

¿ENSEÑAR LOS DERECHOS HUMANOS? ALGUNAS REFLEXIONES DIDÁCTICAS DESDE EL LASALLISMO

Milton Molano Camargo¹

RESUMEN

El tema de los derechos humanos cobra cada día mayor vigencia en el mundo contemporáneo, ya sea por las luchas en su favor o por su evidente ausencia. Para el mundo lasallista en particular hay una serie de datos de los informes de UNESCO que deben llamarnos poderosamente la atención y afinar nuestra sensibilidad de tal modo que, al estilo de Juan Bautista de La Salle, oyendo la realidad, podamos verla mejor. En esa tensión, el presente artículo tiene como propósito plantear algunas reflexiones en torno al por qué, al para qué y al cómo de la enseñanza de los derechos humanos en contextos educativos formales y no formales. Para alcanzar tal intención, el texto tiene dos partes; en la primera, se muestra la relevancia del tema en el mundo lasallista; y, en la segunda, se hacen algunos planteamientos epistemológicos para situar los derechos humanos como objeto didáctico y se sugieren algunas pistas pragmáticas para su enseñanza.

Palabras claves: educación en derechos humanos, conflicto, triángulo didáctico, cuidado.

*Los santos ángeles custodios no se limitan a iluminar la mente de los hombres
cuyo gobierno tienen confiado, con las luces que necesitan
para conocer la voluntad de Dios para con ellos y para salvarse;
sino que les inspiran y facilitan los medios para obrar el bien que les conviene.
Dios no sólo se vale de ellos para librar del poder de las tinieblas
a quienes les confía, y hacerlos progresar en su conocimiento,
sino también para ayudarles a vivir de manera digna de Dios,
de modo que le sean en todo agradables y fructifiquen en todo tipo de buenas obras;
ellos, en virtud del encargo que han recibido de Dios,
Padre de las luces y de todo bien, están llenos de celo por su bien;
y contribuyen, en cuanto les es posible,
a hacerlos dignos de participar en la suerte de los santos.*

San Juan Bautista de La Salle (MR 198, 2,1)

¹ Profesor de la Universidad de La Salle de Bogotá. Coordinador de Autoevaluación. Licenciado en Educación de la Universidad de La Salle de Bogotá, Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Francisco José de Caldas, Bogotá. Miembro del Consejo MEL del Distrito Lasallista de Bogotá.

Introducción

El tema de la educación en Derechos Humanos ha venido cobrando cada día mayor vigencia en los contextos internacionales y nacionales; no es un asunto de moda sino de dramática actualidad; pareciera que como lo afirmaba Tunnerman ya hacia finales del siglo pasado:

... va emergiendo una conciencia ética universal compatible con la pluralidad de códigos éticos individuales y de credos religiosos que se expresa a través de los nuevos paradigmas proclamados por las grandes conferencias internacionales que en la presente década ha convocado las Naciones Unidas: el desarrollo humano sustentable, el respeto integral a los derechos humanos, la igualdad de géneros, el desarrollo social como factor esencial del crecimiento económico y el paradigma de la Cultura de Paz, tan grato a la UNESCO (1999:8).

Aunque no podría dejar de mencionar, como una importante cautela, que algunos autores como Dezalay y Garth (2002) indican que la revolución en Derechos Humanos apareció como una estrategia política alternativa de los políticos reformadores norteamericanos desplazados por los conservadores y como una respuesta a la ingobernabilidad y la crisis económica de los años 70, que dieron origen a una serie de organizaciones filantrópicas y de ONGs que no dudan en llamar “emprendedores morales”; por este motivo, hay una denuncia de una posible y peligrosa mercantilización del discurso sobre los Derechos Humanos.

En esa tensión, el presente artículo tiene como propósito plantear algunas reflexiones en torno al por qué, el para qué y el cómo de la enseñanza de los derechos humanos en contextos educativos formales y no formales. Para tal intención el texto tiene dos partes: en la primera, se muestra la relevancia del tema en el mundo lasallista; y en la segunda, se hacen algunos planteamientos epistemológicos para situar los derechos humanos como objeto didáctico y, además, se sugieren algunas pistas pragmáticas para su enseñanza.

Una realidad que nos interpela

Siguiendo la lógica lasallista de dejarse interpelar por la realidad, de oír bien para ver mejor, es importante detenerse en algunos elementos que evidencian con contundencia la necesidad de que la misión educativa lasallista continúe asumiendo con todas sus consecuencias el tema de los derechos humanos, en especial el de los niños, niñas y adolescentes².

Para esto, tomaré algunos elementos presentados en el Informe 2011 de Seguimiento a la Educación para Todos (EPT) de la UNESCO titulado: *Una crisis encubierta, conflictos armados y educación*. El propósito no es hacer un análisis exhaustivo de la realidad sino tocar algunos puntos que inviten a la reflexión y a una lectura más profunda de éste y otros documentos conexos.

² Bien vale la pena recordar, entre otros, el inmenso trabajo del Observatorio Educativo Lasallista para los derechos de la niñez y la juventud en América Latina y El Caribe, traducido en múltiples proyectos y actividades, entre los cuales está la sesión de formación sobre Derechos Humanos, Derecho a la Educación y Educación en Derechos Humanos con la significativa participación de representantes de los distritos de la RELAL y ARLEP en la ciudad de Ginebra, Suiza, entre el 10 y el 14 de Octubre de 2011, en asocio con el BICE (Oficina Internacional Católica de la Infancia).

Un aspecto a tener en cuenta que está en relación con el derecho a la educación, tan propio del lasallismo, es que se ha venido dando una disminución en el número de niños y niñas sin escolarizar a nivel mundial; sin embargo, dicho logro no ha sido suficiente si se piensa en el cumplimiento de uno de los objetivos a 2015 que es la educación primaria universal. Según el Informe (2011), en 2008 había aún en el mundo 67 millones de niños sin escuela, más del 33% en países de ingresos bajos. Hay tres grandes factores de riesgo que acentúan esta condición: ser niña, pertenecer a una familia pobre y vivir en un país afectado por un conflicto. El asunto más grave es que desde 2004 se está dando un desaceleramiento del proceso, que puede ser peor después de 2008 debido al impacto de la crisis mundial, lo que hace prever que en el 2015 haya 72 millones de niños sin escuela en el caso de la hipótesis optimista ó 108 millones en el caso de la hipótesis pesimista.

El Informe Unesco 2011 indica que la mitad de los niños del mundo privados de escuela se concentran en 15 países solamente. Hay presencia de la obra lasallista en 12 de ellos: Nigeria, Pakistán, India, Etiopía, Níger, Kenia, Filipinas, Burkina Faso, Mozambique, Brasil, Tailandia y Sudáfrica. Esto quiere decir, en mi interpretación, dos grandes cosas: que la misión lasallista está donde debe estar y que tenemos un gran reto que desafía nuestra pasión (celo) y nuestra creatividad frente a un difícil panorama para garantizar el derecho a la educación de los niños y niñas en esas regiones.

Otro aspecto del informe toca el ámbito de la Educación Superior, área de sensible crecimiento en el mundo lasallista en las últimas décadas, y que tiene que ver con la garantía de los derechos sociales y económicos. El Informe Unesco 2011 afirma que la enseñanza superior está creciendo en todo el mundo: en 2008 había en sus instituciones 65 millones más de estudiantes matriculados que en 1999. Sin embargo, se trata de un crecimiento que ahonda las disparidades en tasas de matrícula; por ejemplo, en América del Norte y Europa Occidental, la tasa bruta de escolarización es del 70%, mientras que en el África Subsahariana asciende solamente a un 6%. Esta distancia se ve reforzada cuando se mira la inversión en este sector.

A este respecto, si hacemos caso al Informe 2011 y a la tradición de UNESCO, la Educación Superior tiene que ver con *tres elementos de gran importancia en la era de la mundialización: la productividad, la creación de empleos y la competitividad*; entonces, la intensificación de la brecha sobre la posibilidad de acceder a la educación superior va a aumentar las extremas desigualdades ya existentes entre los países del mundo en materia de desarrollo humano. Tales como las que señala la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL):

América Latina sigue siendo la región más desigual del mundo. Por lo tanto, avanzar hacia una mejor distribución de los ingresos y otros activos sigue siendo una de las tareas pendientes más importantes en el futuro. La notable disparidad distributiva que caracteriza a los países de América Latina puede percibirse al comparar la relación de ingresos así: el ingreso medio por persona de los hogares ubicados en el 10% más pudiente supera alrededor de 17 veces al del 40% de hogares más pobres. Esta relación es altamente variable de un país a otro y va de alrededor de 9 veces en la República Bolivariana de Venezuela y en el Uruguay, y hasta 25 veces en Colombia. Por su parte, el ingreso per cápita del 20% más rico supera en promedio 20 veces al del más pobre, con un rango que oscila entre 10 veces (Uruguay) y 33 veces (Honduras) (CEPAL. 2008:19).

De este modo, el reto para la red de Universidades lasallistas en el mundo es inmenso. En primer lugar, porque la apuesta por una democratización del conocimiento permita, ya sea el acceso de los más pobres a las instituciones, ya sea que los beneficios del conocimiento producido por la academia estén

al servicio de la transformación social y productiva de las naciones y, por lo tanto, de la equidad y la justicia social. Y, en segundo lugar, porque los procesos educativos atiendan a la formación de ciudadanos felices, comprometidos con una construcción creativa para el desarrollo distinta a las dinámicas de destrucción del capitalismo neoliberal y con las competencias necesarias para encontrar o crear un lugar en el mundo profesional y laboral. 41

Lo que el Informe 2011 llama *déficit de competencias* es un mal endémico que ataca naciones pobres y ricas y que plantea serias preguntas a los sistemas universitarios, a la pedagogía de la educación superior y a la formación de maestros, aspectos en los que el lasallismo tiene mucho que decir. Para lo cual vienen bien las palabras del Hno. Álvaro Rodríguez en el X Encuentro de la Asociación Internacional de Universidades Lasallistas (AIUL) en Filipinas:

Un proyecto universitario que fuese solamente la promoción de un desarrollo tecnológico, que fuese solamente un pragmatismo práctico para desarrollar una carrera o que se contentara con disfrutar de un humanismo clásico, tendría poco que ver con la memoria y la esperanza. Pero, por el contrario, un proyecto que no se contenta con la repetición de un currículo de ayer, sino que por la investigación y el descubrimiento de nuevos conocimientos compromete a los jóvenes a transformar el mundo y la sociedad con miras al bien común, es un proyecto que vive en tensión creadora y fecunda el ser memoria y esperanza (Rodríguez, 2012).

El tercer aspecto, que es el que más me interesa para los propósitos de este artículo, es el que tiene que ver con los efectos perversos de la guerra sobre la educación de los niños y las niñas. El Informe Unesco 2011 identifica 35 países que durante el periodo 1999-2008 estuvieron afectados por lo que denominan conflictos armados³, de estos en 19 (el 54%) hay presencia de la obra lasallista, así:

PAÍSES EN CONFLICTO EN LOS QUE HAY MISIÓN EDUCATIVA LASALLISTA				
REGIÓN	<i>África RELAF – Región Lasallista Africano-Malgache</i>	<i>América Latina RELAL Región Latinoamericana Lasallista</i>	<i>Asia y Oceanía PARC. Conferencia Regional Asia- Pacífico</i>	<i>Europa-Mediterráneo RELEM – Región Lasallista Europa- Mediterránea.</i>
Países	Costa De Marfil — Chad - Eritrea – Etiopía – Guinea – Nigeria – República Democrática del Congo– Ruanda – Sudán.	Colombia (Dos distritos)	Filipinas, India, Indonesia, Myanmar, Pakistán, Sri Lanka, Tailandia	Palestina, Turquía

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto en su página web, www.lasalle.org

Sin embargo, a esta cifra de países habría que añadir otros que no aparecen en la lista del Informe pero que atraviesan graves problemas de violencia interna; por ejemplo, México (con una fuerte presencia lasallista) durante el periodo 2006-2010 tuvo 28.000 muertes debido a la violencia relacionada con el narcotráfico. Esa cifra es superior a todos los fallecimientos ocurridos en los frentes de combate en Afganistán en el periodo 1999-2008. Igual habría que mirar países como Guatemala y Honduras,

³ Según estos criterios: se considera todo país donde hubo más de 1.000 muertos a causa de combates durante el periodo 1999-2008, más todo país con más de 200 muertos a causa de combates en el transcurso de un año cualquiera del periodo comprendido entre 2006 y 2008. Los muertos a causa de combates son tanto civiles como militares. (Informe UNESCO 2001. Pg.156).

afectados por el fenómeno del narcotráfico y de las pandillas (Maras). También podríamos hablar aquí de los graves problemas de violación de los derechos humanos en China e inclusive del tema de los migrantes en Estados Unidos y Europa⁴.

El informe UNESCO 2011 dedica la segunda parte (cuatro capítulos) a hacer un análisis concienzudo de los efectos de la guerra sobre la educación de los niños, las niñas y los adolescentes y de las profundas transformaciones que las naciones deben hacer si en verdad soñamos otro mundo distinto. Su lectura puede, en algunos apartes, conducir al pesimismo, pero debe servir desde la óptica de la fe para alimentar la esperanza. En ese sentido sería deseable que desde el eje de *Pedagogía Lasallista para el servicio educativo de los pobres* en la próxima Asamblea Internacional de la Misión Educativa Lasallista del 2013 (II AIMEL) se hiciera un pronunciamiento oficial del compromiso del lasallismo mundial que hace opción por una educación para la paz y el goce pleno de los derechos humanos.

En este marco, sólo quisiera detenerme en uno de los múltiples aspectos que suscita el impacto de la guerra sobre la educación y es que, si bien, ésta no es la fuente del conflicto ni es la solución -pues el asunto toca dimensiones estructurales de las sociedades- también es cierto que, sin una educación para la paz, nunca se podrán superar las raíces de los conflictos y que en el trabajo cotidiano hay mucho por hacer. Tal como lo dice el informe UNESCO 2011:

Para que las escuelas puedan contribuir a la creación de sociedades pacíficas, deben empezar por ofrecer a los niños un contexto pacífico. Las escuelas y los docentes pueden ayudar a los alumnos a aprender a solucionar los conflictos mediante el diálogo y a considerar la violencia como un recurso inaceptable. Por desgracia, en las propias escuelas se suelen dar altos niveles de violencia y se propician con frecuencia conductas violentas entre los jóvenes, cuando estos se están socializando (p.191).

Convertir la cultura escolar en una cultura de paz es el reto para la misión educativa lasallista que está invitada, como lo dice el Informe 2011, a hacer de la educación una fuerza de paz y esto tiene que ver indudablemente con una buena enseñanza de los derechos humanos.

⁴ Para el caso colombiano, Amnistía Internacional, aunque acusado de una preocupante neutralidad (Dezalay y Garth, 2002) reportó: más de 182 personas fueron víctima de desapariciones forzadas durante los 12 meses previos a julio de 2008, frente a los 119 del mismo periodo en 2007. Aumentó de manera notable el número de nuevos casos de desplazamiento forzado: de 191.000 en la primera mitad de 2007 a 308.000 personas en 2011. El sur del país se vio afectado en especial como consecuencia de los persistentes combates entre las fuerzas de seguridad, grupos paramilitares y grupos guerrilleros. Estos reclutaron a niños y niñas por la fuerza. Las fuerzas de seguridad del Estado utilizaron a menores de edad como informantes, en contra de la directiva emitida en 2007 por el Ministerio de Defensa, en la que se prohibía el empleo de menores de 18 años para obtener información. El homicidio de decenas de jóvenes en Soacha, cerca de la capital, Bogotá, obligó al gobierno a reconocer finalmente que las fuerzas de seguridad eran responsables de asesinatos. Según los informes, el homicidio de estos jóvenes –presentados falsamente por las Fuerzas Armadas como «guerrilleros muertos en combate»– se llevó a cabo en connivencia con grupos paramilitares o bandas de delincuentes. En noviembre de 2008, durante una visita a Colombia, la Alta comisionada de la ONU para los Derechos humanos afirmó que en Colombia las ejecuciones extrajudiciales eran al parecer sistemáticas y generalizadas. Entre 2006 y 2008, las autoridades exhumaron de 1.441 fosas los cadáveres de unas 1.778 personas que habían sido víctima de desapariciones forzadas a manos de los paramilitares. Al finalizar 2008, sólo se habían identificado y devuelto a sus familiares los restos de cerca de 300 víctimas. Las exhumaciones adolecieron de graves defectos, lo que dificultó la identificación tanto de las víctimas como de los responsables de su muerte (Amnistía Internacional. Informe 2009 y 2011).

Hacia una didáctica de los Derechos humanos

43

El propósito de esta segunda parte es plantear los esbozos de una propuesta para la enseñanza de los Derechos Humanos. En esa dirección se empieza con unas precisiones a modo de justificación, luego, se mira el objeto de la enseñanza de los Derechos Humanos y se hacen unas reflexiones desde los niveles de la didáctica y las implicaciones de las relaciones del triángulo didáctico en su enseñanza.

Para enseñar los Derechos Humanos es necesario abandonar el miedo que nos embarga (al mundo adulto) frente al tema de los derechos. No en pocas ocasiones he percibido en el medio social y entre los maestros, de manera particular, la queja de que vivimos una cultura que hace demasiado énfasis en los derechos y poco en los deberes. Lo que creo es que confundimos derechos con privilegios y deberes con responsabilidades. Por eso, hay que trabajar muy fuerte en una enseñanza de los derechos que genere una conciencia de las propias responsabilidades, pero no suponer que los derechos, que son inalienables y son inherentes a la dignidad humana, dependen del cumplimiento de los deberes; ésta me parece una posición que fácilmente desemboca en un autoritarismo despersonalizante, propio de una cultura escolar autoritaria y vertical.

De otra parte, en la actualidad la Educación en Derechos Humanos (EDH) cuenta con el suficiente respaldo jurídico y normativo nacional e internacional para su desarrollo en los escenarios educativos, tanto formales como no formales. Dicho reconocimiento va desde la Declaración Universal de los Derechos de 1948⁵ y pasa por todas las declaraciones y convenciones promulgadas por la ONU y sus organismos asociados, de tal modo que la Asamblea General de la ONU en 1994 proclamó el período comprendido entre 1995 a 2004 como el Decenio de la Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos. Al respecto dicha Asamblea afirmó que:

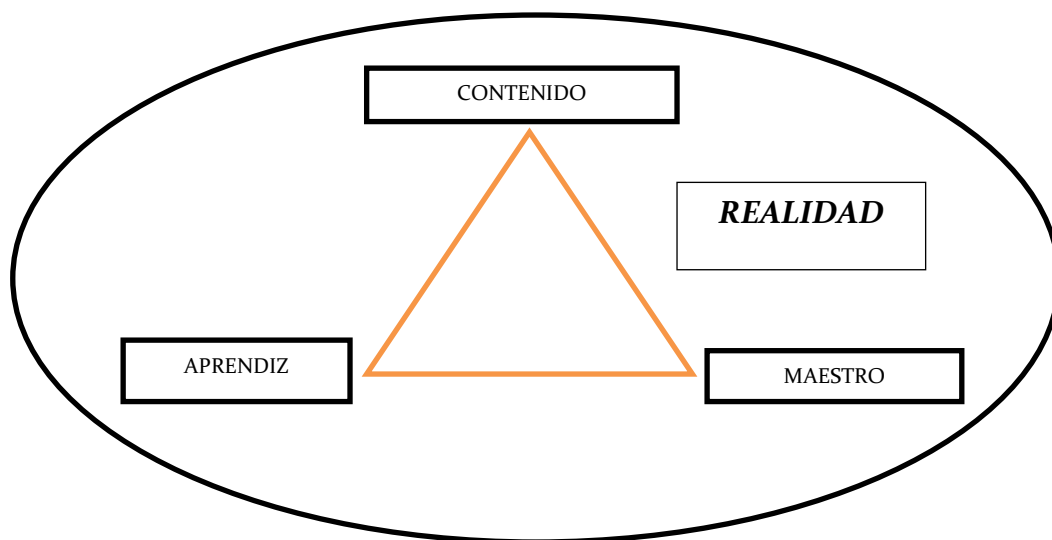
(...) la educación en la esfera de los derechos humanos no debe circunscribirse al suministro de información sino que debe construir un proceso integral que se prolongue toda la vida, mediante el cual las personas de todos los niveles de desarrollo y de todos los estratos de la sociedad aprendan a respetar la dignidad del prójimo y cuáles son los medios y mecanismos de velar por ese respeto en todas las sociedades. (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2003: 15).

Vale decir también que, como ya he mostrado en la primera parte, vivimos tiempos difíciles para la práctica de los derechos humanos y que no siempre las instituciones educativas favorecen estructuras que posibiliten la generación de una cultura de respeto y valoración de los mismos; pero, es claro que hay también mucha experiencia acumulada de organismos gubernamentales y no gubernamentales que puede ser utilizada como una especie de “capital pedagógico” por parte de maestros y directivos docentes inquietos, creativos e inconformes, que estén convencidos de la enseñabilidad de los derechos y que sientan, como lo afirmaba el maestro Pablo Freire, que si bien la educación no va a cambiar el mundo sí cambia a las personas que van a cambiar el mundo.

⁵ Cuyo texto dice: “La Asamblea General Proclama 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” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, Preámbulo).

Luego de estas consideraciones, a modo de justificación, planteo una hipótesis de trabajo: los derechos humanos son enseñables y, por lo tanto, son objeto de la reflexión didáctica en cuanto ésta es un saber sobre el cómo de la enseñanza. Esta reflexión voy a situarla desde las posibilidades que plantea lo que se ha denominado el triángulo didáctico, que los especialistas franceses en esta área hicieron famoso en el siglo XX. La figura sugiere un modelo básico para pensar la enseñanza en un diálogo entre las relaciones que se constituyen entre cada uno de los vértices del triángulo:

El triángulo didáctico en la enseñanza de los Derechos humanos



Fuente. Elaboración propia. 2012.

El contenido hace referencia a aquello que puede ser enseñado o desarrollado (capacidades, habilidades, conocimientos, hipótesis, teorías). La relación entre el sujeto que aprende y el maestro en relación con aquello que debe ser aprendido se llama **relación pedagógica**. La relación entre el sujeto que aprende y lo que debe aprender (contenido) con la mediación del maestro se llama **aprendizaje**. Y la mediación entre el maestro y aquello que debe ser aprendido (contenido) por el aprendiz se llama **enseñanza**. Además, como muestra la gráfica, todo acontece en una situación real, histórica y cultural. Se trata claramente de unas distinciones analíticas, pues el proceso es un todo complejo irreducible a fragmentaciones. Pero el ejercicio intelectual del modelo permite explorar valiosas consideraciones didácticas.

El vértice superior, que he denominado de manera genérica contenido, tiene que ver con la enseñabilidad de los derechos humanos. La pregunta es **¿Qué es lo que se enseña?** la respuesta sería: la formación del sujeto de derechos a través de unos objetivos que tienen que ver con:

- El conocimiento de los cuerpos normativos básicos. Esto se refiere a los derechos fundamentales de las personas, a su origen histórico y a las luchas que hicieron posible su enunciación. También a su aplicación y defensa ante el Estado. Conocer las instituciones, la estructura del Estado y los mecanismos ligados a la protección de los derechos, no es sólo un conocimiento académico sino una capacidad que genera posibilidades de acción y, por lo tanto, mayor poder para intervenir en la promoción de y en la defensa de los derechos propios y de los demás (Magendzo, 2005).

- El desarrollo de competencias lingüísticas. Leer, escribir, hablar y escuchar no son sólo habilidades para el éxito escolar, sino competencias para el mundo de la vida. De ellas dependen que los sujetos puedan leer el mundo como un texto y, a través del diálogo con él, desentrañar sus sentidos y significados. También se trata de la posibilidad de proponer, de construir, de reformar, de mantener, de soñar, de dar respuestas que resuelvan problemas. Y lo más importante, de la posibilidad de coordinar intersubjetivamente acciones que afecten la realidad. Tal como lo afirma Magendzo (2005):

(...) el sujeto de derechos es alguien que no orienta sus actuaciones con el fin de complacerse a sí mismo sino a otros, para que sean ellos los que tengan el poder de discernir si su vida tiene o no sentido. Es capaz de tejer su futuro, de autoafirmarse y de autoestimarse, de “pararse sobre sus propios pies”, de situarse como ciudadano en su sociedad, comprometido con el bien común, con lo “público” (Magendzo, 2005, p. 39).

- El desarrollo de la autonomía: como capacidad que debe desarrollarse en una dinámica más relacional que individualista-cognitivista. Es decir, como la de un sujeto consciente de su libertad en relación con los límites que el otro, sujeto distinto de mí mismo, alteridad pura, me plantea. Así que más allá de un respeto aséptico como principio etéreo, se base en una reciprocidad construida en el reconocimiento.
- Aprender a cuidar de sí mismo, de los otros y del mundo. Se trata de la actualización del principio lasallista de la vigilancia, que supone una alta dosis de acompañamiento y de sostenimiento. Sólo aprendo a cuidar si he sido cuidado por otros. No se trata de un paternalismo nocivo y paralizante, sino de generar las posibilidades de un bien-estar y de una calidad de vida para todos que permita la realización de proyectos de vida felices, plenos y productivos. Como afirma Magendzo (2005):

El sujeto de derechos es una persona vigilante de los otros: (...) Su rol de vigilante no es ni de control, ni de censura sino que es de acogida, de hacer del aprendizaje de la memoria histórica un acontecimiento ético existencial, un acto de apertura hacia la historia de los “otros” en sus penas y sufrimientos. Es disponerse a ser receptivos al devenir trascendente y real de los “otros”, de sus vicisitudes (Magendzo, 2005, p.41).

- Desarrollar la capacidad de conocimiento de sí. Este objetivo tiene que ver con lo que se han denominado competencias intrapersonales o inclusive inteligencia espiritual, en el sentido de una capacidad de reflexionar sobre uno mismo, lo que ayudaría a descubrir, representar y simbolizar los propios sentimientos y emociones, los propios estados de ánimo y las propias fortalezas y limitaciones. Serían dichas competencias las que permitirían una auto-constitución de la interioridad y también la propia transformación interior. La conversión supone un ejercicio, una ascesis que Juan Bautista de La Salle sugiere en el recogimiento, el silencio y la soledad fecunda. Ese trabajo sobre sí mismo se ve en los ejercicios auto-formativos que hacen al sujeto responsable de su propio destino, capaz de dar significado a las experiencias que vive. (Molano y Torres, 2012)

Con base en este objeto y objetivos de la enseñanza de los derechos humanos la pregunta en relación con el aprendizaje y la enseñanza remite a un nivel epistemológico y es: **¿Qué tipo de conocimiento es ése que tiene que ver con los derechos humanos?**⁶ 46

La respuesta a este interrogante podría entenderse en una dimensión más precisa si se aborda desde una perspectiva epistemológica hermenéutica vista como una vía “en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado” (Sandoval, 1996: 67). Además, siguiendo a Sandoval citando a Odman (1998), “el propósito de la misma (la hermenéutica) es incrementar el entendimiento para mirar otras culturas, grupos, individuos, condiciones y estilos de vida, sobre una perspectiva doble de presente y pasado” (Sandoval, 1996: 67). O en palabras del mismo Ricœur:

...la tarea de la hermenéutica es mostrar que la existencia sólo accede a la palabra, al sentido y a la reflexión procediendo a una exégesis continua de todas las significaciones que tiene lugar en el mundo de la cultura; la existencia no deviene de sí mismo –humano y adulto– más que apropiándose de ese sentido que primeramente reside “afuera”, en obras, instituciones, monumentos de la cultura, donde la vida del espíritu se ha objetivado (Ricœur, 2003, p.26).

Es decir, la perspectiva hermenéutica en términos didácticos para los derechos humanos apunta a permitir que el sujeto configure su identidad en relación con los otros al comprender cómo los sujetos en el tiempo se constituyen como escritores y lectores de su propia existencia. El hombre es lector de su propia vida y acción, de modo que sólo la comprende, la articula y la recrea frente al mundo del texto, haciendo que surja el sentido.

Una perspectiva epistemológica así sugiere la necesidad de prácticas pedagógicas y didácticas, en el sentido más profundo de acción y de discurso, que deconstruyen y construyen la realidad en una tensión entre el horizonte de sentido y lo cotidiano de la vida. Aquí está la pregunta metodológica **¿cómo enseñar los derechos humanos?** Estas prácticas se materializan en actividades coherentes con la propuesta hermenéutica, algunas de las cuales pueden verse en el siguiente cuadro:

Prácticas para la enseñanza de los Derechos humanos

Tipos	Descripción	Actividades
Prácticas de reflexibilidad	Conocimiento y cuidado de sí mismo. Mirarse a sí mismo para llegar a alguna cuestión relevante. La subjetividad como tema en cuestión. Expresar lo detectado de sí mismo. Se realizan en prácticas diseñadas para ello o en espacios de pequeñas acciones de reflexibilidad.	Trabajos con la imagen corporal. Análisis de los cambios físicos y actitudinales. Escritos biográficos. Ejercicios de autoevaluación. Entrevistas personales. Establecer los propios sentimientos y puntos de vista en situación de conflicto. Ejercicios de autorregulación.

⁶ Las reflexiones sobre hermenéutica, didáctica y narrativa retoman lo expuesto en el texto *Aportes para promover la sensibilidad hacia los derechos humanos en la educación religiosa escolar*. (Milton Molano, José Siciliani, Yebail Castañeda y Daniel Turriago) Capítulo del libro *Educación en Derechos Humanos*, de Marieta Quintero y Milton Molano (Unisalle, 2010)

Tipos	Descripción	Actividades	
Prácticas de deliberación	Las cuestiones sobre la mejor forma de vivir pueden clarificarse con base en argumentos racionales. Se enuncia y se comprende la realidad. Parte de una pregunta sobre una situación controvertida. Juicio moral, diálogo, comprensión. Su sujeto es “un grupo”. Debate y modificación de opiniones, actitudes.	Asambleas de clase. Resolución de conflictos y mediación escolar. Sesiones de debate. Consideraciones de cuestiones curriculares y vitales. Discusión de dilemas. Ejercicios de juegos de rol. Ejercicios de comprensión crítica.	
Prácticas de virtud	Caracterizan lo humano. Hábitos de acuerdo con criterios y valores que se adaptan a situaciones particulares. Buscan patrones de excelencia. Conductas virtuosas. Se consolidan en colectivo. Vehiculan valores, pero predominan algunos. Dependen de la tradición ética y moral.	Métodos de aprendizaje cooperativo. Realización y revisión de los cargos de clase. Fiestas y celebraciones. Realización de proyectos. Formación de grupos de trabajo.	
Prácticas normativas	Instauran normas mediante la reflexibilidad, la deliberación y el uso. Se aprenden las normas especialmente mediante su uso: “saber hacer”. Tienen carácter general, pero su aplicación es singular. El dominio de las normas depende de su uso. Se aprenden por inmersión. Son eventos puntuales, dispersos y ubicuos. Se producen con abundancia. Son prácticas transversales. Se realizan con poca planificación previa y escasa conciencia. Llevan a hablar y deliberar sobre las normas establecidas y a proponer modificaciones, por medio de la deliberación y la reflexibilidad.	Aprender a usar las normas	Normas que rigen las demás prácticas de valor. Normas que rigen la vida escolar en todos sus detalles.
		Deliberación y reflexibilidad sobre normas	Actividades para: Trabajar el concepto de “norma”. Aproximarse a las normas cívicas, de circulación u otros códigos. De revisión de las normas de clase. Para analizar problemas de respeto a alguna norma escolar. Para explicar las normas de algún espacio o lugar no habitual (salidas, excursiones etc.). Previstas de transgresión de normas (carnavales).

Fuente: Elaboración a partir de Puig Rovira (2003)⁷

De manera especial en lo metodológico, el uso de la narrativa tiene un gran poder. Por ejemplo, respecto a la pérdida de los derechos, desde Arendt, las narraciones se constituyen en propuesta

⁷ Tabla adaptada del texto *Reflexiones pedagógicas en torno a la educación para los derechos humanos: El profesor como artesano* (Milton Molano y Diego Barragán). Capítulo del libro *Educación en Derechos Humanos*, de Marieta Quintero y Milton Molano (Unisalle, 2010).

metodológica para reconstruir los relatos de aquellos que no tienen voz y para comprender los fenómenos políticos que propician situaciones de desastre. Así se asumen tres estructuras narrativas como telón de fondo interpretativo para los relatos de las víctimas. Éstas son: la metáfora, a través de la cual se conceptualiza la realidad social de forma poética; el relato, como exposición singular del recuerdo, y también se encuentra la biografía, como estructura narrativa que teje un vínculo entre identidad y narración y que enuncia las circunstancias políticas de la vida cotidiana. (Quintero y Ramírez, 2009).

Otra consideración tomada de Arendt es la dimensión política de la narración; "...esta memoria garantiza que los actores políticos y sus acciones sean perdurables, de manera que no sólo compartan, sino que permanezcan en una historia política común" (Quintero y Ramírez, 2009: 42). La narración del dolor, no son sólo fragmentos que recuperan el pasado, sino "...la memoria que nos redime de la insoportable realidad de los mismos [tesis de la filosofía de la historia]" (Quintero y Ramírez, 2009: 43).

Lo que hay que tener en cuenta es que la llegada a otros relatos, cualquiera que sea, es más significativa si se hace a partir de la propia experiencia. Gadamer (2005) afirma que la experiencia produce, en quien la vive, una especie de "saber sobre sí mismo" que le permite reconocerse en lo que es extraño, en lo otro, en lo que no estaba contemplado, en lo imprevisible, en lo que no aparecía en los espacios de la cotidianidad. Por eso, una persona experimentada, según Gadamer, no es sólo alguien que se ha constituido a través de experiencias, sino también alguien que está abierto a nuevas experiencias.

Es necesario entender que el propio relato necesita del relato sobre el otro. Ricœur (2004) afirma que las capacidades propias necesitan de un interlocutor que pueda iniciar un diálogo. Así por ejemplo: el decir un alguien capaz de responder. La acción necesariamente es con otros actores. Una historia de vida (el relato propio) se compone de una multitud de otras historias. La imputabilidad me vuelve responsable ante los demás y, por último, la promesa requiere de un testigo que la reciba y la registre.

De este modo, se entiende que el relato del otro configura y constituye mi propio relato; al leer la historia de otros personajes, otros pueblos, se construye una mutualidad que completa el relato inicial, el relato del propio yo. Allí es donde se tornan relevantes las historias bíblicas, las vidas ejemplares, heroicas o las vidas corrientes, las vidas de la familia, de los compañeros, los midrash, los relatos sufís, las parábolas budistas, las crónicas, los cuentos ancestrales y, para el caso particular de los derechos humanos, los testimonios de las víctimas.

Finalmente, el sí mismo y el otro llevan a la construcción de un nuevo relato. Witherell (2005), contando la experiencia de dos profesores que usan la narrativa en sus clases, afirma:

Tanto Hoan como John encontraron en el relato los instrumentos necesarios para construir dos mundos, para trascender las barreras que se levantan entre generaciones, culturas y visiones del mundo. Compartieron sus historias de un modo que llevó a una amplia comprensión intercultural de la condición humana, fomentando nuestro sentido de la fragilidad de la bondad humana y de la amplitud de la imaginación moral. A través de éstas y otras narrativas llegamos a ser, aunque mas no fuese por ese breve periodo, una comunidad: "un proyecto compartido de preocupación por lo humano" (Witherell, 2005.p. 84).

Es ese nuevo relato el que aporta en la consolidación de un nuevo sentido de humanidad. Aquí se da toda la dimensión propositiva, todas las posibilidades que las variaciones imaginativas proporcionan para pensar un mundo "diferente" de un modo "diferente".

Vale la pena decir que las apuestas narrativas exigen del maestro una *postura* especial, que pasa por la fluidez verbal, las inflexiones en el tono de la voz y una gran imaginación, alimentada por horas de lectura literaria. Pero, sobre todo, la convicción de que los seres humanos somos, nos movemos y existimos en el relato, y que la narración, además de un camino metodológico, trata de una manera de construir conocimiento y de constituir subjetividades. Al decir de Gussin:

Tampoco podemos vivir sin relatos. En ausencia de una voz narradora, nos sentimos desconectados y solitarios; no podemos convencer, entretener, intrigar, explicar, impresionar, racionalizar, teorizar, simpatizar con alguien o crear vínculos. Si no nos presentamos desempeñando determinando papel, no podemos captar la atención de nadie, ni lograr que alguien nos recuerde (Gussin, V. 2005. p.143).

Finalmente, en mi criterio, lo más importante es la pregunta: **¿Cómo debe ser la relación pedagógica en la enseñanza de los derechos humanos?** La respuesta desde el lasallismo es contundente: se trata de una relación de acompañamiento.

Las escuelas lasallistas son espacios privilegiados de una cultura de acompañamiento en la que todos los miembros cuidan y aprender a ser cuidados. No es éste el lugar para abordar en profundidad los vínculos que podrían hacerse entre tradición lasallista y ética del cuidado, en la línea de lo que ha venido escribiendo, entre otros y otras, la filósofa norteamericana Nel Noddings; pero es, sin lugar a dudas, una rica veta para quienes nos interesa la investigación lasallista aplicada. En este artículo sólo quiero referirme a lo importante que es la conversación en la relación aprendiz –maestro para la enseñanza de los Derechos Humanos.

Noddings (2009) plantea tres tipos de conversación que ayudarían a comprender mejor, en mi criterio, la educación en derechos humanos. El primer tipo es el que denomina *conversación formal*, que en Habermas (1994) se constituyó en el eje central de su propuesta de ética del discurso. Más allá de las críticas de Noddings a los supuestos de hablante ideal que soportan esta teoría, por la artificialidad de la conversación, es importante destacar la importancia que tiene que los estudiantes logren identificar argumentos veraces y falaces y puedan también aprender a detectar los puntos débiles y fuertes de sus propios puntos de vista. La actitud de apertura en el debate, para convencer o ser convencido por la fuerza de los argumentos, es de gran utilidad en la formación, por lo que todo el trabajo con dilemas morales es, sin duda, de gran beneficio en los procesos de desarrollo del juicio moral de los sujetos de cara, por ejemplo, a la comprensión de los códigos normativos como resultado de múltiples luchas de los seres humanos por su dignidad.

El segundo tipo la denomina Noddings (2009) *conversación inmortal* y se refiere a los vínculos con las tradiciones religiosas, o tradiciones morales seculares propias de los humanismos occidentales, que animan o inspiran cierto tipo de valores, de actitudes y de comportamientos. Más allá también de las críticas sobre cierto elitismo o sectarismo, que podría desprenderse de este tipo de conversación, es importante destacar el importante uso de la literatura y de las narrativas a las que ya me he referido; pero, sobre todo, a la posibilidad de hacer preguntas *inmortales* que desaten la conversación. Noddings afirma: “Todas las materias escolares pueden relacionarse de algún modo con las preguntas inmortales. Sin esa relación, son simples conglomerados de habilidades y conceptos superficiales” (2009: 224). Las preguntas inmortales son del tipo: ¿Qué es la vida? ¿Cómo empezó la vida humana? ¿Quién soy yo? ¿Cuál es mi lugar en el cosmos? ¿Cuál es el sentido de mi vida? ¿Existe Dios? Tales preguntas serán detonantes de búsqueda e indagación que cualificarán la comprensión del mundo y del sí mismo

y aportarán indudablemente en una mayor valoración de los derechos humanos y en un camino que supera las estrechas barreras que muchas veces imponen los currículos escolares.

El tercer tipo lo denomina Noddings (2009) *conversación cotidiana* y se refiere a aquellas conversaciones reales, no monólogos, en las que el interlocutor es más importante que el tema. La mayoría de la comunicación adulta con niños, jóvenes o estudiantes gira en torno a preceptos, mandatos o contenidos académicos, en los que importa más la verificación de información o el encontrar quién tiene la razón y no la existencia con sus alegrías y tristezas, con sus logros y tragedias. Cuando se mira esto de cara a los conflictos se redimensiona la posibilidad de su transformación, pues más allá de un arreglo o del triunfo de un argumento es más importante el respeto mutuo, el conocerse y la promesa cumplida de no hacerse daño.

La escuela lasallista debería ser el lugar donde los sujetos importan, donde hay nombres propios y rostros con historia. Donde la conversación cotidiana tiene espacio, donde la dignidad no es un abstracto sino que se materializa en una preocupación por el otro que enseña a cuidar y ser cuidado. Estoy convencido que esos oasis de humanidad transformarán el mundo.

Nosotros como padres y maestros, tenemos que vivir con nuestros hijos, hablar con ellos, escucharlos, disfrutar de su compañía, y enseñarles, por medio de lo que hacemos y decimos, que es posible vivir de modo respetuoso, o por lo menos no violento, con los demás. Después de todo, nada garantiza que una persona que fue buena durante cuarenta o setenta años termine su vida siendo una persona buena. La tragedia provoca cosas extrañas y terribles en nosotros. Aunque complementemos la conversación cotidiana con una buena instrucción religiosa, un entrenamiento intelectual eficaz y sensible o técnicas de crianza dictadas por el sentido común, no podemos exigir garantías. Sólo nos queda jugarnos y mantener relaciones de cuidado y confianza con nuestros hijos. Debemos tener fe en el resultado. (Noddings, 2009: 231).

Referencias bibliográficas

- Amnistía Internacional. (2009). *Informe*. [en línea], disponible en <http://thereport.amnesty.org/es/regions/americas/colombia> recuperado: 10 de junio de 2009.
- Amnistía Internacional. (2011). *Informe*. [en línea], disponible en http://files.amnesty.org/air12/air_2012_full_es.pdf. recuperado: 9 de mayo de 2012.
- CEPAL. (2008). *Panorama Social de América Latina*. [en línea], disponible en <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/7/35327/P35327.xml&xsl=/deype/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl> recuperado: 18 de mayo de 2008.
- Dezalay Yvez y Garth Bryant. (2002) *La internacionalización de las luchas por el poder*. Bogotá: ILSA.
- Gadamer, Hans George. (2007) *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Galvis, Ligia. (2008). *Comprensión de los derechos humanos. Una visión para el siglo XXI*. Bogotá D.C: Ediciones Aurora.
- Grundy Shirley. (1994) *Teoría y praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Gusin, V. (2005) Buscando la urraca. Otra voz en el aula. En: Mc Ewan, H y Egan K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Herrera M. A. (2002). *Conflicto*. En: Serje de la Ossa M, Suaza M.C y Pineda R.(editores). *Palabras para desarmar*. Bogotá: Ministerio de Cultura. Instituto Colombiano de Antropología e historia.
- Habermas, Jurgen. (1994) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Magendzo, Abraham (2005). *Educación en derechos humanos*, Bogotá, Editorial Magisterio.
- Molano, Milton y Torres, Juan Manuel (2012). *Las competencias en la educación religiosa escolar: Algunas cautelas y proyecciones*. En Ciberteología. Revista de Teología y Cultura. Año 8 No.137. pg. 197-213. Disponible on line. <http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/downloads/2012/01/NOTA01.pdf>
- Molano Milton y Quintero Marieta (2010) *Educación en Derechos Humanos. Perspectivas metodológicas, pedagógicas y didácticas*. Bogotá: UNISALLE.
- Ministerio de Educación Nacional, Defensoría del Pueblo y Programa presidencial para los Derechos Humanos y el DIH. (2007) *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. PLANEDH. Bogotá.
- Noddings, Nel. (2009) *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Papacchini, Angelo (2003). *Filosofía y derechos humanos*. Cali: Universidad del Valle.
- Puig, José. (2003) *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós
- Quintero, M. y Ramírez, J. P. (2009) *Narraciones, memoria y ciudadanía. Desplazamiento forzado*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ricoeur, P. (2003) *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, Paul (2004) *Volverse capaz, ser reconocido. Discurso recepción del premio Kluge*. Washington: Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos.
- Rodríguez, Álvaro. (2012) *Las universidades lasallistas comunidades de memoria y esperanza para la sociedad actual*. Discurso ante la AIUL en Filipinas. Disponible on-line en http://www.rodriguez.cr/mare/index.php?option=com_content&view=article&id=54:discurso-del-hno-alvaro-rodriguez-superior-general-de-los-hermanos-de-las-escuela-cristianas&catid=15:el-juicio&Itemid=9
- Sandoval, C. (1996) *Fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Tünnermann Bernheim C. *Educación en derechos humanos en los sistemas educativos* [en línea], disponible en www.bibliojuridica.org/libros/4/1843/6.pdf recuperado 2 de noviembre de 2008.
- UNESCO (2011) *Una crisis encubierta, conflictos armados y educación*. Disponible on-line: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2011-conflict/>
- Whiterell, C. (2005) Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio. En: Mc Ewan, H y Egan K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.