propuesta metodológica.

No toda la educación valoral resulta en una educación transformadora. De hecho, una buena parte de la educación valoral que promueve la autonomía entre sus participantes falla en promover transformaciones liberadoras y reivindicativas. Desde esta propuesta es fundamental promover la transformación para que los derechos humanos se vivan y formen parte de una cultura que reivindique su respeto y vigencia.

Es necesario que la educación en derechos humanos sea permanente, con el uso de distintas metodologías o estrategias –formales, informales y no formales–, que abarquen lo ético y lo político, con la referencia básica de los derechos humanos: *la existencia del otro*. Para ello, es vital la vinculación con la sociedad civil, ya que ésta trasciende los límites temporales de la actual administración de esta Comisión.





3. RASGOS PARA UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA

La Dirección General de Educación y Promoción de los Derechos Humanos es la instancia elegida y constituida por la CDHDF para contribuir, desde la educación para, en y sobre los derechos humanos, a una cultura de respeto a la dignidad humana, es decir, de respeto a los derechos y de satisfacción de las necesidades de quienes habitan en la ciudad de México.

A continuación se presentan rasgos de la estrategia educativa enunciada en propósitos, metodologías, capacidades y competencias a desarrollar.

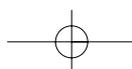
3.1. Propósitos

- Proveer y atender las necesidades de las y los destinatarios para el ejercicio pleno e integral de sus derechos humanos, sin importar su edad, sexo, condición social o económica, nivel educativo o cualquier determinante que pueda excluirlos del pleno goce de estos derechos.
- Elaborar, instaurar y sistematizar una estrategia educativa centrada en capacidades y competencias que propicie la autonomía de promotores, capacitadores y educadores en derechos humanos.
- Desarrollar capacidades y competencias por medio de conocimientos, habilidades y actitudes que las personas y los grupos apliquen para integrar a los derechos humanos en su vida cotidiana.
- Formar a personas y a grupos educadores autónomos y abiertos que ofrezcan respuestas inéditas y nuevos significados a partir de una estrategia educativa abierta a la diversidad de estilos en el abordaje metodológico y conceptual alrededor de los derechos humanos.
- Fortalecer la visión de una educación formativa y permanente para los derechos humanos, más allá de los tiempos administrativos y que oriente al trabajo interno hacia el de otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

3.2. Procesos educativos

La educación está constituida por una tríada: la persona que promueve aprendizajes, lo que se aprende y la persona que construye su propio aprendizaje. La Comisión centra sus esfuerzos en la ciudadanía que atiende, es decir, en todos los destinatarios(as) del servicio público, de las escuelas y de la sociedad civil. Por lo tanto, una tarea central para la atención a las y los destinatarios es la capacitación y formación permanente del equipo de educadores(as) responsable de promover aprendizajes y competencias para, en y sobre derechos humanos.

En los procesos educativos de las y los educadores –formadores(as), capacitadores(as) y promotores(as)– se enfatizan las capacidades y competencias a desarrollar

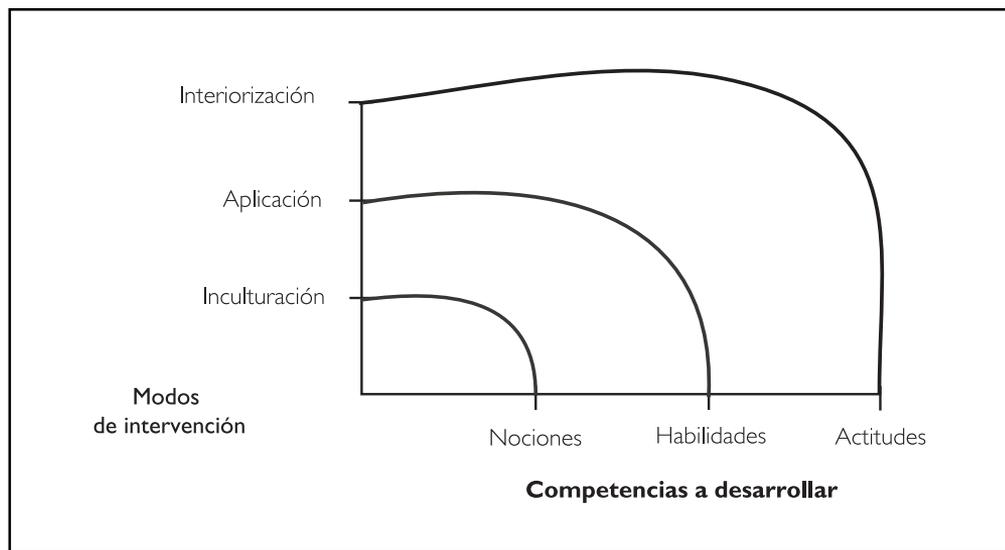


desde los valores de la paz y los derechos humanos, con la intención de lograr una mayor humanización personal y social que favorezca la vida democrática y la vigencia de los derechos humanos en las vidas privadas de las y los educadores, en el trato con sus pares y en su desempeño frente a un grupo.

Una vez que las y los educadores han construido para sí sus propias capacidades y competencias –un sistema valoral autónomo y del cual se sienten profundamente responsables–, los procesos educativos se desarrollan desde la transmisión de información, pasando por el desarrollo de habilidades, hasta convertirse en un proceso de formación y, si es posible, de transformación de la realidad cotidiana para hacer de los derechos humanos una realidad tangible.

Desde la perspectiva de la educación para los derechos humanos asumida por esta Dirección, las competencias que se aprenden llevan implícito el cómo se aprende, de ahí que sea central especificar los distintos niveles o procesos educativos:

Esquema 3.1. Niveles de los procesos educativos de acuerdo con los modos de intervención y las competencias

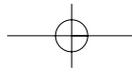


3.2.1. Formación

Es el proceso que posibilita el desarrollo de nociones, habilidades y actitudes para la profundización y la vivencia de algunos contenidos y valores de los derechos humanos. Este proceso es permanente y sistemático.

En el seno de un grupo de educadores(as) para la paz y los derechos humanos se privilegia al enfoque valoral vivencial, además de permitir la integración cabal de todos los enfoques: prescriptivo, clarificativo, dialógico-reflexivo y de acción directa.

Un proceso formativo permite desarrollar una metodología de provención y negociación, para hacer de la resolución *noviolenta* de los conflictos un estilo de vida, una forma de enfrentar los conflictos y una estrategia política de transformación social.



Este proceso hace posible la educación para los derechos humanos. La formación es un proceso de *desarrollo* progresivo –implica el paso de un estadio a otro superior–, ya sea en lo que respecta a la construcción de estructuras intelectuales y morales o en cuanto a las capacidades a desarrollar para la resolución *noviolenta* de conflictos y la convivencia solidaria.

3.2.2. Capacitación

Ésta es entendida como el desarrollo de nociones y habilidades para una función determinada: desde la educación para la paz y los derechos humanos se enfatiza el desarrollo de aquellas capacidades que permitan el ejercicio y la vigencia de los derechos humanos.

La capacitación implica el manejo de contenidos y metodologías que promuevan las actitudes y capacidades mínimas necesarias para aplicarlas en las distintas dimensiones de la vida cotidiana. Asimismo, implica el conocimiento del marco jurídico de los derechos humanos y de las vías existentes para su denuncia y defensa, para así contribuir a la vigencia del Estado de derecho.

Este proceso hace posible la educación en los derechos humanos. Alude a la internalización de nociones y habilidades proventivas que promueven la negociación y el cumplimiento concreto de los valores de los derechos humanos. La capacitación implica situar al contexto de la socialización en otros ambientes y que puede reproducirse en el espacio educativo o romperse para fortalecer los valores referidos a los derechos humanos.

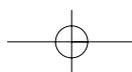
3.2.3. Difusión

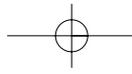
Ésta es, en general, una actividad que permite la extensión masiva de los contenidos de los derechos humanos, ya sea por conducto de los medios masivos o con la publicación de folletos informativos o de guías metodológicas que permitan la masificación de la educación en los derechos humanos.

La difusión también incluye actividades con grupos pequeños por la transmisión de contenidos específicos de la educación para la paz y los derechos humanos.

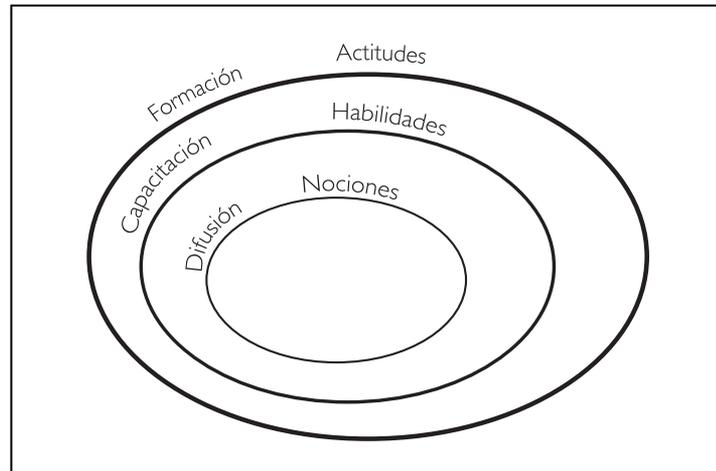
Esta actividad hace posible la educación sobre derechos humanos. Es un proceso de *inculturación*, necesario para llenar de contenidos a los procesos anteriormente descritos, ya que se parte de un grupo de nociones –conocimientos o saberes– relacionados con los valores de los derechos humanos.

Cualquiera de las vertientes de la educación de la Dirección de esta Comisión –formación, capacitación y difusión– está determinada por la concepción del ser humano: toda persona dotada de una dignidad que se afirma a partir de los valores de la paz y los derechos humanos.





Esquema 3.2. Secuencia entre los modos de intervención educativa



3.3. Metodologías⁴

Las metodologías sistematizadas se basan en corrientes psicopedagógicas constructivistas y cognoscitivistas, lo que permite procesos educativos para, en y sobre los derechos humanos más autónomos, tanto para quien enseña como para quien aprende.

Una propuesta metodológica abierta y autónoma incluye procesos cognitivos, socioafectivos, valorales y críticos que propician la construcción de resoluciones a partir de las propias necesidades, realidades y conflictos.

Se requiere de formas específicas de trabajo que impulsen experiencias de aprendizaje, que no las unifiquen sino que las desarrollen y promuevan entre los destinatarios, personas y grupos participantes:

- la participación en la toma de decisiones, así como el compromiso ante las consecuencias de sus decisiones;
- la disensión y la discusión amplia, así como la resolución *noviolenta* de los conflictos;
- el desarrollo sistemático del pensamiento mediante la investigación, la reflexión y la crítica;
- las relaciones interpersonales de cooperación entre individuos y colectivos; y
- los componentes cognitivos, socioafectivos, valorales y conductuales de las capacidades y competencias que se pretende desarrollar.

La propuesta metodológica permite:

- congruencia entre fines y medios;
- concertar la teoría con la práctica para el desarrollo de competencias cognitivas, socioafectivas y valorales;
- educar sobre, en y para los derechos humanos;

⁴ Véase el anexo "Metodologías utilizadas".



- hacer uso de los cinco enfoques arriba descritos; y
- utilizar varias metodologías de manera simultánea.

Para los efectos de esta propuesta se retomaron cuatro estrategias metodológicas que sustentan el trabajo educativo desde los distintos procesos de formación, capacitación y difusión:

1) *La socioafectiva o vivencial*

Facilita la construcción grupal en un ambiente que privilegia la autoestima y la confianza para apoderar a personas y a colectivos, que desarrolla las habilidades necesarias para comunicarse, cooperar y aprender a resolver los conflictos. Esta metodología ha sido la columna vertebral de la educación para la paz y los derechos humanos.

2) *La participativa*

Facilita los procesos de discusión, análisis, reflexión y construcción de conceptos, ideas, valores y principios, a partir del trabajo individual y colectivo. Se privilegia el conocimiento de quienes participan en el proceso educativo.

3) *La problematizadora o reflexivo-dialógica*

Provoca procesos de confrontación y problematización que facilitan y apoyan la toma de decisiones ante situaciones cotidianas en las cuales se polarizan dos o más derechos. Favorece el desarrollo del juicio moral.

4) *La perspectiva de género como herramienta de análisis*

Permite el análisis de la realidad al revelar desequilibrios de poder por género, ocultos debido a su carácter identitario. Pone sobre la mesa el tema de la igualdad y de la diferencia.

3.4. Capacidades y competencias para la paz y los derechos humanos

La educación para la paz y los derechos humanos, hilo conductor de esta propuesta educativa, adquiere mayor relevancia en un mundo en el que aumentan las manifestaciones de xenofobia, de intolerancia y de violencia, como la única manera de resolver los conflictos, por lo que se hace urgente lograr un mayor acercamiento, entendimiento y respeto a las diferencias entre individuos, grupos sociales, culturas y naciones.

El ejercicio de los derechos humanos en la vida cotidiana atraviesa por diversos ámbitos: el público y el privado, el global y el local, el comunitario y el personal, y por lo tanto requiere de distintas nociones, habilidades, actitudes y conductas, es decir, de capacidades y competencias para construir una convivencia solidaria.

El contrato pedagógico centrado en capacidades y competencias posibilita la flexibilización de contenidos, metodologías y destinatarios(as). Cada programa, actividad o producto que la Comisión abarque se insertará en las competencias a desarrollar.

Tales competencias corresponden a la propuesta del informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) de Delors (1996), que destaca estos cuatro pilares de la educación:

- *Aprender a conocer*: adquirir los instrumentos de la comprensión; experimentar el placer de comprender, de conocer, de descubrir; apreciar la investigación y desarrollar el pensamiento. Este eje aporta el impulso y las bases para seguir aprendiendo durante toda la vida.
- *Aprender a hacer*: poder influir sobre el propio entorno. Aquí tiene cabida el desarrollo de habilidades para transitar del yo al nosotros: comportamiento social, aptitud para trabajar en equipo, capacidad de iniciativa y de asumir riesgos.
- *Aprender a convivir*: aprender a vivir con los demás para participar y cooperar en todas las actividades humanas. El descubrimiento del *otro* implica el reconocimiento de diversidades, semejanzas e interdependencia, el tender hacia objetivos comunes como puntos de convergencia.
- *Aprender a ser*: proceso fundamental en el cual la educación debe contribuir para que cada persona alcance el desarrollo global. Implica propiciar la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación.

Desde la perspectiva de la educación para la paz y los derechos humanos, estos cuatro pilares comprenden las capacidades y competencias que cubren rasgos de nociones –aprender a conocer–, de habilidades –aprender a hacer– y de actitudes –aprender a convivir.

Toda persona o colectivo que participe en procesos de difusión, capacitación y formación desde esta óptica, pasará por una etapa de revisión de su vida personal y comunitaria en relación con las cuatro capacidades a desarrollar y las competencias respectivas.

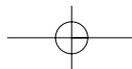
3.4.1. Capacidades y competencias a desarrollar

Las competencias son un conjunto de nociones, habilidades y actitudes que posibilitan la educación para la paz y los derechos humanos y que las personas adquieren mediante distintos procesos de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con la ubicación metodológica de las competencias, Perrenoud subraya que “el enfoque por competencias no rechaza ni los contenidos ni las disciplinas, sino que enfatiza su puesta en práctica” (2002).

Su diseño gradual provee a las personas de las capacidades mínimas necesarias: empoderamiento, autonomía y toma de decisiones, diálogo y construcción de consensos para la convivencia solidaria. Se presentan de manera gradual e integral para un mejor tratamiento didáctico de la planeación en el manejo de los contenidos temáticos relacionados con los valores de la paz y los derechos humanos para la resolución *no violenta* de conflictos pero, más allá de su gradualidad, son interdependientes.

Cada competencia tiene un ámbito de trabajo definido y delimitado por nociones, habilidades y actitudes. A su vez, el conjunto de competencias de un campo específico delimita el campo correspondiente a cada capacidad.

El respeto, la participación y la creatividad, que en otras propuestas son tratados como competencias específicas, en este caso son transversales en todas las compe-



tencias a desarrollar, a partir de metodologías socioafectivas, participativas y problematizadoras.

- Capacidad 1. Poder: simetrías y asimetrías

El equilibrio de poder es una condición necesaria para el ejercicio de los derechos humanos. Sin poder es difícil abrirse paso, ocupar un lugar en el mundo, entablar un diálogo simétrico o resolver conflictos.

Entre personas, comunidades y naciones, el equilibrio de poder, se vive en el contexto de su ejercicio –apoderamiento– a partir de la afirmación personal o comunitaria y *del otro* o de lo exterior, en los distintos niveles de la convivencia social.

La autoridad –como un poder clásico– está relacionada con la capacidad de decisión sobre lo que se conserva, se desecha y se restaura en lo interno a grupos e instituciones. La autoridad también está vinculada con la acreditación de personas, actitudes, sentimientos, valores y conocimientos. Existen varias modalidades para aplicar la autoridad, las más usuales son la vertical y la horizontal.

Por autoridad vertical se entiende a las relaciones muy asimétricas en que una de las personas o partes involucradas está en condiciones de desventaja. Este tipo de autoridad afecta y determina a las personas de manera excluyente y unilateral.

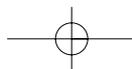
La autoridad horizontal permite devolver a todos y a todas su derecho a gozar las condiciones de equilibrio. Establecer relaciones humanas donde cada quien pueda ejercer sus derechos implica practicar la desobediencia civil ante una ley que atropella, que divide, que es injusta; o ante una postura que atenta contra intereses y necesidades fundamentales.

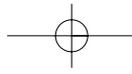
Como estas formas de autoridad no son excluyentes, por lo general una se observa más favorecida que la otra. En sistemas como el patriarcal, el neoliberal, el militar o el fascista, la autoridad vertical se impone. En aquéllos en los cuales la paz se concibe como un proceso de lucha contra la injusticia, es preferible que la autoridad horizontal sea el eje de las relaciones y del ejercicio del poder.

Por otro lado, el poder no es sinónimo de autoridad, ésta es una expresión de poder en desequilibrio, ya que exige distintos niveles de obediencia. El poder tiene muchas formas de expresión, pero la que interesa rescatar, desde la perspectiva de la educación para la paz y los derechos humanos, es la del poder personal, así como el equilibrio entre los distintos poderes.

El poder se significa por las condiciones en que se ejerce. La lucha por la paz busca la creación de condiciones para la participación responsable, para la toma de decisiones por consenso y para afrontar colectivamente los conflictos, es decir, para satisfacer necesidades personales y colectivas.

En muchas ocasiones, el tema del poder parece estar revestido de matices que lo suavizan y lo limitan. Es más fácil, por ejemplo, predicar o trabajar la autoestima como sinónimo de poder, ya que éste es más amplio y se refiere a la capacidad para cuestionar a la moral y al sistema; la autoestima se limita a que la persona misma se reconozca como capaz de cuestionar, aunque en realidad no lo haga. El poder, al igual que la autoestima, sólo es efectivo cuando se ejerce.





La autoestima es una parte importante del poder que es promovida por la gran mayoría de los gobiernos por medio de sus sistemas educativos. De ahí la trascendencia de enfatizar el cambio en el ejercicio del poder en las relaciones humanas.

El poder más conocido es el de dominio, que tiene por objeto intervenir en la vida de otros, así como castigarlos y arrebatárles sus derechos o bienes. Es urgente que, sin perder de vista ese poder que oprime, se trabaje y eduque en aquellos tipos de poder que favorezcan la convivencia desde la *noviolencia*:

- *Poder*: existe un sinfín de poderes y variadas formas de ejercerlos. Son capacidades de movimiento o de transformación físicos, psicológicos o sociales. Los poderes son la base para la toma de decisiones.
- *Poderío*: es aquel poder de crecimiento, autoafirmación y transformación para satisfacer las necesidades propias.
- *Relaciones de poder*: las relaciones entre personas iguales requieren una mayor satisfacción de necesidades y menos trabajo de negociación. En las relaciones no equilibradas es más intenso el proceso de negociación para la satisfacción de necesidades, ya que es preciso tener estabilidad previa.
- *Apoderar y desapoderar*: es el proceso por el cual se alcanza el equilibrio de poderes entre las personas o las partes que van a tomar una decisión, de tal manera que el resultado satisfaga sus necesidades o intereses de la forma más equilibrada posible. Por lo tanto, el apoderamiento y el desapoderamiento tiene que ver con dar o quitar poder de acuerdo con la situación en juego. Ambos son necesarios cuando existe un ejercicio limitado o ilimitado del poder o hay un desequilibrio del mismo entre las partes implicadas. Una condición deseable desde la educación para la paz es que el proceso suceda sólo con la intervención de los interesados. Comprende las siguientes competencias:

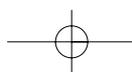
Competencia 1. Conocimiento

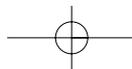
Esta competencia se refiere al conocimiento propio y al de las personas con las que se convive. Implica la proyección consciente de lo que soy y de lo que quiero ser ante otras personas. Con esta competencia se establecen los vínculos necesarios para la construcción de equipos y grupos de convivencia cotidiana.

El conocimiento entre las personas es un proceso de convivencia por medio del cual se adquieren nociones de los aspectos de identidad más básicos como el sexo, el nombre, la edad y el lugar de origen, entre otros. Poco a poco, las relaciones humanas propician conocimientos que fortalecen procesos de menor a mayor intimidad, como la historia personal, los gustos y las preferencias.

Todas estas características de las personas cambian con el tiempo, de acuerdo con el desarrollo de sus dimensiones biológicas, psicológicas, cognitivas, emocionales y morales. La interacción de estas dimensiones crea particularidades y, debido a ello, es imposible conocer totalmente a una persona. De ahí que la competencia del conocimiento sea no un fin sino un medio para interactuar con otras personas. Así se transita de la noción a la habilidad.

Para llevar a cabo esta competencia y que se refleje en actitudes, es importante subrayar que la aproximación a otras personas conlleva la aceptación de que son





reconocibles porque tienen características que las distinguen de las otras personas, y determinables porque la cultura y el ambiente influyen en los cambios de su personalidad. Las personas son lo que hacen, lo que comen, lo que ven, lo que oyen, lo que piensan, lo que sienten, lo que visten, lo que desean. También se definen por sus relaciones y amistades y por el tipo de entendimiento y convivencia que establecen con ellas, con la familia en la que nacen y crecen, y la que forman posteriormente.

Las personas producen, no sólo se reproducen. De acuerdo con la cultura y el ambiente cercano o lejano construyen su personalidad, identidad e imagen, poseen también cierta potencialidad, sus proyectos y proyecciones son algo que ya produjeron pero que aún no se realiza. Una de las consecuencias de ver de esta forma a las personas es considerar que ellas son sus necesidades, en otras palabras, a las personas también se les define por sus carencias y satisfacciones. Además, la relación que establecen con los objetos es una vía por medio de la cual se construyen o se producen a sí mismas.

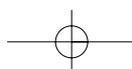
Las personas se afirman y se colocan en todo el mundo objetivo mediante la forma con que se apropian de los objetos y de las relaciones que otras personas mantienen con éstos, cada persona se adueña de un objeto y lo conoce por medio de sus sentidos y de los usos que se le dan, a través de la sensibilidad y otros campos, las personas se construyen y elaboran a sí mismas.

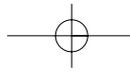
Las actividades que una persona realiza son parte de ella, pero también existen las cosas que decide no llevar a cabo, aunque de una forma u otra sea obligada a efectuarlas, por ejemplo: cuando alguien decide guardar un secreto, a pesar de que sus amistades le pidan que lo revele, o cuando una persona no se ríe de una broma sexista o humillante y el resto del grupo sí. Las acciones que las personas deciden no hacer dentro de un contexto de presión también las define.

Por último, el proceso de hacer también significa ordenar y acomodar la realidad objetiva en una imagen coherente. Las personas se definen por la forma en la que organizan y dan sentido al mundo, esta definición sólo puede completar el círculo de la producción en la medida en que las personas que producen sentido también lo comunican.

Cuadro 3.1. Conocimiento

| Nociones | Habilidades | Actitudes |
|---|---|--|
| Conoce su nombre y sabe la importancia de tenerlo. | Reconoce las características de identidad con un grupo por sexo, edad, parentesco, costumbres, religión, entre otras. | Aceptación de su historia de vida personal y colectiva. |
| Identifica ciertas características que lo hacen diferente o similar a otras personas. | Ubica los papeles de género. | Apertura al cambio personal y social. |
| Reconoce su sexo. | Recupera su historia personal. | Interés por propiciar situaciones que promuevan el autoconocimiento y el conocimiento de otras personas. |
| Sabe que tiene necesidades e intereses propios. | Anula y construye nuevos esquemas sobre sí mismo. | |





Cuadro 3.1. Conocimiento (*continuación*)

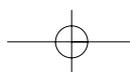
| Nociones | Habilidades | Actitudes |
|--|---|---|
| Ubica las características sociales y culturales de su grupo. | Identifica sus cualidades y logros. | Revisión permanente de su identidad como parte de un proceso evolutivo de su propia vida. |
| Identifica en otras personas gustos y preferencias distintas de las propias. | Aprovecha, para su autoconocimiento, las observaciones y reconocimientos de otras personas. | |
| Sabe y reconoce el valor de los gustos y las preferencias de otras personas. | Desarrolla el concepto de sí mismo y de su imagen corporal como parte de su identidad. | |
| Acepta su individualidad, a la vez de formar parte de la especie humana. Conoce de sí misma por medio de otras personas. | Expresa su propia identidad individual y colectiva. Expone lo que piensa y siente de sí. | |
| Está al tanto de su dignidad como persona, a partir de aceptar la dignidad de las demás. | | |
| Se sabe poseedora de derechos. | | |
| Distingue que las otras personas también son poseedoras de derechos. | | |

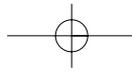
Competencia 2. Aprecio

Esta competencia permite, establecer vínculos sociales basados en el conocimiento propio además de que la autoestima y estima hacia las otras personas se concreten en expectativas positivas para todos.

Aprecio es un proceso por medio del cual una persona aprende a valorar a otra a partir de sus propias características, capacidades o producción de sentido. Las personas producen al mundo y a sí mismas dentro de una sociedad que afecta esa producción.

En la cultura de consumo de la actualidad, el menosprecio forma parte de la compra-venta, lo que no se tiene se compra, y esto tiene varios efectos sobre las personas. Uno de estos efectos es el desdén que se siente por quienes no encajan en el modelo corporal único, sustentado en una estética fuera de la realidad y de la diversidad de muchas y muchos, lo cual repercute en la identidad, las necesidades básicas, la producción y el manejo de afectos, la comunicación y la autoproducción de varias personas y culturas.





Por medio del aprecio se construye una escala de valores adecuada para cada persona, para su unicidad y diversidad; se aprende a valorar y a interesarse por la existencia física de la persona, por el desarrollo de sus identidad, por los actos y las acciones que realiza. El aprecio es el reconocimiento, validación y aceptación de los esfuerzos de una persona, de sus relaciones con los demás y con los objetos.

Como parte del proceso de aprecio se reconoce y respeta al espacio físico, psicológico, emocional, cognitivo y moral de cada persona. Mientras que el conocimiento es la exploración de las dimensiones de otra persona, el aprecio es la afirmación de esas dimensiones que favorecen al desarrollo personal.

Uno de los mecanismos usados en nuestras sociedades para asignar jerarquías y estimular el desarrollo de una persona, es el del proceso de valoración. En las culturas religiosas, el desprecio está unido a la humildad, no se permite estimar a otros o autoestimarse ya que el aprecio se vincula con el orgullo y éste con el egoísmo. Paradójicamente, en la cultura de consumo, el ser humilde es sinónimo de *no ser*, de ser un *don nadie* y, como tal, hay que consumir para ser. Octavio Paz escribió un ensayo magistral sobre la cultura del desprecio basada en el *ninguneo*.

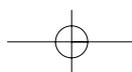
Por otro lado, el aprecio visto como una valoración adecuada estimula el desarrollo de la persona y permite que ésta exprese mejor su potencialidad, haga mejor uso de los recursos humanos con los que cuenta y adquiera otros y, finalmente, que sea capaz de convertir a esos recursos en una convivencia social más humana.

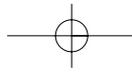
El aprecio se manifiesta en las expectativas que las personas tienen de otras y en las propias. La afirmación suscita expectativas positivas y viceversa, pero el desprecio produce expectativas negativas que pueden entorpecer su desarrollo y potenciar más desprecio.

En la cultura de la violencia basada en el desprecio, tiene cabida la resiliencia, entendida como la capacidad de una persona de hacer las cosas bien pese a las condiciones adversas de vida y a las frustraciones, sin embargo, no tendría razón de ser en espacios *noviolentos* sustentados en una cultura del aprecio y la afirmación.

Cuadro 3.2. Aprecio

| Nociones | Habilidades | Actitudes |
|--|---|--|
| Sabe que la confianza favorece el aprecio entre las personas que integran o construyen un grupo. | Establece un clima de confianza que propicie un ambiente adecuado para el desarrollo del aprecio. | Confianza en sus propias capacidades y en las de otras personas. |
| Conoce lo que le gusta y lo que no le gusta de sí mismo. | Manifiesta aprecio por sí mismo y es capaz de apreciar a otras personas. | Aprecio hacia sí y hacia las demás personas. |
| Reconoce cuando es aceptada o aceptado o no en un grupo. | Manifiesta su propio aprecio de manera verbal y no verbal. | Expectativas positivas propias y de las otras personas. |
| Sabe que es una persona querida, apreciada y que tiene derecho a ser amada. | Acepta sus capacidades y sus limitaciones. | Respeto y aprecio por sí mismo y por las y los demás. |





Cuadro 3.2. Aprecio (*continuación*)

| Nociones | Habilidades | Actitudes |
|--|---|-----------|
| <p>Aprecia su valor por el hecho de ser persona.</p> <p>Establece la diferencia entre autoestima y estado de ánimo.</p> <p>Advierte el valor de las otras personas y reafirma su propio valor.</p> | <p>Facilita el reconocimiento de sus propias necesidades y su expresión ante los demás, potenciando la aceptación del grupo.</p> <p>Exalta los aspectos positivos de sí mismo y los de otras personas.</p> <p>Cambia los puntos de referencia habituales en las relaciones interpersonales.</p> <p>Evita las comparaciones porque se aprecia a sí mismo y a las otras personas por lo que son y no por lo que deberían ser.</p> | |

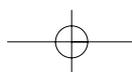
Competencia 3. Empoderamiento

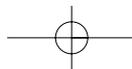
La cualidad más distintiva de esta competencia es la confianza en nuestras capacidades y el reconocimiento de las competencias que cada persona puede desarrollar. El *yo puedo* y *tú puedes* da cabida al *nosotros podemos* y *ellos pueden*.

Esta competencia es fundamental para la resolución *noviolenta* de los conflictos, ya que cada uno de ellos acarrea un desequilibrio de poderes entre las personas o entre los grupos involucrados. El conocimiento y el aprecio son necesarios pero no suficientes para producir confianza en las personas.

La confianza se construye por medio del reconocimiento de los poderes que cada persona tiene, sustenta, practica y le es posible ampliar. Generalmente, en las relaciones humanas, los poderes están desequilibrados. El empoderamiento permite que en una situación determinada una persona equilibre los niveles de sus poderes ante otra persona que también los tiene. Esto propicia las habilidades y actitudes que permiten soltar y tomar el poder.

Las cosas que se pueden o no hacer varían mucho en cada situación y tienen muchas justificaciones, tanto para quien las llega a realizar como para quien no. Por ejemplo, en una discusión, una persona es la que habla más e incluso interrumpe; quien habla menos puede poner como excusa que así es su carácter, que la otra persona no lo deja expresarse y que lo interrumpe, o que se siente intimidado, el resultado es un desequilibrio de poderes. El empoderamiento es la competencia que posibilita que la persona con menos poder lo adquiera o se lo reste a la otra con argumentos más sólidos, con acciones concretas, con lenguaje no verbal, etc. Como el poder no es una cosa concreta y sólo se puede analizar en situaciones específicas y en la medida en que las personas hagan algo, el estudio y la reflexión sobre esta competencia se dejan con frecuencia de lado.





Uno de los temas del poder es la legitimidad o legitimación, entendidas como el proceso de adquisición del poder frente a otra persona o comunidad. Éste es un aspecto fundamental para la competencia del empoderamiento, ya que la legitimidad es la medida por medio de la cual la otra persona evalúa el poder propio ante una situación.

En general, hay dos grandes áreas en las cuales se busca la legitimación. La primera es la de la identidad, donde se persigue el reconocimiento de una identidad producida por la propia persona y que consume la que otras personas le han impuesto al mismo tiempo. La expresión última del empoderamiento en el área de la identidad es la del *yo soy*, o la del *nosotros somos*, por ejemplo, cuando una niña dice que ya es grande para "poder hacer algo". La segunda área de legitimación es la del conocimiento, es decir, lo que las personas saben y conocen, la validez de los conocimientos y de los paradigmas. Una de las principales justificaciones por las cuales se promueven y mantienen las relaciones inequitativas de poder es la legitimidad de los conocimientos.

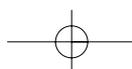
Otro aspecto relacionado con la competencia del empoderamiento es el que se refiere a la autoridad. Normalmente se piensa en ella como un poder que se reconoce, respeta y acepta por los méritos de quien la ostenta. La palabra viene de *auctoritas*, que significa autor o responsable, y que está vinculada con la dignidad. La persona investida de autoridad ha ganado el reconocimiento de las otras por mérito de sus actos, productos y obras, es decir, se considera que tiene autoridad porque sus acciones son dignas de reconocimiento y debido a que las explica con significados propios.

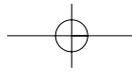
La autoridad y la legitimidad son aspectos que se adquieren por medio de la influencia y el consenso.

El equilibrio de poderes no implica tenerlo y ejercerlo, la simetría dependerá de las valoraciones que se efectúen acerca de lo que se puede o no hacer. Por ejemplo, en una familia el poder del ingreso económico del hombre puede equilibrarse con el que la mujer debería tener por su trabajo doméstico; en otro caso, el poder económico ejercido como control sobre un hijo adolescente puede equilibrarse cuando él rechaza el dinero y busca sus propias fuentes de ingreso.

Cuadro 3.3. Empoderamiento

| Nociones | Habilidades | Actitudes |
|--|--|---|
| Conoce sus fortalezas y debilidades. | Cuestiona la moral y el sistema prevalecientes. | Se posiciona independientemente de la presión social. |
| Reconoce su propia posición en un sistema de jerarquías. | Ejerce todas sus capacidades físicas, psicológicas o sociales. | Está abierto a las necesidades, intereses, valoraciones y derechos de otras personas. |
| Ubica las relaciones entre pares. | Mueve y transforma el contexto o sus relaciones para satisfacer sus necesidades y las de otras personas. | Se desprende de poder cuando la situación lo requiere. |
| Sabe que la autoridad genera relaciones de poder simétricas o asimétricas. | | |





Cuadro 3.3. Empoderamiento (*continuación*)

| Nociones | Habilidades | Actitudes |
|--|---|--|
| Identifica su capacidad de cuestionar. Observa que la desobediencia es un factor de equilibrio ante la autoridad impuesta de manera injusta. Advierte ejercicios de poder, tanto limitados como ilimitados. Se sabe poseedor de derechos y que éstos le otorgan poder como persona. | Equilibra constantemente los procesos de empoderamiento de las personas, sobre todo cuando va a negociar con ellas necesidades, intereses, valores o derechos. Da o quita poder de acuerdo con la situación-problema. Establece relaciones equiparables para una negociación más justa. Hace valer sus derechos. | Se indigna ante el uso del poder de dominio sobre otras personas, es decir, ante la injusticia. Se ejerce el poder solidariamente, porque se tienen derechos, ya que los derechos humanos afectan de manera individual y colectiva. |

- Capacidad 2. Autonomía y toma de decisiones

Si las relaciones de poder están equilibradas, las personas o los grupos tienen cierto grado de autonomía, dicho de otra manera, el desequilibrio de poderes constituye una relación de dominio, lo que ocasiona la heteronomía de la parte dominada. La autonomía es la construcción propia, es el nivel de separación de identidad, diferente del que se asimila desde la sociedad.

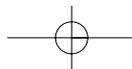
Los patrones sociales y los papeles, las conductas aceptadas y rechazadas, las expectativas sobre la persona y el nivel jerárquico que ésta ocupa en la sociedad, definen muchas de las construcciones que la persona pueda hacer. A medida que se apropia de su proceso de construcción, la persona establece su proyecto de ser, lo defiende y asume las consecuencias de su libertad y de sus acciones como parte de su propia identidad, por lo que incrementa su nivel de autonomía.

Dentro de un sistema de transformación, que pretende erradicar todas las formas de opresión o de violencia, visibles o invisibles, el poder conduce a la mayor autonomía sólo si las relaciones de poder están en permanente revisión, como parte de un sistema flexible donde cualquier asimetría conlleve un punto de simetría posible.

En los sistemas patriarcales y capitalistas es conveniente que impere la heteronomía. Generalmente, las personas internalizan los proyectos sociales afines pero, desde estos sistemas, los proyectos introyectados son construidos y difundidos por el sistema de manera hegemónica, con la sutileza necesaria para que la sociedad crea que lo que promueve es un proyecto propio.

El poder, desde la perspectiva de la paz y de los derechos humanos, además de acrecentar la posibilidad de construir una identidad propia, permite cuestionar al sistema o a los sistemas que se instalan en distintas esferas y espacios.





La autonomía resulta del equilibrio de poderes ante la permanente tensión que existe entre la afirmación personal y la colectiva. La persona con un nivel de autonomía elevado es capaz de tomar decisiones para satisfacer las necesidades propias o las de una comunidad, a pesar de la presión o la coacción ejercidas por la moral dominante. El límite de la autonomía propia es el de las otras autonomías, además del marco legal y normativo que, con mayor o menor consenso o tradición, se ha construido para regular el comportamiento social y la convivencia humana.

La persona autónoma influye sobre la creación y modificación de las normas. En algunas ocasiones no es posible modificarlas porque son la base del sistema y lo que se requiere es un cambio del mismo, pero queda aún la posibilidad de que la persona autónoma, sola u organizada, modifique su conducta y enfrente al sistema. En otras ocasiones, la norma no se transforma porque obedece a una necesidad social que se contrapone a la individual. En estos casos, la persona tiene la posibilidad de negociar con la sociedad.

El proyecto social o los proyectos sociales como sistemas incluyen una infinidad de proyectos personales, en un sistema radical, de transformación y cambio, desde la *noviolencia*, el equilibrio entre los proyectos personales y los sociales es vital. Es importante adquirir la capacidad de negociar con el grupo el proyecto personal, para construir proyectos comunes.

Autonomía: la autonomía es fundamentalmente un conjunto de procesos de poder que se logra mediante etapas vitales y en lo que tradicionalmente llamamos el ámbito político. Se requieren obligatoriamente actores sociales constituidos, identificables, que portan, reclaman, reivindican, actúan, proponen, argumentan, establecen y pactan la autonomía. Cada avance de ésta es un progreso político y requiere de una recomposición de las relaciones de poder, de una reconfiguración de la política y de un lenguaje político, pues la autonomía debe ser enunciada políticamente.

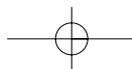
Lenguaje político: es aquel que puede trascender lo particular para instalarse como parte de los pactos sociales, de los pactos del Estado, entre los pueblos, naciones, gobiernos, instituciones y, desde luego, entre las personas. El lenguaje político de la autonomía es uno de los campos más importantes para construirla y también para plantear la posibilidad de enunciarla como pacto, y no sólo de reivindicarla como demanda (Lagarde, 1998a: 13-14).

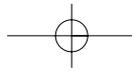
Comprende las siguientes competencias:

Competencia 4. Clarificación

Esta competencia está relacionada con el discernimiento y la elección que las personas usan para definir su propia escala de valores y entender la de los otros. En esta competencia se enlazan el marco legal, las costumbres y los valores personales.

Con la clarificación se reconoce la realidad y se le da un sentido a los proyectos personales. Implica un conjunto de procesos que vinculan los propósitos, los medios y las funciones comunicativas con los fines. El compromiso resulta de la toma de posturas específicas. En la medida en que una persona mantenga un mayor compromiso tendrá más claridad en sus posiciones, argumentos y decisiones. El compromiso produce una congruencia entre el proyecto de vida y los estilos adoptados.



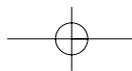


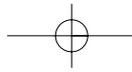
La clarificación está relacionada con la comunicación y, por lo tanto, es una competencia basada en el contexto. En otras palabras, la clarificación depende de un acertado sistema de corroboración por parte de uno mismo y de las partes involucradas en el conflicto. La clarificación es un antecedente para la toma de decisiones que deberá flexibilizarse en la resolución de los conflictos, ya que la postura propia es relativa a las otras posiciones en conflicto, sobre todo cuando importan las personas y se intenta lograr la satisfacción de todos los involucrados.

Por otro lado, la clarificación es una de las competencias propias del juicio. Al emitir juicios de valor, es posible que se interprete adecuadamente la intención de las acciones, actos, actitudes, mensajes y planes de las otras personas. Una vez realizada tal acción se puede jerarquizar y contextualizar.

Cuadro 3.4. Clarificación

| Nociones | Habilidades | Actitudes |
|--|---|--|
| <p>Conoce las normas, costumbres y valores de la comunidad en que se desenvuelve.</p> | <p>Identifica valores universales, regionales y locales.</p> | <p>A partir de acciones y visiones locales se integra a las globales.</p> |
| <p>Ubica las normas, costumbres y valores de otras comunidades.</p> | <p>Distingue los valores de las normas.</p> | <p>Interés hacia lo propio y lo ajeno.</p> |
| <p>Sabe que los derechos humanos son principios éticos universales.</p> | <p>Conoce los valores que están detrás de algunas normas.</p> | <p>Parte de lo propio como referencia principal, sin dejar de lado la de otras personas.</p> |
| <p>Reconoce que las leyes regulan la convivencia.</p> | <p>Observa su propia escala de valores.</p> | <p>Intenta ser congruente con sus valores y acciones.</p> |
| <p>Advierte que los derechos humanos son parte del marco legal de su comunidad y de otras comunidades.</p> | <p>Intenta pasar de un estadio moral menor a otro superior, lo que le permite elaborar su propia escala de valores.</p> | <p>Apertura a escalas de valores distintas de las propias.</p> |
| <p>Conoce derechos humanos positivizados y no positivizados.</p> | <p>Reconoce a los derechos humanos como propios.</p> | |
| <p>Identifica los procesos históricos y políticos que posibilitan la presencia de los derechos humanos en la legislación nacional e internacional.</p> | <p>Percibe las condiciones sociales, económicas y políticas que facilitan el ejercicio de sus derechos y aquellas que los entorpecen.</p> | |
| <p>Sabe que los derechos humanos son vehículos para la satisfacción de las necesidades humanas.</p> | <p>Identifica sus necesidades satisfechas e insatisfechas.</p> | |
| <p>Percibe qué valores le ayudan a satisfacer sus necesidades y las de los demás.</p> | | |





Competencia 5. Asertividad

Es la competencia que permite establecer y expresar de manera oportuna las necesidades y límites propios ante los de otras personas, en cualquier situación.

La asertividad es una competencia que se basa en las necesidades propias y que requiere de varios aspectos comunicativos, por lo que se verá reflejada en la autorregulación y en la comunicación. No está por demás señalar que todas las competencias son interdependientes.

La asertividad implica claridad en las intenciones propias y en el tipo de relaciones interpersonales con las que se establece la comunicación y la expresión en sí misma de lo que se quiere comunicar. Requiere de un sondeo permanente de los significados, las intenciones, las prácticas y los supuestos comunes de todas las partes que intervienen en el conflicto.

Las expresiones asertivas pueden ser de dos tipos: la primera se refiere a la capacidad de externar oposición y desacuerdo ante las posturas, acciones o manifestaciones de otros y, la segunda concierne a la capacidad de señalar el reconocimiento y aceptación de las posturas, acciones o manifestaciones de las demás personas.

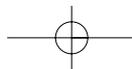
La competencia de asertividad requiere de una revisión de los modelos comunicativos de las personas en los niveles verbales y no verbales. Los elementos no verbales de la comunicación asertiva giran en torno a la autoconfianza, la atención al interlocutor, la firmeza respecto del tema y la flexibilidad frente a los asuntos laterales. En relación con el nivel verbal, se requieren expresiones comunicativas que permitan establecer nexos entre las frases y las circunstancias, ya sea con las intenciones, las tendencias, las adaptaciones o las condiciones por las cuales la persona está involucrada o comprometida con el conflicto.

En todas las formas de expresión asertiva debe estar explícito el mensaje de que el conflicto es algo compartido con las otras partes. Las expresiones no asertivas sobre un conflicto dejan entrever "algo" o que se habla de "algo", mientras que la comunicación asertiva indica que se "comparte algo con alguien".

Cuadro 3.5. Asertividad

| Nociones | Habilidades | Actitudes |
|--|---|--|
| Sabe cuándo decir que sí y cuándo decir que no, para su bien y el de las personas con las que convive. | Actúa con seguridad al elegir entre distintos satisfactores de necesidades. | Establece contacto visual con las personas y se mantiene en pie de una manera natural y cómoda. |
| Reconoce cuándo es poco asertiva, pero también cuando es lo suficiente para lograr sus propósitos. | Prioriza las respuestas de acuerdo con sus propias necesidades y las de las demás personas. | Es consciente de sus sentimientos y sabe qué hacer ante a las situaciones de tensión y de estrés, reaccionando constantemente de forma constructiva. |
| Se relaciona con el autocontrol y es un prerrequisito para la autorregulación. | Decide por sí mismo(a) y no por presión social. Pide lo que se le debe. | |





Cuadro 3.5. Asertividad (*continuación*)

| Nociones | Habilidades | Actitudes |
|---|--|---|
| Identifica lo que quiere y lo que necesita. | <p>Se niega a hacer lo que no quiere o lo que no considera bueno para él o para ella.</p> <p>Es capaz de recrear sus sentimientos sin necesidad de negarlos.</p> <p>Identifica a la sumisión, a la competición y a la evasión como formas de comunicación no no-asertivas pero sí violentas.</p> <p>Hace valer sus derechos y lo que le pertenece.</p> | La seguridad es la clave para hacer frente a la presión social. |

Competencia 6. Autorregulación

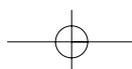
Esta competencia facilita la apropiación de límites externos que propician y promueven la convivencia, implica ser competente para moderar los impulsos propios y hacer frente a la frustración. Involucra, asimismo, la desobediencia y denuncia cuando los límites externos violan los derechos propios o no satisfacen las necesidades humanas.

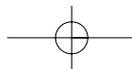
Desde esta propuesta, la autorregulación tiene dos dimensiones principales: la legal y la psicológica.

La legal está constituida por normas de convivencia social. Permite convivir respetando las normas y las reglas en tanto éstas sean consideradas como justas. Esta competencia se refiere a la apropiación de límites externos que promueven la convivencia, y propicia la desobediencia y la denuncia cuando los límites externos violan los derechos propios o no satisfacen las necesidades humanas.

Existen varios tipos de regulación, entre ellas las costumbres, las modas y las reglas de urbanidad, una serie de normas que regulan las conductas humanas, las sociedades, las normas éticas y las morales, así como las reglas y los ordenamientos religiosos. La autorregulación es la internalización de todos los niveles de regulación que producen la ética personal.

Las normas de derecho, las costumbres y la ética pueden regular las acciones humanas para actuar o para inhibir conductas, dentro de ellas existe un grado importante de libertad que se delimita en el marco del conjunto de las mismas. Las personas pueden responsabilizarse de sus actos y acciones al ir más allá de los límites de las normas; por ejemplo, un desastre natural no es una conducta humana pero por costumbre, por ética o por norma de derecho, las y los vecinos ayudan a las víctimas. Las personas tienen derechos y deberes dentro de los marcos normativos y los procesos de autorregulación, que se refieren al equilibrio que desarrollan entre estos dos aspectos.





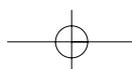
Por su parte, la dimensión psicológica de la autorregulación refiere el proceso emocional por medio del cual las personas se mantienen en equilibrio constante en relación con las diversas señales de control y referencia. Implica ser competentes para moderar los impulsos propios y hacer frente a la frustración ante la regulación externa.

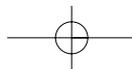
Existen varios modelos de autorregulación, pero para esta propuesta interesa el de las experiencias emocionales presentado por Higgins, Grant y Shas (citado en Madrid López, 2004), que está ligado al aprecio y las expectativas que pueden derivar en placer o en malestar, ya que los resultados dependen de las preferencias personales. A este proceso, relacionado con lo que se espera en el futuro, se le conoce como anticipación regulatoria, y se hace posible por medio de la motivación de acercamiento de evitación de un suceso.

La autorregulación entra en tensión, de acuerdo con estos autores, porque se asume un enfoque de promoción, aspiraciones y autorrealizaciones con uno de prevención, responsabilidad y seguridad. Es en esta tensión donde se interrelacionan las dimensiones legal y psicológica de la autorregulación.

Cuadro 3.6. Autorregulación

| Nociones | Habilidades | Actitudes |
|---|--|---|
| Sabe respetar límites sociales que favorecen la convivencia entre las personas. | Toma decisiones frente a impulsos, deseos, órdenes y normas, entre otros. | Es optimista la mayor parte de las veces. |
| Conoce los límites propios y los de las otras personas. | Tiene capacidad para manejar sus emociones y favorecer la convivencia. | Trata de mantener un equilibrio entre las emociones, los impulsos y las respuestas ante los conflictos, las personas, los significados y las respuestas posibles. |
| Obedece cuando las leyes, normas y reglas sociales respetan las necesidades, intereses y valores de las personas. | Controla sus acciones y pensamientos mientras consulta con otras personas para obtener la información de referencia. | Tiene disposición para la autocrítica |
| Reconoce la desobediencia como una herramienta de autocontrol cuando las normas y reglas sociales van en contra del bienestar individual y colectivo. | Establece y mantiene relaciones emocionales caracterizadas por el dar y recibir afecto. | Usa la apertura para la actualización, el cambio personal y la superación por medio de la reflexión y la convivencia. |
| Elige y toma decisiones de acuerdo con su propia escala de valores y de una comunicación asertiva. | Posee la capacidad de resistir o retardar un impulso para conseguir un objetivo posterior o de mayor interés. | Basa sus sentimientos, emociones y decisiones en una búsqueda constante de evidencia objetiva para confirmar sus decisiones. |
| Comprende y sabe regular la relación entre sus percepciones y lo que sucede. | Regula objetivamente las relaciones entre emociones, percepciones y reacciones. | Se siente capaz de influir positivamente en una situación. |





- Capacidad 3. Diálogo y construcción de consensos

La efectividad y la afectividad en la comunicación son básicas para entablar el diálogo y la toma de decisiones por consenso. Se requiere establecer relaciones de confianza, fomentar un diálogo franco, promover la libertad de expresión y actuar críticamente ante cualquier información. La comunicación, desde esta perspectiva, es un elemento que favorece al equilibrio o reequilibrio de poderes.

Es necesario desarrollar habilidades que permitan la expresión de ideas, opiniones o sentimientos en los diferentes niveles de la convivencia social. Esas habilidades deben facilitar el análisis crítico de personas, grupos, comunidades o naciones, así como procurar, en última instancia, tener la información y la formación necesarias para resolver de una manera *noviolenta* los conflictos.

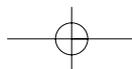
La autonomía en la toma de decisiones propicia un proyecto de vida propio y es un requisito previo para poder establecer consensos. El diálogo y la comunicación hacen posible encontrar coincidencias entre los diferentes proyectos. Estas formas de comunicación (efectiva y afectiva) se sostienen cuando todos sus integrantes se relacionan de manera franca, fomentan la expresión verbal y no verbal de manera sencilla y directa, practican la escucha activa, evitan los prejuicios, respetan las distintas posturas y desarrollan la empatía, que significa comprender al *otro* desde dentro, adoptar por un momento su punto de vista y tomar en cuenta sus derechos y razones. Un ejercicio más intenso sería “ponerse en los zapatos” de alguien diferente o que no se reconoce como semejante o igual.

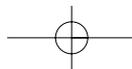
El ejercicio de la comunicación posibilita la expresión pública de distintos puntos de vista de la población en todos los aspectos de la vida, tanto de las opiniones afines al régimen gobernante como de las que difieren ideológicamente de éste.

Los problemas de la comunicación están habitualmente en la base de muchos conflictos, promoverla entre las personas e intentar romper la unidireccionalidad de la comunicación verbal en el grupo en la que normalmente se establecen papeles muy determinados es uno de los propósitos de la educación para la paz y los derechos humanos, el cual es posible a partir de:

- Favorecer la escucha activa y la precisión del mensaje en la comunicación verbal.
- Estimular la comunicación no verbal para beneficiar nuevas posibilidades de comunicación.
- Crear un nuevo espacio con distintos canales de expresión de sentimientos hacia el otro y la relación en el grupo.
- Romper los estereotipos de comunicación, para crear relaciones más cercanas y abiertas.

El consenso es un acuerdo sobre lo fundamental, pero no un consentimiento total y real porque no implica el consentimiento activo de cada persona, ya que de esta manera sería totalitarismo. La característica definitoria general del consenso es que se trata de un “compartir” que vincula y, por lo tanto, obliga, aun si involucra la simple aceptación (consenso en sentido débil y básicamente pasivo) de todos los casos.





El proceso del consenso se complica en la medida en que el grupo es más amplio. Esto limita la capacidad de unidad en los detalles. La vértebra del acuerdo es el proyecto común para disentir o para coincidir.

Uno de los mitos acerca del consenso es que su finalidad sea la de que todas las personas estén de acuerdo o piensen igual. Este pensamiento impide que se considere a la práctica de este proceso como una herramienta de discusión.

Además, tal proceso requiere de mucho tiempo y capacidad de comunicación. Éste es otro de los aspectos que impide su uso generalizado pero, a largo plazo, los resultados son más consistentes porque están avalados por procesos acordados.

Comprende las siguientes competencias:

Competencia 7. Diversidad

Esta competencia se refleja en la aceptación y reconocimiento de lo propio y de lo ajeno y se sustenta básicamente en el respeto a la diferencia cultural, por preferencias, gustos, color de piel, sexo, creencias, entre otras.

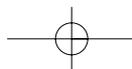
La diversidad consiste en un conjunto de diferencias culturales, intelectuales, corporales, simbólicas e ideológicas representadas por las poblaciones de una sociedad local o nacional. Néstor García Canclini habla de las culturas híbridas como una realidad diversa y múltiple en las formas de relación, de producción, de intercambio y de tecnología. Estas culturas conviven en un mismo espacio temporal y geográfico y mantienen una red de poderes y reconocimientos de instituciones diversas. Es esta red la que urge reconocer y alentar.

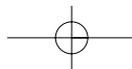
Existe una fuerte tendencia a vincular preferencias, gustos y creencias con el nivel de ingresos, confusión que, con frecuencia, se trata de equiparar la injusta distribución de la riqueza con la diversidad. En este caso, la inequidad no corresponde a la diversidad sino a un problema de injusticia social en la que las clases altas se benefician de la producción de algunas elites de trabajadores culturales y corporativos.

El pensamiento predominante en el mundo occidental es que el *hombre* es la medida de todas las cosas, el *hombre* es lo humano, y cualquier cosa diferente se considera como menos humana; ese *hombre* referente y universal es europeo, blanco, dueño de tierras y títulos. Este pensamiento se unificó poco a poco en Occidente mediante la colonización y, actualmente, por la globalización. Desde esta perspectiva universal, se ha deshumanizado a mujeres, a razas no europeas o no poderosas y, de forma más sutil, a enfermos, niños y niñas, personas adultas mayores, pobres, homosexuales y lesbianas.

Existe una tendencia a la normalización o estandarización. En el proceso de globalización se produce el fenómeno de asimilar las diferencias entre las y los individuos y las naciones dentro de un sistema industrial-económico que las procesa en un ambiente fragmentado, que elimina los significados que producen.

Uno de los grandes riesgos que acarrea el entablar relaciones con otros y otras es el del intento de imitar lo distinto para lograr un acercamiento y acrecentar el conocimiento, otro es la búsqueda de aspectos comunes, a veces forzados o falsos, entre una persona y otra. En ambos casos la reducción de las diferencias termina por eliminarlas de alguna manera.

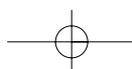


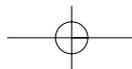


La competencia de la diversidad se enfrenta al pensamiento que promueve el desarrollo inconsistente, ha creado culturas nacionales y ha dejado de lado a los grupos étnicos e indígenas. Ante este panorama mundial, la competencia de la diversidad, desde la educación para la paz, consiste en el rescate de la *alteridad*, de la *otredad*, como un valor negado o invisibilizado, a lo largo de la historia, por sistemas hegemónicos.

Cuadro 3.7. Diversidad

| Nociones | Habilidades | Actitudes |
|--|--|---|
| Reconoce la importancia de la equivalencia de sus gustos y preferencias con los de otras personas. | Valora las necesidades de otras personas y grupos en relación con sus intereses y no con los propios. | Apertura hacia las manifestaciones humanas en todas sus dimensiones posibles: saberes, creencias, conocimientos y costumbres. |
| Advierte de la existencia de las diferencias como riqueza de la condición humana. | Respeto a las personas que piensan en forma distinta, que tienen otras creencias, o que viven de manera diferente a la suya. | Aceptación de las preferencias de otras personas y comunidades. |
| Reconoce que la diversidad es incluyente y no excluyente. | Indaga sobre otras formas y costumbres locales, regionales y mundiales. | Apertura ante ideas y propuestas que emergen de otras culturas. |
| Conoce las características sociales y culturales de su grupo y de otros grupos. | Identifica las características que marcan la diferencia entre las personas y que reafirman la individualidad y la identidad colectivas: raza, género, clase, edad, parentesco, lengua, preferencia sexual, capacidades, entre otras. | Disposición de conocer y reflexionar acerca de los fundamentos, las ideas y los motivos de grupos diferentes del propio. |
| Ubica la igualdad y la diferencia como parte de un mismo sistema que legitima a cada persona y a la especie humana. | | |
| Nota que la desigualdad y la discriminación no son sinónimos de diferencia. | Distingue lo que son los estereotipos, los prejuicios que limitan y menosprecian, las afirmaciones identitarias que fortalecen a las y los integrantes de un colectivo. | |
| Sabe que las personas son iguales en derechos. | | |
| Conoce que se vive una realidad donde las diferencias se traducen en exclusiones y violaciones a los derechos de las personas. | Elimina estereotipos y prejuicios que limitan sus relaciones con otras personas y grupos. | |
| Entiende la importancia de valorar social y culturalmente a los diferentes grupos. | | |





Cuadro 3.7. Diversidad (*continuación*)

| Nociones | Habilidades | Actitudes |
|--|-------------|-----------|
| Reconoce las concepciones, ideas, creencias y mitos fundantes propios de su grupo y de otros grupos. | | |
| Identifica el respeto a la diferencia y lo valora. | | |

Competencia 8. Empatía

Es la competencia de comprensión del otro sin perder de vista la condición propia. “Ponerse en los zapatos” de otras personas pone en evidencia el respeto a la diferencia objetiva y subjetiva que nos caracteriza y abre caminos para la convivencia.

La empatía es una forma de comunicación no verbal y verbal que incluye aspectos que permiten compartir experiencias sin que las personas se enajenen o pierdan su propia conciencia. Al realizar la actividad empática, la persona que la transmite debe mantener una firme conciencia de su propia identidad y de la forma en que el conflicto afecta a su persona, pero tomando distancia y sin involucrarse.

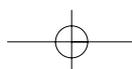
El concepto de *empatía* se ha explicado de distintas maneras, una de las más completas es la que habla de la resonancia afectiva, esto es, cuando una persona se imagina estar en la situación que la otra vive o vivió a consecuencia de experiencias similares relacionadas con el evento. Esta resonancia crea conocimientos, ya que afecta los niveles de respuesta emocional de una persona: conductual, cognitivo y psicofisiológico.

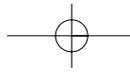
En la resolución *noviolenta* de conflictos, la empatía es necesaria para ampliar la información que comparten, desde distintas miradas, quienes intervienen en el conflicto. En este sentido, la empatía sirve para relacionarse con otras personas, entenderlas y reaccionar junto con ellas respecto de sus sentimientos y emociones. De esta manera se comparte información que es muy difícil de expresar y que, en un conflicto, afecta de manera integral a las personas.

Con la empatía no se busca la verdad o las verdades, sino la expresión y respeto a las distintas visiones, se pretende evitar las predicciones que están sustentadas en estereotipos y prejuicios sobre lo que hará o la postura que tomará la otra parte en el conflicto.

Es importante verificar la “correspondencia” entre la “empatía expresada” y la “empatía recibida”, la expresión de la empatía no siempre es un acto comunicativo consciente, pero desde esta perspectiva interesa hacer conciencia de tal expresión y desarrollar la recepción de ésta. Para verificar la correspondencia de la empatía es necesario recibir la confirmación mediante la comunicación verbal.

Otra forma de entender la empatía tiene que ver con los procesos del desarrollo personal, como cuando es usada por niñas y niños para aprender a reaccionar ante acontecimientos o situaciones nuevas, teniendo como punto de referencia las emociones que expresan las personas que están a su alrededor, especialmente sus padres





y madres. Esta habilidad de aprender de las emociones no es exclusiva de niñas y niños, todas las personas involucradas en un proceso de enseñanza-aprendizaje pueden aprender de las emociones de otros y otras.

El valor del juego en la metodología socioafectiva de la educación para la paz y los derechos humanos utiliza esta competencia para que las personas puedan experimentar las emociones, los sentimientos y las subjetividades de sus similares y aprendan a interactuar desde la *noviolencia*.

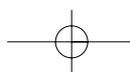
Cuadro 3.8. Empatía

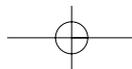
| Nociones | Habilidades | Actitudes |
|--|--|---|
| Sabe que es una competencia básica para ponerse en el lugar de otras personas, sin la necesidad de vivir o experimentar lo mismo. | Comprende y experimenta las emociones y sentimientos de otras personas. Se interesa por establecer un equilibrio entre las necesidades propias y las sentidas por otra persona. | Acepta las emociones de otras personas y muestra interés por los demás. Se abre a las posibilidades subjetivas de la otra persona. |
| Reconoce las emociones de otra persona mediante la comunicación no verbal. | Entiende, se relaciona y reacciona junto con otra persona. | Está dispuesto a sentir "como si fuera la otra persona". |
| Comprende las emociones de otras personas y muestra interés por ellas. | Se "pone en los zapatos" del otro, como parte de una herramienta básica de la comunicación. | Tienen consideración en el trato, en el trabajo y en la convivencia diaria por las personas diferentes. |
| Entiende que la otra persona es dueña de emociones, sentimientos y sensaciones que se pueden reproducir en uno mismo. | Integra las experiencias subjetivas de otras personas a su propia experiencia | |
| Identifica que las emociones, sentimientos y sensaciones son una importante fuente de información para entender a otra persona y a sus relaciones con el contexto o la situación-problema. | Es capaz de percibir, de manera coherente e interesada, el marco de referencia de la otra persona junto con sus componentes emocionales, sin perder de vista la condición propia. | |

Competencia 9. Comunicación

Es la competencia que permite establecer códigos comunes para el intercambio de información y de formación entre personas y grupos para compartir necesidades y construir consensos.

Existen muchas tendencias teóricas de la comunicación, desde las concepciones matemáticas vinculadas con la cibernética hasta las humanistas, las más sobresalientes.





tes para el desarrollo de las competencias para la resolución *noviolenta* de los conflictos son las que enfatizan la comunicación como un proceso de construcción humana, personal y social.

Este proceso se da entre personas que transmiten mensajes y se retroalimentan por diferentes canales y medios.

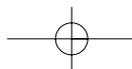
El uso del lenguaje o de diferentes códigos es básico para la comunicación. El significado que se le asigna a gestos, tonos de voz, modulación de las palabras y, sobre todo, a las palabras mismas, marcan la diferencia entre una comunicación efectiva y una fallida. Las palabras son sonidos que adquieren significado en relación con la experiencia de cada persona. La competencia de la comunicación en la educación para la paz y los derechos humanos trata de situar a las palabras en el contexto en que son enunciadas y desde los afectos.

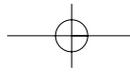
El mensaje –lo que se comunica– tiene que ver con las necesidades y las relaciones, es el contenido específico de lo que se quiere decir o de lo que se interpreta. Su claridad depende del uso de las palabras correctas y de la construcción adecuada de las frases y, sobre todo, de la estructura del pensamiento. Depende también de la transparencia y de la relación más directa entre quienes se comunican, de ahí la importancia de la escucha activa, del parafraseo y del resumen como habilidades mínimas para comunicar lo que se expresa y lo que se percibe.

La comunicación facilita el desarrollo de la clarificación; ésta, a su vez, permite la comunicación oportuna y coherente. Una vez emitido un mensaje, la persona emisora puede buscar retroalimentación para verificar la exactitud del mensaje y su claridad. Del mismo modo, al tener el papel de receptor, esta misma persona puede buscar la confirmación del mensaje. Ambas funciones, la retroalimentación y la confirmación, son el fundamento de la comunicación acertada y asertiva.

La estructura del idioma y el contenido de la comunicación son expresiones de la cultura y de una forma de ver al mundo, es decir, son la representación del pensamiento de la persona. Dicho emisor mantiene un referente del significado de las palabras y lo revisa conforme lo usa y aplica esos referentes según las leyes del cambio entre el significado y el objeto que representan, por lo cual el lenguaje es un sistema ordenado y coherente. La diversidad, como referente previo a esta competencia, anuncia la necesidad de eliminar todo estereotipo y prejuicio que limite la comunicación o que la ponga en riesgo.

La comunicación cumple una función dentro de las sociedades: es vinculante y agrupa a las personas de una misma lengua y, dentro de ella, a quienes sostienen un pensamiento similar y lo expresan en sus comunicaciones. Éstas conllevan toda forma de interacción entre las personas, entendida aquélla como el intercambio de significados y significantes que se hace de manera coherente y ordenada dentro de un sistema. Cuando el sistema es incluyente, la diversidad permite la interacción y se perfila como un antecedente para el intercambio cultural. La comunicación tiene la intención de una interacción social, cuando ésta se lleva a cabo entre dos o más personas y está encaminada al entendimiento, la negociación y la cooperación, se produce una acción comunicativa, donde la comunicación se concibe como una actividad humana encaminada al entendimiento *del otro* o *del conflicto* y a la transformación de la realidad inmediata.





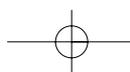
Cuadro 3.9. Comunicación

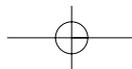
| Nociones | Habilidades | Actitudes |
|--|--|--|
| Sabe que la comunicación, además de efectiva, tiene que ser afectiva. | Establece códigos de comunicación entre las personas de su grupo. | Interés por conocer y esclarecer códigos comunes. |
| Comprende que la comunicación efectiva es bidireccional y que se sustenta en la retroalimentación. | Identifica formas de comunicación que favorecen a las personas, y otras formas que las denigran o colocan en una situación desigual o asimétrica. | Apertura y recepción a la retroalimentación. Sostenimiento de formas de comunicación respetuosas. |
| Identifica que los supuestos no tienen cabida en una comunicación efectiva. | Es capaz de identificar y reproducir las costumbres, los usos, los protocolos sociales y los códigos de comunicación verbal y no verbal de su grupo. | Mantenimiento de la claridad en lo que respecta a sus necesidades, intereses y emociones. |
| Sabe que existen muchas formas de comunicación verbal y no verbal. | Es capaz de comunicar sus gustos y preferencias. | Búsqueda creativa de nuevas formas de expresión y de canales de comunicación. |
| Reconoce las posibilidades del uso de diversos canales de comunicación. | Utiliza la escucha activa. | |
| Ubica las redes sociales no formales entre los diferentes miembros del grupo. | Comunica sus necesidades, sentimientos, intereses, puntos de vista y percepciones de manera clara y oportuna. | |
| | Utiliza una amplia variedad de canales de comunicación. | |
| | Utiliza el silencio como un espacio de comunicación. | |
| | Es capaz de usar herramientas y técnicas de comunicación asertivas y afectivas. | |

- Capacidad 4. De la tolerancia a la convivencia solidaria

La diversidad es un valor que hay que promover dentro de la convivencia ya que la igualdad ha prevalecido en el proyecto liberal como un factor homogeneizante, como un sustento del pensamiento único. El reconocimiento de la diversidad apenas se está abriendo camino.

La tolerancia, desde la paz y los derechos humanos, significa respetar la autonomía de otras personas y de otros pueblos, dejar que construyan su proyecto y su propio ser tal como lo desean, siempre que su desarrollo no afecte las necesidades básicas del desarrollo de otras personas o de otros pueblos.





Se expresa en la empatía o la comprensión de los actos humanos que permiten distintas formas de convivencia solidaria, sin intervenciones o inhibiciones. *Tolerancia* significa penetrar en las similitudes y diferencias, así como aceptar que hay personas y sociedades distintas y que unas y otras suelen tener buenos motivos para ser como son. Tolerar es respetar la diversidad.

Aunque parezca paradójico, profundizar en la tolerancia conduce a la práctica de una intolerancia positiva, es decir, a no tolerar las injusticias, las marginaciones, las violencias, las imposiciones y las humillaciones sobre quienquiera, ya sea que se ejerzan con el pretexto de raza, nación, religión, género o preferencia sexual.

Los límites de la diversidad son los derechos de los y las demás, está sustentada en valores liberales tales como la libertad misma, donde la diferencia no es motivo para la exclusión o la discriminación.

Sin embargo, mientras la tolerancia es el valor que permite que cada persona se desarrolle sin impedimentos, esta permisividad es de manera pasiva, es decir, quienes son diferentes no intervienen en el proceso ni para bien ni para mal. En cambio, la convivencia solidaria es una actitud de apoyo activo para procurar que cada persona desarrolle su proyecto de manera individual, y lo haga al cobijo de la aceptación y al cuidado de un grupo en el cual la diferencia es protegida como un valor.

Hacer un solo mundo implica respetar las diferencias, aprovechar los recursos y la tecnología desde una perspectiva global, y hacer un trabajo activo para que la diversidad sea reconocida como un patrimonio y que los recursos mundiales se redistribuyan en favor de quienes mantienen proyectos distintos y en función del desarrollo integral de las naciones.

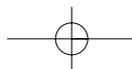
Para acrecentar la diversidad es necesario desarrollar la propia identidad cultural. Sin embargo, ésta –ubicada en el intercambio internacional y en el marco de los derechos humanos– no puede entenderse si no va de la mano de la solidaridad y del equilibrio de poderes –político y económico– entre las naciones.

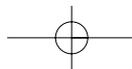
Es innegable la necesidad humana de gozar de condiciones que hagan posible el desarrollo y el respeto a la vida individual y colectiva, que sean acordes con la dignidad de las personas y que permitan descubrir el sentido profundo del quehacer cotidiano.

Para hacer de la convivencia solidaria una realidad es preciso respetar la dignidad humana, y procurar la satisfacción de las necesidades básicas, de los servicios públicos, de un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, de soluciones pacíficas de los conflictos, entre otros.

La solidaridad es un valor y una actitud ético-política necesarios para alcanzar una convivencia democrática sustentada en el respeto y materializada en el apoyo mutuo, en la aceptación del otro, en la inclusión del diferente y en la disposición de los bienes necesarios para desarrollarse y para contar con una división del trabajo más equitativa.

Ser solidario y solidaria conlleva eliminar la intolerancia y las distintas formas de discriminación, de explotación u opresión de los grupos humanos y de las naciones, significa ser fraternos con quienes carecen de lo necesario para vivir y de ser capaces de compartir lo que somos y lo que tenemos.





Es la unión de esfuerzos para lograr, mediante la convivencia, que todos y todas gocen de sus derechos de manera justa para alcanzar el desarrollo de la comunidad a la cual pertenecen.

Este sentimiento aporta nuevas y creativas posibilidades en el campo de las relaciones humanas, porque abre el camino a la cohesión, a la creación de lazos personales y a la interdependencia. Comprende las siguientes competencias:

Competencia 10. Interculturalidad

Esta competencia se practica cuando se va más allá del respeto y la tolerancia a la diferencia, y se logran intercambios entre las personas y los grupos, valorando las diferencias y no haciéndolas invisibles.

La interculturalidad tiene que ver con los temas de migración, ciudadanía, culturas alternativas y las diferencias de raza, sexo, creencia, preferencia y clase, entre otras, en un marco de responsabilidad hacia el otro. Es necesario llevar a cabo acciones de bienestar que promuevan el acceso a las oportunidades y a los medios de desarrollo de todas las expresiones culturales.

La interculturalidad refiere las acciones y actitudes que superan al aislamiento producido por la diferencia para que sea posible tejer redes sociales de apoyo y producción de transformaciones sociales que beneficien al conjunto de grupos y culturas. Tomando en cuenta que cada una de ellas ha desarrollado formas específicas de atender los problemas sociales, el trabajo intercultural, más allá de la multiculturalidad, amplía las formas de solución.

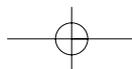
La responsabilidad por el otro supone mucho más que la ayuda para promover su desarrollo. Refiere la colaboración cultural, que implica la promoción de los aspectos culturales identitarios entre diferentes grupos.

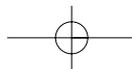
La colaboración entre esos grupos promueve los lazos de amistad y el entendimiento necesarios para ampliar los intercambios subjetivos y para construir híbridos culturales basados en acuerdos fundantes que propicien tradiciones y ritos alrededor de la solidaridad entre las culturas.

Algunos autores manejan culturas como naciones o pueblos, ya que son grupos amplios que se identifican entre sí por rasgos únicos y distintivos como el idioma y los ritos de desarrollo. Dentro de un país pueden coexistir múltiples naciones que comparten, en menor o mayor medida, el territorio, los recursos y las decisiones. En México, por ejemplo, conviven varios pueblos autónomos, no reconocidos. Con frecuencia, estas naciones o pueblos son invisibilizados a pesar de ser mayoría, hasta el punto de no ser reconocidos y ser considerados como grupos subordinados.

La interculturalidad se expresa en el compromiso de hacer visibles a los grupos culturales marginados y otorgarles el reconocimiento de nación o de pueblo autónomo. Es difícil querer ser un país único que pretenda representar a toda la población. Es más fácil construir una patria basada en la diversidad y en la interculturalidad, es decir, reconociendo la diferencia y propiciando intercambios culturales para fortalecer la convivencia solidaria.

La competencia de la interculturalidad se aplica también en el reconocimiento de la diversidad de las familias que conforman a las sociedades de una nación o de un





conjunto de naciones. Ver las diferencias en la constitución familiar, flexibilizar las estructuras familiares e intercambiar posibles soluciones favorecería la creatividad y quitaría peso a muchas personas que viven estigmatizadas por no contar con el perfil estandarizado y “normalizado” de la familia tradicional.

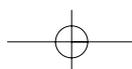
Cuadro 3.10. Interculturalidad

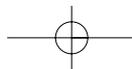
| Nociones | Habilidades | Actitudes |
|--|---|---|
| Sabe que las diferencias culturales son producto de cómo reaccionan los pueblos y las personas ante el contexto y el ambiente. | Valora la interculturalidad como una forma y una palanca de transformación social. | Promueve relaciones e intercambios entre diferentes grupos. |
| Conoce la necesidad de hacer intercambios de todo tipo con otros grupos culturales. | Usa los recursos interculturales para ampliar las posibilidades de conocimiento y acción en situaciones problema. | Incorpora a la convivencia cotidiana protocolos, usos y costumbres de otros grupos que faciliten y enriquezcan la convivencia en el propio. |
| Identifica la diversidad y la interculturalidad como una riqueza social. | Supera las diferencias de raza, religión, sexo y grupo étnico para facilitar la convivencia y el intercambio. | Comparte con otras personas y otros colectivos la experiencia del propio grupo en la convivencia diaria. |
| Distingue que la cultura predominante y sus miembros tratan de imponerse sobre los otros pueblos y naciones. | Desarrolla lazos sociales y de intercambio entre diversos grupos. | Defiende el derecho a la diferencia. |
| Acepta que mediante la cooperación intercultural se logran mayores avances sociales, filosóficos y científicos. | Interviene en la regulación de los planos de poder en las relaciones interculturales, para lograr relaciones de poder más simétricas. | Se abre a la transculturalidad, es decir, a la acción de pasar de una situación cultural a otra. |
| Reconoce los planos de igualdad o desigualdad que existen en las relaciones interculturales. | Aprovecha y usa los gustos y las preferencias de las otras personas para expandir los propios y definir sus preferencias. | |

Competencia 11. Cooperación

Esta competencia es el resultado de todas las anteriores. Su práctica permite contar con personas y grupos dispuestos a colaborar para satisfacer sus propias necesidades y las de los demás. Esta competencia abre la puerta para la resolución *noviolenta* de conflictos.

En la educación para la paz y los derechos humanos, la cooperación es una competencia transversal a todo el proceso de desarrollo de capacidades y competencias. También es una de las formas de afrontar los conflictos, la ideal, pero que se va pro-





piciando mediante la negociación. Sin embargo, es una competencia que no puede obviarse o dejarse de manera implícita, pues la cooperación es la antesala necesaria para afrontar los conflictos. Para resolver es necesario cooperar.

La cooperación es una competencia que deja clara su interdependencia con las anteriores y retoma varias de sus características. Es contextual y no se puede dar en el vacío. Las personas participantes viven procesos específicos referidos a sus historias, saberes y relaciones.

Quienes han desarrollado la cooperación son competentes para establecer relaciones sociales solidarias, se comprometen con los procesos de transformación en un ámbito de interculturalidad y evalúan de manera clara las necesidades de los grupos con los que se involucran o comprometen.

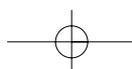
La cooperación conlleva el compromiso de desmontar las nociones, habilidades y actitudes que fortalecen a la competición como paradigma, para construir alternativas viables, sostenibles y que promuevan el desarrollo personal y el de la comunidad.

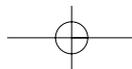
Desde la cooperación, los fines y los medios tienen que ser coherentes y, sobre todo, las personas han de ser consideradas como fines en sí mismas, nunca como medios. Aquellos que participan en el proceso, que son parte del conflicto o que tienen algún nivel de contacto con él son quienes *finalmente* resultan beneficiados por la cooperación, ya que no pueden ser usados como instrumentos de presión, de coacción, de reparto, de intercambio o de enlace.

Una confusión sobre la cooperación que es imprescindible *deconstruir* es que las personas cooperan, no porque sean “buenas gentes” sino porque buscan satisfacer sus propios intereses o necesidades y, al mismo tiempo, sostener una postura ético-política de la cual es posible obtener las satisfacciones mencionadas, mientras las otras partes también obtienen un bienestar equiparable.

Cuadro 3.11. Cooperación

| Nociones | Habilidades | Actitudes |
|--|--|--|
| Sabe que es un valor que permite procesos de paz y de respeto a los derechos humanos. | Es capaz de establecer relaciones sociales funcionales dentro de su propio grupo a partir de metodologías que cuestionan cualquier mecanismo de competición. | Apertura ante la diversidad y hacia la transculturalidad. |
| Comprende que para poner en práctica el valor de la cooperación es necesaria la construcción del <i>yo</i> y del <i>nosotros</i> . | Desarrolla la creatividad y la apertura de acuerdo con las necesidades y no por cuestiones calificativas. | Interés hacia las necesidades personales y ajenas. |
| Entiende que es el modo ideal de contender para la resolución <i>noviolenta</i> de conflictos. | Es capaz de interactuar con semejantes y diferentes. | Búsqueda permanente de metas comunes para sumar esfuerzos con miras a satisfacer las necesidades colectivas. |
| Reconoce que la competición es la contraparte de la cooperación. | Se integra en distintos grupos sociales y colabora en la integración de otras personas. | Actitud constructiva para hacer posible la justicia social. |





Cuadro 3.11. Cooperación (*continuación*)

| Nociones | Habilidades | Actitudes |
|--|--|--|
| Está consciente de que la cooperación es incluyente y la competencia excluyente. | Reconstruye las actitudes que provocan una dinámica competitiva. | Actitud crítica ante la violencia y la destrucción en todos los ámbitos de la socialización. |
| Comprende que la cooperación implica la satisfacción de las necesidades propias y de las otras personas con las que se convive y, por ello, acepta la negociación. | Busca formas de trabajo y aprendizaje cooperativos. Encuentra alternativas de colaboración para jugar, trabajar y compartir en la vida cotidiana. | Interés por hacer, bajo la igualdad jurídica, un solo mundo desde la diversidad. |
| Conoce que el interés de satisfacer las necesidades propias y ajenas es básico para mejorar la colaboración. | Crea y transforma ambientes competitivos en escenarios cooperativos desde su propia práctica. | |

Competencia 12. Resolución noviolenta de los conflictos

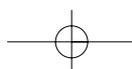
Esta competencia hace posible la satisfacción de las necesidades y la reivindicación de los derechos humanos desde la *noviolencia*. La creatividad en el uso de todas las competencias permite identificar, proveer, negociar y resolver permanentemente los conflictos, como parte de un estilo de vida.

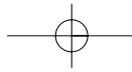
El desarrollo de esta competencia permite que las anteriores se fortalezcan y continúen en desarrollo, ya que la resolución *noviolenta* de los conflictos incluye las nociones, habilidades y actitudes de todas las anteriores.

Esa forma de resolver los conflictos conlleva un compromiso irrestricto con las y los débiles, con quienes sufren persecuciones o son víctimas de la violencia directa o estructuralmente. Plantea estrategias de transformación social para alcanzar una convivencia *noviolenta*, crítica, de lucha y de denuncia.

La fuerza de la postura *noviolenta* reside en la capacidad para desarrollar propuestas basadas en las competencias de construcción social y de beneficios comunes, en la habilidad y destreza para defender a las víctimas de la violencia en cualquier situación, para afrontar con éxito a organismos públicos, privados y corporativos que actúan y acrecientan sus ganancias a costa de los recursos comunes no renovables, del trabajo, del conocimiento y de la vida de otras personas.

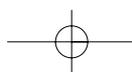
La resolución *noviolenta* de los conflictos se conforma como un estilo de vida porque atiende a todos los conflictos cotidianos y sociales que están presentes en todas las formas de la relación y del quehacer humano. La opción de la *noviolencia* requiere de un proyecto de promoción constante y activo de las transformaciones sociales y personales.

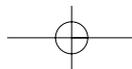




Cuadro 3.12. Resolución *noviolenta* de conflictos

| Nociones | Habilidades | Actitudes |
|---|--|--|
| <p>Sabe que el conflicto es parte de la condición humana.</p> | <p>Identifica por medio de juegos de identidad distintas alternativas de afrontar los conflictos.</p> | <p>Tendencia hacia la congruencia.</p> |
| <p>Reconoce que el conflicto es una palanca de transformación personal y social.</p> | <p>Establece diversas formas de afrontar conflictos y alternativas <i>noviolentas</i>.</p> | <p>Apertura y posibilidad para romper esquemas y construir sistemas alternativos incluyentes.</p> |
| <p>Conoce que el conflicto es positivo porque es un proceso mediante el cual las relaciones humanas amplían sus posibilidades ante la realidad.</p> | <p>Revisa permanentemente el ejercicio de su poder, en relación con el de las personas con las que convive.</p> | <p>Actitud <i>noviolenta</i> en todas las esferas en las que se desenvuelve.</p> |
| <p>Admite que la resolución de conflictos desde la <i>noviolencia</i> permite el ejercicio y vigencia de los derechos humanos.</p> | <p>Respeta sus necesidades e intereses y los de las demás personas.</p> | <p>Creatividad para desarrollar todas las competencias que permiten la resolución <i>noviolenta</i> de conflictos.</p> |
| <p>Distingue diferentes modos de afrontar un conflicto. Unos favorecen al desarrollo humano y la convivencia; otros son excluyentes y destructivos.</p> | <p>Identifica a las personas y grupos involucrados, al problema o problemas y a los procesos de comunicación que conforman los conflictos.</p> | |
| <p>Sabe que es un estilo de vida donde la neutralidad ante la injusticia y la violencia no tiene cabida.</p> | <p>Es suave con las personas, pero dura para afrontar los conflictos.</p> | |
| <p>Sabe que esta competencia favorece y posibilita la convivencia solidaria.</p> | <p>Reconoce que la comunicación es una herramienta básica para la convivencia solidaria y para la resolución de conflictos.</p> | |
| | <p>Pone en práctica la escucha activa como una actividad común en la convivencia y en la resolución de conflictos.</p> | |
| | <p>Aclara sus intereses y necesidades y ejercita la autorregulación.</p> | |
| | <p>Crea y pone en práctica soluciones posibles y efectivas ante los conflictos.</p> | |
| | <p>Siempre negocia, para satisfacer sus necesidades y las de las personas con quien comparte metas o proyectos de vida.</p> | |





Cuadro 3.12. Resolución *noviolenta* de conflictos (*continuación*)

| Nociones | Habilidades | Actitudes |
|----------|--|-----------|
| | No cede en lo fundamental. | |
| | Es capaz de moverse, de cambiar de posición y de reconocer sus limitaciones. | |
| | Pide ayuda cuando la negociación no es suficiente y permite procesos de mediación. | |

A continuación se describen las capacidades y competencias que se deben desarrollar:

Cuadro 3.13.

Poder: simetrías y asimetrías

| | |
|----------------|--------------------------------------|
| Conocimiento | Nociones Habilidades Actitudes |
| Aprecio | Nociones Habilidades Actitudes |
| Empoderamiento | Nociones Habilidades Actitudes |

Cuadro 3.14.

Autonomía y toma de decisiones

| | |
|-----------------|--------------------------------------|
| Clarificación | Nociones Habilidades Actitudes |
| Asertividad | Nociones Habilidades Actitudes |
| Autorregulación | Nociones Habilidades Actitudes |

Cuadro 3.15.

Diálogo y construcción de consensos

| | |
|--------------|--------------------------------------|
| Diversidad | Nociones Habilidades Actitudes |
| Empatía | Nociones Habilidades Actitudes |
| Comunicación | Nociones Habilidades Actitudes |

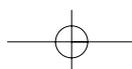
Cuadro 3.16.

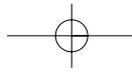
Tolerancia y convivencia solidaria

| | |
|--------------------------|--------------------------------------|
| Interculturalidad | Nociones Habilidades Actitudes |
| Cooperación | Nociones Habilidades Actitudes |
| Resolución de conflictos | Nociones Habilidades Actitudes |

3.5. Destinatarios

La CDHDF asume un contrato pedagógico que desarrolla nociones, habilidades y actitudes afines al respeto de la dignidad humana a partir de una vivencia efectiva de los valores de la paz y los derechos humanos.





El desarrollo de capacidades y competencias facilita la adecuación de los contenidos y de las formas a las distintas poblaciones y edades.

Para ello, las y los educadores –promotores, capacitadores y formadores– tomarán en cuenta cuatro aspectos que hacen posible el desarrollo de las competencias: la integración, la aplicación, la situación-problema y el contexto.

La *integración* se refiere a que cada persona participante tiene atributos y características personales y aprendizajes previos de actos intencionales y de secuencias reflexivas que pondrá en juego en el espacio educativo.

De acuerdo con Perrenoud, *aplicación* significa enfatizar lo vivencial, sin hacer a un lado los contenidos para que la competencia se ponga en práctica desde lo cognitivo, lo afectivo y lo valoral.

La práctica de la competencia se logra a partir de *situaciones-problema* que pueden ser hipotéticas o reales. Éstas últimas requieren centrarse en las situaciones-problema de quienes participan, es decir, de las y los destinatarios.

Por último, es importante el *contexto* en que se desenvuelve el proceso educativo para que el aprendizaje o el ejercicio de competencias sea significativo para los y las participantes.

Si bien las y los destinatarios potenciales son los habitantes del Distrito Federal en conjunto, se debe atender a tres grandes grupos que corresponden a tres ámbitos: el servicio público, la sociedad civil y la comunidad escolar.

Las personas y los grupos que se sumen a esta propuesta educativa serán capaces de apreciar las relaciones de poder en su vida cotidiana, analizar los desequilibrios, enfrentarlos de manera efectiva y asertiva para modificar su realidad y establecer una deseable convivencia solidaria, en la cual los derechos humanos sean el sustento valoral, legal, histórico y político.

Cuadro 3.16. Sectores a los que se debe atender

| Servicio público | Comunidad escolar | Sociedad civil |
|--------------------------------|----------------------------|--------------------|
| Agentes de Seguridad Pública | Directivos(as) | Organizada |
| Policías | Docentes | No organizada |
| Jueces | Niñas y niños | Grupos vulnerables |
| Agentes del Ministerio Público | Jóvenes | |
| Otros | Padres y madres de familia | |

3.6. Indicadores de éxito

Estos indicadores permiten captar los avances logrados en la visión, la misión, los objetivos, las metas, los programas y las actividades relacionadas con el diseño y la aplicación del proyecto educativo. Cada uno de estos programas, proyectos y actividades



deberá reflejar, de manera explícita, la propuesta metodológica de la estrategia educativa.

Los indicadores de éxito son la materialización del proyecto educativo, es decir, tienen que ver con el diseño y la aplicación de los programas para todas las actividades (cursos, seminarios, talleres, conferencias, visitas guiadas, enlaces, impresión de materiales, entre otros) que la Dirección General de Educación y promoción de los Derechos Humanos presente de manera parcial o total:

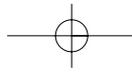
- Los cinco enfoques de educación valoral del marco conceptual de la estrategia.
- Las cuatro metodologías básicas del marco conceptual de la estrategia.
- El código común de la educación para la paz y los derechos humanos del marco conceptual de la estrategia.
- El desarrollo de las competencias para la satisfacción de necesidades y la resolución *noviolenta* de conflictos, expresadas en nociones, habilidades y actitudes en los procesos educativos.
- La adaptación de contenidos y de competencias de acuerdo con el tipo de proceso educativo: difusión, capacitación y formación que propone el marco conceptual de la estrategia.
- La adaptación de contenidos y de competencias de acuerdo con los destinatarios, considerando la integración, la aplicación, el contexto y la situación-problema de los mismos.
- La capacitación y formación permanente de las y los educadores que laboran en la Dirección General de Educación.
- La difusión, capacitación y formación del personal de todas las áreas de la Comisión.

De estos indicadores de éxito se podrán derivar los que específicamente se refieran a cada una de las actividades del Programa Operativo Anual, destinados a evaluar, cuantitativa y cualitativamente, los trabajos de difusión, capacitación y formación, en función del objetivo general o específico de cada proyecto.

3.7. Consideraciones finales

Se busca aprovechar recursos y potenciar capacidades y competencias. Una línea de acción fundamental sería la de formación, acompañamiento y evaluación del impacto de las y los multiplicadores y promotores de los derechos humanos en todos los programas particulares antes mencionados, con el enfoque pedagógico y la metodología propuesta a lo largo de este documento. Un buen porcentaje de los materiales que se publicarán contarán con este enfoque. Asimismo se justifica el apoyo e impulso a las acciones, cursos de especialización, seminarios y diplomados que favorezcan la consecución de este propósito, en colaboración con instituciones de educación superior.

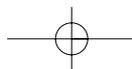
Los insumos que todas las áreas de la Comisión producen y sistematizan son una fuente importante para preparar las acciones educativas, divulgar conocimientos apropiados y actualizados y vincular las acciones de distintos actores expertos en el

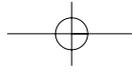


tema, tanto de instituciones nacionales e internacionales como de organismos de la sociedad civil y particulares. Es el caso de las investigaciones que emergen de la Comisión y de otras instancias afines, de la sistematización de las quejas, las recomendaciones y sus puntos de cumplimiento, las mesas de trabajo y reflexión que se coordinan desde la Comisión, y todas aquellas necesidades que resulten del trabajo cotidiano.

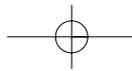
Es de vital importancia la formación permanente de todo el personal de la Comisión y, en especial, de quienes son el rostro de la misma en los proyectos educativos, por lo que es necesario inculcar en este sector el esquema propuesto en el marco conceptual de la estrategia educativa: asumir la educación como conversión cotidiana.

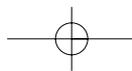
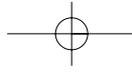
Por último, y no por ello menos importante, un sello de este marco conceptual es considerar la formación de comunidades completas a lo largo del ejercicio cotidiano de formación. *Cerrar círculos* implica considerar todos los elementos del sistema. Sirva de ejemplo el área de infancia, desde la cual se trabaja con niños, niñas, profesores, profesoras, padres, madres, trabajadoras sociales, niñeras, cocineras y cuidadoras, debido a la importancia que tiene acercar el planteamiento metodológico de educación para la paz y derechos humanos a las y los implicados en el proceso. En este mismo sentido se ha de considerar a cada sector.

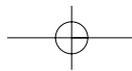




ANEXOS







ANEXO 1. MARCO LEGAL COMENTADO

En el marco jurídico se retoma la legislación educativa nacional e internacional, la cual sustenta a la estrategia educativa de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, que se suma al movimiento de la educación para la paz y los derechos humanos.

Los derechos humanos desde su dimensión legal, como resultado de pactos entre individuos y entre pueblos y naciones, forman parte del cuerpo integral de la propuesta educativa.

A continuación se presenta una breve compilación del marco legal nacional e internacional que sustenta los fines de la educación sobre, en y para los derechos humanos, tanto de los sistemas educativos como de los organismos de protección de los derechos humanos.

Marco legal internacional

Los pactos y declaraciones internacionales adquieren el carácter de ley nacional cuando son ratificados por los poderes Legislativo y Ejecutivo y, por lo tanto, pueden ser referidos como documentos externos o como parte del cuerpo legal mexicano.

La Declaración Universal de Derechos Humanos ha sido rebasada en muchos aspectos; sin embargo, es un referente fundamental dentro del sistema de derecho internacional para las leyes nacionales y locales.

Por lo regular, el concepto de educación es restringido al aspecto formal y escolarizado. De ahí que se retomen recomendaciones y declaraciones de orden internacional que, aunque enfatizan el espacio educativo escolarizado, abren puentes hacia una educación con una visión más amplia y permanente: una educación que no sólo compete a los sistemas educativos formales sino, también, a instituciones que educan para los derechos humanos y la democracia, como es el caso de la CDHDF.

Sistema educativo

- Declaración Universal de Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948)

En esta declaración se resaltó a la educación como un derecho social cuya responsabilidad recae en el Estado. Cada país cuenta con un sistema educativo para la realización y vigencia de este derecho.

A la Comisión le compete el punto 2 de este artículo, ya que alude al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, de las libertades fundamentales y a la promoción de una cultura de paz, tareas sustantivas de un organismo público de protección a los derechos humanos:



La presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

[...]

Artículo 26.

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.
- Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, de la Unesco (Conferencia General de la Unesco, 1974)

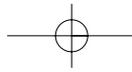
La selección de este documento responde al interés de dar a conocer una de las responsabilidades centrales de la Unesco como agencia especializada en la educación de la Organización de las Naciones Unidas, ya que uno de sus propósitos es impulsar políticas educativas que “susciten y apoyen cualquier acción encaminada a promover la educación de todos en el sentido de la justicia, la libertad, los derechos humanos y la paz”.

La CDHDF apoya y promueve la educación en y para los derechos humanos y rescata algunos puntos centrales de esta recomendación tanto para el funcionamiento interno de la Dirección General de Educación, encargada de plantear los lineamientos centrales de la tarea educativa de esta Comisión, como para el conocimiento de las y los destinatarios a quienes se atiende por medio de la difusión, capacitación y formación.

I. *Significado de los términos.*

1. A los efectos de la presente Recomendación:

- a) La palabra *educación* designa el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior



de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos. Este proceso está limitado a una actividad determinada.

[...]

III. *Principios rectores.*

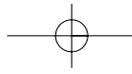
3. La educación debería inspirarse en los fines y propósitos de la Carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la Unesco y la Declaración Universal de Derechos Humanos, particularmente en conformidad con el párrafo 2 del artículo 26 de esta última.
4. A fin de permitir a cada persona contribuir activamente a la consecución de los fines a que se refiere el párrafo 3, y de fomentar la solidaridad y la cooperación internacionales, necesarias para resolver los problemas mundiales que influyen en la vida de los individuos y las comunidades, y en el ejercicio de sus derechos y libertades fundamentales, los siguientes objetivos principales deberían considerarse como los principios rectores de la política educacional:
 - a) Una dimensión internacional y una perspectiva global de la educación en todos los niveles y en todas formas;
 - b) La comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y modos de vida, incluidas las culturas étnicas tanto nacionales como de las otras naciones;

Estos principios rectores coinciden con el propósito de la CDHDF de posibilitar todos los derechos humanos a todas las personas, donde la inclusión y la diversidad hacen valer el principio legal de la igualdad.

VII. *Preparación de los educadores.*

33. Los Estados Miembro deberían mejorar constantemente sus medios y procedimientos para preparar y habilitar a los educadores y a otras categorías de personal de educación a desempeñar su papel en el logro de los objetivos de la presente Recomendación y deberían, con ese fin:
 - a) Inculcar a los educadores las motivaciones de su acción ulterior: adhesión a la ética de los derechos humanos y al objetivo de cambiar la sociedad a fin de lograr la aplicación práctica de los derechos humanos: comprensión de la unidad fundamental de la humanidad; capacidad para inculpar el aprecio de las riquezas que la diversidad de las culturas puede brindar a cada persona, grupo o nación;
 - b) Ofrecer un conocimiento interdisciplinario básico de los problemas mundiales y de los problemas de la cooperación internacional gracias, entre otros medios, a un trabajo dedicado a la solución de esos problemas.
 - c) Preparar a los educadores para que participen activamente en la elaboración de programas de educación para la comprensión internacional y de material y equipo de enseñanza, teniendo en cuenta las aspiraciones de los educandos y en estrecha colaboración con ellos;
 - d) Realizar experimentos sobre el empleo de métodos activos de educación y formación en técnicas por lo menos elementales de evaluación, aplicables en especial a la conducta y a las actitudes sociales de los niños, los adolescentes y los adultos;





- e) Desarrollar aptitudes y competencias tales como el deseo y la capacidad de hacer innovaciones en materia de educación y de seguir perfeccionando la propia formación; práctica del trabajo en equipo y del estudio interdisciplinario; conocimiento de la dinámica de los grupos, y arte de suscitar oportunidades favorables y de servir-se de ellas;
- f) Facilitar el estudio de experiencias de educación para la comprensión internacional y en especial de experiencias innovadoras realizadas en otros países y proporcionar a los interesados, en toda la medida posible, ocasiones de ponerse directamente en relación con educadores extranjeros.

[...]

- 35. Los Estados Miembro deberían cuidar de que todo programa de perfeccionamiento de los educadores en ejercicio y del personal de dirección contenga componentes de educación para la comprensión internacional, y ofrezca ocasiones para comparar las experiencias adquiridas por ellos en ese tipo de educación.

La propuesta educativa de esta Comisión, conformada por tres líneas estratégicas –la formación, la capacitación y la difusión–, necesita una visión global, es decir, una comprensión internacional, a partir de un nuevo orden mundial, para realizar acciones locales en el Distrito Federal donde convergen múltiples culturas y estilos de vida.

Los puntos referidos a los medios de información y los procedimientos necesarios para realizar acciones educativas están vigentes en la estrategia educativa de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, ya que está sustentada por un enfoque valoral que incluye metodologías socioafectivas, reflexivo-dialógicas, participativas y encaminadas hacia la perspectiva de género que, más allá de la innovación, permitan la congruencia entre los fines y los medios para la educación en y para los derechos humanos.

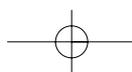
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos
(Conferencia Mundial, Jomtien, 1990)

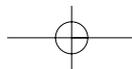
Esta Declaración es de suma importancia en el contexto educativo nacional e internacional, ya que la última década del siglo pasado estuvo marcada por las políticas educativas en ella contenidas. La educación para todos es una tarea que corresponde a los Estados y a los sectores que inciden, desde diferentes puntos de vista, en el ámbito de la educación. Se retoman algunos artículos y párrafos relacionados con la estrategia educativa de la CDHDF.

Educación para todos: objetivos.

Artículo 1º Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

- 2. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas





sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.

Este artículo hace referencia directa a los derechos humanos, a la construcción de la paz y la solidaridad, contenidos básicos de la estrategia educativa de la Comisión.

Educación para todos: una visión ampliada y un compromiso renovado.

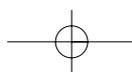
Artículo 2° Perfilando la visión.

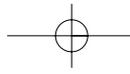
1. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una "visión ampliada" que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Hoy día existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia entre el incremento de la información y la capacidad sin precedentes de comunicación. Esas posibilidades debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia.

Este artículo se vincula directamente a la estrategia educativa de esta Comisión que intenta instaurar o sumarse a propuestas metodológicas alternativas, las cuales, sin olvidar la tradición, intentan innovar el campo educativo de los derechos humanos. Es necesario ponderar las propuestas metodológicas que fungen como portadoras de conocimiento y como mediatizadoras en los procesos de formación, capacitación y difusión de los derechos humanos.

Artículo 3°. Universalizar el acceso a la educación y *fomentar la equidad*.

1. La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.
2. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
3. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.
4. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.
5. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.





Este artículo presenta la educación como un derecho humano fundamental, y los puntos señalados en este artículo incorporan a poblaciones vulnerables en relación con el cumplimiento a este derecho humano y garantía constitucional. La Comisión, como organismo de protección, puede emitir recomendaciones a partir de estos lineamientos para garantizar este derecho en el Distrito Federal.

Artículo 7°. Fortalecer la concertación de acciones.

Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea. *Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación*, teniendo en cuenta el especial papel profesional del personal docente y el de los administradores y demás personal de educación; la concertación de acciones entre el Ministerio de Educación y otros ministerios, entre ellos los de Planificación, Hacienda, Salud, Trabajo, Comunicación y otros sectores sociales; la cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los grupos religiosos y las familias.

Organismos de protección a los derechos humanos

- Principios Relativos al Estatuto y Funcionamiento de las Instituciones Nacionales de Protección y Promoción de los Derechos Humanos (Principios de París, 1991)

A. Competencias y atribuciones.

1. La institución nacional será competente en el ámbito de la promoción y protección de los derechos humanos

[...]

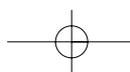
3. La institución nacional tendrá, en particular, las siguientes atribuciones:

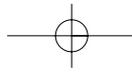
[...]

- b) Promover y asegurar que la legislación, los reglamentos y las prácticas nacionales se armonicen con los instrumentos internacionales de derechos humanos en los que el Estado sea parte, y que su aplicación sea efectiva;

[...]

- g) Dar a conocer los derechos humanos y la lucha contra todas las formas de discriminación, en particular la discriminación racial, sensibilizando a la opinión pública, en particular mediante la información y la enseñanza, recurriendo para ello a todos los medios de comunicación.





Marco legal nacional

En el país, corresponde a la Secretaría de Educación Pública hacer efectiva la educación para los derechos humanos y la democracia. Sin embargo, una de las atribuciones de la Comisión, ejercida por su Dirección General de Educación, es la difusión de la educación para los derechos humanos en el sistema educativo en todo el territorio del Distrito Federal.

Sistema educativo

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Artículo 3°.

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados y Municipios– impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias.

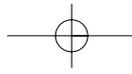
La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

- I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;
- II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

- a) *Será democrático*, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- b) *Será nacional*, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y
- c) *Contribuirá a la mejor convivencia humana*, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio hacia la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.





- Ley General de Educación

Capítulo I. Disposiciones generales.

Artículo 2°.

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.

En el proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7°.

Artículo 7°.

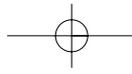
La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

- I. *Contribuir al desarrollo integral* del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;
- II. *Favorecer el desarrollo de facultades* para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;
- III. *Fortalecer la conciencia de la nacionalidad* y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;
- IV. *Promover*, mediante la enseñanza de la lengua nacional –el español–, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas;
- V. *Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia* como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones para el mejoramiento de la sociedad;
- VI. *Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad* de los individuos ante ésta, así como *propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos*;

[...]

- X. *Desarrollar actitudes solidarias* en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios;
- XI. *Hacer conciencia de la necesidad* de un aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la protección del ambiente.





Organismos de protección de derechos humanos

- Decreto constitucional

Artículo 102 (texto vigente al 30 de septiembre de 2003).

B) El Congreso de la Unión y las legislaturas de las entidades federativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, establecerán organismos de protección de los derechos humanos que otorga el orden jurídico mexicano, los que conocerán de quejas en contra de actos u omisiones de naturaleza administrativa provenientes de cualquier autoridad o servidor público, con excepción de los del Poder Judicial de la Federación, que violen estos derechos.

Los organismos a que se refiere el párrafo anterior, formularán recomendaciones públicas, no vinculatorias y denuncias y quejas ante las autoridades respectivas.

Estos organismos no serán competentes tratándose de asuntos electorales, laborales y jurisdiccionales.

El organismo que establezca el Congreso de la Unión se denominará Comisión Nacional de los Derechos Humanos; contará con autonomía de gestión y presupuestaria, personalidad jurídica y patrimonio propios [...]

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos conocerá de las inconformidades que se presenten en relación con las recomendaciones, acuerdos u omisiones de los organismos equivalentes en las entidades federativas.

Cabe destacar que en el fundamento constitucional de los organismos públicos de derechos humanos sólo se les menciona como protectores de los derechos humanos, no se habla explícitamente de sus tareas de educación y promoción.

- Ley de la Comisión Nacional de Derechos Humanos
(Vigente al 30 de septiembre de 2003)

Título I

Capítulo único. Disposiciones generales

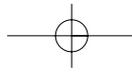
Artículo 2°.

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos es un organismo que cuenta con autonomía de gestión y presupuestaria, personalidad jurídica y patrimonio propios, y tiene por objeto esencial la protección, observancia, promoción, estudio y divulgación de los derechos humanos que ampara el orden jurídico mexicano.

Marco legal local

El 22 de junio de 1993 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* la Ley de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, aprobada por el Congreso de la Unión, la cual tuvo como objeto establecer un organismo de derechos humanos para la ciudad de México, de acuerdo con lo dispuesto en el apartado B del artículo 102 de la Constitución.





De esta manera, el 30 de septiembre de 1993 se instaló y comenzó a funcionar la CDHDF, y el 16 de diciembre del mismo año fue publicado su Reglamento Interno.

Se realizaron reformas a la Ley de esta Comisión, así como a su Reglamento Interno; pero se expondrán las reformas más recientes correspondientes a la actual administración.

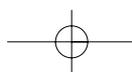
- Ley de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (14 de enero de 2003)

Por primera vez, la Ley de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal señala explícitamente la educación en derechos humanos como objeto de la institución. En el artículo 2º establece que la CDHDF “es un organismo público autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propios que tiene por objeto la protección, defensa, vigilancia, promoción, estudio, *educación* y difusión de los derechos humanos, establecidos en el orden jurídico mexicano y en los instrumentos internacionales de derechos humanos”.

En el artículo 17 la misma Ley menciona, entre las atribuciones de la Comisión, algunas que están relacionadas con la educación: impulsar la observancia de los derechos humanos en el Distrito Federal (fracción V), promover el estudio, la enseñanza y la divulgación de los derechos humanos en su ámbito territorial (fracción VII), y elaborar e instrumentar programas preventivos en materia de derechos humanos (fracción IX).

Además, el artículo 66 se refiere a lo que la Comisión puede hacer en cuanto a la promoción y difusión de la cultura del conocimiento y el respeto a los derechos humanos:

- I. Celebrar convenios con las dependencias y órganos del Gobierno del Distrito Federal, tendientes a la divulgación, promoción, conocimiento y capacitación en materia de derechos humanos;
- II. Promover ante las autoridades competentes, la celebración de convenios con la Secretaría de Educación Pública dirigidos a desarrollar programas que fortalezcan el contenido básico en materia de derechos humanos en los diversos niveles educativos;
- III. Elaborar material audiovisual para dar a conocer sus funciones y actividades;
- IV. Formular y ejecutar permanentemente un programa editorial, procurando publicar en sistema braille, lenguaje de señas y en las principales lenguas indígenas que se hablen en la ciudad de México;
- V. Organizar campañas de sensibilización en temas específicos, como son el respeto e integración de grupos vulnerabilizados y contra la discriminación y exclusión de todo tipo;
- VI. Investigar y difundir estudios en materia de discriminación, exclusión y derechos humanos, y
- VII. Las demás que establezca el Reglamento Interno.

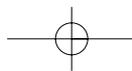
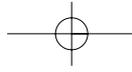


- Reglamento Interno
(13 de marzo de 2003)

Por su parte, el Reglamento Interno abre aún más el campo educativo de la Comisión y señala con más claridad algunas de sus atribuciones en esta materia. Un asunto de gran relevancia es que establece la creación de la Dirección General de Educación y Promoción de los Derechos Humanos como una de las áreas de apoyo a la Presidencia, constituyéndose así la CDHDF como el único organismo público en México dedicado a la educación de los derechos humanos.

En su artículo 38, el Reglamento Interno señala que la Dirección General de Educación y Promoción de los Derechos Humanos tiene las siguientes atribuciones:

- I. Diseñar y ejecutar la estrategia educativa de la Comisión y coordinar la aplicación de programas educativos que contribuyan al desarrollo de una cultura de vigencia y respeto a los derechos humanos de la población del Distrito Federal;
- II. Planear, organizar, dirigir, ejecutar y evaluar los programas educativos para los diferentes sectores de la población;
- III. Planear, organizar, dirigir, ejecutar y evaluar los programas de capacitación en derechos humanos aplicables a los servidores públicos y a la sociedad civil;
- IV. Promover el estudio y la enseñanza de los derechos humanos dentro del sistema educativo del Distrito Federal;
- V. Participar en actividades y campañas educativas de promoción de los derechos humanos;
- VI. Vincularse con las organizaciones de la sociedad civil para realizar acciones conjuntas en apoyo a proyectos educativos en derechos humanos, y
- VII. Las demás que le confiera el presente Reglamento, la o el presidente y los ordenamientos internos.



ANEXO 2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS (EPDH)

Con el propósito de contextualizar el movimiento de la educación para la paz y los derechos humanos, sustento de este modelo educativo de intervención valoral, se han seleccionado los puntos más relevantes y distintivos de cada región.

Europa

El concepto de *educar para la paz* surgió por primera vez en el Occidente, de la mano del movimiento de la nueva escuela. Ambas corrientes compartían las mismas razones y justificaciones: por un lado, un profundo cuestionamiento acerca de los métodos pedagógicos de la época y, por otro, la necesidad de contribuir a la creación de un mundo más justo y equitativo.

Al término de la primera Guerra Mundial, la necesidad por alcanzar la paz estaba íntimamente relacionada con la exigencia de cooperación, democracia y libertad.

En este marco, en 1927, la Oficina Internacional de Educación llevó a cabo la conferencia internacional La Paz por la Escuela. En ella participaron grandes pedagogos como Montessori, Claparède, Bovet, Roselló y Dewey, entre otros.

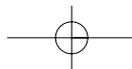
En relación con la educación para la paz, cuatro resoluciones de la Conferencia influyeron en la propuesta:

1. El eje metodológico es el puerocentrismo y se deja de lado la suprema autoridad del maestro.
2. La Escuela Nueva trata de buscar interpretaciones (psicológicas) para analizar y “canalizar el instinto combativo y la lucha de los individuos”. El maestro debe inculcar este instinto a los alumnos, mediante métodos que tiendan al equilibrio para dejar de lado la coerción.
3. La educación para la paz surge como una necesidad urgente ante un problema no educativo. Montessori, Dewey y Roselló abogan por el concepto de la paz positiva que estimula la cooperación y la comprensión.
4. La corriente de la paz positiva está orientada a la transformación social en general (utopismo pedagógico).

El proceso de la educación para la paz iniciado por la Escuela Nueva se interrumpe por la segunda Guerra Mundial, pero sus propuestas metodológicas y actividades tienen, aún hoy, una enorme vigencia.

Primer movimiento

Al término de la segunda Guerra Mundial surgió la necesidad de realizar estudios sobre la paz y de educación para la misma. El carácter de los estudios, según José Tuvilla, “suma tres actividades: intelectual, moral y política” (Tuvilla, 1990: 39).



Con estos elementos, la investigación para la paz es una disciplina que vincula y requiere de la acción educativa junto con la acción social, y de esta manera elimina tanto el carácter intimista de la paz como el utopismo educativo. La educación sobre la paz que surgió al término de la segunda Guerra Mundial elaboraba sus propuestas pedagógicas pero, sobre todo, analizaba de manera crítica los diferentes fenómenos de la violencia y exigía que se actuara en consecuencia. Incorporaba la investigación sobre la paz y clarificaba las formas de violencia. La propia práctica de la investigación se volvió profundamente interdisciplinaria, tratando de abordar las formas de la violencia de manera universal.

Segundo movimiento

Otro movimiento importante en torno a la educación para la paz surgió de manera paralela al anterior, pero sin retomarlo. También tenía su principal referente de violencia en la segunda Guerra, pero sólo se consolidó en los años sesenta y se fortaleció como una respuesta a las prácticas opresivas de los gobiernos contra la ciudadanía, sin hacer a un lado los conflictos internacionales e interpersonales.

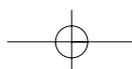
El carácter de este segundo movimiento de la educación para la paz se alejaba de la renovación pedagógica y buscaba respuestas a la represión directa. Se aproximaba a actores sociales que estaban fuera de las aulas y que en contextos más amplios difundían los frutos de la investigación para la paz. Buscaban minar la legitimidad de la guerra y la violencia como instrumento político para promover así las condiciones de la paz. Estos actores eran los gobernantes, la opinión pública, los movimientos en pro de la paz y del desarrollo.

Este movimiento planteaba que la educación por sí sola no genera la paz futura. Por el contrario, la educación para la paz rinde mejores frutos si es parte de una política de liberación. El Seminario de Educación para la Paz de España lo resume claramente: "El proceso educativo puede fomentar la capacidad de acción en pro de la justicia, pero sólo en la medida en que se inscriba en una educación política emancipadora, que contrarreste la misión reproductora de la educación" (Seminario de Educación para la Paz, 1994: 27).

América Latina

En Latinoamérica la educación para la paz partió de la necesidad permanente de liberación, de reconocimiento de grupos, de emancipación, de justicia, de desarrollo social y de la búsqueda de una redistribución de la riqueza.

Las propuestas educativas de la paz en América Latina pasan por un profundo proceso de solidaridad y de búsqueda de identidad. Allí la violencia es estructural y directa, promovida y ejercida por el Estado y, por lo tanto, la educación para la paz está íntimamente vinculada a la defensa y promoción de los derechos humanos y a la democracia.



La colonia dejó al tercer mundo latinoamericano destrozado, dividido y profundamente empobrecido. Las guerras de independencia pronto se transformaron en contiendas internas y permanentes, que, favorecidas y promovidas por la política estadounidense, fueron brutales y sembraron la semilla de la violencia permanente. Mientras tanto, las embajadas de nuestro país vecino proponían la competencia en un mercado libre.

La profunda competencia entre las personas y los pueblos institucionalizó pero no visualizó la violencia estructural. Después de la segunda Guerra Mundial, Estados Unidos participó en la instalación de las dictaduras. A finales de los años ochenta, la mayoría de ellas se habían transformado en formas menos evidentes de control social. Las dictaduras latinoamericanas dejaron tras de sí una enorme secuela de violaciones a los derechos humanos.

Los crímenes de Estado se entremezclan con la violencia familiar y con la presión por desindigenizar la cultura. Las concepciones para el estudio de la violencia han derivado en búsquedas alternativas de paz para la sobrevivencia y para la constante reestructuración del pacto social.

Por otro lado, la actuación de las y los educadores e investigadores para la paz y los derechos humanos ha marcado a la Iglesia católica liberadora y sincretizado concepciones laicas con la teología de la liberación, compartiendo metodologías de educación popular.

Esto ha imprimido características exclusivamente latinoamericanas a la educación para la paz: la espiritualidad y la religiosidad, elementos profundamente populares que definen a la educación para la paz en América Latina como una que se distingue por su orientación de clase, por su labor integradora, alejada de las élites académicas, con objetivos permanentes y sustentada en un modelo problematizador, crítico e integrador.

La educación para los derechos humanos en América Latina cuestiona profundamente la colonización, los cacicazgos, la inmovilidad de la sociedad, los esquemas de producción de sentido alienante, el patriarcado y la libre competencia.

La educación para la paz y los derechos humanos, vista desde América Latina, es una educación para la liberación, para la democracia, para la *noviolencia*, para enfrentar los conflictos de manera colectiva y denunciar la injusticia que promueven las corporaciones, las transnacionales y los Estados. Los contenidos de la educación para la paz en América Latina se amplían hasta incluir la ecología crítica, la resistencia indígena y la lucha por la equidad de género.

México

En México, las experiencias europea y latinoamericana han tenido profundo impacto en la educación para la paz y los derechos humanos.

La Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A. C. (AMNU) fue la primera en integrar una propuesta explícita de educación para la paz, con la colaboración de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Desde 1988, primero como proyecto y

más tarde como Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, han trabajado ininterrumpidamente.

El proyecto de investigación consistió en el diseño y aplicación de una metodología educativa para introducir los derechos humanos en el aula de la educación básica, en el nivel de primaria. La AMNU también impulsó la propuesta en Torreón con la Asociación Educación, Paz y Derechos Humanos, desde el nivel de educación secundaria y en el propio Distrito Federal, trabajando en el nivel preescolar. Las aportaciones de este movimiento son:

- Los derechos humanos se conciben como principios a los que corresponden valores universales.
- Se estructura un esquema didáctico de seis derechos fundamentales: igualdad y diferencia, solidaridad, justicia y participación, libertad y autonomía, información y expresión, vida y bienestar social.
- Se integran las esferas pública y privada, mediante el análisis del impacto de cada uno de los derechos en distintos niveles de la convivencia social: familia, comunidad, país y mundo.
- Se integran los contenidos curriculares oficiales con los seis derechos en preescolar y primaria, mediante el diseño de experiencias y de mapas curriculares vinculatorios.
- Se identifican e integran cuatro capacidades a desarrollar para que los derechos humanos formen parte de la vida cotidiana: ejercicio y equilibrio del poder, autonomía y toma de decisiones, diálogo y construcción de consensos y transitar de la tolerancia a la convivencia solidaria.
- Se integra un enfoque de educación valoral que incluye distintas maneras de abordar la educación para la paz y los derechos humanos: prescriptivo, clarificativo, dialógico-reflexivo, vivencial y de acción directa.

En la actualidad, el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y el de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas han tomado rumbos distintos, lo que no ha impedido que continúen realizando trabajos conjuntos.

Ambas instituciones fueron pioneras en este ámbito, por lo que impulsaron otros proyectos y programas. Varias universidades –en su mayoría privadas– han incorporado un programa de educación en y para los derechos humanos, así como algunas comisiones de derechos humanos que, tras explorar esta propuesta, la han asumido en acciones concretas pero sin comprometerse institucionalmente.

Cabe señalar que la CDHDF es el primer organismo público en asumir a la educación para la paz y los derechos humanos como un enfoque pedagógico transversal en todo el marco conceptual de la estrategia educativa, desde la cual se innovó en el abordaje de competencias para el modelo educativo de intervención valoral.

ANEXO 3. METODOLOGÍAS UTILIZADAS POR LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS (EPDH)

Metodología socioafectiva o vivencial¹

Desde la educación para la paz y los derechos humanos se trabaja principalmente el conflicto en cuatro niveles correlativos: provención, negociación, mediación y acción *noviolenta*. El trabajo para educar en el conflicto se inicia con una base extensiva de la provención, siendo un primer paso para avanzar y trabajar en la negociación y la mediación.

En la provención y la negociación son las propias personas involucradas en el conflicto las que tratan de solucionarlo; mientras que en la mediación, se recurre a una tercera parte que ayuda en el proceso.

En cualquiera de los casos, la educación para la paz y los derechos humanos no excluye, en situaciones de fuerte desequilibrio de poder, el empleo de los métodos de acción *noviolenta*, los cuales deben encaminarse a la afirmación, al desarrollo de la asertividad y a la lucha por los derechos humanos, apostando al respeto hacia la persona que se tiene enfrente o del otro lado.

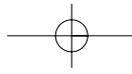
La provención

Suele hablarse de “prevención de los conflictos” para aludir a la necesidad de actuar antes de que exploten y se manifiesten en su forma más descarnada. No obstante, este término tiene connotaciones negativas: no hacer frente al conflicto, sino evitarlo, no analizarlo, no dejar que aflore todo lo que hay adentro, no ahondar en sus causas profundas. Como se explica más adelante, la prevención califica al conflicto de manera negativa.

La perspectiva de la educación para la paz y los derechos humanos asume la *prevención* –término usado por J. Burton– como el proceso de intervención antes de la crisis del conflicto y que lleva a

- una explicación adecuada del conflicto, incluyendo su dimensión humana;
- un conocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas, y
- una promoción de condiciones que creen un clima adecuado y que favorezcan relaciones cooperativas que disminuyan el riesgo de nuevos estallidos, aprendiendo a tratar y solucionar las contradicciones antes de que lleguen a convertirse en antagonismos.

¹ Propuesta original de Paco Gascón y del Seminario de Educación para la Paz de España.



En cuanto a este último punto, educar en el conflicto significa desarrollar una serie de habilidades y estrategias que permitan enfrentar mejor las controversias y desacuerdos que se enlistan a continuación:

- construir un grupo en un ambiente de aprecio y confianza;
- favorecer la comunicación y la toma de decisiones;
- trabajar la cooperación, y
- aprender a analizar los conflictos, negociar y encontrar soluciones creativas.

Valor del juego

Dentro del esquema del método socioafectivo, el juego tiene especial importancia para sustentar las bases de la provención.

En términos generales se ve al juego como una forma de “pasar el rato”, de cambiar de ritmo, de crear una atmósfera distendida. Sin embargo, los juegos son medios para favorecer la experiencia de grupo, para proveer a sus integrantes de las habilidades y herramientas básicas para alcanzar uno de los fines de la educación para la paz y los derechos humanos: la resolución *noviolenta* de los conflictos.

- Juegos de presentación

Permiten un primer acercamiento y contacto. Son juegos para aprender los nombres y una característica mínima. Cuando las y los participantes no se conocen, es el primer momento para ir creando las bases de un grupo que trabaje de forma dinámica, horizontal y distendida.

- Juegos de conocimiento

Su objetivo es lograr un grado más en la presentación hasta llegar, poco a poco a un conocimiento más profundo y vital. Facilitan la creación de un ambiente positivo, principalmente cuando las y los participantes no se conocen.

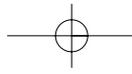
- Juegos de afirmación

Aquí juega un papel prioritario el desarrollo del autoconcepto de cada persona y su afirmación como participante y del grupo como tal. Pone en juego los mecanismos en que se basa la seguridad en uno mismo, tanto internos como en relación con las presiones exteriores.

Con estos juegos se intenta:

- hacer conscientes las propias limitaciones;
- facilitar el reconocimiento de las propias necesidades y su expresión verbal y no verbal, potenciando la aceptación de todas las personas en el grupo;
- favorecer la conciencia de grupo;





- partir de situaciones de relativo enfrentamiento para favorecer la capacidad de resistencia frente a las presiones exteriores y la manipulación, y
- potenciar los aspectos positivos de las personas o del grupo para favorecer una situación en la que quienes participan se sientan a gusto en un ambiente promotor.

La afirmación es la base de una comunicación libre y de un trabajo en común posterior, en condiciones de igualdad.

- Juegos de confianza

Consisten, en su mayor parte, en ejercicios físicos para probar y estimular la confianza en uno/una misma y en el grupo. Construir la confianza dentro del grupo es importante, tanto para fomentar las actitudes de solidaridad y la propia dimensión de grupo como para prepararse para un trabajo común, por ejemplo, para una acción que pueda suponer riesgos o un trabajo que requiera de un esfuerzo creativo; por ejemplo, la resolución de conflictos.

Un juego, en lugar de estimular, puede poner en evidencia la falta de confianza que hay en el grupo y resultar contraproducente. Antes de empezar con estos juegos el grupo tiene que conocerse y tener en cuenta en qué momento se encuentra. Los juegos de confianza se basan en dos circunstancias principales:

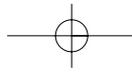
1. Las condiciones que crea dejarse llevar por el grupo, es decir, las reacciones, los impulsos, los miedos o las experiencias gratificantes que surgen en la situación de abandono al grupo en las relaciones bidireccionales: *yo-grupo*, *yo-yo*, *grupo-grupo*, *yo-tú*.
2. Cambiar los puntos de referencia habituales de nuestra relación con los otros o el medio. Los canales de información sobre los que se basa la confianza, suelen ser unidireccionales. Los juegos de confianza tratan tanto de ponerlos en evidencia como de estimular nuevos mecanismos al provocar cambios espaciotemporales.

El juego ha de ser siempre voluntario. No puede obligarse a nadie a realizarlo, ni siquiera de forma sutil, con la "presión moral" de que los demás también lo han hecho. Cada persona ha de ver su papel en el juego y es posible que el desarrollo de dicho juego estimule la participación.

- Juegos de comunicación

Los problemas de comunicación están habitualmente en la base de muchos conflictos. Estos juegos buscan estimular la comunicación entre las personas participantes e intentan romper la unidireccionalidad de la comunicación verbal en el grupo, en la que normalmente se establecen papeles muy determinados. Con estos juegos se pretende:





- Favorecer la escucha activa y la precisión del mensaje en la comunicación verbal.
 - Estimular la comunicación no verbal para favorecer nuevas posibilidades de comunicación.
 - Crear un nuevo espacio con nuevos canales de expresión de sentimientos hacia *el otro* y la relación en el grupo.
 - Romper los estereotipos de comunicación, favoreciendo relaciones más cercanas y abiertas.
- Juegos de cooperación

Son juegos en los cuales la cooperación entre las personas participantes es un elemento esencial. Ponen en cuestión los mecanismos de los juegos competitivos, creando un clima distendido y favorable a la cooperación en el grupo.

El juego de cooperación no es una experiencia cerrada, se puede dar todo tipo de variaciones; con ello, pierden su sentido los estereotipos de “buen” o “mal” jugador. Todos han de tener posibilidades de participar sin dar lugar a la exclusión/discriminación.

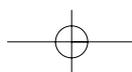
- Juegos y técnicas de resolución de conflictos

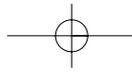
La evolución del grupo lleva a una situación en la que se puede desarrollar su capacidad de resolver conflictos. Son juegos en los que se plantean situaciones de conflicto, o que utilizan algún aspecto relacionado con éstas. Constituyen un instrumento útil para aprender a describir problemas, reconocer sus causas y sus diferentes niveles de interacciones (personal-social, grupal-institucional), así como para buscar posibles soluciones.

Estos juegos no sólo sirven como ejercicio, sino que constituyen en sí mismos experiencias (al vivir desde adentro) que aportan a las personas y al grupo elementos para aprender a afrontar los conflictos de una forma creativa: actitud de distanciamiento, de toma de conciencia del punto de vista de los y las demás.

La evaluación a realizarse después de finalizar cada juego ha de convertirse en un espacio que prolongue la participación de todos en el mismo, con miras a expresar cómo se han sentido (con los demás y con ellos mismos) y a valorar situaciones de la vida cotidiana en las que se plantean problemas/situaciones similares, cómo son resueltos y por qué.

Es importante cuidar que todos y todas –tomando su turno– participen en las discusiones y que respeten las opiniones externadas por las otras personas. Cada quien tiene su propio sentir y se trata de que lo exprese sin que queden malos sentimientos o frustraciones.





Metodología participativa²

La metodología participativa puede definirse como una forma de estructurar el proceso de enseñanza mediante las necesidades de la o el participante, considerando su experiencia y sometiéndolo a sesiones de aprendizaje durante las cuales tenga que ensayar lo que aprenda en su experiencia cotidiana, donde se reconozca quién participa en el proceso educativo donde queremos generar un aprendizaje significativo para su vida y queremos que la persona sea, efectivamente, más persona, no sólo un mejor alumno. Todos estos aspectos son los que ayudan a definir esta opción metodológica.

Criterios de la metodología participativa

Una forma de precisar la metodología activo-participativa es indicar cinco criterios que orientan esta metodología, de tal forma que, en conjunto, tanto en sus opciones más fundamentales como en su modo concreto de operar nos ayuden después a estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje en su operatividad concreta.

La confianza básica en la persona

Esta opción metodológica parte de la base de que el ser humano tiene una gran capacidad y una serie de potencialidades que sólo necesita desarrollar.

Tener confianza básica en la persona significa también que todas y todos pueden aprender, todas y todos pueden alcanzar el máximo de aprendizaje, porque todas y todos tienen la capacidad de hacerlo.

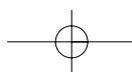
Las situaciones de aprendizaje que se planteen deberán ser muy respetuosas y tener la capacidad de invitar a aprender –más que imponer–. Quien tiene la opción de aprender es el que aprende.

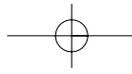
El grupo como instancia privilegiada de aprendizaje

La metodología activo-participativa considera que el trabajo colectivo –en grupo– es la mejor forma de aprender debido a que:

- Es en un grupo de iguales donde pueden compartirse las inquietudes, las necesidades, los intereses, las capacidades, las debilidades, las habilidades que al ponerse en común, ayudan a que las personas confronten, debatan y critiquen para apoyarse en su proceso de aprendizaje y para que se vean enriquecidas por lo que las y los demás les aportan.

² Propuesta elaborada por Felipe Tirado de la Vicaría de Pastoral Social de Chile, para la Especialidad en Educación para los Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.





- Al vivir el grupo situaciones cotidianas propias de la vida social y al hacerlo de un modo colectivo se facilita la construcción del conocimiento, ya que se ponen al servicio del aprendizaje todos los conocimientos personales y entre todas y todos se aprende más y más significativamente.

Los medios de aprendizaje

El tercer elemento central en la metodología activo-participativa es la utilización de medios para el aprendizaje, es decir, material educativo que permita una reflexión que invite a la conversación, a compartir las experiencias e inquietudes.

Cada persona aprende de distinta manera. Hacer frente a estas diferencias es más fácil cuando se crean situaciones de aprendizaje que involucren más sentidos, propiciando que las y los estudiantes se acerquen al conocimiento desde distintos ámbitos, desde su propio estilo de aprendizaje.

El factor lúdico es muy importante debido a que al introducir el aspecto motivacional –sin importar la edad que tengan los y las estudiantes– los hace disfrutar el juego y aprender de él.

- El aprendizaje ligado a la vida personal y social de quien lo aprende

Este criterio es muy importante, sobre todo, en lo que respecta a la adquisición de valores y actitudes. El aprendizaje debe estar basado en las necesidades del que aprende, debe serle útil y debe estar conectado con lo que efectivamente necesita para su vida, ya sea en el ámbito personal o en el profesional.

Visto de esta manera, el aprendizaje debe partir de los anteriores al que actualmente cuenta, el cual debe estar conectado con su experiencia personal y social.

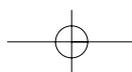
- El aprendizaje significa cambios cualitativos

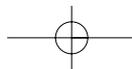
Cuando mencionamos aprendizajes significativos estamos hablando de uno que no sólo nos permite aprender una técnica o habilidad nuevas, nos estamos refiriendo a un aprendizaje profundo que no sólo modifica una parte de la persona –la que tiene que ver con los aspectos cognitivos–, sino que trasforma e introduce cambios en varias esferas de ésta.

El aprendizaje es significativo cuando modifica y amplía aspectos que tienen que ver con el pensar, con el sentir y con el actuar, cuando produce cambios en las actitudes de las personas. Este aprendizaje es el que efectivamente funciona, ya que permite ampliar la mirada sobre cómo debe actuar ante a sus experiencias vitales, las que están en el plano de lo profesional y lo personal.

- El trabajo grupal

El proceso educativo es un acto en el que participa la persona en su totalidad. Esto significa que al aprender se involucran aspectos cognitivos, afectivos y psicológicos.





En cada persona se producen cambios en estos niveles. Esto es lo que se llama *factor individual del aprendizaje*.

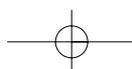
Éste consta de una profunda dimensión social. Aprendemos con quienes nos rodean. Concebir la enseñanza-aprendizaje-enseñanza como un proceso social significa que la persona se involucra de una manera integral, es decir, que los aspectos del conocer, sentir y actuar se expresan tanto en una dimensión social como individual.

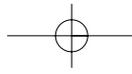
Estas dos dimensiones personales –individual y social– están involucradas en el aprendizaje, y es necesario tenerlas presentes en la actividad educativa. Lo individual se ejerce por el hecho de aprender, porque el aprendizaje es individual. Lo social se debe estructurar, esto significa que se debe proporcionar a esta dimensión, dentro del proceso educativo, oportunidades de expresión, oportunidades de compartir con los otros y las otras, de intercambiar las diversas visiones que se tienen, de poner en común las experiencias del aprendizaje previo y de lo nuevo que se está aprendiendo.

La dimensión social del aprendizaje es de vital importancia para acceder a aprendizajes significativos y profundos. Ésta es la razón por la que el trabajo grupal es fundamental para la metodología participativa, puesto que el grupo es una instancia privilegiada de aprendizaje que facilita la expresión del ámbito social del proceso educativo.

En el trabajo grupal:

- Se ponen en juego las distintas capacidades de aprender del ser humano.
- Se permite a la persona ensayar diversas formas de aprender.
- Se logra que quien participa en el proceso pueda verse sometido a situaciones que le permitan acceder a ellas desde su propio estilo de aprendizaje, lo que logra que cada uno se involucre más y se facilite su aprendizaje.
- Se elimina la comunicación unidireccional para transformarse en multidireccional.
- Se permite ejercer uno de los elementos más importantes de la generación del aprendizaje, la comunicación y la expresión de lo que se está aprendiendo, ya que en el proceso de elaborar la comunicación se está produciendo un camino para aprender.
- Se apoya la retroalimentación y en este proceso se fundamenta el logro de un aprendizaje significativo, entre iguales. Son varias las personas en la misma condición que, juntas, van descubriendo lo que están aprendiendo; están intercambiando distintas formas de ver el tema en discusión; están aportándose conocimientos para aprender entre todas; entre iguales están elaborando el saber; van buscando diversas formas de enfrentar las situaciones del aprendizaje.
- Es posible el aprendizaje significativo y profundo, porque no sólo se está aprendiendo algo desde afuera, sino que se construye un nuevo conocimiento entre todas y todos, es una forma colectiva de elaborar el conocimiento.
- Se crean relaciones, sin importar que sean esporádicas, ya que en ellas se produce una interacción intelectual desde el momento en que quienes participan intercambian puntos de vista sobre el contenido y/o establecen relaciones socioafectivas.





- Este análisis de lo que implica el trabajo grupal permite concluir que el grupo es una instancia formal de aprendizaje, que en gran medida replica lo que sucede en la realidad. Esto lo convierte en una oportunidad de aprender de cara a la vida, no de espaldas a ella.
- Características del trabajo grupal, utilidad y oportunidad

Éste permite organizar el trabajo en células, lo que implica que cada uno de los grupos desarrolle una experiencia única de aprendizaje. Esta modalidad ayuda en grupos numerosos, pero esto no quiere decir que siempre deba ser así. Este tipo de trabajo se recomienda para realizar análisis de casos, juegos de papeles, juegos de discusión.

Si bien es cierto que el trabajo grupal es importante, también lo es el individual. La elección depende del tipo de actividad que se desarrolle, del propósito a alcanzar y de qué manera la persona participante se verá beneficiada en su propio aprendizaje con el aporte del resto del grupo.

- La constitución del grupo

Formar un grupo puede ser fácil, pero debe tenerse siempre presente a la persona. Es posible crear grupos a voluntad, pero se corre el riesgo de que haya quien se quede afuera de éstos. Por lo tanto, es necesario buscar puntos intermedios como el azar o las dinámicas que, en primer término, “revuelvan al grupo”, quedando todas bien distribuidas para formar los grupos que salvaguarden la diversidad.

Es importante buscar que cada grupo quede integrado por personas que se reúnan para colaborar en la generación del aprendizaje. Es importante no forzar la situación para formar un determinado grupo; se puede ir poco a poco.

- El tamaño del grupo

El número de participantes tiene que ser el adecuado para la actividad. Un grupo puede ser de tres personas o más.

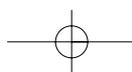
En ciertas actividades un grupo de tres resulta de gran utilidad, ya que permite una discusión profunda y una alta participación de las y los integrantes. No es recomendable formar grupos de más de 10 personas. El ideal es el de cinco integrantes, porque propicia la discusión directa, todas las personas pueden participar y no se forman subgrupos.

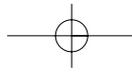
La experiencia indica que son mejores los grupos con un número impar de integrantes, para evitar los empates de opiniones y posiciones, hecho que sucedería si el grupo fuera par.

- La animación grupal

Es importante crear un clima en el que las personas del grupo trabajen a gusto, es decir, que puedan participar libres y sin presiones, gozando de lo que hacen.

Para lograr esto, es necesario que la persona responsable del grupo propicie la creación de este clima mediante actividades dirigidas a la integración de las personas,





como dinámicas de presentación, de conocimiento, de afirmación, de confianza o de comunicación. Éstas ayudarán a crear espacios que permitan disfrutar los momentos de encuentro grupal.

- La plenaria en el trabajo grupal

Ésta es una actividad central del trabajo grupal y una de las más descuidadas. La plenaria o puesta en común es el momento en el que confluyen los pequeños grupos y en el que puede existir el intercambio de información, de experiencias y de las conclusiones elaboradas, así como de las síntesis y sistematizaciones de lo trabajado en cada grupo.

En la plenaria es importante la organización. Por ello, es conveniente, primero, que exista la participación representativa de cada grupo y, segundo, si el tema lo requiere, que pueda abrirse la discusión a todas las personas participantes.

Es importante que la persona responsable aclare dudas y dé su opinión, no para que esto se vea como un momento de la conferencia sino para dar un punto de vista especializado sobre el tema.

El papel de quien educa

El trabajo grupal exige la planificación del educador o educadora. No es un trabajo que se pueda dejar a la improvisación, ya que necesita una conducción precisa y muy adecuada a las necesidades del tipo de acciones y situaciones de aprendizaje planteadas.

El facilitador o la facilitadora desempeña un papel pasivo-activo, es decir, organiza previamente la actividad, está atento(a) a su desarrollo, pero no participa directamente en la misma. El éxito del proceso educativo está en el trabajo previo de la o el docente al planear las actividades a realizar.

La misión más importante está en crear las condiciones para que las y los participantes, por medio del trabajo grupal, puedan lograr el aprendizaje deseado, convirtiéndose, así, en facilitadores y facilitadoras del aprendizaje.

Metodología problematizadora y reflexivo-dialógica³

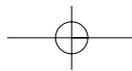
La educación para la paz y los derechos humanos requiere la formación de personas críticas y reflexivas, capaces de analizar su realidad y transformarla. Por esto es necesario aplicar metodologías educativas que hagan posible tal objetivo.

Diseño curricular problematizador

Una de estas metodologías es la del diseño curricular problematizador que retoma el planteamiento de dilemas iniciado por Kohlberg para desarrollar el juicio moral. Sin

³ Propuesta elaborada por Abraham Magendzo y otros participantes del Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas de Chile.





embargo, esta propuesta no se queda en el desarrollo de habilidades del pensamiento sino que va más allá: busca la reflexión-acción como una manera de lograr la inserción de las personas en la búsqueda de posibles soluciones a los problemas o conflictos valorales que se presentan en la vida cotidiana.

Esta propuesta metodológica tiene como premisa fundamental la de que el saber de los derechos humanos se construye sólo en la medida en que se toma conciencia de los conflictos y tensiones que se presentan en las relaciones sociales al tratar de hacer vigentes los derechos humanos. En este sentido, lo importante es dar a las personas los elementos necesarios para analizar las contradicciones entre los valores y los intereses que se presentan en una misma situación, así como buscar alternativas de solución. Al diseñar experiencias con este enfoque es necesario identificar las contradicciones de valor que se presentan en situaciones cotidianas; por ejemplo cuando:

- Alguien no respeta un derecho (o un valor).
- Entran en conflicto dos o más derechos humanos (o valores).
- Entran en conflicto un derecho humano (o valor) y una norma o una ley.
- Entran en conflicto los derechos humanos (la realidad) con el discurso.

Momentos en el diseño curricular problematizador

- Diagnóstico

Para seleccionar una situación problemática deben tenerse en cuenta los siguientes criterios de elección y priorización:

- La edad de las personas participantes.
- El nivel de su desarrollo cognoscitivo y moral.
- El contexto en el que viven y las necesidades personales, de sus familias y de su comunidad.

Para identificar una situación problemática de derechos humanos pueden ubicarse tres fuentes principales:

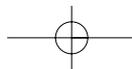
- La vida cotidiana: familiar, comunitaria, social, internacional.
- El currículo abierto: los temas de los programas y sus propósitos.
- La cultura escolar: la organización, el ejercicio de la autoridad, las normas.

- Elaboración

En ese momento el educador o la educadora procede a:

- Delimitar el problema, es decir, identificar al núcleo del problema, encontrar dónde está la contradicción y señalar los derechos o valores que están presentes en ésta.





- Fijar las condiciones o situaciones de aprendizaje para involucrar a los y las participantes.

Es necesario que el educador o educadora promueva la motivación, conduzca el análisis del problema o problemas e inicie la búsqueda de soluciones acordes con el respeto a los derechos humanos. Lo importante es que quienes participen identifiquen claramente al conflicto y que esto los conduzca para hacer un análisis que puede ser orientado mediante algunas preguntas formuladas por el o la facilitadora y, de la misma manera, se proceda a la búsqueda de soluciones.

Es importante señalar que, desde el momento en que se diseñe la experiencia, quien facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje formule posibles alternativas para resolver las contradicciones implícitas en el problema. De esa manera podrá orientar mejor a las y los participantes hacia la búsqueda de soluciones e intervenir si la ocasión lo amerita. Sin embargo, el valor sustancial de este enfoque radica en la necesidad de promover la creatividad e iniciativa de quienes participan, por lo que se recomienda que sean ellos y ellas quienes construyan sus propias alternativas de solución y que la persona educadora o facilitadora sólo oriente al grupo para evaluar esas alternativas y para elegir a una de ellas.

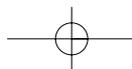
- Alternativas de solución

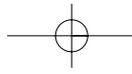
Existen tres soluciones que pueden ser aprovechadas en el momento de plantear un problema o conflicto de valores:

- Soluciones discursivas o cognoscitivas, que son las que surgen de un análisis y discusión entre las personas participantes para profundizar en el significado de las contradicciones y plantear alternativas de solución en el plano cognitivo, cuando la acción escapa a las posibilidades de la escuela o del grupo de estudiantes.
- Soluciones actitudinales, que son las que parten del conocimiento de un derecho humano y de la toma de conciencia acerca de éste para lograr sensibilizarse y disponerse a actuar de manera solidaria.
- Soluciones en la acción, que son las que conducen a que alumnas y alumnos intervengan directa y activamente en el problema contribuyendo con soluciones concretas.

Cuando en un conflicto entre dos derechos no hay una evidencia clara de la prioridad de uno sobre el otro y las partes tienen argumentos sólidos en favor de su posición, el o la docente debe tener en cuenta lo que advierte Abraham Magendzo:

El desafío desde la perspectiva de los derechos humanos no es privilegiar uno u otro valor desde una postura preconcebida, sino penetrar en el análisis de la tensión en que se presentan ambos derechos, de modo de comprender sus límites, relaciones y soluciones en la práctica.





Desarrollo del juicio moral

Lawrence Kohlberg propone una teoría cognitiva-evolutiva sobre el desarrollo de la moralidad o concretamente del juicio moral, en la que afirma que ésta tiene un proceso evolutivo sustentado en el desarrollo cognoscitivo como condición estructural pero no suficiente.

El desarrollo de la moralidad es un proceso de toma de decisiones que se da mediante estadios secuenciales de razonamiento moral que van de la heteronomía a la autonomía.

Desde este enfoque, la moralidad se desarrolla en etapas determinadas por niveles y estadios. Los primeros definen los enfoques que la persona da a los problemas morales y, los segundos, determinan los criterios por los que las personas ejercitan su juicio moral. A continuación se enuncian los estadios y niveles que conforman esta teoría y la perspectiva social que corresponde a cada estadio y lo define:

Nivel I: preconvencional o premoral

- Estadio 1. La orientación del castigo y la obediencia (heteronomía)

Punto de vista egocéntrico. No considera los intereses de otros o reconoce que son distintos a los de él; no relaciona dos puntos de vista. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.

- Estadio 2. La relación instrumental-relativista (individualismo)

Perspectiva concreta individualista. Está consciente de que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto. El bien es relativo.

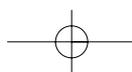
Nivel II: convencional

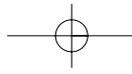
- Estadio 3. La orientación de la concordia interpersonal (expectativas interpersonales mutuas).

Perspectiva del individuo en relación a otros individuos. Conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos, y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales. Uso de la regla de oro.

- Estadio 4. La orientación de "Ley y orden" (sistema social y conciencia)

Diferencia del punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define roles y reglas.





Nivel III: posconvencional o moralidad de principios

- Estadio 5. La orientación del contrato social o la utilidad de los derechos individuales

Perspectiva anterior a la sociedad. El individuo racional consciente de los valores y derechos antes de acuerdos sociales y contratos. Integra las perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos.

- Estadio 6. La orientación de principios éticos universales

Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales. La perspectiva es la de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales se les debe tratar (Hersh, 1979: 55-56).

Bajo este enfoque, los derechos humanos, como principios, pertenecen a la moral posconvencional como expresión de la libre elección de valores superiores, como fundamento de los juicios morales o juicios de justicia.

Para que exista la posibilidad de que en los procesos de formación y capacitación se realicen juicios, elecciones y jerarquizaciones de valores, se debe crear en el espacio educativo un ambiente de libertad y respeto en el que las personas participantes puedan ejercitar habilidades de pensamiento crítico.

Se propone el análisis de dilemas hipotéticos y reales en los que estén involucrados los derechos humanos como valores, que permitan el ejercicio del juicio moral, "proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica" (Hersh, 1979: 47).

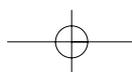
Un modelo educativo de intervención valoral sustentado en los derechos humanos debe propiciar en las personas participantes el desarrollo de su moralidad a niveles más altos en función de la etapa de desarrollo cognitivo en que se encuentren, hasta llegar al nivel posconvencional o moral de principios éticos universales.

Desarrollo del juicio moral desde una perspectiva femenina⁴

A diferencia de Kohlberg, quien realizó los estudios sobre el desarrollo del juicio moral con sujetos varones y estableció normas o patrones de la conducta humana, su discípula Carol Gilligan, interesada en superar esta deficiencia, estudió el desarrollo del juicio moral característico de las mujeres y afirmó que

los contrastes entre las voces masculinas y femeninas se presentan para poner de relieve una distinción entre dos modos de pensamiento y para enfocar un problema de interpretación [...] Es claro que estas diferencias surgen en un marco social donde ciertos factores

⁴ Propuesta elaborada por María de los Ángeles Alba Olvera y Greta Papadimitriou Cámara en los *Manuales para la aplicación del programa de educación en los valores de la paz y los derechos humanos*, de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, editados por el ILCE.



de posición social y de poder se combinan con la biología reproductiva para moldear la experiencia de varones y de mujeres y las relaciones entre los sexos (Gilligan, 1985: 14).

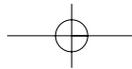
Carol Gilligan ha manifestado que existe una diferencia entre los sexos cuando se abordan y resuelven conflictos morales y cuando se responde a dilemas morales hipotéticos. Las mujeres, señala, no sólo se definen a sí mismas en un marco de relación humana, sino que también se juzgan en función de su capacidad de atender a otros. Sin embargo, resulta paradójico que, precisamente por estas características –atención y sensibilidad a las necesidades de otros– las mujeres resulten evaluadas como deficientes en su desarrollo del juicio moral, ya que el imperativo moral para la mujer, de carácter más emotivo que racional, es “un mandamiento de atención y cuidado, una responsabilidad de discernir y aliviar las dificultades auténticas y reconocibles de este mundo”. Por otro lado, el imperativo moral para los hombres es “un mandamiento de respetar los derechos de los demás y, así, de proteger de toda intrusión los derechos a la vida y a la autorrealización”, tal como se los demanda la razón (Gilligan, 1985: 166).

De acuerdo con sus investigaciones, Gilligan identifica tres perspectivas morales en el desarrollo de la ética de cuidado y atención, es decir, en el desarrollo del pensamiento moral femenino:

- Enfoque o perspectiva inicial: atender al yo para asegurar la supervivencia. Se evade la responsabilidad al tratar de satisfacer los deseos o necesidades propios sin ver más allá, o también cuando sólo se busca satisfacer los de los demás, si esto se hace sin asumir una actitud responsable. Esta perspectiva va seguida por una fase de transición en la que estas conductas o juicios son tildados de egoístas e irresponsables.
- Segunda perspectiva: surge un nuevo entendimiento entre el yo y los *otros*, que es expresado por el concepto de responsabilidad, entendida como la atención a quien depende de uno y a quien está en desventaja. Lo bueno es equiparado con la atención a las demás personas; sin embargo, cuando esa atención implica la exclusión de uno mismo, se crea un conflicto entre el egoísmo y la responsabilidad. Este desequilibrio entre el yo y los otros da lugar a otra transición.
- Tercera perspectiva: enfoca la dinámica de las relaciones y disipa la anterior tensión entre el egoísmo y la responsabilidad mediante una comprensión de la interconexión entre los *otros* y el yo. El cuidado hacia las demás personas se convierte en principio autoescogido de juicio, que sigue siendo psicológico en su preocupación por las relaciones y la respuesta, pero que se vuelve universal en su condena a la explotación y el daño.

El problema moral central para las mujeres, desde la mirada de Gilligan, está en el conflicto entre el yo y los *otros*.

Resulta difícil de resolver dado que se encuentran ante el dilema de responder a los deseos de otras personas y no asumir su responsabilidad de cuidado (lo que aparecería como “buena mujer”) o renunciar a los compromisos que la clasifican en el autoengaño y traición (lo que aparecería como “mala mujer”). Es precisamente este



dilema –el conflicto entre compasión y autonomía, entre sumisión y poder– el que se trata de resolver.

El equilibrio de poderes entre lo masculino y lo femenino queda como un reto para la educación y para quienes educan, ya que conceder poder tanto a hombres como a mujeres implica un equilibrio entre lo racional y lo emocional, entre la autorrealización y el cuidado de *otros y otras*.

La perspectiva de género como herramienta de análisis

Desde el paradigma de la filosofía feminista, Marcela Lagarde señala que el trabajo para la paz y los derechos humanos implica continuar con la más radical de las revoluciones históricas: la transformación compleja de la sociedad y la cultura para construir la convivencia de mujeres y hombres sin supremacía ni opresión.

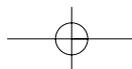
Se trata, entonces, de trastocar el orden patriarcal, derribar sus estructuras, dismantelar sus relaciones jerárquicas y construir un espacio social que acoja a todas las culturas posibles, a todos los sujetos en condiciones de equiparación.

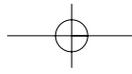
Muchas mujeres y también muchos hombres tienen que pasar primero por la construcción de ser sujeto de derecho. De ahí la importancia de trabajar con la subjetividad como el espacio primordial de la persona –autoestima/poder/autonomía–, paralelamente con la construcción de nuevas realidades de la vida cotidiana que permitan nuevos consensos para la convivencia solidaria, tanto en espacios privados como públicos.

Hay dos grandes corrientes en la educación para la vida: la primera para conservar y la segunda para transformar. Ambas corrientes podrían convivir si se cuidara lo que dignifica a la humanidad y se transformara todo lo que impide su desarrollo. Sin embargo, los distintos conservadurismos y neoconservadurismos ocultan, al negar las supremacías y las opresiones que el sistema patriarcal avala, que lo político es personal y que lo personal es político; se ignoran las desigualdades entre mujeres y hombres, les proponen quererse y respetarse a sí mismos pero bajo sistemas de opresión y de control permanentes.

La perspectiva de género como parte de la educación para la paz y los derechos humanos se ubica dentro de la educación radical o transformadora que se distancia de la educación liberal, ya que ésta se caracteriza por trabajar con individuos sin modificar espacios personales, sociales o culturales. De la misma forma, se aparta y contraponen a la educación neoliberal cuyo principal objetivo es que mujeres y hombres fortalezcan su autonomía mediante procesos aislados e individuales y considera cualquier propuesta de proyecto común como una oferta posible y personal, lo que cancela casi todas las posibilidades de diálogo y refuerza la competencia.

Toda investigación, política pública y acción civil con perspectiva de género tiene como centro y objetivo primordial las relaciones de género, las cuales implican relaciones de desigualdad. Sin embargo, no son las únicas desiguales ni es el sistema sexo-género lo único que sitúa a los hombres en ventaja en relación con las mujeres. La perspectiva de género es una lente más para analizar las distintas realidades que viven mujeres y hombres en las sociedades pasadas y actuales, para visualizar nuevas realidades futuras.





La compleja y contradictoria edificación de la igualdad, la equidad y la justicia de género tienen como vía posible el terreno de lo personal, ya que lo personal también es político. La perspectiva de género permite, en resumidas cuentas, caminar hacia una nueva convivencia solidaria.

- Ejes fundamentales para el análisis

La perspectiva de género es una herramienta para revelar y evidenciar las relaciones injustas entre hombres y mujeres. Se basa en tres ejes fundamentales para el análisis:

- Visualizar la construcción del sistema sexo-género

El sexo-género tiene una enorme vinculación con la naturaleza. Esto se debe a que la especie humana transforma constantemente su entorno para adaptarlo a sus necesidades. Una vez transformado, lo asume como natural. Así, se percibe como natural que se viva en casas construidas enfrente y separadas del entorno.

Algunas transformaciones no son tan evidentes por sí mismas, sino que requieren de un análisis más profundo para evidenciarlas. Éste es el caso de la esclavización de especies y selección humana de las especies secundarias, como las palomas y las gaviotas o las ratas y las ardillas o, incluso, las cucarachas. Pero hay aspectos de la transformación que suceden en un plano más interno. Uno de estos aspectos es la relación jerárquica-valoral de un género sobre el otro a partir de las diferencias sexuales.

Esta transformación se ha interiorizado mediante un elaborado proceso educativo y pertenece al subconsciente.

- El uso y la división de los espacios

En relación con el género y los dos grandes ámbitos de la actividad humana: el público y el privado, hay que decir que éstos tienen funciones sociales claramente definidas, aunque sea difícil ubicarlos en algún punto geográfico o en algún lugar específico.

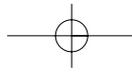
En el *ámbito público* suceden los reconocimientos, la valoración y la jerarquización. En él se da la mayor integración de la identidad y se presenta en la socialización, la publicidad o la declaración. En este ámbito se realiza la producción tanto de bienes y servicios como de subjetividad y comunicación de sentido.

En el *ámbito privado* suceden la intimidad y el descanso. Aunque en este espacio también se produce la subjetividad, la función más importante es reproducir lo que se produce afuera. Además se construye día a día la familia o grupo de convivencia que se desea. En este ámbito tienen lugar la reflexión y la reproducción. Esta última incluye recuperar las fuerzas, descansar, descargar las tensiones y recrearse.

Estos ámbitos están presentes en todos los espacios humanos, empezando por el cuerpo. No sólo el propio sino, también, el de las otras personas.

Algunos espacios son más obvios, como los lugares físicos; otros son menos obvios, como las actividades que se reflejan en determinadas labores (profesionales o lúdicas).





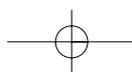
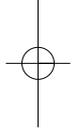
Uno de los espacios de análisis es la creación y validación del conocimiento. Así, la historia o el idioma forman estructuras o espacios que encajonan a las personas por su sexo en los ámbitos públicos o privados del idioma, de la historia o de la participación de las ideas.

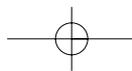
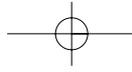
- Las dinámicas de la opresión

La perspectiva de género permite identificar las relaciones de poder que resultan en relaciones de explotación y dominio, que pueden ser intergenéricas, de un género a otro, o intragenéricas, dentro del mismo sexo-género.

El patriarcado es un sistema que se basa en la explotación y opresión por género mediante la dependencia-subordinación-denigración. Cada uno de estos aspectos lleva una carga de sexo-género. La intención de la perspectiva de género es establecer los vínculos entre cada uno de los aspectos de la opresión y la carga sexo-género, así como la interdependencia entre éstos.

El análisis de la vida cotidiana desde la mirada de los géneros –cómo se construyen las identidades, cómo se usan los espacios y cómo se usa el poder– en el uso del lenguaje, la división del trabajo, los papeles sociales, desde los gustos y preferencias, las modas, las canciones, las películas, los chistes, hasta las políticas públicas en la historia de la humanidad, hacen visible y posible la recuperación de lo que favorece a hombres y mujeres y ayuda a cambiar lo que impide o limita el desarrollo humano.





BIBLIOGRAFÍA

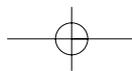
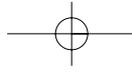
- Alba Olvera, María de los Ángeles, *Manual para la aplicación del Programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos. Nivel Preescolar*, México, ILCE/AMNU, 1998.
- , *Taller de Formación de Educadoras para la Promoción de los Valores de la Paz y el Respeto a los Derechos Humanos*, México, AMNU-SEP, 1997 (documento mecanografiado).
- , *Manual para coordinadores de talleres del Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos*, México, AMNU, 1994 (documento mecanografiado).
- Ameglio, Pietro, *Paz y justicia*, Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Victoria, A. C., marzo de 1998, <<http://www.nonviolence.org/serpaj/mexico>>.
- Amorós, Celia, *Feminismo, igualdad y diferencia*, México, UNAM, 1994 (Libros del PUEG).
- Antaki, Ikram, *El manual del ciudadano contemporáneo*, México, Ariel, 2000.
- Apple, Michael W., *Power, Meaning, and Identity. Essays in Critical Educational Studies*, Nueva York, Peter Lang, 1999.
- Barba Casillas, J. Bonifacio, *Educación para los derechos humanos. Los derechos humanos como educación valoral*, México, FCE, 1997.
- Barba Martínez, Gabriela A. y Greta Papadimitriou Cámara, *Acercamientos a las manifestaciones alrededor del sexo-género. Una mirada desde el quinto grado de primaria*, tesis de maestría, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2003.
- Baudrillard, Jean y Marc Guillaume, *Figuras de la alteridad*, México, Taurus, 2000.
- Bobbio, Norberto, *El futuro de la democracia*, Madrid, Planeta, 1994.
- , *El tiempo de los derechos*, Madrid, Sistema, 1991.
- Cascón Soriano, Paco, "Educar en y para el conflicto en los centros", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 287, 2000a, pp. 61-66.
- , "Qué es bueno saber sobre el conflicto", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 287, 2000b, pp. 57-60.
- Cascón Soriano, Paco y Carlos Beristáin, *La alternativa del juego I*, Madrid, La Catarata/El Perro sin Mecate, 2000.
- Cascón Soriano, Paco y Greta Papadimitriou Cámara, *La resolución noviolenta de los conflictos. Guía metodológica 1*, Aguascalientes, El Perro sin Mecate, 2000.
- Cazés, Daniel, *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*, México, Conapo-Pronam, 1998.
- Conde Flores, Silvia, *Educar para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*, México, IFE, 2004.
- , *La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la ciudad de México. Estudio de caso*, Aguascalientes, El Perro sin Mecate, 1998.
- Curle, A., "Teaching Peace", en *The New Era*, vol. 55, núm. 7, 1974.
- Dahl, Robert, *La poliarquía: participación y oposición*, Madrid, Tecnos, 1991.

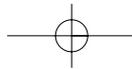
- Delors, Jaques (coord.), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/Unesco, 1996.
- Fierro, Cecilia, Lesvia Rosas y Bertha Fortoul, *Más allá del salón de clases*, México, CEE, 1989.
- Fromm, Erich, *Marx y su concepto del hombre*, México, FCE, 1981.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1987.
- , *1983: año mundial de la paz*, El Correo de la Unesco, diciembre, 1986.
- , *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1982.
- Gallardo, Helio, *Política y transformación social. Discusión sobre derechos humanos*, Quito, Escuela de Formación de Laicos y Laicas, Vicaría Sur-SERPJA, 2000.
- Galtung, J., *Sobre la paz*, Barcelona, Fontamara, 1985.
- García Canclini, Néstor, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1990.
- Gilligan, Carol, *La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino*, FCE, 1985.
- Grasa, Rafael, "Evolución de la educación para la paz. La centralidad del conflicto para la agenda del siglo XXI", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 287, 2000, pp. 52-56.
- , "Educar en, desde y para los derechos humanos en la década de los noventa: ¿Un instrumento para el cambio social?", en Greta Papadimitriou Cámara (coord.), *Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes/El Perro sin Mecate, 1998, pp.17-28.
- , "La resolución de conflictos", en Greta Papadimitriou Cámara (coord.), *La educación para la paz y los derechos humanos. Memoria de curso y talleres 1991-1993*, Aguascalientes, Instituto Cultural de Aguascalientes/Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1994a, pp. 203-214.
- , "Vivir el conflicto", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 150, 1994b, pp. 58-62.
- Habermas, Jürgen, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1996.
- Hersh R. et al., *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea, 1979.
- Instituto Electoral del Distrito Federal, *Marco conceptual para la educación cívica. Documento interno*, México, Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, 2001 (documento mecanografiado).
- Kelsen, Hans, *Teoría general del derecho y del Estado*, México, UNAM, 1958.
- Lagarde, Marcela, *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*, Managua, Puntos de Encuentros, 1998a.
- , *Educación, género y derechos humanos*, VIII Curso y Talleres de Educación y Derechos Humanos, Aguascalientes, EPDH/Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1998b (documento mecanografiado).
- , "Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas", en Greta Papadimitriou Cámara (coord.), *Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes/El Perro sin Mecate/AMNU, 1998c.

- , *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, España, Horas y Horas la Editorial, 1997.
- Lamas, Marta (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG-UNAM, 1997.
- Landeros Aguirre, Leticia y Silvia Conde, *Formación cívica y ética ciudadana. Manual de actualización docente*, México, MCD/Amnistía Internacional Sección Mexicana, 2001.
- Latapí Sarré, Pablo, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, FCE, 2003.
- , "¿Educación para la tolerancia? Equívocos, requisitos y posibilidades", en Greta Papadimitriou Cámara (coord.), *Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes/El Perro sin Mecate/AMNU, 1998.
- , *Tiempo educativo mexicano I*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes/Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.
- Lederach, John Paul, *Enredos, pleitos y problemas. Una guía práctica para ayudar a resolver conflictos*, Guatemala, Clara-Semilla, 1996.
- , *Elementos para la resolución de conflictos*, México, SERPAJ, 1989 (Cuadernos de no violencia, 1).
- , *Educar para la paz*, Barcelona, Fontamara, 1984.
- Lederach, John Paul y Marcos Chupp, *¿Conflicto y violencia? ¡Busquemos alternativas! Guía para facilitadores*, Guatemala, Clara-Semilla, 1995.
- Lerner, Natán, *Minorías y grupos en el derecho internacional. Derechos y discriminación*, México, CNDH, 1989 (Folletos, 17).
- Levin, Leah, *Derechos Humanos. Preguntas y respuestas*, México, Correo de la Unesco-Unesco, 1999.
- Ley de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal*, México, 2003.
- Madrid López, Nacho, "La autorregulación emocional como elemento central de la inteligencia emocional", 2004, <<http://www.psicologia-online.com/colaboradores/nacho/emocional.shtml>>.
- Magendzo, Abraham, *Currículum, escuela y derechos humanos*, Santiago, Chile, PIIE, 1991.
- Márquez Marrero, Juan L., "Aspectos teóricos y metodológicos para el estudio de los nexos comunicativos", 2004, <<http://www.monografias.com/trabajos15/nexos-comunicativos/nexos-comunicativos.shtml>>.
- McLaren, Peter, *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, México, Siglo XXI, 1998.
- Montessori, María, *La paz y la educación*, Adyar, La India, The Theosophical Publishing House, 1965.
- Mosca, Juan José y Luis Pérez Aguirre, *Derechos humanos. Pautas para una educación liberadora*, México, CNDH, 1994.
- Nikken, Pedro, "El concepto de derechos humanos", en *Estudios básicos de derechos humanos*, Costa Rica, IIDH, 1991.

- Ortega, Pedro, Ramón Mínguez y Ramón Gil, *La tolerancia en la escuela*, Barcelona, Ariel, 1996.
- Ortiz, María Elena, Gabriela Barba y Greta Papadimitriou, *Derechos humanos y seguridad pública. Guía metodológica 3*, Aguascalientes, Instituto Estatal de Seguridad Pública de Aguascalientes/El Perro sin Mecate, 2002.
- Ortiz, María Elena y Greta Papadimitriou, *Educación para los derechos humanos. Guía metodológica 2*, Aguascalientes, Procuraduría de Protección Ciudadana/ Universidad Autónoma de Aguascalientes/Amnistía Internacional Sección Mexicana/El Perro sin Mecate, 2000.
- Papadimitriou Cámara, Greta (coord.), *Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes/El Perro sin Mecate, 1998a.
- , *Programa de educación en los valores de la paz y los derechos humanos. Antología*, México, ILCE/AMNU, 1998b.
- , *La educación para la paz y los derechos humanos. Memoria de curso y talleres 1991-1993*, Aguascalientes, Instituto Cultural de Aguascalientes/Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1994.
- Papadimitriou Cámara, Greta (coord.), *Manual para la aplicación del programa de educación en los valores de la paz y los derechos humanos. Nivel primaria*, México, ILCE/AMNU, 1998.
- Pérez Aguirre, Luis, "Del discurso individualista a los derechos de los excluidos", en Gerardo Pérez Viramontes (coord.), *Educación, paz y derechos humanos. Ensayos y experiencias*, Guadalajara, IPESO/Universidad Iberoamericana, 1998.
- Pérez Viramontes, Gerardo, *Educación, paz y derechos humanos. Ensayos y experiencias*, Guadalajara, IPESO/Universidad Iberoamericana, 1998.
- Perrenoud, Philippe, *Construir competencias desde la escuela*, Santiago, Chile, Dolmen/Océano, 2002.
- Reglamento Interno de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal*, México, 2002.
- Rodas, María Teresa, *Diseño curricular problematizador*, Santiago, Chile, 1996 (documento mecanografiado).
- Rodas, María Teresa y Mirtha Abraham, *Un aporte crítico desde los derechos humanos a la educación para la moderna ciudadanía*, V Curso y Talleres de Educación y Derechos Humanos, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1995 (documento mecanografiado).
- Romo, Sinú y Greta Papadimitriou, *Sistema sexo-género. Guía metodológica*, México, CDHDF/El Perro sin Mecate, 2004.
- Ryan, Kevin, "Moral and Values Education", en Husén y Postleth Waite (comps.), *The International Encyclopedia of Education*, vol. 6, Nueva York, 1985, pp. 3406-3412.
- Sáenz de la Calzada, Carlos, *Si vis pacem, para pacem*, México, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio/SEP, 1964.
- Sánchez Vázquez, A., "La ideología de la neutralidad ideológica", en *Zona Abierta*, núm. 7, 1976, pp. 34-42.
- Sartori, Giovanni, *¿Qué es la democracia?*, México, Taurus, 2003.

- Schmelkes, Sylvia, "La formación valoral y la calidad de la educación", en Greta Papadimitriou Cámara (coord.), *Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes/El Perro sin Mecate, 1998.
- Seminario de Educación para la Paz, *Sistema sexo-género. Unidad didáctica*, Madrid, La Catarata, 1996.
- , *Educación para la paz. Una propuesta posible*, Madrid, La Catarata, 1994.
- Tirado, Felipe, *La participación como base del aprendizaje*, México, Aguascalientes, 1996 (documento mecanografiado).
- Touraine, Alan, *¿Qué es la democracia?*, México, FCE, 1995.
- Tschorne, Patricia (coord.), *Igualdad para vivir. Diversidad para convivir. Educar para no discriminar*, Barcelona, Ajuntament de L'Hospitalet, 1993.
- Tuvilla Rayo, José, *Educación en los derechos humanos*, Madrid, CCS, 1993.
- , *Derechos humanos. Propuesta de educación para la paz basada en los derechos humanos del niño*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, 1990.
- Vicaría de la Solidaridad, *Manuales de educación en derechos humanos*, Santiago, Chile, Ediciones Paulinas, 1992.
- , *Programa de formación en derechos humanos*, Santiago, Chile, Vicaría de Pastoral Social, s. a.
- Visquem la diversitat. Vivamos la diversidad. Materiales para una acción educativa intercultural*, Madrid, La Catarata, 1998.
- Yurén Camarena, María Teresa, *Sujeto de la eticidad y formación valoral*, <<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/04/4yuren.html>>, consultado el 28 de diciembre de 2004.





Marco conceptual educativo de la CDHDF
se terminó de imprimir en septiembre de 2007
en los talleres de Jano, S. A. de C. V., Av. Lerdo Pte. 864,
Col. Electricistas Locales, 50040 Toluca, México.
El tiro fue de 1 000 ejemplares impresos en papel
cultural de 75 g con tipos Frutiger.

