

MEMORIA DEL XI COLOQUIO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO de Educación en Derechos Humanos

Volumen II



La hora de la Educación en Derechos Humanos:

RESISTIR, INSPIRAR, TRANSFORMAR

Aportes para fortalecer la cultura democrática en América Latina.



UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA

XI COLOQUIO

LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO

de Educación en Derechos Humanos




La hora de la Educación en Derechos Humanos:

RESISTIR, INSPIRAR, TRANSFORMAR

Aportes para fortalecer la cultura democrática en América Latina.



323.18	
C699me	Coloquio Latinoamericano y Caribeño de Educación en Derechos Humanos (11° : 2025 mayo 14-16 : Heredia, Costa Rica) Memoria del XI Coloquio Latinoamericano y Caribeño de Educación en Derechos Humanos. La hora de la Educación en Derechos Humanos : resistir, inspirar y transformar. Aportes para fortalecer la cultura democrática en América Latina . Volumen II ; editora Evelyn Cerdas Agüero. -- Primera edición. -- Heredia, Costa Rica : Instituto de Estudios Latinoamericanos, 2025. 1 recurso en línea (319 páginas) : fotografías a color, cuadros, archivo de texto, pdf 978-9968-26-108-1 1. DERECHOS HUMANOS. 2. EDUCACIÓN. 3. CULTURA. 4. DEMOCRACIA. 5. MOVIMIENTOS SOCIALES. 6. PAZ 7. CARIBE 8. AMÉRICA LATINA 9. MEDIO AMBIENTE I. Cerdas Agüero, Evelyn, editora

Editora:	Dra. Evelyn Cerdas Agüero
Coordinadora de la RedLaCEDH:	Dra. Victoria Kandel
Directora del IDELA:	M.Sc. Sharon López Céspedes
Comité Editorial:	Alan Vogelfanger (Argentina). Andrea Romero (Uruguay). Ana Laura Piñeyro (Uruguay). Bangesy Carrasquillo Casado (Puerto Rico). Dan Abner Barrera Rivera (Costa Rica). Evelyn Cerdas Agüero (Costa Rica). Luz María Montelongo Días Barriga (México). Matias Penhos (Argentina). Natalia Naz (Argentina). Victoria Kandel (Argentina).
Diseño gráfico:	Programa de Publicaciones e Impresiones de la Universidad Nacional 2025 Esta publicación está bajo licencia Creative Commons: 



CONTENIDO

PRESENTACIÓN DEL XI COLOQUIO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS	7
OBJETIVOS DEL XI COLOQUIO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS	9
EJES TEMÁTICOS:	10
PONENCIAS Y BUENAS PRÁCTICAS.....	11
EJE: PEDAGOGÍAS DE LA MEMORIA Y RESISTENCIA A LOS PROYECTOS AUTORITARIOS Y NEGACIONISTAS EN LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE.....	12
CADA 24, UN JARDÍN Ana Castro.....	13
EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, RESISTENCIA Y AVANCES DE LAS NUEVAS DERECHAS EN LATINOAMÉRICA Víctor Giorgi.....	31
EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y MEMORIA COLECTIVA: RELATOS DE MUJERES EXGUERRILLERAS EN SUCHITOTO, EL SALVADOR (1980–2019) Mirella Hernández	37
MEMORIAS PARA LA VIDA: DIÁLOGOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURAS DE PAZ EN LA COLOMBIA PROFUNDA Luisa Fernanda González Moreno Raquel Amada Benavides de Pérez.....	45
VOCES DE MESOPOTAMIA Y SAN MIGUEL: TEJIENDO NARRATIVAS DESDE LA REALIDAD Manuela Ramírez Gil	56

OS PILARES DA BARBÁRIE NA AMÉRICA LATINA E UMA POSSÍVEL SOLUÇÃO PARA CONSOLIDAÇÃO DE SUAS JOVENS DEMOCRACIAS

Rosângela Célio Faustino

Vinícius Ramos Bezerra..... 64

IDENTIDAD POLÍTICA LAS ACCIONES POR RECONOCIMIENTO Y LAS POLÍTICAS DE REPARACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO. EX PRESO/A POLÍTICO/A, ARGENTINO/A

Gladys Estela Loys..... 77

DECLARACIÓN UNIVERSITARIA CENTROAMERICANA SOBRE EL BIEN COMÚN DE LA HUMANIDAD: REFLEXIONES DESDE HOUTART, DUSSEL Y TORRES

Sergio Fernando Morales Alvarado 89

EJE: PEDAGOGÍAS DE LA EDUCACIÓN EN Y PARA LOS DERECHOS HUMANOS: HISTORIA, IDENTIDADES, SUJETOS Y EXPERIENCIAS..... 102

LOS DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS DE LAS ADOLESCENCIAS COMO PARTE DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN SEXUALIDAD EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

Mónica García Cravioto..... 103

LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN BRASIL: CONSIDERACIONES DESDE LA RESOLUCIÓN CNE/CP N. 04/2024

Luiz Gustavo Tiroli

Adriana Regina de Jesus Santos 117

EL SENTIDO DE LA PARTICIPACIÓN EN LA FORMACIÓN EN DERECHOS CON JÓVENES

Gloria Hernández Flores 133

EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS CURRÍCULOS DE TRES UNIVERSIDADES COLOMBIANAS. ESTUDIO DE CASO

Adriana López Camacho

Elkin Darío Agudelo

Noemí Pérez Martínez 144

DEL AULA A LA COMUNIDAD: APREHENDER A EXTENDER LA CIUDADANÍA DE PAZ Y DERECHOS HUMANOS

Xinia Castillo Bolívar..... 162

OBJETIVO UNQ. CURRICULARIZAR LA FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS PARA INTERPELAR LA CRUELDAD

Matías Penhos..... 171

DE LA MANO DE LUIS "PERICO" PÉREZ AGUIRRE: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SOBRE DDHH AL COMUNICAR SU VIDA Y OBRA

Macarena Gómez Lombide..... 188



ESCUELA, DERECHOS HUMANOS Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANIA Estrella Mattia.....	204
ENTRETEJIENDO LA ENSEÑANZA DE LAS ARTE EN CLAVE DECOLONIAL: BUENAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y DECOLONIAL Susana Meoño Guzmán.....	220
PROCESSOS DE JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA IDENTIDADE PEDAGÓGICA Evanilson Alves de Sá Wellcherline Miranda Lima	228
MEU, SEU, NOSSO VOTO: EDUCAR PARA A DEMOCRACIA A PARTIR DO DIÁLOGO EM UM BRASIL POLARIZADO Michele Bravos Karina Pizzini.....	242
COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE NA CRÍTICA ÀS VIOLAÇÕES: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A RECONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICA NO BRASIL Jucimeri Isolda Silveira Jaci de Fátima Souza Candiottto Fernanda Frensch Bayer Mônica Camolezi Dos Santos Melo Leverci Silveira Filho	257
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDH NO CONTEXTO DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO Luiz Gustavo Tirolí Adriana Regina de Jesus Santos	273
A EXTENSÃO DO QUE/FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO SERTÃO DO SERIDÓ/UFRN E NA CAPITAL PERNAMBUCANA Maria Aparecida Vieira De Melo.....	292
CINE DIREITOS HUMANOS: UMA EXPERIÊNCIA DE CINEMA AFIRMATIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES Alexandre Silva Guerreiro	308



PRESENTACIÓN DEL XI COLOQUIO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

“El pueblo que tenga más y mejores escuelas,
será el mejor de los pueblos”

Jesús Jiménez Zamora (1823-1897)
Ex Presidente de Costa Rica

Por primera vez un encuentro de la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos (RedLaCEDH) tuvo lugar en un país centroamericano, Costa Rica, los días 14, 15 y 16 de mayo del 2025 en la Universidad Nacional, Heredia. Esto no hace más que motivar el interés por profundizar la integración de actores, referentes y militantes de la educación en derechos humanos que son atravesados por otras raíces y otras problemáticas, lo cual indudablemente cumple con el objetivo de enriquecer la diversidad latinoamericana.

En este caso, se dio especial atención a las problemáticas y la promoción del conocimiento de dicha región, así como a la exploración de saberes y experiencias que circulan en torno a una cultura de paz que tiene Costa Rica, uno de los puntos neurálgicos en el mundo para abordar la pedagogía y la didáctica. Los vínculos con una perspectiva en derechos humanos ya han sido percibidos en el anterior Coloquio en Colombia, y en muchos aspectos ha sido muy gratificante descubrir planteamientos pedagógico-didácticos tan hermanados a

la hora de reivindicar valores universales y una ética para la actuación de toda persona enseñante y aprendiente.

Por tal motivo, la XIª edición de los Coloquios reunió a personas docentes, estudiantes, investigadoras, extensionistas, miembros de la sociedad civil, así como referentes de organizaciones no gubernamentales, comprometidos con la promoción, defensa y formación en derechos humanos. Se trató de un encuentro, de tres días de duración, en el cual se compartieron buenas prácticas sobre Educación en Derechos Humanos.

La Educación en Derechos Humanos transcurre en espacios formales de educación en todos los niveles educativos, y también en ámbitos no formales. Por un lado, promovimos intercambios y aprendizajes para conocer cómo, con qué herramientas, con qué enfoques enseñamos y aprendemos sobre derechos humanos.

Pero al mismo tiempo, reflexionamos sobre las razones y las prácticas que obstaculizan y ralentizan la educación en derechos



humanos. América Latina está atravesada por escenarios de desigualdad, pobreza, retracción de derechos, impactos en el cambio climático, violencia, autoritarismos, fundamentalismo de varios tipos, corrupción, entre otras problemáticas que confluyen para generar fuertes obstáculos a la construcción de escenarios de mayor igualdad y democracia, tan imprescindibles a la hora de construir sociedades respetuosas y promotoras de los derechos humanos. La democracia se ve debilitada y amenazada por la emergencia

de proyectos de corte autoritario y negacionista, al calor del avance de espacios políticos e ideas que la cuestionan.

La Educación en Derechos Humanos es interdisciplinaria y, al mismo tiempo es intercultural, ya que promueve el diálogo entre culturas y pueblos, de tal forma que el Coloquio se consolida como un espacio interdisciplinario, intercultural y diverso, hospitalario de la pluralidad y promotor de lo público, como ámbito de encuentro y terreno de emancipación.



OBJETIVOS DEL **XI COLOQUIO** **LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO DE** **EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS**

- ✿ Contribuir a la consolidación de una cultura de derechos humanos en la región, tanto en el ámbito de educación formal como no formal, posicionando a la EDH como parte consustancial del derecho a la educación en las sociedades democráticas.
- ✿ Promover la difusión y el diálogo de saberes sobre buenas prácticas en Educación en Derechos Humanos.
- ✿ Generar espacios de discusión crítica que permitan analizar las dificultades y los obstáculos que se presentan a la hora de promover una Educación en Derechos Humanos.
- ✿ Motivar un debate que recupere las realidades regionales, colocando especial énfasis en las problemáticas singulares que se viven en la región Centroamericana.



EJES TEMÁTICOS:

1

Educación en Derechos Humanos y problemáticas ambientales

Coordinan: Alan Vogelfanger (Argentina) y Valkiria Elita Renk (Brasil).

2

Pedagogías de la memoria y resistencia a los proyectos autoritarios y negacionistas en Latinoamérica y el Caribe

Coordinan: Victoria Flores Roa (Chile, Brasil), Andrea Romero (Uruguay), María de Nazaré Tavares Zenaide (Brasil) y Solón Annes Viola (Brasil).

3

Pedagogías de la educación en y para los derechos humanos: historias, identidades, sujetos y experiencias

Coordinan: Ana Laura Piñeyro, Elkin Agudelo (Colombia), Matias Penhos (Argentina), Natalia Naz (Argentina), Jaci de Fátima Souza Candiottto (Brasil), Pamela Passos (Brasil) y Diana Rojas (Costa Rica).

4

Movimientos sociales y educación en derechos humanos

Coordinan: Fernanda Lapa (Brasil) y Dan Abner Barrera Rivera (Costa Rica).

5

Aportes desde la educación para la paz: cultura de paz y resolución pacífica de conflictos ante situaciones de discriminación y violencia

Coordinan: Evelyn Cerdas Agüero (Costa Rica), Anita Yudkin (Puerto Rico), Luz María Montelongo (México) y Bangesy Carrasquillo Casado (Puerto Rico).

6

Movilidad humana en América Latina y el Caribe: resistencias, derechos humanos y violencias

Coordinan: Paula Restrepo Lara (Colombia), Miriam Guebert (Brasil) y Carlos García López (República Dominicana).



PONENCIAS Y BUENAS PRÁCTICAS



EJE: PEDAGOGÍAS DE LA MEMORIA Y RESISTENCIA A LOS PROYECTOS AUTORITARIOS Y NEGACIONISTAS EN LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE

América Latina y el Caribe han experimentado largos procesos históricos de colonialismo y esclavitud, así como en la época contemporánea momentos críticos de crisis democráticas, con sus países experimentando regímenes autoritarios y dictaduras cívico-militares. En tiempos de transición y construcción democrática, hemos propiciado, a través de movimientos de resistencia, la creación de luchas y entidades donde se han desarrollado experiencias y prácticas de memoria. En los regímenes democráticos hemos sido desafiados a promover la defensa del derecho a la memoria, la verdad y la justicia, sufriendo avances y retrocesos que ponen en juego la cultura democrática. La educación en derechos humanos es un derecho fundamental en la construcción de mentalidades democráticas, teniendo como uno de sus ejes temáticos la memoria, la verdad, la justicia, los derechos humanos y la democracia.

Este eje tiene como objetivo central promover el intercambio de estudios, investigaciones e intervenciones en América Latina y el Caribe sobre el tema Memoria, Verdad y Democracia. Como objetivos específicos pretendemos: reunir actores sociales e investigadores con experiencias en pedagogía de la memoria para socializar procesos y prácticas desarrolladas en América Latina y el Caribe; promover diferentes oportunidades pedagógicas vividas en la educación para el nunca más; crear intercambios sociales y académicos involucrando sitios de memoria, comisiones de la verdad, centros de estudio e investigación, movimientos nunca más.

Tendremos la oportunidad de recibir y compartir temas relacionados con la memoria y la resistencia a proyectos autoritarios y negacionistas en América Latina y el Caribe.



CADA 24, UN JARDÍN

Ana Castro¹

Resumen

La memoria como proceso condensa prácticas de permanencia y transformación; como trama compleja, se constituye a lo largo del tiempo a la luz de diversas miradas y experiencias. Producto de su relevancia, crece en los diferentes contextos como objeto de estudio en disputas, diálogos y representaciones. El espacio escolar como responsable de la transmisión histórica, aloja el pasado y el presente, evocando y acompañando la incorporación de contenidos curriculares en la enseñanza del pasado reciente de la República Argentina. Cada 24 de marzo, fecha del último golpe de estado en la Argentina en 1976, la memoria colectiva se enciende desde sus modos de recordar. La escuela; territorio vital; experimenta de manera consolidada desde el año 2005 políticas públicas que asumen el compromiso de formalizar, legislar y promover la Pedagogía de la Memoria como pilar clave para el avance de didácticas de sentido y transmisión del pasado; a favor de la construcción de sociedades más justas

y democráticas. En consecuencia, se propone compartir la propuesta "*Cada 24, un jardín*", la cual se desarrolla sobre prácticas pedagógicas organizadas a partir de dos ejes sincrónicos: por un lado, se repone lo propuesto en relación a diversos encuentros en espacios educativos a lo largo de los últimos 20 años como docente de Artes Visuales y especialmente a los 40 años de la recuperación de democracia en la Argentina; en esta línea, dichas visitas surgen a partir de ser hija de expresos políticos de la última dictadura militar, nacida en cautiverio y de profesión docente; desde el testimonio directo que pone en valor la narrativa autobiográfica como acercamiento a la historia reciente. Dicho cuerpo testimonial convoca sentires y legitimidad. Al mismo tiempo, se va dando lugar al desarrollo de la Pedagogía de la memoria como núcleo conceptual y forma de representación del pasado con sus interrogaciones, reflexiones filosóficas, políticas, éticas y afectivas; implicando así un acercamiento hacia los procesos sociales de nuestro pasado reciente en relación a los crímenes de lesa humanidad, el

¹ Docente y Licenciada en Artes Visuales. Escuela N° 16, San José del Rincón, provincia de Santa Fe, República Argentina. hanicar@yahoo.com.ar



terrorismo de estado y la violación de los Derechos Humanos. En consonancia con lo expresado, las experiencias que a continuación se comparten resultan desde la escuela pública en un entramado común, un transitar para la convivencia democrática, consolidación de derechos y diálogos intergeneracionales que en un andar fraternal e interdisciplinario convierten a las aulas y los espacios escolares en potentes territorios memoriales de alto valor formativo como desafío pedagógico latente.

Palabras clave: biografía, escuela, memoria, narrativa.

Introducción

Los caminos de la memoria. Educación y Derechos Humanos en la República Argentina.

En primer lugar, recuperar significados en términos históricos se traduce en recordar que el 24 de marzo de 1976 se produjo en la República Argentina un golpe de estado que dio inicio a la última dictadura militar, la cual se extendió hasta el año 1983. La misma se propuso instalar un nuevo orden económico, cultural y social, desarticulando así la movilización social y política; por medio de un plan sistemático de represión y exterminio. Esta etapa de la historia se vio marcada por la violación sistemática de los Derechos Humanos “la dictadura implementó una nueva metodología represiva: la desaparición sistemática de personas, el funcionamiento de centros clandestinos de detención (fueron lugares donde se mantuvieron cautivos a los secuestrados fuera de todo marco legal), el robo de niños y niñas” (Los sitios de memoria, 2021, p. 21). Pensar sobre la dictadura y el pasado reciente en

la Argentina desde la dimensión educativa, significa investigar para producir nuevos interrogantes, agenciar espacios de intercambio y encuentro, transmitir el pasado a las nuevas generaciones; producir una cita en las aulas; una apuesta política y pedagógica.

Es necesario señalar brevemente algunos trazados que hicieron posible la cartografía actual y la relación entre las políticas públicas instaladas con el retorno de la democracia (1983) en la República Argentina y la educación; especialmente desde el año 2005 en adelante y su marco normativo como soporte de prácticas y experiencias sobre la pedagogía de la memoria.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 de la República Argentina, reconoce a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social con el estado como garante. Al consagrarse desde estos dos núcleos esenciales, se habilita el derecho de todas y todos de poder acceder e interactuar libremente desde procesos educativos divergentes que, en la educación escolarizada y con la multiplicidad de saberes científicos y legados culturales, se construyen y distribuyen en la vida social y en las instituciones educativas del sistema democrático.

Los derechos de niñas, niños y adolescentes forman parte de los derechos humanos. La República Argentina en este sentido adhirió a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño en el año 1990, en la que se definen las responsabilidades que el Estado y otros actores —familias, equipos de conducción y docentes, entre otros— deben cumplir para garantizar los mismos en toda su extensión. Asimismo, se destacan la Ley N.° 26.323/2007 en donde el Congreso de la Nación Argentina declara el 10 de diciembre



el "Día de la Restauración de la Democracia" la cual además conformó en el año 2023 una instancia esencial al cumplirse y conmemorarse en nuestro país los 40 años de la recuperación de la democracia. En consonancia sobre estos marcos legales, también las Leyes Nacionales N° 25.633/2002 (Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia) y la Ley N° 26.085 del mismo año, establecen al 24 de marzo como feriado nacional. Por último, se integra a la dimensión educativa la conformación de la Red Nacional de Educación y Memoria mediante la Resolución N°269/2015 del Consejo Federal de Educación con el objetivo de consolidar, ampliar y sostener la política educativa de memoria en todo el territorio nacional en coordinación con todos los Ministerios de Educación del país.

Como resultado de las políticas desarrolladas desde el año 2005 hasta la actualidad, pensar la memoria desde la historia reciente se transformó en un escenario repleto de oportunidades, instrumentos y recursos al alcance de los trabajadores de la educación, pero también implicó a la sociedad argentina toda, la reflexión, revisión e intercambios posibles desde entornos educativos que agenciaron el 24 de marzo como una fecha cargada de significado. En este sentido la Pedagogía de la memoria en su robustecer implicó llevar adelante objetivos centrales que abordan tópicos tales como: la enseñanza del pasado reciente y las prácticas ciudadanas en las aulas, la recuperación de la democracia, la pedagogía de la memoria desde la perspectiva de los Derechos Humanos; entre otros.

Todas las fuentes normativas actuales que dialogan con las políticas en derechos humanos de la mano de la educación, posibilitan el origen de espacios y propuestas pertinentes (provinciales, nacionales, locales), para la promoción de derechos, reposición de memorias históricas y biográficas, como ejercicios de ciudadanías singularizadas; las cuales se van traduciendo con el correr del tiempo en narrativas que tejen identidades dentro y fuera de la trama social y cultural en analogía con sus protagonistas y/o ciudadanos como parte de una historia común.

La escuela pública en este caso es el lugar que aloja, envuelve, recuerda y dialoga sobre el significado y el impacto de la última dictadura en nuestro país.

Cada 24 de marzo, Argentina late al ritmo de su memoria reciente. En sus imágenes, sus historias, sus víctimas del Terrorismo de estado, las luchas de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, H.I.J.O.S. (Hijos por la identidad y la justicia contra el olvido y el silencio), todos los organismos de derechos humanos en sus polifonías que a viva voz siguen pidiendo memoria, verdad y justicia. Cada 24 de marzo, se siembra la semilla contra el olvido.

"El olvido es una casa vacía y absurda, habitada por sombras que murmuran.

Si hago memoria hago esperanza. Hago justicia.

Si hago memoria aprendo y enseño.

Si hacemos memoria el miedo se desdibuja, la soledad se extingue...

La memoria es una casa donde cabemos todos."

Bodoc, Liliana. *Los confines de la palabra. La memoria.*



Figura 1.

Marcha Día de la Memoria. 24 de marzo 2022, Ciudad de Santa Fe



Nota. archivo personal.

Sustento Teórico

Escuela y Memoria

Pensar la escuela pública como el espacio de consolidación para la convivencia democrática es hablar del cumplimiento de derechos individuales y sociales. Reflexionar acerca de los Derechos Humanos y su desarrollo en los ámbitos educativos resulta un compromiso, un ejercicio, una responsabilidad; pero sobre todo una oportunidad para recordar, pensar presentes e imaginar futuros más justos e igualitarios.

En este sentido, nutrir la *Pedagogía de la memoria* como tal, ya que la misma se basa en la comprensión e interrelación de procesos históricos de nuestro pasado reciente; es pensarla como campo fértil de crecimiento colectivo. En otras palabras, es interrogarse abriendo sus pliegues desde múltiples lecturas sobre el pasado y la historia argentina, como invitación reflexiva sobre la democracia y el rol como educadores. También es,

desarrollar espacios de sostén para el hilvanado de narrativas memoriales de dimensión pedagógica como tramas de experiencias singulares compartidas; ponerlas a circular, hacerlas crecer; ya que eso que hacemos en las aulas aloja sentidos de diálogos permanentes. Barbagelata (2001) menciona que el paso de la memoria de una generación a otra en las aulas debe ser transmitido desde sus efectos en la historia misma, para así abrir los sentidos del aprendizaje y poder contar de otro modo lo ocurrido.

En este sentido, la inclusión de la memoria en las aulas implica incorporar contenidos curriculares comunes ante el objetivo de enseñar temas tan complejos y dolorosos. Para ello la Pedagogía de la Memoria tiene como centralidad, conceptos y preguntas fundantes; entre ellas; cada 24 de marzo las tareas esenciales sobre el recuerdo colectivo y la memoria reciente como prácticas permiten reponer nociones tales como: la construcción de memoria como proceso y objeto de disputa y como forma de representación del pasado fundamental para la consolidación de



identidades individuales y colectivas, el concepto de genocidio, dictadura, desaparición forzada, plan sistemático, apropiación, cárcel, exilio, derechos humanos, democracia; entre otras representaciones. “La pedagogía de la memoria es un campo de reflexión y producción de nuevos saberes, relacionados con los desafíos propios de la transmisión de pasados complejos y dolorosos marcados por el horror en distintas partes del mundo” (Memorias, 2021, p. 85).

El Programa Nacional de Educación y Memoria propone abordar problemas e interrogantes concretos al respecto, como puente que conecta el pasado y la historia reciente en diálogo con la dimensión local de la memoria y su vínculo entre el presente y los Derechos Humanos en la actualidad. Construir dichos puentes entonces implica instalar preguntas claves y hacer comprensible el pasado desde diversos lenguajes y representaciones. Entre ellas, mirar, leer, escuchar de manera implícita diversas expresiones sobre el horror son interrogantes centrales que atraviesan la Pedagogía de la Memoria. “Estas preguntas implican cuestiones filosóficas, políticas, éticas y afectivas...” (Los sitios de la Memoria, 2021, p. 37).

El desafío consiste en qué preguntarnos, qué miramos, qué escuchamos, desde dónde, cómo trazamos esos puentes, qué sentidos vienen del pasado hacia el presente, qué historias recuperamos (locales-particulares-puntuales); en otras palabras: ¿Cómo hacer presente el pasado? “trabajamos sobre preguntas que nunca nos abandonaron: qué, cómo, para qué recordar y por qué hacerlo en la escuela (Adamoli & otros, 2015, p. 226) ¿Cómo hacemos para transmitir pasados cargados de horror? ¿Qué decir y cómo reflexionar sobre conductas violatorias

de los Derechos Humanos? ¿Para qué y por qué hacerlo? ¿A través de qué recursos y estrategias? (Memorias, 2021, p. 85).

En función de los temas sensibles que se abordan, el conjunto de materiales y recursos a nivel Ministerial y normativo, están dispuestos para su desarrollo en las aulas, según el grado de complejidad, el marco conceptual, la selección de contenidos desde los núcleos de aprendizajes prioritarios (desarrollo curricular actual), los materiales y el abordaje didáctico según el contexto y el nivel educativo.

Entender y recordar en la escuela sobre el pasado reciente, pero en el presente, no es tarea fácil. Por ello, cada 24 representar lo irrepresentable o enseñar lo inenseñable resulta una oportunidad -acontecimiento de transmisión singular, comprometida y desafiante- como fuerza de construcción permanente de Memoria, Verdad y Justicia.

Metodología

Los modos de recordar

A continuación, las experiencias que aquí se comparten, se desarrollan desde hace más de una década en espacios educativos de carácter nacional y provincial, entre ellos establecimientos de nivel primario, secundario, universitario, educación para adultos, ex centros clandestinos de detención (Espacios de memoria) y educación en contextos de encierro. Las mismas se localizan desde un andamiaje normativo y teórico similar al marco nacional, en donde el estado provincial es garante del derecho a la educación asegurando todas las herramientas constitutivas para su logro.



Figura 2.

Acto Día de la Memoria, Escuela Primaria N°16, San José del Rincón, Provincia de Santa Fe, Argentina. Marzo de 2025.



Nota. archivo personal.

Se puede vivir como si no existiera el pasado; caminar kilómetros para alejarse de la propia huella, creer que se avanza evitando volver la vista atrás.

Poner en palabras, en cambio, plantea el desafío de mirar al dolor directo a la cara. Es una tarea difícil, pero son ellas, las palabras, las que nos ayudan a nombrar el horror, el miedo, darles forma y quizás, poder asir aquello que duele. Son las palabras las que nos permiten construir una memoria en común, e iniciar un nuevo camino. Marzo sigue siendo un mes en carne viva; aunque intentemos transcurrir sin detenernos ante nada, caminar sin ver nos hace tropezar.

Memoria en palabras. Biblioteca Nacional de Maestros

“Cada 24, un jardín” Infancia y Dictadura es una propuesta educativa que repone en diversos espacios escolares, mediante dispositivos que articulan el pasado y el presente en clave de lenguaje visual, oral, escrito y audiovisual; entre otros; la memoria reciente sobre la última dictadura militar en la Argentina invocando historia y sucesos a partir de significados, nombres y objetos. Una narrativa biográfica recorre cartas

originadas desde las cárceles en clave sonora en la voz de sus protagonistas; fotografías e imágenes como catalizadoras de la memoria; en diferentes formatos y sus modos de representación. También se hace presente el valor del testimonio en primera persona como sobreviviente de la dictadura e hija de ex presos políticos y nacida en cautiverio, desarrollando por medio de dicha propuesta, acciones pedagógicas situadas a



partir de artefactos culturales como el abordaje de dispositivos en los propios sitios de memoria tales como ex CCD (Centros Clandestinos de Detención), entre otros.

A lo largo de más de diez años, *"Cada 24"* según el contexto, fue tomando diversas denominaciones y formatos en diálogo con el nivel educativo, como parte de una didáctica localizada y elaborada para construir y profundizar las perspectivas sobre los Derechos Humanos no sólo de nivel provincial, sino también como eje de temas nacionales y/o universales tales como el genocidio, las perspectivas de género, la justicia social y en "el ejercicio de ciudadanía democrática como ejes transversales e interdisciplinarios" (Cuadernos Memoriosos, 2022, p. 8). También aborda sobre, las realidades circundantes, dependiendo de los recursos disponibles y sus variables en los recorridos que fue trazando; los cuales hasta el día de hoy buscan darle voz al pasado construyendo puentes para poder interrogarlo desde el presente y hacia el futuro.

De esta manera, la propuesta teje el pasado con el presente, dibujando la memoria de la dictadura a partir de dos ejes centrales, desde los cuales, la naturaleza de los materiales que se comparten se alinea en relación al fortalecimiento de la identidad desde "el archivo biográfico familiar" el cual constituye un reservorio histórico y brinda información acerca de esas vidas arrebatadas por el terrorismo de estado" (Abuelas, 2015, p. 29) y en línea con las siguientes categorías: en primer lugar los archivos epistolares como documentos inéditos sobre aquello que dejó la dictadura, desde un corpus de cartas personales recibidas y enviadas desde centros penitenciarios del país y como fuente de información testimonial sensible (gestos humanos ante el horror). Amandine

Guillard (2018) en su trabajo sobre *Las cartas de la cárcel: un archivo inaudito del terrorismo de estado*, afirma "la dictadura cívico militar que ocurrió en Argentina entre 1976 y 1983 dejó una enorme cantidad de archivos que permiten hoy reconstruir hechos históricos" (p. 67). En este sentido también la escritura manuscrita "como una red del recuerdo colectivo" (Martínez, 2014) se concibe como forma de registro y resistencia: trazos sobre la vida en el encierro, la función comunicativa, política y la dimensión estética que se encuentran en dichas memorias epistolares "se puede estimar que los presos escribieron una carta semanal durante el período de comunicación con el exterior -fecha aleatoria en función de las cárceles-. Por lo tanto, estaríamos ante una cifra aproximadamente de 48 cartas anuales por preso (...) la cifra superaría fácilmente los dos o tres millones de cartas escritas durante la dictadura" (Guillard, 2018, p. 68).

En segundo lugar, la dimensión estética se categoriza a partir de prácticas en clave del lenguaje visual, "Una condición muy propia y especial del arte es su capacidad para hablar bellamente de lo que duele y de lo que incluso es feo. El arte no puede mantenerse fuera de esa realidad" (Zátonyi, 2011, p. 12). En consecuencia, las marcas personales-familiares-sociales y culturales de la dictadura transcurren a partir de fotografías familiares y sociales como testimonio del pasado reciente y narrativas biográficas visuales a partir de obras que recorren el universo simbólico expresando sentires y saberes sobre el terrorismo y el lugar del estado en diálogo con el lenguaje escrito como trama e intento de *reconstrucción* y *en construcción* de memorias de la infancia en dictadura. Al respecto, se desarrollan prácticas de acercamiento sobre las nociones de



memoria-terrorismo de estado-desaparecidos-cárcel-justicia- en donde las imágenes se instrumentan como puente de comunicación y expresión inmediata. El sistema de signos artísticos que se comparten en dicha propuesta (pinturas, fotografía, murales, etc.) condensan tiempo-espacio histórico cultural que invita a la reflexión y la lectura como relato en cruce con su momento de gestación y circulación “el impacto de un acontecimiento dramático, de un suceso brusco y determinante, natural o social, marca indeleblemente una sociedad (...) el arte colabora en que este recuerdo perdure, por respeto a los que sufrieron sus consecuencias y por enseñanza para que no suceda más” (Zátonyi, 2011, p. 93).

Resultados

La memoria teje sentidos, abre desde múltiples narrativas el tiempo, invitando a atravesarlo concediendo así la oportunidad de transmitir memorias personales y sociales “a través de”, una carta, una fotografía, una imagen.

Entre ellos se destacan el potente significado que condensan las visitas a centros educativos de diferentes niveles y modalidades, talleres, clases abiertas, ponencias, actos escolares, muestras, entre tantas otras prácticas llevadas a cabo cada 24 de marzo.

A continuación, se comparten imágenes (anexo) sobre las diversas propuestas llevadas adelante a lo largo de casi dos décadas distinguidas por niveles y modalidad educativa, como resultado de los recorridos transitados; los cuales dan cuenta de los numerosos abordajes, en conjunto con los materiales y recursos constitutivos en diálogo permanente con la Pedagogía de la

memoria y sus alcances epistemológicos, filosóficos, culturales y en los cuales la dimensión afectiva de la educación permanece latente, anidando cada gesto memorial a partir de los encuentros gestados en cada veinticuatro y camino al cincuentenario.

Conclusiones

Presente. Camino a los 50 años

Cada 24, un jardín funciona actualmente como dispositivo de abordaje didáctico para la construcción, reposición y vigencia de aquello que perdura en el recuerdo autobiográfico, familiar, social y colectivo de significados y sentidos; en cuanto a las marcas de una infancia en dictadura en cruce con la historia reciente de la República Argentina.

Hablar de este pasado simboliza una constante resistencia al dolor que la dictadura siembra para siempre en el cuerpo y el corazón.

Próximamente se cumplirán en 2026, cincuenta años del golpe militar, por eso seguir hablando del 24 de marzo también es continuar estos gestos botánicos-educativos que significan continuar sembrando memoria; “*Cada 24, un jardín*” es nutrir el origen de quien soy, es identidad; es transmitir amor al enseñar, sostener derechos y defenderlos en las aulas como una herramienta privilegiada de resistencia al olvido; para trabajar sobre el pasado, el presente y el futuro; preguntándose además acerca de las propias realidades. Enseñar sobre derechos humanos en definitiva es enseñar a construir esperanza, a ser libres, a respetar y a saber, que podemos ser un nosotros con memoria, verdad y justicia.



Referencias

10 postales por el derecho a la identidad. (2015). Abuelas de Plaza de Mayo. Ministerio de Educación de la Nación.

Adamoli, M. C., Farías, M., & Flachland, C. (2015). Educación y memoria. La historia de una política pública. *Historia de la Educación, Anuario SAHE*, 16(2), 225-241.

Bodoc, L. (2015). *Los confines de la palabra*. <https://elartedelosconfines.blogspot.com/2015/07/los-confines-de-la-palabra.html>

Cuadernos Memoriosos. Camino a los 40 años de la recuperación de la Democracia en Argentina. La memoria como acto creativo en las escuelas. (2022). Programa Nacional Educación y Memoria. Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

Guillard, A. (2018). Las cartas de la cárcel:

un archivo inaudito del Terrorismo de Estado en Argentina. In O. Pampa & D. Vigna (Eds.), *Archivos, artes y medios digitales. Teoría y Práctica*. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.

Los sitios de la memoria como desafío pedagógico: una guía educativa. (2021). Ministerio de Educación de la Nación.

Martínez, M. (2014, November 22). Memoria y derechos más allá de la retórica. *Revista de Cultura*, Año XII, N° 582. Clarín.

Memoria en Palabras. <http://www.bnm.me.gov.ar/efemerides/dia-de-la-memoria/>

Memorias. (2021). Colección Derechos humanos, Género y ESI en la escuela. Ministerio de Educación de la Nación.

Zátonyi, M. (2011). *Arte y Creación. Los caminos de la estética*. Capital Intelectual.



Anexos

A modo de ejemplos se comparten imágenes de prácticas desarrolladas en diferentes niveles educativos.

Figura 3

Instalación: y Performance: Siluetas por la Memoria "Quien deja huella jamás desaparece". Marzo de 2008.



Nota. registro fotográfico Ana Castro.

Figura 4

Instalación-objetos: Cajas de la Memoria, collage colectivo. Plaza de mayo, ciudad de Santa Fe. 24 de marzo de 2008.



Nota. Registro fotográfico Ana Castro.



Figura 5.

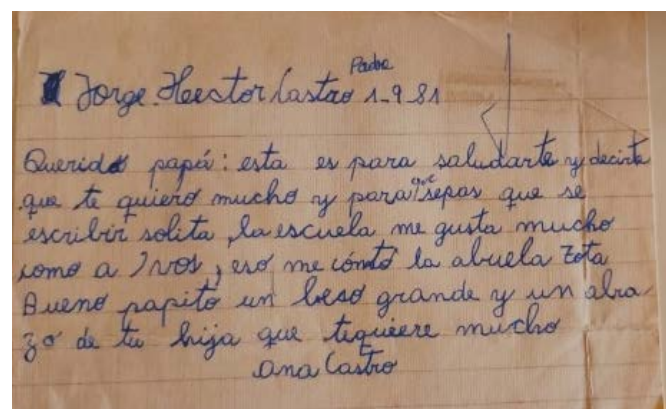
Acto 24 de marzo, Escuela n° 1321. Ciudad de Santa Fe. Marzo de 2008.



Nota. Archivo personal.

Figura 6.

Charla- Taller: Memorias Epistolares. Escuela n° 39. Colastine Sur, provincia de Santa Fe. Marzo de 2022.



Nota. Archivo personal.



Figura 7

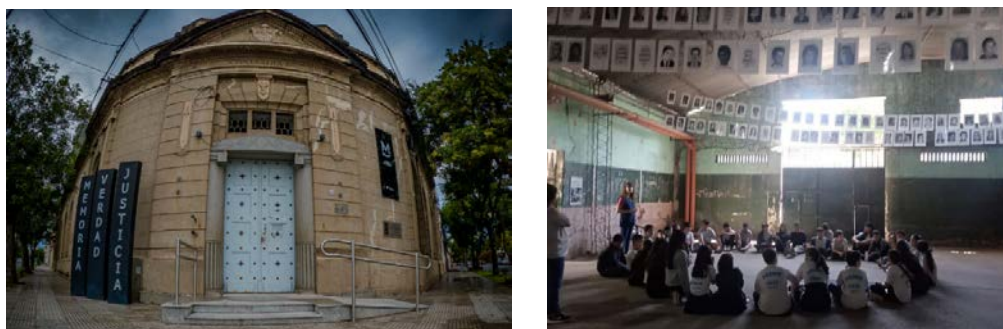
Charla- Taller: Memorias Epistolares. Escuela N°41, Rincón Norte, Provincia de Santa Fe. Semana de la Memoria. Marzo de 2024.



Nota. Archivo personal.

Figura 8

Dispositivo “Colmar de palabras”. Espacio de Memoria, Ex Comisaría Cuarta, Ex Centro Clandestino de Detención. Ciudad de Santa Fe. Octubre de 2024



Nota. Archivo personal.

Nivel Medio

Figura 9

Tríptico Memorial sobre 24 de marzo. Material pedagógico disponible para el nivel medio. AMSAFE, Asociación de Magisterio de Santa Fe. Marzo 2025.



Nota. Archivo personal.



Educación para adultos

Figura 10

Charla- Taller: *Memorias Epistolares. Escuela para Adultos N°1190. San José del Rincón, provincia de Santa Fe. Marzo de 2023.*



Nota. Archivo personal.

Figura 11

Instalación de siluetas "Florece Memoria. Estoy hecha de palabras." Cámara de Diputados de la Provincia de Santa Fe. Ciudad de Santa Fe. Marzo, 2019-2020.



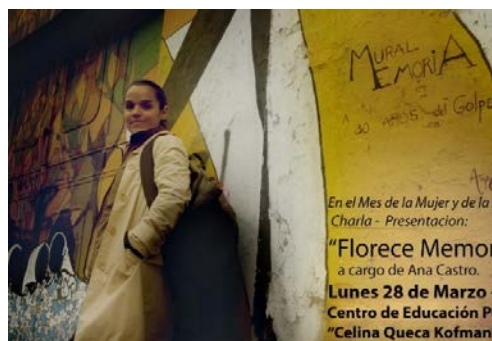
Nota. Archivo personal.



Propuesta Educación Popular

Figura 12

Charla-Taller: "Florece Memoria". Centro de Educación Popular "Celina Kofman". Vuelta del Paraguay. Ciudad de Santa Fe. Argentina. Marzo de 2022.



Nota. Archivo personal.

Propuestas en Nivel Superior

Figura 13

Collage Digital, realizado con estudiantes de Artes Visuales (nivel superior) para acto del 24 de marzo. Plaza de mayo, ciudad de Santa Fe, Argentina. 24 de marzo de 2008.

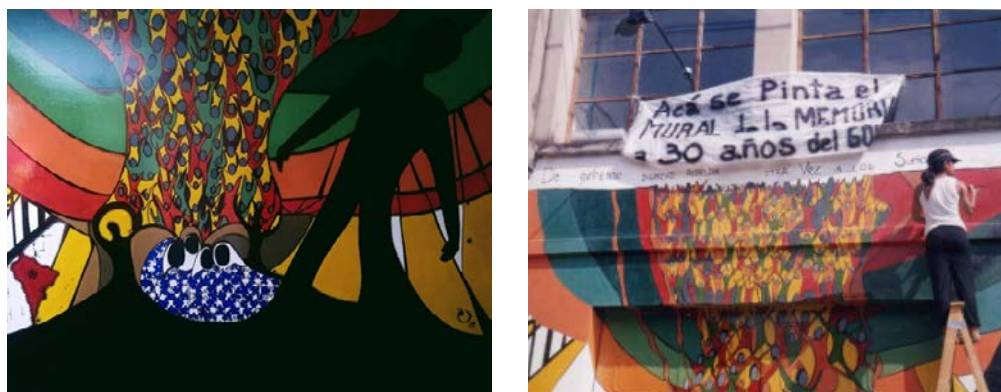


Nota. Archivo personal.



Figura 14

Mural de la Memoria. Realizado en la Facultad Nacional de Ingeniería Química con estudiantes universitarios. Inaugurado el 24 de marzo, a 30 años del golpe. Universidad Nacional del Litoral. Ciudad de Santa Fe. Argentina. Marzo de 2006



Nota. Archivo personal.

Figura 15

Ciclos, mes de la memoria- Taller: "Arte y Memoria" "Infancia y Dictadura" Universidad Autónoma de Entre Ríos, años 2013-2014-2018-2021-2022-2025. Fuente: Archivo personal.

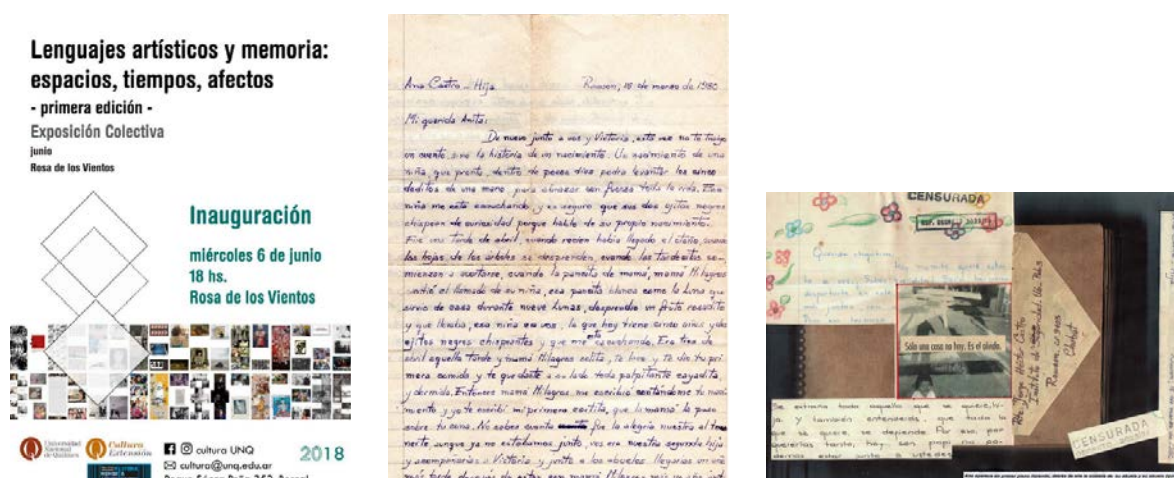


Nota. Archivo personal.



Figura 16

Memorias Epistolares "Cartas desde el encierro" Collage digital. Universidad Nacional de Quilmes. Provincia de Buenos Aires. Junio de 2018.



Nota. Archivo personal.

Figura 17

Instalaciones: Siluetas para la memoria: "Quien deja huella jamás desaparece".





Nota. Archivo personal.

Figura 18

Ciclo: "La noche de los Museos": Infancia y Dictadura "Memorias Epistolares" Espacio de Memoria, Ex comisaria La Cuarta. Ciudad de Santa Fe. Argentina, septiembre de 2024.





Nota. Archivo personal.

Figura 19

"Florece Memoria", Ana Castro. Obra pictórica Formato digital. Inaugurada el 24 de marzo de 2025. Plaza de la ciudad de San José del Rincón, provincia de Santa Fe. República Argentina.



Nota. Archivo personal.



EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, RESISTENCIA Y AVANCES DE LAS NUEVAS DERECHAS EN LATINOAMÉRICA

Víctor Giorgi²

Resumen

En la región, a partir de la recuperación democrática la EDH se incluyó en la enseñanza básica y se logró un aparente consenso social sobre el “nunca más” basado en la recuperación de la memoria histórica. En los últimos años hemos asistido a la emergencia de posturas políticas marcadamente regresivas, explícitamente anti-derechos y negacionistas de las experiencias históricas recientes. Estas “nuevas derechas” han conseguido fuerte apoyo de amplios sectores de la población alcanzando gobiernos, pero también logrando un fuerte peso político y en espacios sociales. Hoy asistimos a una verdadera cruzada anti solidaria y negacionista de los DDHH, en especial los de los grupos poblacionales más vulnerables. Estas “nuevas derechas” tejen un sustento ideológico en base a tres discursos; el discurso de la seguridad, la meritocracia, y la mirada religiosa que sacraliza el orden social y niega el derecho de los humanos de transformar lo que Dios ha creado. La ponencia analiza diferentes hipótesis explicativas

acerca de la adhesión que alcanzan estos “grupos anti-derechos” en poblaciones que han accedido a diferentes formas de EDH. El análisis finaliza reflexionando sobre la necesidad de una revisión de las estrategias de la EDH procurando un mayor impacto transformador en las formas de ver, sentir, pensar y actuar ante la injusticia y los abusos de poder.

Palabras clave: educación en derechos humanos, grupos regresivos, negacionismo, nuevas derechas.

Introducción

Finalizadas las dictaduras que gobernaron el Cono Sur del Continente, a medida que salieron a luz las atrocidades cometidas en el marco del Terrorismo de Estado, diversos actores sociales, políticos y culturales impulsaron un proceso de resignificación de los DDHH colocándolos como referentes éticos y políticos. La recuperación de la memoria, la búsqueda de la verdad y la justicia contribuyeron a el “nunca más” como pilar fundacional de un nuevo contrato social.

2 Universidad de la República, Uruguay, giorgivictor@gmail.com



Superado el periodo de las “democracias tuteladas” con el advenimiento de gobiernos progresistas se implementaron diversas acciones políticas, culturales y educativas tendientes a promover una sensibilidad colectiva con perspectiva de DDHH. La presencia de la educación en derechos humanos en el sistema formal y “no formal” llevo a pensar que las nuevas generaciones integrarían una sensibilidad acorde a la perspectiva de derechos humanos.

Sin embargo, hoy asistimos con cierta sorpresa a la emergencia de una “nueva derecha” internacional caracterizada entre otras cosas por discursos y prácticas explícitamente contrarias a los DDHH.

Estas posturas regresivas o anti-derechos que aparecen como aberrantes para unos han logrado la adherencia de amplios sectores de la población lo que se evidencia no solo en importantes caudales electorales sino marcando presencia y protagonismo en espacios sociales, culturales, religiosos y comunicacionales. De este modo han logrado incidir en las agendas de los gobiernos llevando a que en varios países de nuestra América palabras como género, diversidad, DDHH estén prohibidas en ámbitos gubernamentales y educativos.

Este artículo se propone aportar a una reflexión crítica acerca de las metodologías y estrategias de la EDH implementada y buscar explicación a la aceptación que hoy tienen en amplios sectores de la población los discursos regresivos y anti-derechos.

Las nuevas derechas y los DDHH

La “nueva derecha americana” (y global) tiene características propias y diferentes en relación con las tradicionales lo que nos

lleva a hablar de “derechas del siglo XXI”. No se caracterizan por su condición conservadora y opuesta a los cambios, sino que, por el contrario, son posturas disruptivas con propuestas claramente regresivas en relación a los DDHH, y a la percepción y el lugar social dado a grupos poblacionales especialmente vulnerables, tales como niños y niñas, mujeres, migrantes, personas con sexualidades no hegemónicas. Sectores estos que en las últimas décadas lograron ser reconocidos en sus derechos revirtiendo una histórica tendencia a la naturalización de la discriminación, la exclusión y la xenofobia, y que hoy aparecen en la mira de estas nuevas derechas.

En efecto, lo que desde una perspectiva de derechos constituyen factores de vulnerabilidad que desafían acciones en pro de justicia social, desde esta nueva mirada se toman como estigmas que justifican y naturalizan no solo cierta condición de inferioridad, sino de amenaza hacia “lo bueno”. Así de “ciudadanos de segunda” en los conservadurismos clásicos, en el pensamiento de estas nuevas derechas devienen en enemigos, fuerzas disolventes que amenazan los valores, la libertad y los derechos de esa categoría, no menos difusa, de los “ciudadanos de bien”. Esto justifica el discurso de odio y la criminalización de sus expresiones políticas, sociales, artísticas, comunicacionales y legitima su represión.

A diferencia de las derechas clásicas estos grupos se presentan como transformadores, manipulan la necesidad de cambio. generan una suerte de espejismo ofreciendo el mejor de los mundos a través de soluciones simples y frontales a problemas complejos para los cuales muchos gobiernos progresistas y conservadores no han tenido respuestas al nivel de lo esperado.



Estrategias discursivas y comunicacionales

La “batalla semántica”

Una característica de estos grupos es la de usurpar términos que encierran conceptos y valores muy centrales en nuestras sociedades distorsionando su esencia y colocando a quienes se les oponen en el lugar del anti-valor. Libertarios contra dictatoriales, defensores de la seguridad contra la delincuencia, defensores del derecho a la propiedad contra expropiadores, provida contra asesinos de bebés. De este modo se entabla una verdadera “batalla semántica”.

Parte de esa estrategia comunicacional es el desprestigio y vaciamiento del sentido histórico y ético de los colectivos. La discusión y el debate se saca de los espacios de encuentro, las aulas, los sindicatos, las organizaciones sociales. La esfera pública desaparece como espacio de discusión e interacción, se sustituye por las redes poblada, de “burbujas anónimas” discursos de odio, amparados en el anonimato y la impunidad con los cuales es impensable entablar algún intercambio comunicacional. Mucho se ha insistido en que la verdad es la primera víctima de toda guerra, esto también vale para las guerras culturales. La pérdida de la separación entre verdad y mentira impide toda reflexión y favorece la apuesta a quienes proponen soluciones cuasi mágicas.

Parte de la estrategia es direccionar el odio hacia los más débiles culpándolos de la pobreza y depositando en ellos lo inmoral, la ausencia de ética, el abuso de lo público humillándolos para reforzar su sometimiento y el desprecio colectivo. La responsabilización por la pobreza se coloca en los más

vulnerables: migrantes, beneficiarios de planes sociales, discapacitados, ancianos induciendo a la población a ver los responsables de las penurias económicas entre “los de abajo” y dejar de mirar “hacia arriba”, hacia el poder (Souza, 2024).

Los tres discursos fundantes de la ideología de las “nuevas derechas”

Desde América podemos reconocer los orígenes de estas posturas en experiencias históricas y narrativas, que surgieron como reacción a procesos sociales y políticos de cambio, y que hoy convergen en las nuevas derechas sin dejar de mantener visibles algunas aristas y énfasis discursivos que los diferencian entre sí.

En ese entretejido que conforma el sustento ideológico desde el que operan estas nuevas derechas podemos identificar: el discurso de la pseudoseguridad legado de la tristemente célebre Doctrina de la Seguridad Nacional que sirvió de sustento ideológico a las dictaduras del Cono Sur y a lo que se conoce como “Terrorismo de Estado”, la meritocracia como cruzada anti solidaria que acompaña el liberalismo económico, y el discurso religioso de la sacralización de las tradicionales relaciones de poder.

Hablamos de pseudoseguridad ya que no se trata de “asegurar a las personas los mínimos necesarios para una vida digna” (Castel, 2020) sino, que se incluye solo la dimensión punitiva. Junto a la represión de los delitos contra la propiedad se reprime lo que se opone o reacciona a los intereses dominantes. Fuertes políticas represivas que evocan el terror de otras épocas donde los DDHH son presentados como obstáculos al momento de imponer el orden, y que, por tanto, favorecen el accionar delictivo. La



frase los “DDHH de los delincuentes” forma parte de ese “discurso oficial”.

El otro componente de esta triada ideológica es la meritocracia que constituye una auténtica “cruzada antisolidaria”. El éxito es mérito del esfuerzo de quienes lo alcanzan y, como contrapartida las pobreza son responsabilidad de quienes las padecen. Se niegan así los condicionamientos estructurales de la desigualdad y con ello la responsabilidad del conjunto social en relación con los padecimientos de quienes son considerados como “perdedores”. Esto los lleva afirmar que la “justicia social” es profundamente injusta al cargar sobre los exitosos el peso de las necesidades de quienes fracasan vulnerando un derecho humano que defienden como su favorito: el derecho a la propiedad.

Esta postura incide directamente en las políticas sociales y en lo que podemos denominar “la ética colectiva”, Sandel, en su obra la tiranía del mérito (2021) señala, cuando más nos vemos como seres hechos a sí mismos y autosuficientes, menos probable resulta que nos preocupemos por la suerte de los que son menos afortunados. Si mi éxito es obra mía, su fracaso es culpa suya.

Se opera así una suerte de “privatización de la pobreza”, se la quita del ámbito público para colocarlo en la esfera privada como “problema personal”, o a lo sumo familiar. Cada uno debe preocuparse resolver las situaciones y alcanzar las metas en base a sus propios esfuerzos y recursos. El éxito social se mide por el acceso al consumo. No hay lugar para lo colectivo. Se promueve el emprendimiento individual por sobre el colectivo.

Esto lleva a concebir las relaciones laborales como relaciones individuales entre particulares en las cuales el Estado no debe

intervenir. Se construye una horizontalidad imaginaria que desconoce las asimetrías de poder entre trabajadores y empleadores. Todo otro lejos de ser un “compañero” (o sea alguien con quien comparto el pan) es un competidor y, en tanto tal un potencial enemigo. Esto destruye las capacidades de los trabajadores de negociar en forma colectiva y profundiza la asimetría de poder. Se construye como espacio de pertenencia de las personas lo que podemos denominar “individualismo ampliado”: la persona, su pareja, sus hijos, su mascota, y el resto solo existe en tanto potenciales competidores o como instrumentos utilizables para sus intereses.

La convergencia de la meritocracia y el discurso religioso lleva a sostener que la “justicia social es profundamente injusta en tanto quita a quienes legítimamente han logrado riqueza para distribuirla entre quienes no han sido capaces de ganarlo” Se habla de: “La siniestra, injusta y aberrante idea de la justicia social” tal como lo expresara el presidente Javier Milei, en la 54° Reunión Anual del Foro Económico Mundial, en Davos (2024).

Lo colectivo es asociado al fracaso y la inoperancia. La criminalización de los colectivos ataca las pertenencias y apunta a un vaciamiento de los espacios de resistencia y defensa de los derechos consagrados. Esto incide sobre la producción de subjetividades. La identidad construida en base a la pertenencia a colectivos se resquebraja, ser sindicalista o miembro de un colectivo se transforma en algo vergonzante que debo negar u ocultar si quiero evitar el desprecio.

El aspecto religioso, además, sacraliza las relaciones de poder, el mesianismo, legitima la autoridad por “las fuerzas del cielo”, las posturas autoritarias de los



pseudolibertarios se sostienen en un discurso mesiánico, "Dios quiso que salvara a mi país" que, pese a tratarse de gobernantes elegidos por mecanismos democráticos, su autoridad emana de instancias superiores a "lo humano". Esta "fuente de poder y legitimación" los habilita para actuar con prepotencia, y avasallar la institucionalidad sin respetar límites constitucionales, debilitando las democracias.

En este escenario los Estados no solo claudican en su rol de garante de los DDHH, no se los desfinancia o vacía de contenido como lo han hecho las derechas tradicionales, sino que se los ataca frontalmente, se procura destruir la imagen social de estas organizaciones y se las criminaliza.

Las posturas asistencialistas, y patriarcales con que las derechas tradicionales afrontaban las situaciones de pobreza y sufrimiento son sustituidas por la dura y llana crueldad configurando lo que podemos denominar "malismo". Enriago (2025) define, el malismo como un mecanismo propagandístico que consiste en la ostentación pública de acciones o deseos tradicionalmente reprobables con la finalidad conseguir un beneficio social, electoral o comercial.

Intentando comprender

Resulta difícil pero necesario comprender que mecanismos operan para que pasemos de una sensibilidad social que toma los DDHH como referencia central de la convivencia democrática y que coloca el "nunca más" como eje central de un contrato social, adhesión a posturas "malistas", profundamente regresivas y negacionistas de los avances que ha tenido la humanidad en relación a la protección de la dignidad humana.

Para esto recuperamos los aportes de A. Gramsci. Este autor nos habla de un "sentido común" como: "Una concepción del mundo absorbida acríticamente por el hombre medio", construida con la sedimentación de diferentes creencias y tradiciones que es tomada como referencia en el ordenamiento de los aspectos cotidianos, en la regulación de las relaciones humanas, y en las formas de resolver los problemas de la vida tanto en la esfera pública como en la privada. Si bien es producto del devenir histórico y admite múltiples variantes a través de los tiempos y las culturas, en una sociedad y en un tiempo determinado se presenta como dogmático, cargado de certezas irreductibles que no requieren mayor demostración, sino que es suficiente con que "siempre ha sido así y seguirá siendo" (Gramsci, citado por Kohan & Bologna, 2005). A los ojos del sentido común, lo históricamente determinado se presenta como parte del orden natural de las cosas, lo que en el discurso religioso se plantea como la realidad "tal cual la hizo Dios". De este modo la realidad construida desde la cultura dominante se confunde con lo posible (Souza, 2014) y las transformaciones quedan fuera de esta racionalidad.

Si bien a lo largo del ciclo pasado y hasta hoy se han registrado significativos avances en el reconocimiento de derechos, en especial los referidos a grupos más vulnerables, estos han quedado circunscritos al ámbito jurídico, o a sectores especialmente receptivos a estos planteos no habilitando el proceso de apropiación de esta nueva perspectiva por parte del conjunto de la sociedad.

La lógica del poder, el individualismo y la discriminación se ha mantenido silenciada en distintos ámbitos, pero permaneció



agazapada en el imaginario social. No se ha logrado intervenir con eficiencia en la disputa por presentar una nueva concepción avanzando hacia lo que muchas veces denominamos una “cultura de derechos”.

Se generó una especie de “doble discurso” con abundancia de expresiones “políticamente correctas” pero que encubrían la vigencia de las concepciones retrógradas en lo más profundo de la sensibilidad social. Los “huevos de la serpiente” estaban allí y se expresaron cuando desde el poder se habilitó esa posibilidad. En síntesis, el trabajo realizado por el Estado y las organizaciones para generar una sensibilidad colectiva desde la perspectiva de derechos no ha podido penetrar ese “sentido común” que naturaliza relaciones de poder y sumisión.

A su vez el discurso de los DDHH quedó asociado a referentes políticos que defraudaron a gran parte de la población. Esto favoreció la campaña anti derechos y la criminalización de sus defensores asociándolos a la corrupción y el fracaso.

¿Qué hacer?

Cuando los Estados no solo claudican o se paralizan en relación con sus obligaciones como garantes de DDHH sino que adoptan una postura activamente hostil hacia todo espacio que se asocie a una sensibilidad pro-derechos, se hace necesario activar a las comunidades, organizaciones sociales, sindicatos y Universidades como espacios de resistencia y propuesta.

Se trata de preservar y profundizar el trabajo de reflexión y sensibilización sobre los DDHH, de dar esa batalla cultural, de recuperar el sentido de las palabras de las cuales las derechas se han apropiado.

Esto implica trascender el discurso sobre los derechos como entidades abstractas de carácter jurídico o ideológico para ponerlos a trabajar como herramientas de análisis y comprensión de la realidad social, de las condiciones cotidianas de vida superando la abstracción y, a su vez tomarlos como punto de partida para la elaboración de propuestas.

Para esto se requiere que desde los espacios colectivos se ponga en marcha la triada investigación (producción de conocimiento), formación, asesoramiento permanente a otros colectivos. Las universidades, los sindicatos, las cooperativas son parte de esos colectivos en que radicar procesos de educación en DDHH como parte inseparable de sus prácticas sociales.

Referencias

- Castel, R. (2020). *La inseguridad social. ¿Qué se está protegiendo?* UNPA.
- De Souza, J. (2024). *El pobre de derecha*. Civilización Brasileña
- Entriago, M. (2025). *Malismo*. Capitan Swing Libros. <https://www.vlebooks.com/vleweb/product/openreader?id=none&isbn=9788412875744>
- Kohan, N., & Bologna, M. (2005). Reseña de Cuadernos de la cárcel de Antonio Gramsci. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(31), 126-127.
- Sandel, M. (2021). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Penguin Random House Argentina.



EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y MEMORIA COLECTIVA: RELATOS DE MUJERES EXGUERRILLERAS EN SUCHITOTO, EL SALVADOR (1980–2019)

Mirella Hernández³

Resumen

Este trabajo explora las memorias de mujeres exguerrilleras del municipio de Suchitoto, El Salvador, con el fin de comprender cómo sus relatos contribuyen a la construcción de una cultura de paz desde una perspectiva de género. La investigación se sustenta en un enfoque cualitativo interpretativo, centrado en la recuperación de memorias desde la voz de sus protagonistas, cuyas experiencias durante y después del conflicto armado salvadoreño (1980–1992) revelan disputas por el reconocimiento, la ciudadanía y la dignidad. La metodología empleada se basó en entrevistas semiestructuradas, desarrolladas entre los años 2022 y 2023, con mujeres que integraron las filas insurgentes y que, décadas después, reflexionan sobre su papel en la guerra y su proceso de reincorporación a la vida civil. A partir del análisis de contenido, se identificaron tensiones entre la memoria oficial, institucionalizada desde el Estado o los partidos, y las memorias subalternas que emergen desde los márgenes, en este

caso, desde la experiencia de mujeres que vivieron una doble lucha: contra la opresión política y contra la subordinación de género dentro de los propios movimientos revolucionarios. Los hallazgos revelan que, lejos de ser un capítulo cerrado, la guerra sigue viva en los cuerpos, silencios y palabras de estas mujeres, y que su memoria constituye un acto político con potencia transformadora. Esta investigación propone repensar los procesos de educación para la paz a partir del reconocimiento de memorias múltiples, corporales y afectivas, que cuestionan las narrativas hegemónicas y abren paso a una pedagogía crítica que dialogue con la verdad, el dolor y la esperanza.

Palabras clave: cultura de paz, derechos humanos, género, memoria colectiva.

Introducción

En El Salvador, la memoria de la guerra civil (1980–1992) sigue siendo un campo de disputa entre silencios, relatos fragmentados y narrativas institucionalizadas. A más de

3 Universidad Pedagógica de El Salvador, El Salvador.  <https://orcid.org/0009-0009-4938-924>.  mhernandez@pedagogica.edu.sv



treinta años de la firma de los Acuerdos de Paz, persisten heridas abiertas que no han encontrado respuesta ni reparación. Las voces de las mujeres que participaron en el conflicto armado, particularmente aquellas que integraron la lucha guerrillera, han sido históricamente invisibilizadas, encapsuladas en representaciones estereotipadas o marginadas del discurso oficial. Este trabajo parte del convencimiento de que sus memorias constituyen un aporte fundamental para comprender los desafíos de la posguerra, las tensiones no resueltas del presente y, sobre todo, las posibilidades de construir una paz sustentada en el reconocimiento, la justicia y la inclusión.

Suchitoto, municipio del departamento de Cuscatlán, fue uno de los territorios más golpeados por la guerra y, a la vez, uno de los que mantuvo una fuerte organización comunitaria durante y después del conflicto. En este contexto, las mujeres excombatientes no solo participaron activamente en la lucha armada, sino que, tras la desmovilización, enfrentaron un nuevo reto: reincorporarse a una vida civil que les exigía borrar su pasado, renunciar a sus convicciones y adaptarse a estructuras sociales que continuaban reproduciendo desigualdades de género.

Este estudio se propone recuperar sus voces, no como testimonio de un pasado cerrado, sino como claves vivas para la construcción de una cultura de paz que dialogue con las memorias plurales, con los cuerpos marcados por la historia y con los aprendizajes que surgen desde abajo.

La investigación se encuentra actualmente en desarrollo como parte del proceso doctoral en Educación, con especialización en derechos humanos y cultura de paz. A través de una aproximación cualitativa, se

profundiza en los relatos de mujeres excombatientes residentes en Suchitoto, recogidos entre 2022 y 2023. Sus palabras nos invitan a problematizar los discursos hegemónicos sobre la paz, a cuestionar la supuesta neutralidad de los acuerdos firmados y a repensar los procesos de educación para la paz desde la experiencia situada, política y encarnada de quienes han resistido no solo al enemigo armado, sino también a las múltiples formas de exclusión en el tiempo de la posguerra.

Sustento Teórico

Este estudio se sitúa en la intersección entre los estudios sobre memoria colectiva, la teoría de género y la pedagogía crítica para la paz, con el objetivo de comprender cómo las memorias de mujeres excombatientes pueden aportar a la construcción de una cultura de paz con enfoque de derechos humanos.

La noción de memoria colectiva constituye el punto de partida. Lejos de ser un simple depósito de recuerdos, la memoria se configura como una práctica social y política que permite a los sujetos dar sentido al pasado y proyectar horizontes de futuro. Según Jelin (2002), la memoria es un espacio de disputa simbólica donde se condensan relatos, silencios y resistencias. No todos los recuerdos tienen las mismas posibilidades de circular; las estructuras de poder condicionan qué se recuerda, quién tiene derecho a narrar y cuáles versiones se legitiman como verdad histórica. En contextos posbélicos como el salvadoreño, estas disputas son especialmente relevantes, ya que las versiones institucionales del conflicto tienden a homogeneizar el relato, invisibilizando las memorias disonantes, especialmente aquellas producidas desde los márgenes.



Entre esas memorias silenciadas se encuentran las de las mujeres excombatientes, quienes no solo participaron activamente en el conflicto armado, sino que lo vivieron desde posiciones profundamente marcadas por relaciones de género. La teoría feminista ha sido clave para visibilizar cómo el género opera como una tecnología de poder que estructura las experiencias de guerra y paz. Cifuentes (2009) plantea que la guerra refuerza los estereotipos de género al asignar a los hombres el lugar del combatiente heroico y a las mujeres el rol de cuidadoras o auxiliares. Incluso cuando las mujeres asumen funciones estratégicas o militares, su presencia es leída desde la excepcionalidad o la transgresión. Esta dicotomía niega la complejidad de sus trayectorias y reproduce su subordinación, incluso dentro de los propios movimientos revolucionarios.

“En el caso salvadoreño, múltiples estudios han documentado cómo las mujeres guerrilleras enfrentaron una doble lucha: contra la represión estatal y contra la jerarquización patriarcal al interior de las organizaciones insurgentes” (Romero et al., 2022; Vásquez et al., 2020). Esta tensión se mantuvo incluso después de la firma de los Acuerdos de Paz, cuando la reincorporación a la vida civil supuso, para muchas, un retorno a estructuras sociales que negaban su protagonismo y su voz. Desde esta perspectiva, las memorias que producen las mujeres excombatientes no son solo relatos de lo vivido, sino actos de resistencia epistémica, que cuestionan las narrativas oficiales y proponen otras formas de entender la historia y la paz.

Aquí se inserta el aporte fundamental del concepto de pedagogías de la memoria, desarrollado por Walsh (2005, 2013). Para la autora, estas pedagogías implican procesos de enseñanza y aprendizaje que emergen

desde las experiencias históricas de los pueblos, especialmente de aquellos que han sido racializados, empobrecidos o subalternizados. Las pedagogías de la memoria no se limitan a transmitir contenidos, sino que buscan transformar las estructuras de poder y conocimiento. Son, por tanto, prácticas de descolonización del saber, del ser y del poder. En este marco, recordar es un acto profundamente pedagógico, porque permite resignificar la experiencia, romper con los silencios impuestos y construir subjetividades que no se subordinan al olvido.

Aplicado al contexto de esta investigación, las pedagogías de la memoria permiten comprender cómo las mujeres exguerrilleras de Suchitoto recuperan su historia desde el cuerpo, la emoción y el territorio. Sus memorias son, al mismo tiempo, archivo viviente y herramienta crítica. Narrar lo vivido no es un ejercicio de nostalgia, sino una forma de disputar sentido, de sanar y de reclamar reconocimiento. Al relatar sus experiencias, estas mujeres interpelan al presente y se constituyen como sujetas políticas activas en la construcción de paz.

En este sentido, la educación para la paz debe ser entendida no como una política técnica o neutra, sino como un proyecto ético, situado y profundamente político. Siguiendo a Galtung (1990), la paz no es solo la ausencia de violencia directa, sino también de violencia estructural y cultural, es decir, de aquellas formas de exclusión que se naturalizan en la vida cotidiana y que impiden la realización plena de los derechos humanos. Desde esta mirada, una educación para la paz no puede basarse en discursos abstractos o conciliadores que evadan el conflicto. Por el contrario, debe abrir espacios para el reconocimiento del daño, para la escucha de las voces



excluidas y para la construcción colectiva de nuevas formas de relación.

Integrar las memorias de mujeres excombatientes en los procesos educativos y en los relatos sociales sobre el pasado reciente, es una apuesta por una paz sustantiva y transformadora. No basta con conmemorar la firma de los acuerdos; es necesario revisar críticamente sus omisiones, especialmente la exclusión histórica de las mujeres como sujetas pactantes. Así, la educación para la paz se nutre de la memoria viva y plural, y se convierte en un camino posible para tejer vínculos rotos, sanar fracturas sociales y construir horizontes más justos e igualitarios.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, interpretativo y situado, orientado a comprender las formas en que las mujeres excombatientes del municipio de Suchitoto, El Salvador, reconstruyen y resignifican sus experiencias durante el conflicto armado y su tránsito hacia la vida civil. El enfoque cualitativo fue seleccionado porque permite acceder al mundo de significados que las personas atribuyen a sus vivencias, tal como señalan Denzin y Lincoln (2011), quienes definen la investigación cualitativa como un proceso de interpretación que busca comprender los fenómenos desde las perspectivas de los propios actores sociales.

La metodología adoptada se enmarca en el paradigma narrativo, el cual considera el relato como una forma fundamental de conocimiento. Según Connelly & Clandinin (1990), las narrativas personales permiten articular experiencias vividas, reconstruir el pasado desde el presente y proyectar

horizontes futuros, lo cual es particularmente relevante en estudios sobre memoria y conflicto. Desde esta perspectiva, escuchar las historias de vida de mujeres excombatientes no solo posibilita recuperar hechos silenciados, sino también comprender los sentidos que estas mujeres atribuyen a su participación en la guerra y su lugar en la posguerra.

La investigación se sitúa dentro de un enfoque epistmeológico feminista, entendida no solo como una preocupación por las mujeres como objeto de estudio, sino como una apuesta política que cuestiona la neutralidad del conocimiento, reivindica la experiencia y promueve relaciones más horizontales entre investigadora y participantes (Harding, 1996; Oakley, 1981). Esta postura implicó asumir el carácter relacional de la producción del conocimiento, reconocer el impacto emocional del trabajo de campo y otorgar legitimidad a los saberes generados desde el cuerpo, la memoria y la afectividad.

Asimismo, se incorporó un enfoque decolonial, siguiendo las propuestas de Walsh (2013), quien plantea que las metodologías críticas deben partir de las memorias históricas de los pueblos y comunidades excluidas, y construir conocimiento desde la resistencia y la reexistencia. Desde esta mirada, el relato de las mujeres exguerrilleras se comprendió no solo como testimonio, sino como un acto político de afirmación, que disputa las formas hegemónicas de nombrar el pasado y propone una pedagogía de la memoria situada y emancipadora.

La técnica principal de recolección de información fue la entrevista semiestructurada en profundidad, aplicada entre los años 2022 y 2023 a cinco mujeres excombatientes residentes en el municipio de Suchitoto.



La selección de participantes fue intencional, siguiendo criterios de pertinencia territorial, participación activa en el conflicto armado y disposición a compartir sus vivencias. Las entrevistas se realizaron en espacios seguros, definidos por las propias participantes, y se cuidó la creación de un ambiente de escucha activa y contención emocional, como lo recomienda Fontana & Frey (2005) en investigaciones con sujetos que han vivido eventos traumáticos.

Las entrevistas fueron grabadas (previo consentimiento), transcritas en su totalidad y analizadas mediante análisis de contenido temático con apoyo del software Atlas.ti. Se construyeron categorías emergentes desde los relatos de las propias mujeres, tales como: *memoria de la guerra, cuerpo y resistencia, transición a la vida civil, violencias estructurales, y esperanzas de paz*. Este proceso de categorización fue inductivo, respetando la voz de las participantes y evitando imponer marcos interpretativos ajenos a sus experiencias.

Se prestó especial atención a los criterios éticos de la investigación cualitativa, especialmente en contextos de memoria y violencia. Se solicitó consentimiento informado por escrito a todas las participantes, garantizando la confidencialidad y el uso respetuoso de sus testimonios. Se ofreció la posibilidad de emplear seudónimos y se reconoció el derecho de las mujeres a retirar su participación en cualquier momento del proceso. Además, se mantuvo una postura reflexiva de la investigadora, reconociendo su posicionamiento y evitando instrumentalizar las historias recogidas.

Esta metodología permitió recuperar memorias encarnadas, afectivas y políticas de las mujeres exguerrilleras, no como

elementos del pasado, sino como experiencias vivas que configuran sus formas de habitar el presente y proyectar el futuro. Su palabra se convirtió en lugar de resistencia, y también en fuente legítima de producción de conocimiento para una pedagogía de paz basada en el reconocimiento, la justicia y la inclusión.

Resultados

El análisis de los relatos de las mujeres excombatientes entrevistadas permitió identificar cinco núcleos temáticos que dan cuenta de sus experiencias, resistencias y visiones sobre la guerra, la posguerra y la paz. Estas categorías emergen no solo como estructuras analíticas, sino como formas vivas de memoria que configuran la subjetividad de las participantes y revelan la complejidad del proceso histórico salvadoreño.

Memoria de la guerra: entre el dolor y el orgullo

Todas las mujeres entrevistadas narraron la guerra desde una mezcla de emociones: tristeza, miedo, rabia, pero también convicción y dignidad. Sus recuerdos no se limitan a una cronología de eventos, sino que se articulan como fragmentos cargados de afecto, tensión y significado. Para muchas, la guerra significó la pérdida de familiares, el desplazamiento forzado y el desarraigo, pero también fue un espacio de afirmación identitaria y de despertar político.

Una de las participantes expresó que su incorporación a la lucha armada no fue una decisión planificada, sino una respuesta a las violencias cotidianas que vivía en su comunidad. Para otras, la militancia fue heredada o aprendida en espacios comunitarios



de organización. La guerra, en sus relatos, aparece como un capítulo duro pero central, que les permitió descubrir su fuerza, romper con roles tradicionales y pensarse como sujetas de cambio.

Cuerpo y resistencia: la memoria encarnada

Las memorias narradas emergen desde el cuerpo. Las mujeres recuerdan a través de sensaciones físicas: el hambre, el frío, las heridas, el dolor menstrual en condiciones precarias, la angustia de los bombardeos. Pero también relatan con orgullo su capacidad de resistir, de cargar armamento, de caminar largas distancias sin descanso, de asistir o de cuidar a compañeros heridos.

El cuerpo no solo fue un campo de batalla externo, sino también interno: lugar de autocontrol, vergüenza, deseo, miedo y poder. Algunas narraron episodios de acoso o subordinación dentro de la estructura guerrillera, pero también recordaron momentos de sororidad, donde otras mujeres las cuidaban y les enseñaban a sobrevivir. Estas experiencias muestran que el género no desapareció en la guerra, sino que se reconfiguró en nuevas formas de jerarquía y solidaridad.

Reincorporación a la vida civil: del combate al olvido

Tras la firma de los Acuerdos de Paz, las mujeres se enfrentaron a un escenario de incertidumbre. Muchas regresaron a sus comunidades con poco o ningún apoyo, sin reconocimiento institucional y con una carga simbólica ambigua: eran vistas como “mujeres de la guerrilla”, pero no siempre como ciudadanas plenas con derechos. La

transición fue dura, marcada por el empobrecimiento, la exclusión social y la soledad.

Algunas participantes relataron que, durante años, ocultaron su pasado para evitar estigmatización o represalias. Otras buscaron insertarse en actividades comunitarias, proyectos productivos o espacios políticos, aunque encontraron barreras que les recordaron que su voz seguía siendo secundaria frente a las estructuras dominadas por hombres. La reincorporación, más que un retorno, fue una reconfiguración forzada.

Exclusión política postacuerdo: abandono tras la desmovilización

Uno de los elementos más reiterados en las narrativas fue el sentimiento de abandono e injusticia que experimentaron las mujeres tras la firma de los Acuerdos de Paz. A pesar de haber entregado años de su vida a la lucha armada, muchas de ellas no fueron incluidas en los mecanismos institucionales diseñados para la reinserción. Varias entrevistadas expresaron que los recursos destinados por el Estado para la compensación de excombatientes no se distribuyeron en condiciones de igualdad, ni respondieron a las realidades diferenciadas de las mujeres que participaron en la guerra.

En sus testimonios, señalan que los beneficios, ya sean económicos, formativos o de acceso a tierras, fueron acaparados por estructuras de poder local dominadas por hombres, o canalizados a través de organizaciones partidarias que invisibilizaron sus aportes. Algunas de ellas afirmaron no haber recibido nada, otras mencionaron haber sido llamadas solo para firmar asistencia a reuniones sin explicación alguna del destino de los fondos. Esta vivencia generó una fuerte sensación de engaño y traición, no



solo por parte del Estado, sino también de los propios liderazgos revolucionarios a los que en su momento entregaron lealtad.

La reincorporación a la vida civil, lejos de ser acompañada con políticas diferenciadas o con reconocimiento explícito, se vivió como una etapa de marginalización política y económica, en la que sus voces fueron silenciadas y sus necesidades desatendidas. Para ellas, la posguerra implicó adaptarse a un nuevo escenario en el que la promesa de transformación social quedó incumplida, y donde nuevamente debieron organizarse desde lo comunitario para sostener sus vidas y resistir el olvido institucional.

Esperanzas de paz: justicia, reconocimiento y memoria

Pese a las múltiples formas de exclusión vividas, todas las mujeres entrevistadas manifestaron un compromiso con la paz. Para ellas, la paz no se limita a la ausencia de guerra, sino que implica justicia social, acceso a derechos, reparación simbólica y la posibilidad de ser escuchadas sin miedo. En sus palabras, la paz requiere el reconocimiento de las heridas abiertas y el trabajo comunitario para sanar colectivamente.

Algunas señalaron que hablar de lo vivido es parte de ese proceso de sanación, aunque aún existen temores, culpas y resistencias internas. Otras expresaron su deseo de que las nuevas generaciones conozcan su historia no para repetirla, sino para comprenderla. La memoria, entendida desde su experiencia, se convierte en una herramienta pedagógica que permite vincular pasado, presente y futuro, en la búsqueda de una paz inclusiva, crítica y transformadora.

Conclusiones

Las voces de las mujeres excombatientes de Suchitoto recuperadas en esta investigación permiten afirmar que la memoria no es un archivo del pasado, sino un espacio activo de disputa, de interpretación y de sentido. Sus relatos no solo reconstruyen experiencias de vida en medio de la guerra, sino que también interpelan la historia oficial, evidencian ausencias en las políticas públicas y cuestionan los límites de la democracia salvadoreña posconflicto.

Uno de los hallazgos más significativos es la manera en que las mujeres narran la guerra como una experiencia dolorosa, pero también formadora. La participación en la lucha armada no fue únicamente un acto de resistencia política, sino también una ruptura con los mandatos tradicionales de género. Sin embargo, ese proceso de transformación fue limitado por las estructuras patriarcales, tanto dentro como fuera del movimiento revolucionario. El acceso desigual a los recursos destinados a la reinserción, la ausencia de reconocimiento institucional y la exclusión de los espacios de toma de decisiones tras la firma de los Acuerdos de Paz, constituyen elementos centrales en sus memorias de injusticia.

Asimismo, sus experiencias dan cuenta de cómo el cuerpo ha sido territorio de lucha, memoria y resistencia. Esta dimensión corporal y afectiva, frecuentemente desestimada en los discursos oficiales, se revela como clave para comprender la profundidad del trauma y la potencia de las pedagogías de la memoria.

En este sentido, la educación para la paz no puede desvincularse del reconocimiento de



estas memorias múltiples. No es posible hablar de paz mientras se persistan en ignorar las desigualdades estructurales que siguen afectando a las mujeres que lucharon por un país más justo. Las pedagogías de la memoria, como lo propone Walsh (2013), abren caminos para descolonizar el pensamiento, resignificar el pasado y construir una cultura de paz arraigada en la verdad, la justicia y el diálogo entre saberes.

Las memorias de estas mujeres exguerrilleras no buscan venganza ni victimización. Buscan ser escuchadas, reconocidas y tenidas en cuenta en los procesos que aún están por construirse. Esta investigación, aún en desarrollo, apuesta por seguir documentando estas historias, no solo como ejercicio académico, sino como un compromiso ético con aquellas que han sostenido la vida, incluso cuando el Estado, la historia oficial y sus propios compañeros las dejaron solas.

Referencias

- Cifuentes, M. (2009). La investigación sobre género y conflicto armado. *Revista Eleuthera*, 3, 127-164. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585961832006>
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 695-728). SAGE Publications.
- Galtung, J. (1990). *Violencia cultural*. Fundación Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
- Harding, S. (1996). *Feminism and methodology: Social science issues*. Indiana University Press.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Oakley, A. (1981). Interviewing women: A contradiction in terms. In H. Roberts (Ed.), *Doing feminist research* (pp. 30-61). Routledge.
- Romero, V., Calderón, A., & Rincón, A. (2022). *La experiencia de las mujeres en revoluciones, levantamientos guerrilleros y conflictos armados*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Vásquez, G., Chávez, M., & Hernández, M. (2020). Violencias simbólicas en la guerra civil salvadoreña: género y resistencia. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4, 81-97.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. *Revista Tabula Rasa*, 3, 121-143.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Universidad Andina Simón Bolívar.



MEMORIAS PARA LA VIDA: DIÁLOGOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURAS DE PAZ EN LA COLOMBIA PROFUNDA


Luisa Fernanda González Moreno⁴
Raquel Amada Benavides de Pérez⁵


Resumen

El presente documento comparte la experiencia del proyecto *Memorias para la Vida: Diálogos para la Construcción de Culturas de Paz en la Colombia Profunda* que se realizó en los departamentos de Boyacá, Caquetá, La Guajira, Putumayo, las regiones de Sumapaz y Bogotá – Soacha en Colombia y la región de Euskadi en España, entre septiembre de 2023 y enero de 2025. El objetivo del proyecto fue el de contribuir a

la consolidación de culturas de paz en sociedades que atraviesan por situaciones de conflicto armado y violencia política desde escenarios de recuperación de las memorias y las verdades, para generar una ciudadanía crítica, reflexiva y movilizadora de acciones transformadoras con enfoque de derechos e interseccionalidad. Se desarrollaron prácticas educativas innovadoras desde una mirada crítica, feminista, en el marco de la reflexión de las pedagogías de la memoria y el pensamiento complejo,

4 Abogada. Con maestría en estudios sociales y estudios de doctorado en educación. Feminista, educadora popular y constructora de paz. Forma parte del Comité Político de la Cumbre Nacional de Mujeres y paz, como vocera del Colectivo de Pensamiento y Acción Mujeres, Paz y Seguridad. A su vez es miembro del comité político del Colectivo Mujeres, Paz y seguridad y delegada de la Corporación CIASE ante este Colectivo. Activista en diversos escenarios del movimiento de paz en Colombia desde los años 90, Cofundadora del Movimiento Ciudadano de la Noviolencia. Durante cerca de 30 años, estuvo vinculada profesionalmente a varias organizaciones y centros de investigación relacionados con la construcción de la paz y la educación para la paz. Actualmente forma parte de la Fundación Escuelas de Paz, en el desarrollo de proyectos sociales y de paz y acciones de incidencia en el marco de la construcción de culturas de paz, memoria y verdad y las agendas de Jóvenes, mujeres, paz y seguridad. Bogotá, Colombia.

 luisaf.gonzalezm@gmail.com

5 Licenciada en Educación con especialización de ciencias sociales. Magistra en relaciones internacionales. Es fundadora de la Fundación Escuelas de Paz y ha sido su presidente desde 2003. Posee una amplia experiencia como consultora en los temas de fronteras, desarrollo fronterizo e integración, seguridad y paz, juventud, derechos humanos, cultura de paz, educación para la paz y educación en derechos humanos. Fue miembro del Grupo de Trabajo de Naciones Unidas sobre el Uso de Mercenarios como medio de violar los derechos Humanos de la Oficina de la Alta Comisionada de Derechos Humanos. Ginebra, Suiza, entre abril de 2004 y julio de 2011 y ejerció la presidencia del grupo entre abril de 2004 y febrero de 2006. Fue decana de la Facultad de Posgrados y de la Especialización en Derechos Humanos en la Escuela Superior de Administración Pública, fundadora y coordinadora del posgrado en Fronteras y Relaciones Internacionales. Bogotá, Colombia.  a.benavides@escuelasdepaz.co



implementando metodologías experienciales y sentipensantes que movilizaron la reconstrucción colectiva de la memoria y la promoción del derecho a la verdad en sociedades fracturadas por la violencia. Para la sistematización se apeló a la investigación -acción - participativa conformando una Comunidad de Aprendizaje que evidenció una experiencia de la escucha para aprender sobre los procesos de recuperación de la memoria y apropiación de la verdad en contextos cambiantes de sociedades altamente divididas y violentas, como lo estamos viviendo en este cuarto de siglo en Colombia y muchos lugares del mundo. Para dar cuenta de este ejercicio, los y las participantes elaboraron siete documentos, uno por cada territorio. Este proceso arrojó resultados sobre la experiencia de diálogo y construcción de la memoria colectiva como vehículo para la construcción de culturas de paz, a través de la reflexión de la experiencia personal de las memorias, de los patrones, contextos, casos, factores de persistencia y recomendaciones que se identifican en el Informe de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (en adelante CEV), así como la apropiación de la verdad en un saber colectivo y bien público.

Palabras clave: construcción de culturas de paz, investigación - acción - participativa, memoria, verdad.

Introducción

El 24 de noviembre de 2016, el Estado colombiano –bajo el gobierno del entonces presidente Juan Manuel Santos– y la guerrilla de las FARC-EP firmaron el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Este

acuerdo incluyó en el punto 5 de la agenda de negociación la creación del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y Garantías de No Repetición (SIVJRGNR). El Sistema está conformado por la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), encargada de garantizar el derecho a la justicia de las víctimas; la Unidad de Búsqueda a Personas dadas por Desaparecidas (UNPD); y la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV).

La CEV se crea como una institución del Estado colombiano, de rango constitucional, extrajudicial e independiente del Gobierno. Inició formalmente su labor en noviembre del 2018 para un periodo de tres años, que se prolongaron hasta agosto de 2022 a consecuencia de la pandemia del COVID19. Tuvo la misión de investigar, recoger los testimonios de las víctimas, responsables y testigos del conflicto armado colombiano a fin de lograr un relato amplio y comprensivo de los hechos y contextos que explican medio siglo de guerra. Sus conclusiones quedaron consignadas en un Informe Final que se presentó el 28 de junio de 2022. A partir de ese momento, se dio paso a la construcción del Legado para socializar los hallazgos e invitar a la sociedad a apropiarse del informe como un paso para la construcción de paz.

El Informe de la Comisión de la Verdad de Colombia consta de diez volúmenes y una declaración final. Estos once documentos, que se presentan de manera separada, responden a una lectura sistémica sobre lo que han sido las dinámicas del conflicto armado interno provenientes del relato de más de 14.000 entrevistas y conversaciones con más de 30.000 personas en Colombia y en el exterior. El informe, contiene una serie de recomendaciones que la Comisión le propone al país, tanto al Estado como a la sociedad



civil, como herramientas para profundizar la construcción de paz y para el buen vivir. Además de estos once volúmenes, la Comisión deja una plataforma transmedia con numerosa información de fuentes, recursos, materiales pedagógicos en muy diversos formatos que constituyen lo que se ha llamado el Legado de la Comisión.⁶

Ahora bien, este acervo de hallazgos y recomendaciones necesita de la apropiación colectiva de la sociedad civil organizada para que, con su incidencia, esas recomendaciones puedan hacerse realidad. Si se considera que el esclarecimiento de las verdades es la medida máxima de la reparación y la superación de las violencias hacia la construcción de paz, es necesario que exista una dinámica viva del legado de la Comisión, una reflexión continua sobre los hallazgos para la no repetición y una construcción colectiva para avanzar acuerdos hacia la consolidación de la democracia y la convivencia en paz.

Entre los distintos mecanismos implementados en los procesos transicionales, las comisiones de la verdad han sido el instrumento por excelencia para garantizar el derecho a la verdad. En un estudio global sobre varios mecanismos de justicia tra Hayner nsicional se señala que entre 1979 y 2004, 34 países han conformado Comisiones de Verdad (Hayner, 2007). "El conocimiento y la toma de conciencia sobre los aciertos, desaciertos, logros y dificultades de casos concretos han servido de aprendizaje para otros países que también han recurrido a este mecanismo". Este no es un instrumento coyuntural, sino una práctica social que ocurre en la mayoría de los países que transitan de la guerra a la paz.

Es por ello, que desde el proyecto se propuso como objetivo la construcción de una metodología que permitiera acercarse al Legado, los hallazgos y las recomendaciones de la CEV a partir de la reconstrucción personal y territorial de las memorias para contribuir a la consolidación de culturas de paz en sociedades que atraviesan por situaciones de conflicto armado y violencia política, desde escenarios de recuperación de las memorias y las verdades, para generar una ciudadanía crítica, reflexiva y movilizadora de acciones transformadoras con enfoque de derechos e interseccionalidad.

Sustento teórico o conceptual

La Comunidad de aprendizaje constituida en el marco de este proyecto se situó en un entramado de urdimbres y tramas en diálogo, en construcción y en cuestión, a veces tomando distancia para encontrar la voz propia en la incertidumbre y a veces acercándose para encontrar las resonancias entre la experiencia de quienes participamos en el proceso y campos tan amplios como los que enunciarnos enseguida:

La trama de las pedagogías de la memoria y los estudios de la memoria, campos aún en construcción de los que echamos mano para pensarnos en la memoria de diversas maneras:

- Como acción emancipatoria, es decir como acto personal y colectivo que trae de manera permanente el pasado al presente, para poder avanzar, para poder liberar, para poder transformar.
- La memoria como pilar de la generación de culturas de paz, reconociendo

6 Para más información visitar <https://www.comisiondelaverdad.co/>



los patrones y mandatos culturales que sostienen las diversas violencias y justificaron las graves vulneraciones que se constatan en los testimonios de miles de víctimas.

- La paz como aprendizaje, como forma de ser y de relacionarnos como seres vivientes, tiene esta columna vertebral que es la memoria, que permite saber quiénes hemos sido, cómo hemos sido y quiénes queremos ser.
- Las pedagogías de la memoria, que trascienden el ámbito educativo formal, instalándose en diversos escenarios organizativos y de diálogo social.
- La memoria como bien común, como bien público, como bien colectivo. Una memoria que entregan las víctimas para toda la sociedad. Una sociedad que se encuentra con sus propias memorias las apropia, las recibe solidaria y esperanzadoramente.
- La verdad y la memoria colectiva, como verdades y memorias diversas, reconociendo la diversidad también como centro de la verdad y aprendizaje social.

Desde la urdimbre del feminismo reconocimos los referentes y columnas vertebrales de la cultura imperante que como estructura sostiene diversas violencias de exclusión y discriminación. Esta mirada interroga la cultura, reconoce los patrones que soportan a esta sociedad dividida y plantea transformaciones necesarias para la generación de culturas de paz y construcción de una paz estable y duradera. Desde el feminismo quebrantamos los patrones y sistemas que causan tanto dolor a miles de personas y a la naturaleza en todo el planeta.

Resonamos con la apuesta feminista por trabajar en el campo de estudios de la memoria en América Latina y el Caribe por un espacio de problematización de las narrativas de la historia y una verdad única y oficial y la centralidad por los saberes blancos y masculinos, reconociendo una diversidad de apuestas académicas, políticas y de transformación social desde la memoria.

El paradigma de la complejidad es el hilo de lana, con el que vamos tejiendo el diálogo entre distintas visiones y experiencias. Como comunidad de aprendizaje hemos centrado nuestras reflexiones desde el paradigma de la complejidad, entendiendo que la construcción de la paz es un proceso de emergencia de culturas de paz, interdependiente y relacional.

Metodología

Memorias para la Vida se presenta como una propuesta metodológica en pedagogías de la memoria. Se inspiró en la experiencia del Instituto de Investigaciones por la Paz Gernika Gogoratuz con MemoriaLab "Espacios para la construcción social de la memoria". Una metodología eminentemente participativa y senti-pensante, en la que son las mismas personas participantes las dinamizadoras de los procesos y generadoras de conocimientos.

Antecedentes

Conocedores de la experiencia del Centro de Investigación por la Paz - Gernika Gogoratuz (GGG) entre agosto de 2022 y enero de 2023 con el apoyo de la Organización Internacional para las Migraciones, la Embajada del Reino Unido en Colombia, la Agencia Española para la Cooperación y el



Desarrollo Internacional- AECID -, la Corporación Opción Legal y la Corporación La Paz Querida se llevaron a cabo dos procesos:

i. Los Laboratorios de Memoria y Verdad.

A partir del MEMORIALAB, experiencia creada y desarrollada por GGG bajo los principios de educar en el conocimiento, respeto y promoción de la dignidad humana y de los derechos humanos, se buscó diseñar una metodología de apropiación crítica con sentido social de la verdad como base para entender y apropiarse el informe de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad y sus recomendaciones de convivencia y no repetición. Se indicó como nombre preliminar “Laboratorios de Memoria y Verdad”.

Para su desarrollo, se tuvo en cuenta la riqueza cultural y gastronómica de las regiones de Colombia y se adaptaron las metodologías de Memorialab (Retolaza, 2019) y del Afaloste: Gastronomía Social entendida como un espacio de encuentro y convivencia (Gernika Gogoratuz, 2022), al contexto colombiano. Con los insumos proveídos por el taller, el equipo colombiano con asesoría de Iñigo Retolaza diseñó una Guía Metodológica adaptada al contexto colombiano que se denominó “Memorias para la Vida” (Fundación Escuelas de Paz, 2022).

Talleres de Formación de Formadores: Memorias para la Vida.

Con esta Guía metodológica se ejecutó la segunda fase de la propuesta que consistió en la puesta en marcha de 5 talleres regionales para realizar la validación y retroalimentación de la metodología en los departamentos del Caquetá, Putumayo y

Boyacá y en los territorios de Soacha (Cundinamarca) - Bogotá, D. C., y Sumapaz.

La metodología diseñada permitió abordar en forma diferenciada los hallazgos y la narrativa histórica del informe final de la Comisión de la Verdad para profundizar en la reflexión sobre lo sucedido en 60 años de desarrollo del conflicto armado en Colombia, las propuestas y recomendaciones de no repetición, con énfasis en el papel de cada colombiano y colombiana desde las ciudadanías diversas, las comunidades y la sociedad civil organizada. Fueron encuentros donde las/os participantes pudieron interiorizar, de manera abierta, serena y confidencial, verdades del conflicto armado colombiano, sensibilizarse frente al dolor y reconocer las barbaries cometidas para contribuir a superar la indiferencia y el negacionismo, y reconocer los beneficios de la paz y la coexistencia pacífica en democracia.

Las lecciones aprendidas de los talleres participativos desarrollados con organizaciones de la sociedad civil colombiana fueron los insumos para identificar, planificar y construir una nueva propuesta liderada por Escuelas de Paz y Gernika Gogoratuz. Fueron las propias personas participantes quienes plantearon la importancia de seguir profundizando en estos métodos, replicarlos a otros colectivos, y quienes motivaron a las dos organizaciones a seguir aunando esfuerzos en este sentido.

La nueva fase del proyecto (2023 -2025) buscó dar continuidad a este camino ya iniciado a través de la difusión de la metodología de Memorias para la Vida a otras comunidades de la Colombia profunda y a comunidades en el exilio, así como incorporar un componente de sistematización participativa, para compartir sus resultados



con otras comunidades en Colombia y a nivel global.

La adaptación de esta metodología a Colombia como herramienta para la difusión del Informe de la CEV, nos permitió reconocer que es un proceso que necesita pensarse en el largo plazo. Presentar el Informe en el contexto que vive el país, de persistencia del conflicto armado y distintas violencias, es un desafío. Es necesario llegar a distintos actores, sectores y comunidades, anotando que la persistencia del conflicto armado define elementos a tener en cuenta como el acompañamiento psicosocial. Así mismo, constatamos que la manera de realmente apropiarnos de la verdad y promover cambios hacia una cultura de paz, requiere de procesos participativos que atraviesen los cuerpos, pensares y sentires tanto a nivel individual como colectivo.

ii. Memorias para la Vida: Diálogos para la Construcción de Culturas de Paz en la Colombia Profunda.

Esta tercera fase del proyecto se ejecutó a través de tres resultados, todos ellos con un carácter eminentemente participativo:

El primero, son los talleres de transferencia metodológica. Esta fase tuvo dos momentos: un proceso de formación de formadores para lo que se convocó a personas que asistieron a la segunda fase del proyecto para que participaran de forma voluntaria pero comprometida en un proceso formativo de ocho sesiones, donde se compartieron elementos conceptuales, didácticos y pedagógicos de la metodología para una vez realizado este proceso, dirigieran los talleres de transferencia en sus territorios. El equipo de FEP realizó un proceso de fortalecimiento para el acompañamiento técnico,

pedagógico y político, pero la ejecución, la convocatoria, la aplicación de instrumentos, estuvo a cargo de los facilitadores locales. El segundo momento fue la ejecución de 10 talleres de transferencia de la metodología Memorias para la Vida a otras comunidades (2 en cada región), los cuales fueron facilitados por las/os formadores que atendieron a la segunda fase de esta propuesta. Estos talleres tienen como objetivo impulsar la reflexión de la experiencia personal sobre las verdades y las memorias y sobre los patrones, contextos, casos, factores de persistencia y recomendaciones que se identifican en el Informe de la CEV. Se identificó además un nuevo territorio, La Guajira, donde se realizó el taller de formación de formadores.

El segundo resultado tiene que ver con un proceso de investigación-acción-participativa que indagó por tres aspectos: i) una lectura comparada sobre los procesos de apropiación de la memoria en contextos de transición: seis regiones colombianas y País Vasco; ii) reconocimiento de los patrones de las violencias contra las mujeres, identificados en los hallazgos y las recomendaciones para la no repetición e iii) iniciativas concretas de actuación para la visibilización de los impactos, patrones y recomendaciones identificados en el Informe de la CEV sobre las violencias contra las mujeres en el marco del conflicto armado. Si bien los instrumentos de investigación fueron proveídos por GGG y FEP, su aplicación la realizaron los facilitadores locales, quienes participaron de forma conjunta en el análisis, redacción colaborativa y presentación de resultados.

Por último, en el marco del tercer resultado, las personas participantes de las distintas regiones fueron parte activa en los procesos de comunicación y difusión de la experiencia, tanto a nivel local, nacional como internacional.



¿Qué es Memorias para la vida?⁷

Es una metodología experiencial que se desarrolla en un conjunto de círculos. Es decir que son espacios de cuidado, participación y democracia profunda, que tienen una apertura, un desarrollo y un cierre, y que se facilitan a partir de distintas formas metodológicas y didácticas.

Figura 1.



Nota: Autor, Fundación Escuelas de Paz.

Círculo de la bienvenida y el marco del encuentro Memorias para la vida

Este momento tiene la intención de “romper el hielo”, dar la bienvenida y generar las condiciones de confianza y ubicación a través de una pregunta clave ¿para qué nos hemos juntado y cuál es el recorrido que haremos?

El Círculo del mapeo de las posiciones

Este círculo tiene como objetivo compartir las distintas visiones y posiciones que el grupo participante tiene alrededor de las memorias y las verdades. Es decir, ponemos en conversación y reflexión las distintas perspectivas, abriendo el diálogo a opiniones diversas a través del mapeo de posiciones. Desde la

perspectiva de la temporalidad este círculo nos ubica en el presente.

El Círculo de los testimonios

Este círculo permite compartir las experiencias o testimonios propios: las memorias y verdades desde el Yo presente. Por lo tanto, es un momento para abrazar desde el cuidado a partir de una escucha profunda y diálogo interior. En este círculo nos situamos en la temporalidad del pasado.

El Círculo del Convite

Este círculo es una experiencia ligada a la fiesta y a la comida como elementos de la cultura que nos integran. En este caso hemos tomado el sentido de la fiesta del Convite para nombrar un encuentro basado en tres momentos gastronómicos de cercanía y alegría, como características culturales que compartimos en todas las regiones de Colombia. Esta actividad está inspirada en la propuesta de Afaloste, que es una de las iniciativas que surgen del aprendizaje acumulado por las entidades promotoras de Memorialab.

El Círculo de los roles del conflicto

Este círculo tiene que ver con reconocer distintos roles del conflicto armado. Es decir, distintas formas de reconocernos de manera personal y colectiva y no solamente desde los actores identificados de manera típica por su papel en el conflicto armado, como la guerrilla, el Estado, los militares. Por otra parte, nos permite reconocer otros roles que emergen del diálogo grupal. Se desarrolla en dos partes: una primera nos

7 Para ampliar esta información ver: <https://www.escuelasdepaz.co/post/memorias-para-la-vida>



permite acercarnos al Informe de la Comisión de la Verdad desde las dimensiones de la responsabilidad, del daño y la dignidad de las víctimas; al mismo tiempo, nos permite enmarcar la reflexión sobre los roles del conflicto armado, que se amplía en la segunda parte del ejercicio. En este círculo podemos entendernos tanto en la dimensión temporal del pasado, en tanto reconocemos los roles del conflicto armado, como en el presente, porque nos preguntamos por el rol que estamos asumiendo y en el futuro, sobre la transición que podemos hacer personal y colectivamente en nuevos roles.

El Círculo de la integración

Es un momento que permite decantar y apropiarse de manera relacional toda la experiencia personal y colectiva durante el encuentro. Es un espacio de creación que integra desde lo simbólico, lo intelectual, los sentimientos y en general la experiencia y por ello, es un espacio de creación artística. En este círculo nos situamos en la temporalidad del futuro con mayor énfasis, puesto que nos plantea pensar y sentir en términos de proyección, de transformación y transición. Este momento tiene dos partes. Una orientada a integrar en perspectiva de esperanza las recomendaciones del Informe "Hay futuro, si hay verdad" y la segunda cerrar todos los círculos de manera artística basados en la creación que cada persona hace sobre su vivencia en el taller.

Resultados

Romper el círculo de las violencias, para alcanzar la paz.

Esta iniciativa ayuda a acercarse a las verdades presentadas por el Informe. Sin

embargo, reconocimos en algunos participantes a los talleres una percepción negativa acerca del mismo, con la tendencia a hacer una negación de los hechos y de los hallazgos. El poco reconocimiento por parte de un sector de la sociedad colombiana de lo que ha sucedido y por qué sucedió, de las afectaciones de más de 9 millones de víctimas y territorios y el impacto en las relaciones sociales, ha contribuido a una mayor polarización y es un obstáculo para la construcción de culturas de paz, basadas en la convivencia y la reconciliación. Es necesario, entonces, seguir apostando por generar una ciudadanía crítica y movilizadora de las profundas transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas que se requieren para alcanzar la paz.

Seguir escuchando verdades y dar continuidad al proceso.

La Comisión de la Verdad escuchó a más de 23.000 víctimas, sin embargo, en los procesos que hemos acompañado, muchas personas valoran ser escuchadas porque no participaron en las acciones directas de la CEV o no han sido parte de procesos de construcción de memoria. Este proyecto permite dar continuidad al proceso ya iniciado de *Memorias para la Vida*, como un camino para amplificar el abordaje de las memorias y las verdades con múltiples actores, comunidades y territorios. Del trabajo previo aprendimos que se requiere de diálogos mucho más amplios, acompañamientos de cada encuentro y la necesidad de dar nuevos pasos especialmente alrededor de la construcción de la memoria colectiva, de seguir escuchando las verdades y abrir los diálogos hacia la reconciliación y la convivencia.



Dignificar a las víctimas.

En los “hallazgos y las recomendaciones” del Informe se hace referencia a las heridas que el conflicto armado ha dejado en el conjunto de la sociedad, indicando que se trata de un “impacto masivo e intolerable”, haciendo referencia especial a la negación de la existencia de las víctimas, reconocimiento a la ausencia del Estado y a la existencia de un conflicto armado que inicialmente se situó en las zonas marginales del país. La reflexión sobre las memorias y las verdades que hacemos en este proyecto contribuye a la sanación colectiva, así como a visibilizar las experiencias de supervivencia, resistencia y afrontamiento que permiten identificar también aprendizajes y pedagogías para construir culturas de paz.

Visibilizar los rostros femeninos de las violencias, resiliencias y construcción de paz.

La CEV en Colombia hizo importantes avances en la incorporación de los hallazgos y las recomendaciones en los temas de mujer y género, siendo la primera comisión en el mundo en incorporarlos, no solo de forma transversal sino como un capítulo específico del informe *Mi Cuerpo es mi verdad*⁸. Por ello, se incorpora a este proyecto el análisis de los patrones de las violencias contra las mujeres apropiando las recomendaciones relacionadas con estos hallazgos y comparando estas reflexiones con otros colectivos de la sociedad civil en el País Vasco, en Mozambique y en otros países en América Latina.

Posicionar el tema del exilio.

El proyecto permitió fortalecer al tejido asociativo de los Nodos en Europa para visibilizar la verdad en el exilio y mantener el “legado” de la CEV en el exterior. En segundo lugar, hizo posible acercarse a esas voces olvidadas en los procesos de recuperación de la memoria y la verdad, para que sean ellas quienes pongan a debate las problemáticas y complejidades que supone el exilio y la migración forzada, y para que compartan las acciones de afrontamiento y capacidad transformadora que de manera más o menos organizada han impulsado para restablecer sus vidas y exigir el reconocimiento de derechos y dignificación como víctimas. Y tercero, el trabajo con las mujeres exiliadas/migrantes ha servido de “puente internacionalista” entre Colombia, Euskadi y Mozambique para hilar los desarraigos y fortalecer acciones de visibilidad y resistencia.

Consolidar una metodología “situada” de memoria y verdad

Que pueda ser replicada en distintos escenarios y contextos en el mundo global. Este proyecto permitió afinar una metodología para ampliar el campo de las pedagogías para la paz, la memoria y la verdad como camino de transformación y aprendizaje hacia la convivencia, la reconciliación y el diálogo. También, el hecho de entablar intercambios de experiencias con otras partes del mundo ayudó a que se influyan unas a otras, se complementen y articulen de forma híbrida hacia la consolidación de culturas de paz que involucren procesos globales y prácticas locales dentro de una lógica de solidaridad internacional.

8 Para más información consultar <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>



Una última reflexión se centra en el marco de la Paz Total.

La urgente negociación con grupos armados, los procesos de desmantelamiento o sometimiento de las estructuras criminales implica escenarios de diálogo, comprensión de los patrones que mantienen y justifican las violencias, por ello ampliar procesos de construcción de memoria y verdad contribuirá a la Paz Total.

Conclusiones

El desarrollo de las actividades y procesos propuestos, como los resultados nos llevaron a recoger las siguientes conclusiones:

La memoria y la diversidad.

Desarrollar y proveer espacios de encuentro y reflexión como lo ha sido la Metodología de Memorias para la vida, nos permitió un aprendizaje colectivo y significativo. El reconocimiento de la diversidad significa pasar de la narrativa sobre su importancia, a la experiencia propia y colectiva de la misma. En este sentido las pedagogías de la memoria son una apuesta para experimentar la diversidad, compartiendo las memorias.

El miedo.

La palabra probablemente más sonada durante cada uno de los procesos de Memorias para la Vida fue la palabra miedo. El reconocimiento de esta persistente realidad en las relaciones sociales y en los caminos de la construcción de la memoria significaron asumir el miedo como parte del proceso de construcción de la memoria y de las transformaciones culturales que son

necesarias realizar, porque quizás el miedo más profundo tiene que ver con la falta de creencia en el cambio, la transformación y deconstrucción de aquello que ha sostenido las violencias.

Pedagogías de la memoria como aprendizaje-transformación.

En este marco de las pedagogías de la memoria, las preguntas sobre qué y cómo aprendemos, y por tanto, qué y cómo transformamos, surgió el reconocimiento de espacios, modos y momentos claves, en los que percibimos el clic del aprendizaje. Por ejemplo, el espacio vivido por las personas facilitadoras como participantes que llamamos "Trasbambalinas" acerca de lo que sucede de manera significativa en los ámbitos de la informalidad, del café, la conversación, la fiesta al final del día, del "afuera de la metodología".

Una tribu para la paz.

La posibilidad de juntarnos y la metodología de círculos, generaron una experiencia del diálogo y del encuentro, como una forma de ampliar lo que las y los participantes nominaron como la ampliación de la tribu de la paz, la generación de una conciencia colectiva de una identidad que se va y se tiene que fraguar en contextos como los nuestros en los que escalan de manera significativa las violencias y los actores que las generan controlando la vida de las comunidades. Esta conciencia de ser constructor - constructora de paz.

Cuidado con el cuidado.

Respetar la memoria, la identidad de cada persona, su dolor y su lugar, significó la



premisa del aprendizaje, sobre cuidar el cuidado. No solo se trata de cuidar y cuidarnos, sino de saber cómo cuidar el cuidado, de tal manera que no sobrepase, exacerbe y más bien fluya de manera más natural y acompañante.

Referencias

Fundación Escuelas de Paz. (2022). *Escuelas de Paz*. <https://www.escuelasdepaz.co/post/memorias-para-la-vida>

Hayner, P. B. (2007). "Comisiones de la Verdad: resumen esquemático". *International Review of the Red Cross*, 89(862).

Negrete Barrera, V. (2013). La investigación Acción Participativa. In *La investigación Acción Participativa en Córdoba* (pp. 9-10). Universidad del Sinú.

Gernika Gogoratuz. (2022, Noviembre). *Gernika Gogoratuz*. <https://www.gernikagogoratuz.org/portfolio-item/afaloste-laboratorio-gastronomico-social/>



VOCES DE MESOPOTAMIA Y SAN MIGUEL: TEJIENDO NARRATIVAS DESDE LA REALIDAD


Manuela Ramírez Gil⁹

Resumen

En los caminos de tierra que recorren el corregimiento de Mesopotamia y la vereda de San Miguel Santa Cruz, en el municipio de La Unión, Antioquia, habitan historias que han sido silenciadas por el miedo, la violencia y el olvido. Voces que, aunque marcadas por el dolor del conflicto armado, aún resisten y laten con fuerza en la memoria de quienes han sobrevivido. La presente investigación, titulada *Voces de Mesopotamia y San Miguel: Tejiendo Narrativas desde la Realidad*, se erige como un puente entre esas memorias ocultas y la necesidad urgente de construir una pedagogía de la paz, mediante la creación de relatos literarios que dignifiquen las experiencias vividas. Este trabajo no se reduce a un ejercicio investigativo; es también una apuesta pedagógica y ética. Tal como lo plantea el Centro Nacional de Memoria Histórica, la memoria histórica se convierte en una estrategia educativa clave para formar generaciones capaces de desaprender el odio y aprender

la paz. En este sentido, se reconoce el poder transformador de la educación como medio para sanar, construir ciudadanía crítica y fortalecer la identidad colectiva desde el reconocimiento de las víctimas. Además, los hallazgos de esta investigación permiten reflexionar sobre el impacto del conflicto armado en el ámbito escolar, revelando fenómenos como el desplazamiento forzado, la discriminación y la exclusión han incidido en la deserción educativa y en la forma de socializar de niñas, niños y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad. Frente a esto, se propone una pedagogía de la memoria como herramienta para integrar el pasado doloroso en el presente educativo, generando así escenarios de reconciliación, empatía y justicia social. Enseñar desde la memoria dignifica a las víctimas y contribuye a una educación más humana, crítica y comprometida. Por tanto, este trabajo se inscribe en un horizonte esperanzador, donde la literatura, el recuerdo y la palabra se convierten en semillas para un futuro más justo, donde la paz no sea solo un anhelo,

9 Colegio Nuestra Señora de las Mercedes, La Unión.  <https://orcid.org/0009-0006-9202-2400>

 manuelacnsm@gmail.com



sino una construcción colectiva que parte del reconocimiento de lo vivido.

Palabras clave: educación, memoria histórica, paz, resiliencia, víctimas.

Introducción

Esta investigación se centra en documentar las experiencias vividas por los habitantes del corregimiento de Mesopotamia y la vereda de San Miguel Santa Cruz, ubicados en el municipio de La Unión, Antioquia durante el conflicto armado, con el fin de construir narrativas literarias que promuevan la resiliencia y la memoria histórica en la comunidad, "La memoria histórica se presenta como una estrategia educativa que permite formar generaciones capaces de desaprender el odio y aprender la paz, facilitando un ambiente democrático y empático en las aulas." (Centro Nacional de Memoria Histórica. s.f.), siendo éste un factor fundamental para la formación de ciudadanos críticos y promover a su vez, una cultura de paz dentro del territorio, por medio de estrategias pedagógicas que ayuden a visibilizar las injusticias del pasado y permita construir una sociedad más justa y equitativa, enfatizando el papel de la identidad y el reconocimiento de las víctimas.

Para llevar a cabo esta investigación se aborda desde un enfoque cualitativo, ya que, éste nos ayuda a comprender la complejidad del mundo, a estudiar de manera integral el fenómeno dado y a entender las experiencias vividas por parte de la población objeto de estudio, así mismo el muestreo que se utiliza es por conveniencia a esto, por diversas causas como la edad, los gustos, las experiencias vividas, entre otras, se utilizaron técnicas de recolección de datos tales como: entrevistas

semiestructurada, grupos de discusión, exposición fotográfica y creación de narrativas literarias, las cuales ayudan a resignificar el presente, visibilizando las voces de quienes han sido marginados o silenciados, las narrativas compiladas formarán parte de un libro, que permitirá la reconstrucción de memoria histórica y abrir espacios para nuevas interpretaciones que contribuyan a una memoria más inclusiva y plural.

La recolección de información obtenida en el proceso de dicha investigación, permitió realizar un estudio sobre como la violencia, el conflicto armado y el desplazamiento forzoso, afecta en la educación y la forma de socializar de quienes fueron afectados, ayudando a identificar las problemáticas causantes como discriminación, exclusión y deserción escolar de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y que sobrellevaron algunas de dichas situaciones.

Marco teórico

Memoria histórica como herramienta para la construcción de paz

La educación a través de la memoria histórica hace referencia a la práctica pedagógica que busca integrar las experiencias del pasado, especialmente aquellas que se relacionan con conflictos y violencias, en el proceso educativo, con el fin de fomentar una comprensión crítica de la historia y promover valores de paz y reconciliación, tal y como lo menciona Betancourt, (2021) en su artículo *Importancia de la enseñanza de la Memoria Histórica en el contexto colombiano*. La pedagógica de la memoria es un instrumento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, permite dignificar las voces de las víctimas" (p. 126)



Esta metodología permite a los estudiantes conectar con su historia colectiva, reflexionar sobre el presente y construir un futuro más inclusivo y pacífico.

La memoria histórica no se trata solo de un ejercicio de recuerdo, sino de una acción ética que busca visibilizar las voces de quienes han sido silenciados por la violencia, es por medio de la memoria histórica, que se buscan promover en los estudiantes espacios democráticos y empáticos donde se dignifiquen las experiencias de las víctimas. De esta manera, se convierte en un recurso para construir una ciudadanía con procesos de reconciliación dentro de los escenarios escolares. De acuerdo con Jelin, (2002) en su texto *Los trabajos de la memoria* plantea que "La memoria no es un espejo del pasado, sino una construcción social que implica disputas, silencios, olvidos y resignificaciones" (p. 24).

La memoria se convierte en una herramienta de lucha simbólica, es decir, se permite versiones alternativas a los discursos oficiales, abriendo paso a múltiples interpretaciones de la historia, la pedagogía y la educación, juegan un papel fundamental para la transformación social de los estudiantes, es decir, la educación no se debe limitar a la transmisión de contenidos, sino que se debe concebirse como una práctica transformadora que cuestiona las estructuras del poder, para eso se debe reconocer el contexto del educando y se debe empoderar como un sujeto activo de cambio, tal y como lo sostiene Freire (1997) en su libro *La pedagogía del oprimido* "Enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o construcción" (p. 27), de este modo, debemos entender la educación como un acto liberador que parte de la realidad de los oprimidos para generar

conciencia crítica en los educando, es ahí donde el docente tiene un papel fundamental dentro de la educación, pues es quién abre las puertas a los educandos a un verdadero aprendizaje, en donde es un guía y permite que los educandos sean partícipes activos de proceso de enseñanza-aprendizaje, en este sentido, la educación basada en la memoria histórica se alinea con una perspectiva crítica, pues propicia la reflexión sobre los conflictos vividos y promueve valores de justicia, dignidad y solidaridad.

Dentro de la educación, la literatura es un medio de resignificación y expresión, durante esta investigación, emerge la narrativa literaria como un dispositivo de reconstrucción simbólica del pasado. Al transformar las vivencias en relatos, se posibilita un ejercicio catártico que no solo permite a las personas comprender su historia, sino también resignificarla, la narrativa es una forma privilegiada de organizar la experiencia humana, ya que, de acuerdo con Bruner (2002) en su texto *Realidad mental y mundos posibles* "Contar historias nos permite interpretar los acontecimientos, dotarlos de sentido y compartirlos con los demás, construyendo identidades y pertenencia" (p. 93) las narrativas construidas en esta investigación no sólo dan cuenta del dolor, sino también de la resistencia, la esperanza y la dignidad de quienes han vivido el conflicto, y se convierten a su vez como historias de reflexión y conexión con las historias que conforman nuestro territorio, a través de la literatura y la fotografía, se busca visibilizar relatos que a menudo permanecen en la penumbra, ofreciendo una alternativa para que las voces locales sean escuchadas y valoradas.

Esta investigación no solo destaca la riqueza cultural y social de territorios como



Mesopotamia y San Miguel, sino que también invita a los estudiantes a explorar y profundizar en su entorno, fomentando un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia su comunidad. Los temas abordados en dicha investigación fueron diversos y complejos, pues abarcaron el impacto del conflicto armado, el desplazamiento forzado, el acceso a la educación superior, así como el potencial del turismo y el emprendimiento, también se pone de relieve el papel fundamental de la mujer rural, quienes son las encargadas directas de educar y transmitir la memoria histórica, al entrelazar estas historias, se busca no solo documentar realidades, sino también inspirar un diálogo sobre el cambio del territorio y las luchas cotidianas que enfrenta el Municipio de La Unión, Antioquia.

Educar a través de la memoria histórica, es una herramienta que permite captar la esencia de historias conmovedoras como una celebración de resiliencia y esperanza que emergen incluso de los momentos más oscuros, a pesar de las vulneraciones, injusticias y dificultades, siempre un rayo de luz en medio de la adversidad, la frase “después de la tormenta sale el sol” cobra vida en dicha investigación, donde la tristeza de las víctimas se transformó en oportunidades para renacer y emprender nuevos caminos, y es por medio de la narrativa literaria y la fotografía, que quienes fueron víctimas encuentran una forma de recuperar su voz y su identidad, cada palabra es un acto de sanación, un paso hacia la reconstrucción de sus vidas y la creación de nuevas historias. Este trabajo es una invitación a reflexionar, sobre el poder transformador de la escritura, recordándonos que, incluso en medio del dolor, es posible tejer un futuro lleno de esperanza y nuevas oportunidades.

La educación, un cuaderno, un lápiz y un estudiante, son un puente hacia el futuro construido desde la memoria histórica, a través de la pedagogía y las reflexiones cada generación escribe y reescribe su presente, rescatando lecciones del pasado para transformar la realidad. En un mundo cambiante, la educación no solo brinda herramientas, sino que conecta a los jóvenes con sus raíces culturales, sociales e históricas, es estas páginas donde se gestan las ideas que darán forma a una sociedad más crítica, justa y solidaria. Apostar por la educación es apostar por un mañana donde la memoria histórica nos guíe hacia un desarrollo consciente y colectivo.

Metodología

Este trabajo adopta un enfoque cualitativo, ya que, busca comprender en profundidad las experiencias de las víctimas, sus emociones, significados y realidades, de acuerdo con Hernández et al. (2014), “la investigación cualitativa se caracteriza por explorar fenómenos complejos en contextos naturales, con el propósito de interpretar la perspectiva de los participantes “el enfoque cualitativo se interesa por los significados, no por la frecuencia con la que ocurren los fenómenos” (p. 364) la utilización de técnicas como entrevistas, grupos de discusión, exposiciones fotográficas y narrativas literarias, se enmarca dentro de metodologías participativas que reconocen a las víctimas como co-creadores del conocimiento y no simplemente como fuentes de información.

Así como lo expresa Restrepo (2018), “la etnografía comienza con una estrategia de investigación que busca una comprensión contextual y matizada de un escenario particular que permita conectarlo y



conceptualizarlo con otras realidades” (p. 27). Por lo tanto, la tarea del investigador es encontrar con éxito un problema que permita comprenderlo, analizarlo y explicarlo en un contexto particular. La etnografía tiene métodos y herramientas de investigación definidos por la observación participante, se caracteriza por la aplicación de entrevistas y encuestas censales para obtener datos específicos que permita el análisis, del mismo modo, la etnografía se define como la descripción e interpretación de situaciones vividas y se entiende como una metodología encaminada a proporcionar descripciones detalladas de aspectos de la vida social de la población objeto de estudio. Finalmente, hablamos de etnografía para referirnos a un tipo de escrito como un libro, informe, artículo, documental, etc. (estos se consideran géneros de etnografía en los que se relacionan de manera muy específica aspectos relevantes de la cultura). Además, el tipo de etnografía más común se utiliza en lugares específicos como pueblos, barrios, ciudades, instituciones, escuelas, organizaciones y movimientos sociales.

Resultados de la investigación

Los resultados de la investigación “Voces de Mesopotamia y San Miguel: Tejiendo narrativas desde la realidad” reflejan un proceso profundo de escucha, resignificación y expresión por parte de las comunidades participantes, a través de las técnicas empleadas, especialmente la exposición fotográfica y la recolección de narrativas testimoniales, se lograron evidenciar no solo las huellas que ha dejado el conflicto armado en los habitantes de Mesopotamia y San Miguel, sino también las formas en que estas comunidades han resistido, reconstruido sus vidas y conservado su dignidad en medio del dolor.

Exposición fotográfica: un puente entre el pasado y el presente

Una de las actividades centrales del proyecto fue la exposición fotográfica realizada en el Museo de Estampas del Municipio de La Unión, este espacio cultural se convirtió en un escenario de diálogo donde la imagen tomó la palabra. Las fotografías tomadas y seleccionadas con el acompañamiento de los estudiantes, retratan paisajes, rostros, objetos, caminos y momentos cotidianos que, aunque simples a primera vista, estaban cargados de memoria.

Los asistentes a la exposición, entre ellos estudiantes, docentes, líderes sociales y miembros de la comunidad, manifestaron que las imágenes les permitieron ver el territorio con otros ojos, reconociendo que usualmente pasaban desapercibidos, pero que adquirieron un nuevo valor al ser narrados desde la experiencia del conflicto. En este sentido, la fotografía fue más que un recurso estético: se convirtió en una herramienta de sensibilización, visibilización y resignificación del territorio.

Narrativas testimoniales: la palabra como resistencia

El segundo gran resultado se materializó en la recolección de narrativas testimoniales, obtenidas mediante entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión, estas historias, aún en proceso de edición y maquetación, están proyectadas para conformar un libro comunitario que recopile las voces de quienes vivieron de cerca la violencia, el desplazamiento y la pérdida, pero también la solidaridad, el retorno y la reconstrucción de su entorno. Entre los relatos destacan temas como:



- La afectación emocional y familiar provocada por la guerra.
- La transformación de las dinámicas escolares por miedo o desplazamiento.
- La ausencia del Estado y la estigmatización social.
- El valor del arraigo al territorio y la fuerza de la comunidad para reconstruir la vida cotidiana.
- La importancia de la escuela como lugar seguro y de reconstrucción simbólica.

Estos testimonios, escritos en primera persona y desde una perspectiva íntima, permiten construir una memoria colectiva desde abajo, desde la gente común que resistió y transformó su dolor en relatos con sentido. Este proceso no solo dignifica las experiencias de las víctimas, sino que también fortalece la identidad local y promueve una cultura de paz al reconocer la verdad y la resiliencia como elemento fundacional del tejido social.

Impacto en la comunidad educativa y proyecciones

Tanto la exposición como el proceso de recolección de testimonios generaron un impacto significativo en la comunidad educativa y local, se propiciaron espacios de conversación intergeneracional en los que estudiantes, docentes y familiares, compartieron reflexiones sobre el pasado y su relación con el presente. La escuela, como institución central, se proyecta ahora como un espacio capaz de formar sujetos críticos, empáticos y comprometidos con la construcción de paz.

Actualmente, se trabaja la maquetación editorial del libro, que busca no solo circular en la comunidad, sino también ser una herramienta pedagógica que puede replicarse en otros contextos afectados por la violencia. Este libro, será una forma de devolverle la voz a quienes históricamente fueron silenciados, reafirmando que contar es también sanar y que recordar es un acto de justicia.

Análisis

Los hallazgos obtenidos a través de la exposición fotográfica y las narrativas testimoniales pueden ser comprendidos e interpretados a la luz de los conceptos desarrollados en el marco teórico, este análisis, permite ver cómo las acciones realizadas no solo documentaban hechos pasados, sino que generan transformaciones reales en las personas y en las comunidades, desde un enfoque pedagógico, ético y humano.

La memoria histórica como acto pedagógico

Tal como lo afirma el Centro Nacional de Memoria Histórica (s.f.), la memoria histórica constituye una estrategia educativa que permite resignificar el pasado desde las voces de las víctimas. Las narrativas recopiladas en esta investigación dan cuenta de cómo el conflicto armado afectó la cotidianidad de los habitantes de Mesopotamia y San Miguel, pero también revelan cómo estos han elaborado un proceso de resistencia desde el recuerdo, la palabra y el arte.

La exposición fotográfica, al igual que el libro en proceso de publicación, se convierte en una forma de recuperar una memoria colectiva silenciada, y en un ejercicio ético de afirmación identitaria. Recordar es disputar



el sentido de la historia, y en este caso, se logró crear una memoria alternativa que descentraliza los discursos oficiales y coloca al sujeto común, campesino, madre, estudiante, docente, en el centro del relato.

Educación como acto de liberación y conciencia crítica

Desde la mirada de Freire, la educación debe estar al servicio de la liberación y la transformación social. Los espacios de reflexión generados por la investigación, en el aula, en el museo, en los talleres de narración, demostraron que los procesos educativos pueden y deben vincularse con las realidades del territorio, para que los estudiantes no solo aprendan contenidos, sino que comprendan su historia, cuestionen las injusticias y se movilicen en la construcción de una paz duradera.

Esta experiencia mostró que cuando las comunidades se reconocen como productoras de conocimiento, se empoderan. La palabra se transforma en herramienta de sanación, denuncia y construcción de ciudadanía. La pedagogía de la memoria permite dignificar a las víctimas y formar sujetos capaces de contribuir a un presente y futuro más justo.

La narrativa como construcción de identidad y reparación simbólica.

La elaboración de relatos testimoniales fue una experiencia profundamente humana que validó el papel de la literatura como espacio de sanación, narrar es organizar la experiencia y darle sentido, los relatos recogidos no fueron simples documentos, fueron actos de memoria, de verdad y de resistencia.

Estos testimonios permitieron reconstruir no sólo los hechos, sino también las

emociones, los silencios, los duelos, las esperanzas, en este sentido, la narrativa se constituyó como una forma de reparación simbólica, en la medida en que las personas pudieron compartir su historia, ser escuchadas y dejar un legado escrito para las nuevas generaciones.

Conclusiones

La memoria histórica, cuando es trabajada desde lo pedagógico, se convierte en una herramienta poderosa para dignificar las voces de las víctimas, fortalecer la identidad comunitaria y promover una cultura de paz, esta investigación evidenció que el reconocimiento del pasado no solo es un acto de justicia, sino también una condición necesaria para la reconstrucción del tejido social.

La fotografía y la narrativa literaria fueron medios efectivos para promover procesos de reflexión, sanación y transformación en las comunidades de Mesopotamia y San Miguel, al permitir que las personas expresaran sus vivencias, se generaron procesos de resignación del dolor y de afirmación de la esperanza.

La educación debe partir de los contextos, historias y realidades de los estudiantes, esta investigación reafirma el valor de la pedagogía crítica como una forma de enseñanza que no separa la escuela de la vida, sino que las articula en procesos que transforman y humanizan.

El proyecto deja como legado un libro en proceso de publicación y una experiencia de participación comunitaria que puede replicarse en otros territorios afectados por la violencia, esto no solo da la sostenibilidad al trabajo, sino que proyecta su impacto en el tiempo y en otras comunidades. Finalmente,



se constata que escuchar, narrar y compartir las historias del conflicto armado desde lo educativo y lo artístico, es el camino legítimo y necesario para construir un país más incluyente, justo y en paz.

Referencias

Betancourt, M. (2021). *Importancia de la enseñanza de la Memoria Histórica en el contexto colombiano*. En Red Iberoamericana de Pedagogía (Ed.), *Memoria histórica y educación* (pp. 126-130).

Bruner, J. (2002). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (s.f.). *Recorridos de la memoria histórica en la escuela: aportes de maestras y maestros*.

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI Editores.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.

Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/3>





OS PILARES DA BARBÁRIE NA AMÉRICA LATINA E UMA POSSÍVEL SOLUÇÃO PARA CONSOLIDAÇÃO DE SUAS JOVENS DEMOCRACIAS



Rosângela Célia Faustino¹⁰
Vinícius Ramos Bezerra¹¹

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar criticamente os pilares históricos da barbárie na América Latina — o genocídio indígena, a escravidão negra e autoritarismo político — e propor a Educação em Direitos Humanos como caminho possível para a consolidação de uma democracia efetiva em seus países. A investigação se apoia em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e analítico-crítica, fundamentando-se na hermenêutica crítica, articulando o pensamento de autores como Aimé Césaire, Theodor Adorno e Boaventura de Sousa Santos. A análise evidenciou que as violências originárias da colonização e do autoritarismo político não foram superadas com os processos de independência ou democratização formal, mas sim reconfiguradas em novas formas de exclusão, desigualdade e repressão institucional, sustentadas por estruturas jurídico-políticas ainda marcadas pelo legado colonial. As frágeis políticas de justiça de transição e a omissão do Estado quanto à promoção de

uma cultura de memória e reparação contribuíram para o silenciamento das vítimas e para a continuidade da violência estrutural. Nesse cenário, a Educação em Direitos Humanos emerge como instrumento estratégico de resistência e transformação social, ao promover o resgate da memória histórica, a valorização da dignidade humana e a descolonização das consciências, ainda moldadas por racionalidades racistas, autoritárias e patriarcais. Apesar da timidez das ações estatais nesse campo, constata-se o surgimento de experiências pedagógicas emancipatórias oriundas de coletivos sociais, universidades, movimentos populares e comunidades tradicionais, sinalizando caminhos contra-hegemônicos para o fortalecimento democrático. Conclui-se, portanto, que a consolidação de uma democracia efetiva na América Latina exige a articulação entre memória, verdade, justiça e educação libertadora, capaz de confrontar os fundamentos coloniais ainda vigentes e inaugurar novos pactos civilizatórios baseados na equidade, na diversidade e na dignidade humana.

10 Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil,  <https://orcid.org/0000-0002-0094-5528>,
 rcfaustino@uem.br

11 Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil,  <https://orcid.org/0000-0001-8327-475X>,
 vinicius.adv.ramos@gmail.com



Palavras-chave: américa latina, democracia, educação em direitos humanos, superação da Barbárie.

Introdução

A América Latina, composta majoritariamente por países de língua portuguesa e espanhola, carrega profundas cicatrizes de violência histórica que ainda comprometem a consolidação de democracias substanciais e a efetivação dos direitos humanos. Dois ciclos estruturantes — o colonialismo europeu e os regimes autoritários do século XX — instituíram sistemas políticos, econômicos e culturais marcados pela exclusão, pela racialização da cidadania e pela perpetuação de estruturas autoritárias. A colonização ibérica impôs uma ordem de desumanização sistemática, promovendo o extermínio dos povos originários e a escravidão de africanos, ao passo que institucionalizou uma lógica de dominação racial que atravessa os séculos. No século XX, as ditaduras militares, legitimadas pela doutrina de segurança nacional e pelos interesses geopolíticos da Guerra Fria, atualizaram os mecanismos coloniais de repressão e controle, instaurando estados de exceção permanentes. A justiça de transição, quando presente, foi tímida e seletiva, marcada por omissões e pactos de impunidade, permitindo que estruturas autoritárias se mantivessem sob a fachada democrática.

As marcas desses legados manifestam-se hoje em expressões naturalizadas de barbárie: genocídio indígena, racismo estrutural, violência policial, trabalho análogo à escravidão, concentração fundiária, devastação ambiental e criminalização da pobreza. Esses fenômenos não são desvios pontuais, mas sim manifestações

persistentes de uma modernidade periférica edificada na violência, na exclusão e na negação da dignidade humana.

A presente pesquisa parte da hipótese de que a consolidação democrática na América Latina demanda uma ruptura crítica com essa herança histórica. Para tanto, propõe-se uma leitura genealógica das formas de dominação estruturantes da região por meio da noção dos “Três Pilares da Barbárie”, inspirada na obra *As Origens do Totalitarismo*, de Hannah Arendt. Aqui, tais pilares são identificados como: o genocídio dos povos originários, a escravidão negra e o autoritarismo político. Com base em uma abordagem hermenêutica crítica, o estudo busca compreender como essas estruturas fundantes seguem operando nas democracias formais do continente e de que modo a Educação em Direitos Humanos pode contribuir para sua superação. Trata-se, portanto, de problematizar os entraves históricos e institucionais que impedem a efetivação do Estado Democrático e Social de Direito na América Latina.

Do “descobrimento” à devastação: raízes coloniais da desumanização latino-americana

O processo de colonização da América Latina, desencadeado pelas coroas ibéricas a partir do final do século XV, não corresponde a um encontro pacífico entre mundos, como frequentemente sugere a narrativa eurocêntrica hegemônica. O que se convencionou denominar “descoberta” do Novo Mundo, em 1492 por Cristóvão Colombo e, posteriormente, em 1500, com a chegada de Pedro Álvares Cabral à costa do atual Brasil, correspondeu, na realidade, à instauração de um regime de guerra ontológica,



epistêmica e material contra os povos originários das Américas.

Ao contrário da tese civilizatória anunciada pelas potências colonizadoras, as terras americanas já eram densamente povoadas por centenas de sociedades indígenas com sistemas complexos de organização política, espiritual, econômica e cultural. Contudo, sob a lógica imperial europeia, essas populações foram tratadas como seres inferiores, equivalentes à paisagem ou a obstáculos naturais a serem vencidos. O colonialismo europeu, como salienta Santos (2019), consistiu em um modo de dominação estruturado sobre a degradação ontológica dos corpos racializados, negando-lhes dignidade humana e reduzindo-os à condição de objetos de exploração e apropriação: “Às populações e aos corpos racializados não é reconhecida a mesma dignidade humana que é atribuída aos que os dominam. [...] Foram também considerados como objetos de propriedade individual, de que é prova histórica a escravatura” (Santos, 2019).

A conquista e ocupação do território americano estiveram fundadas, desde o início, em um binômio inescapável: violência e expropriação. A missão colonizadora foi legitimada por instrumentos jurídicos e teológicos — como as bulas papais, os tratados entre reinos cristãos e as doutrinas de terra *nullius* — que autorizaram o saque das riquezas naturais, a evangelização compulsória, a escravização dos corpos e o aniquilamento das culturas indígenas. Essa violência fundacional deu origem ao que Cesaire, em seu célebre *“Discurso sobre o Colonialismo”* (1978), identificou como o verdadeiro núcleo do colonialismo: a coisificação do colonizado, a sua redução a mero instrumento de produção e dominação. “Entre colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho

forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias [...]. Colonização = coisificação” (Cesaire, 1978).

O empreendimento colonial ibérico instaurou, na América Latina, um sistema de exploração econômica baseado na espoliação da terra e no trabalho forçado, inicialmente dos povos indígenas e, em seguida, dos africanos sequestrados e trazidos através do tráfico transatlântico de escravos. Esse sistema fundou as bases do que viria a ser a economia colonial: extrativista, agroexportadora, dependente e racialmente hierarquizada. Os indígenas foram dizimados em massa por guerras, massacres, doenças trazidas pelos europeus e imposições culturais; os africanos, arrancados de suas comunidades de origem, foram reduzidos à condição de mercadoria e submetidos a uma violência sistemática legitimada por códigos civis, religiosos e econômicos.

A colonização operou, portanto, não apenas sobre a superfície física das Américas, mas sobre a profundidade simbólica de seus povos. Jean-Paul Sartre, ao escrever sobre o genocídio cultural, afirma que a colonização implica a destruição das estruturas que conferem identidade, sentido e coesão às comunidades dominadas (Sartre, 1968). O genocídio colonial não se limitou ao extermínio físico, mas estendeu-se à eliminação das cosmologias, saberes, idiomas, práticas sociais e espirituais dos povos nativos. O objetivo último era a substituição da alteridade pela normatividade europeia.

Mesmo os processos de independência, que se alastraram pela América Latina ao longo do século XIX, não foram capazes de romper com as estruturas coloniais. A elite responsável por conduzir os movimentos



de independência, manteve a matriz social e econômica herdada da colonização, perpetuando o racismo, o latifúndio, a concentração de renda e o autoritarismo. A independência formal, portanto, não significou emancipação social ou ruptura com a lógica colonial: ao contrário, deu lugar a um colonialismo internalizado, no qual os antigos colonizadores foram substituídos por elites nacionais que continuaram a explorar os mesmos corpos e territórios.

Boaventura de Sousa Santos nomeia esse fenômeno como “pós-colonialismo sem descolonização” (Sousa, 1978), caracterizando a persistência das práticas coloniais sob a aparência da modernidade. Aimé Césaire, por sua vez, adverte que não se pode superar a barbárie sem antes desvelá-la, sem trazer à luz os escombros da história e impedir o funcionamento das engrenagens do esquecimento e do revisionismo: “Faço a apologia sistemática das civilizações para-europeias [...] Eram sociedades comunitárias, nunca de todos para alguns [...] A Europa tem contas a prestar perante a comunidade humana pela maior pilha de cadáveres da história” (Césaire, 1978).

A normalização da violência contra indígenas e negros, a impunidade dos grandes massacres coloniais, a apropriação cultural, a invisibilidade histórica e o desprezo as organizações não ocidentais constituem as marcas do que se pode denominar de fundação da barbárie na América Latina. Tal fundação, longe de representar um evento concluído no passado, prolonga-se nas estruturas institucionais, sociais e ideológicas que organizam o presente.

Nesse sentido, o colonialismo latino-americano não pode ser compreendido como um ciclo encerrado, mas como uma formação

social persistente, cuja superação exige não apenas políticas públicas reparatórias, mas uma profunda reconstrução da memória coletiva, do direito, da história e das instituições. A ruptura com o colonialismo não será possível sem um exercício radical de auto-crítica civilizacional, capaz de desestabilizar as narrativas dominantes e colocar em evidência a humanidade dos povos oprimidos.

O primeiro pilar: colonialismo, genocídio e o pacto do silêncio histórico

Para Césaire (1978), o nazismo não representa uma ruptura, mas sim uma culminância — uma projeção intraeuropeia da lógica de dominação, extermínio e exploração já longamente exercida nas colônias da América, África e Ásia. A colonização, afirma o autor, corrompe não apenas o colonizado, mas sobretudo o colonizador, ao cultivar os instintos mais primitivos de ódio, ganância e desumanização:

No fim desta arrogância racial encorajada [...] há o veneno instilado nas veias da Europa e o progresso lento, mas seguro, do asselvajamento do continente [...] e calam em si próprias a verdade – que é uma barbárie, mas a barbárie suprema [...] que antes de serem as suas vítimas, foram os cúmplices [...] que ele brota [...] de todas as fissuras da civilização ocidental e cristã (Césaire, 1978).

Esse diagnóstico implica reconhecer que a modernidade ocidental — frequentemente celebrada como portadora da razão, do progresso e dos direitos — está, na realidade, assentada sobre os escombros de mundos destruídos, culturas soterradas e corpos violentados. A lógica colonial não se encerrou com os processos formais de independência política, mas sobreviveu como estrutura



material e simbólica nas instituições do Estado, na epistemologia dominante e nas práticas sociais excludentes que seguem marginalizando os povos originários.

Corroborando essa denúncia, os sociólogos Grondin e Viezzer (2018), em sua obra *"O Maior Genocídio da História da Humanidade – Povos Originários das Américas"*, estimam que o processo de colonização resultou no extermínio de aproximadamente 70 milhões de indígenas. Apenas no México, teriam sido assassinados mais de 20 milhões; nos Estados Unidos, 18 milhões; nos países andinos, cerca de 10 milhões; e no Brasil, aproximadamente 4 milhões. Trata-se de um holocausto continental, sustentado pela violência armada, imposição religiosa, trabalho forçado e destruição cultural.

Grondin e Viezzer (2018) denunciam que tal extermínio não foi um efeito colateral do processo colonial, mas sim um projeto deliberado de submissão total: do Alasca à Patagônia, os povos originários foram reduzidos a objetos da ganância europeia, tratados como entraves ao desenvolvimento colonial. Para os autores, resgatar essa memória é um imperativo moral e histórico, não apenas como reparação simbólica, mas como condição para que os povos indígenas, ainda hoje marginalizados, sejam reconhecidos como sujeitos plenos de direitos.

O mais grave, contudo, é o pacto de silêncio que se estabeleceu em torno desse genocídio. A memória oficial dos Estados latino-americanos, construída a partir de elites brancas e urbanas, frequentemente omite ou minimiza a dimensão da violência colonial, substituindo-a por mitos fundacionais que exaltam a miscigenação, a harmonia racial e o heroísmo das metrópoles colonizadoras. Tal ocultamento reforça a

impunidade histórica e inviabiliza processos de reparação efetiva, tanto do ponto de vista simbólico quanto jurídico.

O segundo pilar: tráfico humano, escravidão e a instituição do racismo

Superado o primeiro ciclo de genocídio colonial que dizimou as populações originárias, a ordem econômica imposta pelos colonizadores europeus viu-se diante da necessidade de recompor sua força de trabalho. É nesse contexto que se institui o segundo pilar da tríade infernal da barbárie latino-americana: a escravidão negra.

O tráfico transatlântico de africanos constituiu a maior e mais duradoura diáspora forçada da história moderna, com impactos catastróficos e ainda não plenamente reconhecidos. Milhões de africanos foram arrancados violentamente de seus territórios, despojados de identidade, cultura e humanidade, para serem transformados em mera engrenagem do maquinário colonial. No Brasil, estima-se que entre cinco e seis milhões de pessoas foram submetidas à escravidão, número quatro vezes superior ao registrado em toda a América Hispânica, segundo dados do jornalista Galeano (2000).

A escravidão, no entanto, não foi apenas um sistema econômico: foi também um projeto ideológico, sustentado por discursos teológicos, pseudocientíficos e jurídicos que buscaram naturalizar a desigualdade racial e legitimar a dominação absoluta. O africano foi reduzido à condição de "coisa", de propriedade descartável, destituído de subjetividade, voz e direitos. Essa coisificação do corpo negro, embora formalmente abolida, continua a manifestar-se nos altos índices de exclusão social, encarceramento em massa, homicídios e negação



de direitos básicos à população negra nos países latino-americanos, em especial no Brasil (Géledes, 2015).

A abolição tardia da escravidão brasileira, em 1888, não veio acompanhada de qualquer política de integração dos ex-escravizados à sociedade. Pelo contrário, foi seguido por um projeto explícito de branqueamento populacional, mediante incentivo à imigração europeia, que reforçou a exclusão dos libertos. A herança dessa omissão histórica é visível até os dias de hoje na estrutura racializada da desigualdade brasileira.

Como destaca a OAB, ao instituir em 2015 a Comissão da Verdade sobre a Escravidão Negra (Géledes, 2000), o Brasil ainda não enfrentou com seriedade os crimes praticados contra a população negra durante os mais de três séculos de regime escravocrata. Ao contrário de países como Haiti, El Salvador, Colômbia e Argentina, que instituíram comissões da verdade voltadas à reparação histórica, o Estado brasileiro permanece em dívida com sua população negra. A negação da memória e da verdade serve, nesse sentido, como forma de perpetuação da violência estrutural e da necropolítica que atinge os corpos negros.

Somente por meio de políticas públicas efetivas de reparação histórica e de justiça racial será possível romper com esse ciclo secular de exclusão. Tal como propôs Martin Luther King, é preciso caminhar em direção a uma sociedade na qual os indivíduos sejam julgados “não pela cor de sua pele, mas pelo conteúdo de seu caráter” (Brasil, 2015), uma sociedade onde a dignidade humana não seja privilégio racial, mas direito universal.

Estados de exceção permanentes: o terceiro pilar da barbárie

Arendt (1989) descreve os regimes totalitários como a supressão da política, substituindo o diálogo pela imposição de ideologias hegemônicas. A ditadura, nesse contexto, representa a eliminação da pluralidade, negando a diferença, que é fundamental para a política.

As experiências totalitárias na Europa, como o fascismo e o nazismo, e os horrores da Segunda Guerra Mundial evidenciaram a necessidade de proteger a dignidade humana. Em resposta, o Direito Internacional dos Direitos Humanos foi moldado pela Declaração Universal de 1948, estabelecendo direitos humanos como patrimônio universal.

Bobbio (2004) argumenta que a universalidade dos direitos humanos é uma conquista histórica, transformando ideais em normas vinculantes. Antônio Augusto Cançado Trindade (1998) afirma que esses direitos são intrínsecos à condição humana, anteriores a qualquer organização política.

Enquanto o mundo caminhava para a institucionalização dos direitos humanos, a América Latina enfrentava regimes autoritários entre as décadas de 1960 e 1980, contrariando sua experiência democrática incipiente. Apesar de assinarem a ONU e se comprometerem com os direitos humanos, os países latino-americanos vivenciaram uma longa ditadura, sustentada pelo contexto da Guerra Fria e pela intervenção dos EUA.

Apoios a golpes militares interromperam movimentos populares e abortaram experiências progressistas. Em 1980, dois terços da população latino-americana viviam sob ditaduras militares, com oito países da



América do Sul governados por generais (Prado, 2006).

Esses regimes promoveram repressão e eliminação de opositores, considerados “terroristas”. Estudantes, professores, sindicalistas, camponeses, indígenas e membros da Igreja foram alvos de perseguições, censura, tortura, execuções e desaparecimentos forçados.

Enquanto o Cone Sul sofria com as ditaduras, a América Central e a Colômbia enfrentavam guerras civis ou democracias frágeis. Entre 1960 e 1990, mais de 50 mil pessoas foram assassinadas pelas ditaduras, incluindo 30 mil na Argentina, 3 a 10 mil no Chile de Pinochet, cerca de 400 no Uruguai (Brasil, 2007), e 434 no Brasil, segundo a Comissão Nacional da Verdade (Brasil, 2014).

Com a divulgação das atrocidades, setores anteriormente favoráveis às ditaduras recuaram. Fragilizados, os regimes militares iniciaram redemocratizações na década de 1980, mas sem reformas estruturais. Novamente, as massas populares foram excluídas.

Leis de anistia foram promulgadas em 16 dos 19 países latino-americanos, eximindo agentes estatais de responsabilidades, o que resultou em impunidade. A Corte Interamericana de Direitos Humanos rejeitou essas leis, por violarem a obrigação de punir crimes contra a humanidade (Piovesan, 2013).

O Brasil, um dos poucos países que ainda não revisou sua lei de anistia, continua a legitimar a impunidade dos perpetradores do regime militar de 1964, comprometendo seus alicerces democráticos e o distanciando do padrão internacional de direitos humanos.

A justiça de transição, como um processo pedagógico e restaurador, visa garantir memória, verdade e reparação das vítimas, além de reformar instituições autoritárias para evitar a repetição da barbárie. Países como Argentina, Chile, Peru e Uruguai, que enfrentaram esse processo, apresentam hoje menores índices de tortura, maior adesão à democracia e melhor respeito às liberdades públicas (Brasil, 2011).

O gigante adormecido em sangue

O Brasil, ao longo de sua história, tem sido um reflexo das barbáries que marcaram a América Latina. O genocídio indígena, a escravidão negra e o regime militar de 1964–1985 são os pilares que moldaram uma nação incapaz de enfrentar seu passado de violência e impunidade. Essa herança colonial e autoritária permanece arraigada nas instituições, valores sociais e práticas de poder até os dias atuais.

A colonização europeia no Brasil resultou no genocídio de grande parte da população indígena. Durante a ditadura militar, mais de 8.300 indígenas foram mortos, além de sofrerem remoções forçadas e trabalho análogo à escravidão, sob o pretexto de projetos de “integração nacional” que não trouxeram desenvolvimento ou cidadania (Brasil, 2014).

A ditadura de 1964, com raízes no colonialismo escravocrata, perpetuou práticas de tortura e repressão que permanecem na Constituição de 1988. Como denuncia o jurista Comparato (2004), o Brasil nunca rompeu verdadeiramente com sua tradição de violência institucional. A tortura, iniciada nos tempos da escravidão, continua a ser um instrumento de repressão contra os pobres e negros, especialmente nas periferias urbanas.



Safatle (2010), em *"O que resta da ditadura"*, denuncia a persistência velada do autoritarismo no Brasil, com violações de direitos humanos em ascensão após o fim da ditadura, o que evidencia a incompletude da transição democrática. O Brasil é o único país da América do Sul em que torturadores não foram formalmente julgados, e onde o Exército não reconhece sua responsabilidade pelos crimes do regime militar. Essa falta de responsabilização mantém uma cultura de impunidade que impede a consolidação democrática do país.

A impunidade alimenta a reincidência de violações de direitos humanos, como observa Maria de Nazaré T. Zenaide, com base nos estudos de Kathryn Sikkink. Países como Argentina, Chile e Uruguai avançaram na justiça de transição, processando os responsáveis e criando mecanismos de memória, resultando em menores índices de violência estatal (Dias, Tosi & Giuseppe, 2012).

No Brasil, a justiça de transição foi simbólica, centrada em reparações materiais, e não promoveu uma reflexão profunda sobre o passado autoritário. A criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), em 2011, foi um avanço, mas obstruída por resistências institucionais e pela falta de medidas punitivas.

O relatório final da CNV recomendou ações essenciais para a consolidação de uma democracia substantiva, como o reconhecimento das Forças Armadas pelos crimes de lesa-humanidade, a responsabilização dos agentes envolvidos, e a reforma do sistema prisional (2014). No entanto, essas diretrizes encontram resistência e não foram implementadas de maneira eficaz.

O Brasil, ao contrário de outros países latino-americanos, institucionalizou o esquecimento

do passado, o que explica a persistência de uma nostalgia autoritária e o avanço de discursos antidemocráticos. A impunidade e a desigualdade estrutural, juntamente com a negligência com as populações indígenas, negras e periféricas, mantêm o Brasil preso a um passado não resolvido, impedindo um futuro mais justo e democrático.

Reconstruir a esperança: rupturas necessárias e caminhos possíveis

A trajetória histórica da América Latina, e especialmente do Brasil, é marcada por um contínuo processo de opressão, violência e exclusão, cujas raízes se estendem profundamente no período colonial e se perpetuam até os dias atuais através de estruturas de dominação que não foram, até o presente momento, suficientemente questionadas ou transformadas. A violência, longe de ser um evento esporádico ou acidental, constituiu-se como um método fundamental de organização social e política na formação dessas nações. Este processo violento tem como base uma lógica estruturada pela espoliação colonial, pela escravização em massa, pelas ditaduras militares, e pela persistência de regimes pseudodemocráticos que, embora formalmente constitucionais, sustentam-se na perpetuação da desigualdade social, na exclusão política e na manutenção de um autoritarismo diário que se reflete nas relações sociais cotidianas (Rodino, Tosi & Giuseppe, 2016).

É nesse quadro de uma longa transição inacabada que a proposta de consolidação de uma democracia substantiva se coloca como um desafio de profunda complexidade. A democracia não pode ser reduzida ao simples ato eleitoral, mas exige a reconstrução das condições materiais e simbólicas



que a possibilitem de fato. Trata-se de um processo que deve passar pela descolonização radical do Estado, da cultura, e das subjetividades. Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos (EDH) emerge não como uma ferramenta meramente educativa, mas como um dispositivo político-pedagógico orientado para a desconstrução das estruturas de poder que continuam a operar como mecanismos de opressão, marginalização e violência (Dias, Tosi & Giuseppe, 2012). A EDH é, portanto, uma estratégia de contra-hegemonia que visa não apenas à inclusão de novos saberes, mas à transformação radical da sociedade e das instituições que sustentam as relações de dominação.

É necessário entender que a persistência da violência estrutural e institucional na América Latina não é um acaso, nem uma fatalidade histórica. Ela é o produto de escolhas políticas deliberadas que, em muitos casos, encontram sua origem na convivência dos Estados com as elites locais, que historicamente se beneficiaram da subordinação das massas populares e da expropriação de suas riquezas. A leniência dos Estados diante das atrocidades coloniais, da escravidão negra e das violações sistemáticas cometidas durante as ditaduras civis e militares reflete a continuidade do pacto oligárquico que sustenta os sistemas políticos da região. Este pacto, que se renova a cada ciclo histórico, mantém a exclusão, a pobreza e a violência como elementos constitutivos da ordem social.

Para que a democracia seja realmente efetiva, ela deve ser construída com base na transformação profunda das relações de poder e na superação das estruturas de dominação que moldam as instituições e as práticas cotidianas. Nesse sentido, a

educação se apresenta como a chave para a construção de uma nova ordem social, mais justa e equitativa. No entanto, não se trata de uma educação qualquer, mas de uma Educação em Direitos Humanos que deve ser vista como uma prática de resistência, um projeto de formação de consciências insurgentes que questionem os modelos de poder e as narrativas de legitimação da violência (Rodino, Tosi & Giuseppe, 2016). A EDH não deve ser encarada como uma disciplina transversal ou protocolar, mas como uma pedagogia da ruptura. Ela se configura como uma forma de contestar e subverter as estruturas de dominação que têm sustentado o regime de opressão, exclusão e violência. Não basta rememorar os horrores do passado; é preciso transformar essa memória em ação política, em uma prática educativa que não apenas denuncie, mas que também proponha soluções concretas para a superação da barbárie (Rodino, Tosi & Giuseppe, 2016).

Conforme aponta Adorno (2016), a barbárie não é um acidente ou uma falha pontual da civilização moderna. Ela faz parte da própria lógica de organização da sociedade, que, em nome da ordem e da segurança, criou mecanismos de repressão que vão da escravidão legalizada aos campos de extermínio. Essa violência não é um fenômeno isolado, mas parte de um processo contínuo de marginalização e de exclusão de certos grupos sociais. A barbárie é, portanto, a antítese da civilização e da humanidade. No entanto, Adorno (2016) nos alerta para a dificuldade dessa luta, pois ela não se dá apenas contra inimigos externos, mas dentro da própria cultura que gerou esses mecanismos de opressão. Portanto, a luta contra a barbárie não é fácil nem isenta de contradições, pois se trava no interior de uma



sociedade que, mesmo após os horrores do passado, continua a reproduzir as mesmas estruturas de dominação.

A EDH, ao reconhecer essa complexidade e esse paradoxo, assume uma missão que é, ao mesmo tempo, dolorosa e imprescindível: a de promover um enfrentamento crítico com a história, a de formar consciências que questionem os valores dominantes e que se recusem a aceitar a perpetuação das injustiças. Em um contexto como o da América Latina, onde o colonialismo, a escravidão e os regimes autoritários deixaram marcas profundas, a educação deve ser entendida não apenas como uma transmissão de conteúdos, mas como um processo de conscientização que estimule a reflexão sobre as desigualdades estruturais que persistem nas sociedades contemporâneas (Dias, Tosi & Giuseppe, 2012). Isso exige uma pedagogia que recuse o discurso da conciliação e do esquecimento, e que, ao contrário, se engaje na construção de uma memória crítica e politizada.

É necessário que a rememoração dos “Três Pilares do Inferno” – o genocídio indígena, a escravidão africana e o autoritarismo ditatorial – não seja tratada como um culto ao sofrimento, mas como um ato de resistência política e ética contra os discursos que negam ou relativizam os crimes históricos. A democracia, como sabemos, não pode ser construída sobre os alicerces do esquecimento ou da impunidade.

O Brasil, como grande parte da América Latina, falhou em construir um processo de justiça de transição robusto e eficaz, que fosse capaz de responsabilizar os responsáveis pelos crimes do passado e de garantir que tais atrocidades não se repetissem. A criação da Comissão Nacional da Verdade

(CNV), embora representasse um avanço importante, foi obstaculizada por resistências institucionais e pela ausência de medidas punitivas. A verdade, nesse sentido, deve ser o primeiro passo para a construção de uma verdadeira democracia.

Nesse sentido, a EDH se configura como uma prática radical de transformação social, uma pedagogia que visa não apenas à formação de cidadãos conscientes, mas de sujeitos críticos capazes de questionar e dismantlar as estruturas de poder que sustentam a violência e a opressão. O educador em direitos humanos, ao denunciar as violências cotidianas, as desigualdades estruturais e as lógicas de exclusão, torna-se um sujeito político que não apenas ensina, mas engaja na reconstrução de um pacto democrático mais justo e inclusivo. A educação, portanto, deve ser entendida como uma ferramenta de resistência coletiva, uma prática que potencializa a transformação das condições materiais e simbólicas que sustentam a exclusão social (Piovesan, 2013).

Ainda, é no vácuo de ação estatal que emergem práticas pedagógicas insurgentes, protagonizadas por movimentos sociais, coletivos educacionais, organizações de base, povos indígenas e comunidades quilombolas. Estas experiências se desenvolvem fora das estruturas escolares formais e constroem saberes contra-hegemônicos, articulando território, ancestralidade e direito à resistência. Nos povos originários, a EDH se concretiza na defesa da terra, da cultura e do idioma; nos quilombos, na afirmação da identidade negra e na luta antirracista; nas periferias urbanas, na articulação entre educação popular, direitos e mobilização política (Grondin & Viezzer, 2018).



Essas práticas não apenas denunciam a violência sistêmica, mas constroem alternativas concretas de formação política e emancipação. Elas rompem com o discurso “neutro” da escola tradicional e enfrentam, diretamente, a lógica do Estado que opera com seletividade, racismo institucional e negação de direitos.

Portanto, qualquer projeto democrático real passa, necessariamente, pelo fortalecimento dessas pedagogias insurgentes e pela institucionalização de uma EDH que seja anticolonial, transformadora e vinculada às lutas concretas dos povos oprimidos. A superação da barbárie exige, antes de tudo, coragem política para romper com os alicerces da dominação e instaurar um novo pacto civilizatório: fundado não na reconciliação com o passado, mas no compromisso com a justiça, a memória e a dignidade.

Metodologia

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e analítico-crítica, voltada à compreensão dos processos históricos, políticos e sociais que estruturam os pilares da barbárie na América Latina, bem como à análise das possibilidades de superação dessas estruturas por meio da Educação em Direitos Humanos. A pesquisa fundamenta-se na análise documental de textos acadêmicos, relatórios institucionais e normativas internacionais, com ênfase em obras clássicas e contemporâneas que tratam do colonialismo, da escravidão, do autoritarismo, da justiça de transição e dos direitos humanos.

A análise parte de uma perspectiva crítica, inspirada no materialismo histórico-dialético, articulando o pensamento de autores como

Aimé Césaire, Boaventura de Sousa Santos, entre outros. O critério central que orienta o trabalho é a busca por compreender os mecanismos de reprodução das violências estruturais e os dispositivos emancipatórios possíveis para sua superação.

Adota-se, ainda, a hermenêutica crítica como instrumento metodológico, compreendendo a linguagem enquanto espaço de disputa simbólica e *locus* de dominação e resistência. Essa abordagem permite interpretar os discursos jurídicos, políticos e educacionais como expressões das continuidades históricas entre o colonialismo, os regimes autoritários e as democracias formais, evidenciando a permanência de uma racionalidade excludente no arcabouço institucional dos Estados latino-americanos.

Resultados

A análise empreendida revelou que os pilares fundantes da barbárie latino-americana — o genocídio indígena, a escravidão negra e o autoritarismo político — não pertencem a um passado superado, mas constituem uma gramática estrutural que ainda rege as relações sociais, econômicas e políticas na região. A violência, longe de ser um desvio pontual, permanece como estratégia de manutenção do poder por parte das elites coloniais reconfiguradas, travestidas de democratas em contextos neoliberais.

Verificou-se que as transições democráticas, em diversos países do continente, ocorreram sob o signo do esquecimento e da impunidade, com a manutenção dos aparatos repressivos intactos, a ausência de processos efetivos de justiça de transição e a omissão sistemática em relação aos direitos das populações historicamente



marginalizadas. Nesse sentido, o mito da reconciliação nacional serviu, na maioria dos casos, para reforçar a hegemonia dos grupos privilegiados, silenciando as demandas por verdade, justiça e reparação.

Os resultados também apontam para a fragilidade das políticas públicas voltadas à promoção dos direitos humanos, sobretudo no que se refere à institucionalização da Educação em Direitos Humanos. Em geral, tais iniciativas carecem de continuidade, profundidade e compromisso político real, sendo muitas vezes reduzidas a ações pontuais, de baixa capilaridade social e escassa inserção curricular. O que se evidencia, portanto, é a resistência das estruturas estatais em promover uma educação crítica, emancipadora e anticolonial, que confronte o pacto oligárquico e racial fundante de nossas sociedades.

Contudo, a pesquisa também identificou experiências de resistência pedagógica em diversas frentes sociais — movimentos populares, organizações de base, comunidades indígenas e quilombolas, coletivos educacionais — que vêm construindo práticas de Educação em Direitos Humanos a partir de seus próprios territórios e saberes, desafiando a lógica oficial e reivindicando o direito à memória, à dignidade e à participação política.

Esses achados reforçam a tese de que a consolidação de uma democracia efetiva na América Latina depende, necessariamente, da reconstrução do pacto civilizatório sob novas bases: memória, verdade, justiça, descolonização e educação crítica. Trata-se de um processo árduo, conflituoso e de longo prazo, mas que constitui a única alternativa possível à repetição cíclica da barbárie sob diferentes roupagens institucionais.

Conclusões

A América Latina não reduziu suas desigualdades enquanto não romper com as estruturas que sustentam sua fundação violenta. O discurso de progresso encobriu genocídios, escravidão e repressão. As elites herdaram o projeto colonial e o adaptaram aos moldes neoliberais, mantendo a desigualdade como eixo de governabilidade.

O subdesenvolvimento não é atraso: é projeto. A lógica da exploração moldou economias dependentes e sociedades marcadas por racismo, patriarcado e autoritarismo. As instituições democráticas, longe de corrigir essa lógica, a reproduzem com verniz legal.

A justiça de transição fracassou no Brasil, limitou-se a gestos simbólicos, sem punir os responsáveis ou desmontar por completo os aparelhos de repressão. A impunidade permanece como política de Estado.

A Educação em Direitos Humanos não pode ser protocolo. Deve ser um projeto de ruptura, de formação crítica e de enfrentamento ao cinismo das democracias excludentes. Ou educamos para a insubmissão, ou perpetuaremos a barbárie travestida de normalidade legal.

Referências

- Adorno, T. W. (1995). *Educação após Auschwitz*. Vozes.
- Arendt, H. (1989). *As origens do totalitarismo* (R. Raposo, Trad.). Companhia das Letras.
- Bobbio, N. (2004). *A era dos direitos* (C. N. Coutinho, Trad.). Elsevier.



- Comissão Especial Sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. (2007). *Direito à memória e à verdade*. Brasília. <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/memoria-e-verdade>
- Comissão Nacional da Verdade. (2014). *Relatório (Vol. I)*. Brasília. <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/relatorio>
- Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. (2010). *Direito Humanos: Percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional*. Brasília.
- Brasil. (2011). *Justiça de transição: manual para a América Latina*. Brasília.
- Cesaire, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.
- Comissão da Verdade da Escravidão Negra da OAB/SP. (2015). *Relatório parcial*. São Paulo. <http://www.oabsp.org.br/comissoes2010/verdade-escravidao-negra>
- Comissão Nacional da Verdade. (2014). *Relatório (Vol. II, Textos Temáticos - Violações de direitos humanos dos trabalhadores)*. Brasília. <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/relatorio>
- Comparato, Fábio Conder. *Afirmiação Histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2004.
- Dias, A. A., & Tosi, G. (2017). *Desafios e perspectivas da Democracia na América Latina*. Ed. do CCTA.
- Galeano, E. (2000). *As veias abertas da América Latina* (G. de Freitas, Trad.; 39th ed.). Paz e Terra.
- Gelédes. (2015, February 7). Comissão da Verdade da Escravidão Negra toma posse na OAB Nacional. *Olhar Jurídico*. <https://www.olharjuridico.com.br/noticias/exibir.asp?id=22474¬icia=com-aco-es-afirmativas-oab-registra-1300-advogados-negros-por-mes>
- Grondin, M., & Viezzer, M. (2018). *O maior genocídio da história da humanidade – mais de 70 milhões de vítimas entre os povos originários das Américas – Resistência e Sobrevivência*. Princeps.
- Piovesan, F. (2013). *Temas de Direitos Humanos*. Saraiva Educação.
- Prado, L. F. S. (2006). *História contemporânea da América Latina: 1930-1960*. Ed. da Universidade UFRGS.
- Rodino, A. M., & Tosi, G. (2016). *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. Editora UFPB.
- Safatle, V., & Teles, E. (2010). *O que resta da ditadura: A exceção brasileira*. Boitempo Editorial.
- Santos, B. de S. (2019). O Colonialismo e o século XXI. *Outras Palavras*. <https://outraspalavras.net/geopoliticaeguerre/boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi/>
- Sartre, J. P. (1968). *Colonialismo e neocolonialismo*. Tempo Brasileiro.
- Trindade, A. A. C. (1998). *A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil*. Edições Humanidades.
- Veja. (2018, August 30). A América Latina está longe de acabar com a exclusão de negros. <https://veja.abril.com.br/mundo/banco-mundial-america-latina-esta-longo-de-acabar-com-exclusao-de-negros/>



IDENTIDAD POLÍTICA LAS ACCIONES POR RECONOCIMIENTO Y LAS POLÍTICAS DE REPARACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO

EX PRESO/A POLÍTICO/A, ARGENTINO/A

Gladys Estela Loys¹²

Resumen

Se tratan acciones y políticas de reparación a víctimas directas del genocidio argentino (1976-1983) Resultado de investigación, participativa y en fuentes bibliográficas. Se argumenta que en un tiempo largo y no uniforme desde concepciones actualizadas se contribuye con un estado de derechos, se repara el daño cuando se tiene incidencia positiva democratizando el proceso de reconocimiento. Los/as llamados ex presos/as políticos/as, blanco especial de la descarga ejemplificadora de violencia estatal, viven un proceso identitario particular, en tanto identificados con nombres e idearios emancipadores de la década del 60 y 70 sobre los que el gobierno al poder ejecutor del golpe militar de 1976 en Argentina produjo la estigmatización necesaria y concurrente para su exterminio. Sobre el construido negativo subversivo/a pudo aplicarse el tormento físico del plan, que, como genocidio implementó el objetivo de cambiar el modelo de vida de la población argentina. Quedó

justificado el brutal cometido de torturas, encarcelamientos, asesinatos y desapariciones forzadas, bajo un horizonte de terror, miedo, y aislamiento que no desapareció inmediatamente terminada la dictadura ni en toda la población- aún hoy- y que los/as sobrevivientes, en condición de ex presos/as políticos/as, una vez recobrada la libertad se encargan de reparar. La participación en asuntos de bien público y común es una práctica política que produce reconocimiento, que éste sea en términos de reparación positiva resulta de una convergencia compleja y nunca definitiva menos absoluta o unánime. Los/as ex presos/as políticos/as protagonizan un proceso identitario, con el que orientan a un reconocimiento positivo que les repare la imagen negativa que se ha construido de manera efectiva, aunque no sea absoluta ni en toda la población. Los años 90 y los 2000 señalan hitos positivos de reparación institucional. Leyes de indemnización (1991) y Juicios de lesa humanidad (2006) provienen de un Estado que reconoce los crímenes y decide reparar el

¹² Consejo Consultivo Facultad de Humanidades Ciencias Sociales y de la Salud, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina. gladysestela2014@gmail.com



delito. El contenido de las leyes es un indicador de alcance: De la participación de los expresos políticos, su incidencia ideológica en ella. De lo que admite el conjunto social al momento, y la resultante del juego de poder político que muestra y produce la democratización deseada.

Palabras clave: genocidio, identidad política, reparación, reconocimiento.

Introducción

La pulsión por el reconocimiento de la dignidad propia es un anhelo de alcance universal. La percepción del quantum, el ¿qué? lo realiza efectivamente se compone en la compleja trama de significados, de singularidad histórica, aconteciendo en relaciones político-temporal.

Tratándose de un proceso de construcción ético/político, identitario, sujeto a interpretación caben las apropiaciones con que se significan las múltiples expresiones, manifestaciones, de diferente naturaleza. Acciones gestuales y discursivas median contenidos de aceptación y rechazo de lo "otro", también en los "propios".

El escenario social contemporáneo es un continente de prácticas y ejercicios de violencias. Procedentes de fuentes colectivas, ejercidas por manos individuales, como por instituciones particulares y públicas, dirigidas contra grupos étnicos, políticos, religiosos, culturales, de género, que según sea el lugar y el recurso del que se trate representan, según el caso, un obstáculo para acaparamientos y acumulación; de ello resulta que muchas, localizadas, revistan carácter y propósito de exterminio y planificadas conformen sistemas simbólicos de justificación, con su efecto productivo en las

representaciones sociales. Naturalizan la violencia, la discriminación, la persecución, que enraíza perdurable en el sentido común.

Estas prácticas, como ejercicio de expulsión de grupos y pueblos, constantes en el tiempo de la humanidad, con la sola variación del valor del recurso en disputa (tierras, minerales, agua, símbolos y valores) han contado con poder de logro para sus cometidos y siempre con resistencias a tal propósito.

En el ¿Quién soy/somos? que se construye en las mediaciones significadas de significantes entran en disputas materiales, con sus cargas de valor, proveyendo de imágenes para la afirmación propia de pertenencia y preservación, como para aquellas acciones de estigmatización y destrucción, sumando antecedentes en el juego por alcanzar y mantener, o disputar, el peso mayor.

Entre las singularidades que suman en la historia mundial de estos antecedentes hablamos de Argentina. Ella se cuenta como un país más, entre tantos otros, que hicieron la historia de su Nación entre batallas de opuestos, relevante la lucha entre unitarios y federales, entre proyecto de nación industrial o agropecuaria, entre puerto vs. interior, entre sociedad oficialmente laica o religiosa, entre dependencia o soberanía.

Constituir subjetividad Formar identidad / pertenencia

La Constitución Nacional (1853) regula la vida de la ciudadanía del país representando un consenso a favor de las formas democráticas de gobierno. El desconocimiento de esa ley máxima, las violaciones a su normativa son condenadas unánimemente y se expresan de forma pública, formalmente



muy pocos aprueban los Golpes de Estado. Las interrupciones a la vida constitucional, las intrusiones por parte de quienes las ejecutan, en Argentina, abogan para sí mismos el calificativo de defensores de la patria, concentrando de este modo la totalidad de ese significado, dejando fuera "al resto" quienes, no incluidos en la "patria" pasarán a ser señalados como el enemigo de ésta. Indios, negros, subversivos, campesinos, homosexuales, todos o cualquiera de ellos quedan con el estigma como condición necesaria presente, perene y actuante en y para su discriminación, exclusión, exterminio. Los proyectos de nación realizados en campañas y programas se sucedieron, cada ejecución exitosa la fue conformando. Fechas y nombres localizan el genocidio y hacen memoria en la población argentina. (Conquista de América 1492) (Campaña del Desierto 1880) (Programa de Reorganización Nacional (1976- 1983). Y en cada uno de ellos el objetivo de exterminio no tuvo logro absoluto ni definitivo. Lo que no logra aniquilar es la memoria de la resistencia de la población argentina, con potencial para recuperar constitucionalidad nacional.

Pensamos el paso de la última dictadura cívico militar a un régimen democrático de gobierno como un largo proceso de transición. Marzo de 1983 señala la fecha en que se inicia el cambio de un gobierno de militares a un gobierno de civiles. Entra en vigor la Carta Magna, la Constitución Nacional y con ello el indicador insustituible y parámetro ineludible para la destitución de formas antidemocráticas en el ejercicio del poder de gobernar.

Con esa medida jurídico/ ético/ político y hasta moral de prevalencia, los grupos y personas perseguidas, estigmatizadas, excluidas retoman una continuidad interrumpida de labor identitaria en otro escenario público.

Iniciada la democratización, la sociedad recuerda atrocidades genocidas y actos de resistencia, cuentan para la actual etapa de participación ciudadana con antecedentes, tanto de gobiernos democráticos interrumpidos por golpes de Estado, como de ejercicios ciudadanos en contextos federal y republicano vigente, participando con voto directo en la elección de gobierno, experimentado la división de los poderes del Estado, con apelaciones a derechos civiles y políticos consagrados, entre otras prácticas institucionales. No son sólo datos, hacen a la conciencia de ciudadanía como afluente constructivo, y en el acumulado de significantes y significados de su narrativa -en el largo camino de lucha por igualdad- suman los resultados de la observación crítica del funcionamiento de una nación que dejó por fuera todo mestizaje de color y género, y más, protestas ante las formas autoritarias y arbitrariedades de los gobiernos constitucionales. Suma los debates y propuestas con logros parciales y derrotas temporales de formas políticas, hechas y ensayadas para erradicar el modelo que da forma al sistema social, que, desde su núcleo, hace a la pervivencia de la conservación de privilegios de clase, siempre en los mismos, y a la expulsión de "lo otro", siempre en los mismos, en suma, a la desigualdad social.

La democracia se actualiza con lo que se siguió escribiendo en su periferia, alberga rasgos nuevos que resultan de las condiciones generadas desde otros modos de construir poder político.

Siendo un proceso multidimensional los planos y ritmos diferenciados gestan una conformación de democracia siempre política, pero de distinto tipo y grado de consolidación institucional. No hay correspondencia unísona entre la conciencia civil y el orden



de lo estatal y no todo el imaginario social formaliza jurídicamente, ni al mismo ritmo y tampoco definitivamente. Sucede en continuo y gestándose en paralelo un imaginario de democracia. Y a contrapelo de ciertas formalizaciones oficiales que obturan procesos democratizadores de la vida nacional, y aun con intermitencias en su construcción, se hace presente en ocasiones, como búsqueda de restitución del sistema que ha elegido vivir y con ello se repara el daño, a actores e instituciones.

La democracia conforma el espacio en obra que se demarca entre lo esperable y lo posible para la vida en común de la población, un constituyente de subjetividad política.

El genocidio argentino llevado a cabo durante el golpe de Estado cometido por la Junta Militar en 1976 atentó contra toda la población argentina y en particular se dirigió al sujeto físico de lo encuadrado como subversivos. Encarcelados/as, muertos/as y desaparecidos/as produjo con antelación, sobre ellos/as, las condiciones de legitimación simbólica para su exterminio. La construcción del estigma fue eficaz. Los y las sobrevivientes de las prisiones, de los campos de concentración y cárceles de la dictadura componen con sus cuerpos el núcleo del aniquilamiento. Cargan las notas (des)calificantes que justifican ante los ojos y oídos de la población su exterminio físico, que sienta el precedente ejemplificador para la obediencia, el sometimiento a un triunfador régimen perpetrador de siglos. Son ellos y ellas, los de identidad política, aun sin pertenecer todos/as a organizaciones partidarias, conforman la generación setentista que fue marcada, militancia y generación asociadas en el señalamiento, perseguida para desaparecerla físicamente y que así no quedaran ni dejaran memoria

de las condiciones de derechos alcanzados y los derechos conquistados.

Finalizados los años 80 los y las que sobrevivieron a la prisión política se fueron incorporando a la vida social de la recuperada democracia. En el año 1987 liberan a los últimos presos políticos. Los años 90 dan paso a un neoliberalismo triunfante y en simultaneo nuevos movimientos sociales conforman, con nítida presencia, el escenario político contemporáneo. Destacan por sus luchas de carácter plural, emergencia de otros sujetos de acción en las demandas sociopolíticas. A mucha distancia, no solo temporal, quedó la confrontativa concepción de aquella Argentina de los años 70, reduccionista en la singularización excluyente de la clase obrera como el sujeto de la historia. Aquellas luchas cifraron en el proletariado un universal transformador, como exclusivo motor de los cambios sociales.

En los años 90 se hace visible el trazado de un nuevo escenario político; iniciando su construcción su espesor se acentuará en los años sucesivos. Reclamos de derechos laborales, identitarios, ambientales y por vigencia y ampliación de las conquistas hacen banderas y conforman causas, están impulsadas por nuevos actores y por otras formas de ejercer la demanda. Perfila lo asambleario, la organización horizontal de las luchas, dando lugar y cabida a los pedidos de reconocimiento identitario. Abre un componente central a la disputa por la distribución de bienes económicos, sociales y culturales. Suma, a los reclamos por las distribuciones justas, la demanda de reconocimiento a grupos y pueblos sojuzgados y excluidos.

En el nuevo escenario de actores y demandas políticas se encuentran aquellos significados ético-político de los 70, la utopía de



otro mundo es posible - lo esperable- los que anidan, avivan e impulsan el sueño de cambios estructurales. Presentes y manifiestos movilizan en y por nuevos sentidos y nuevas concepciones de poder. Representan y expresan la bandera por justicia, y esa consigna es una reivindicación que acerca a los/as sobrevivientes del genocidio del Estado argentino (1976-1983) con las víctimas de violencia institucional en la Argentina del presente.

Construir identidad política siendo ex presos/as políticos/as - al interior de un movimiento que va conformándose colectivamente, con posiciones diversas sobre el terrorismo de estado- supondrá: Posicionar lo que saben - el conocimiento con el que cuentan- Hacer escuchar la verdad de lo sucedido- lo que les sucedió, lo que vivieron- y Hacer narrativa política con su memoria- construir relato histórico-

Lo que las leyes reparan

Superado el riesgo de legalización de la impunidad de forma definitiva cuya expresión jurídica son las leyes de Obediencia Debida y Punto final¹³, en los años 2000 lo pervivente, residuales, formalizan en políticas de Estado. Se gobierna con leyes que democratizan aspectos muy sentido

por la población del país. Las de resarcimiento y reparación a víctima de violencia de Estado, de reconocimiento a comunidades gay y originarias, y pautas de redistribución de bienes a sectores vulnerados en sus derechos laborales y sociales. Así se hace efectiva la presencia de un componente central en la reconstrucción de la representación de lo político, y de la política en la vida de la población. Será posible recuperar no solo el poder de adquirir bienes para vivir con dignidad, también la credibilidad del hacer común.

El conocimiento que traen los/as ex presos/as políticos/as hace parte del contenido desde y con el que se juzga el genocidio. Son los/as que saben y pueden identificar al torturador, al represor, al agresor. Conciben una teoría contraria a la "de los dos demonios"¹⁴, impulsan la idea de que es el Estado el único responsable y garante de juicio y castigo a la violencia que ejerciera.

No obstante, siendo los/as portadores de la noticia, los/as que estuvieron- ahí- en prisión, esa memoria no es la que al iniciar el juzgamiento impregna las definiciones y posiciones públicas que hace relato desde el campo de los derechos humanos. Para la versión y contenido del pasado reciente faltará recorrer andando un proceso

13 La Ley de Obediencia Debida N° 23.521 fue una disposición legal dictada el 4 de junio de 1987, en Argentina durante el gobierno de Raúl Alfonsín y estableció una presunción iuris et de iure (es decir, que no admitía prueba en contrario aunque sí habilitaba un recurso de apelación a la Corte Suprema respecto a los alcances de la ley)- de que los delitos cometidos por los miembros de las FFAA cuyo grado estuviera por debajo de coronel (en tanto y en cuanto no se hubiesen apropiado de menores o de inmuebles de desaparecidos), durante el terrorismo de Estado no eran punibles por haber actuado en virtud de la denominada «obediencia debida» (concepto militar según el cual los subordinados se limitan a obedecer las órdenes emanadas de sus superiores) La Ley de Punto Final fue promulgada el 24 de diciembre de 1986 por el entonces presidente Raúl Alfonsín y estableció la paralización de los procesos judiciales contra los imputados de ser autores penalmente responsables de haber cometido el delito de desaparición forzada de personas durante la dictadura.

14 Se le llama teoría de los dos demonios en Argentina a la concepción según la cual la gravedad de los delitos cometidos por agentes estatales como parte del terrorismo de Estado es equivalente a los actos de violencia cometidos por las organizaciones guerrilleras, especialmente aquellos cometidos en el marco de la lucha contra las dictaduras que tomaron el poder en 1966 y en 1976.



controversial, que entre otros hitos cuenta nombrar como genocidio lo que se llamaba terrorismo de estado, dos demonios, crímenes de lesa humanidad.¹⁵

Existe en la legítima demanda de reparación del daño ocasionado por el genocidio del Estado argentino una confluencia de demandas históricas conformando un amplio sentir nacional: democracia, constitucionalidad, soberanía, derechos civiles y políticos, los más recientes sociales y culturales y en ellos hacen parte los derechos humanos.

En ese complejo proceso de politización de la nación recuperando el habla luego de la atroz violencia genocida amputadora del cuerpo social, ocurriendo en múltiples planos y con muchos actores se cuentan los/as ex presos/as políticos/as, involucrados/as en la recuperación de su imagen pública de dignidad, por alcanzar inserción social legítima, en un proceso de subjetivación política que comprende hacerse parte, tomar parte en una población que siguió construyendo un sentido de bien común, con reglas institucionales que al momento de la liberación desconoce, el que seguramente dista del mundo que dejaron y de aquel con el que soñaron como “otro” posible.

Toda restitución acontece en historicidad, compleja, de elementos de distintos ordenes, existentes, posibles y disponibles y singular en su efectivización.

No siendo- no son- ellos/as los únicos actores del movimiento de elaboración del contenido reparatorio. Parar, volver a parar, componer, arreglar, curar, enderezar. ¿Qué se va a

reparar? ¿Quiénes y cómo lo hacen? ¿A quiénes y cuál la procedencia de la reparación?

Qué compone la representación de reparación que tienen los ex presos políticos de la última dictadura cívico - militar argentina, destinatarios centrales de la reparación, jurídica, social, cultural, económico y políticamente ¿Cuáles son sus expectativas de reparación? ¿Hechas con cuáles significados y con qué significantes actuales? no siendo compacta ni homogénea, siendo un constructo de creencias, de lo posible (y lo imposible) de alcanzar y un pensamiento ético político de lo que debe ser. Disponen para el cometido con la trama que se articula entre: la memoria de ciudadanía que habita al conjunto social del país, de derechos constitucionales alcanzados hasta el golpe militar destituyente; su memoria política, experiencia de militancia por proyectos de izquierda; y el poder actual de formulación e imposición del contenido para la exigencia de justicia/reparación.

Se incluyen en un reclamo que les precedió, comenzó ante el gobierno de la Junta Militar a partir de sus familiares, exigiendo desde el derecho de la democracia liberal a la mano la información de sus paraderos, con pedido de la restitución con vida, garantías de seguridad y buen trato en la prisión.

Una analítica del proceso identitario, en clave política, permite distinguir líneas de pensamiento presentes en las acciones de demanda por reparación, conviven las que se asienta en el derecho liberal, las que pugnan desde concepciones otras de derechos, allí se nombra la presencia pregnante de

15 Silveyra tesis Silveyra, M. (2022) “Disputas de sentido sobre el proceso genocida argentino en las sentencias judiciales (2006-2019)” Tesis de Doctora en Ciencias Sociales Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires director: Daniel E. Feierstein



todas aquellas teorías políticas que vieron la luz después de Auschwitz (genocidio nazi) Y que, una vez implementados los juicios de lesa humanidad, en estos 20 años -2006 al presente 2025- siguieron alimentándose, nutriendo un campo de pensamiento con investigaciones de equipos académicos de Argentina. (Silveyra, 2022).

Desde el 2003 el Estado implementó políticas reparatorias¹⁶ que al tomar forma fueron nombradas políticas de memoria verdad y justicia, ese nombre da cuenta de todos los aspectos demandados y considerados en la elaboración. Efectuada a través de distintos programas de amplia cobertura efectiva, tuvo enorme visibilidad y gran impacto en el sentido común de la ciudadanía. Abrió efectos de reconstrucción para la vida social inclusiva, haciendo espacio a los/as que fueron excluidos, separados, castigados como grupos marcados negativamente. Aunque no siempre las leyes y programas de reparación alcancen la mejor formulación y diseño y ello mismo condicione los resultados del objetivo que se propone, aún queda por considerar en los logros efectivos las mediaciones que imprimen los destinatarios al hacerlas propias, éstas, pueden diferenciarse en la manera de concebirlas tanto pueden asumirlas dentro y para el colectivo de pertenencia reafirmando al conjunto, o considerarse destinatario personal/individual de resarcimientos.

Se trata de una reparatoria pública y social que requiere para su obtención del impreciso tiempo político de los pueblos, un componente constitutivo en la recuperación de expectativas de derechos traduciendo-se como consenso, con impacto sobre su

memoria de derechos. Tiempo político requerido en la construcción de poder instituyente de las víctimas directas y del conjunto social, condiciones ambas vinculantes para una posición de demanda por reparación ético/político de lo cercenado. Su cometido es lucha política, su consecución es una conquista de derechos para todos.

En un proceso sociopolítico inacabado se constituyen identidades

La presencia operante del contexto y su dinámica, configurándose, condicionado y condicionante de lo ex preso/a político/a, exhibe actores diversos y convergentes en sus luchas: feminismos, indigenismo, ambientalismo componen el escenario donde los (y lo) colectivo(s) que comparten, con diferencias de carácter e historias, la causa por reparación de ofensas morales, de discriminación racial, de exclusión social. Devastación y arrasamiento son las formas que toma el capitalismo del siglo XXI con su manifiesto modo de saqueo y acumulación. La lucha por los derechos humanos de Argentina participa de ese movimiento de denuncia. Los/as ex presos/as políticos/as se identifican con la causa de los organismos de derechos humanos, movimiento que cuenta a los familiares de las víctimas del genocidio de la última dictadura cívico militar sumados a los históricos organismos, los preexistentes al golpe de Estado 1976-1983. Madres y Abuelas son sus vínculos fraternales, sus familiares, y como tal, en el y desde ese origen dan forma a la categoría política familiares, madres abuelas con las que, organizadas en el reclamo, se insertan en

16 Diferencio "leyes reparatorias" (1991) de "políticas reparatoria" (2003) por apoyarse en concepciones diferentes, por alcance y logros de distinta naturaleza.



el campo de los derechos humanos y son nombradas, hoy.

Acciones de reparación

La reparación jurídica a las víctimas directas del genocidio, como reconocimiento estatal de que lo cometido fue un crimen de Estado es un constitutivo en el proceso identitario. Este acontece en específicas condiciones socio temporales ¿Qué condiciones históricas, cuál horizonte simbólico hace sentido de lo que “repara” en los/as ex presos/as políticos/as? ¿Qué posiciones y definiciones trazan el campo, móvil, de las luchas por lo exigible? De composición heterogénea compuesto de sujetos de muy diversas trayectorias el campo es permeado por la gravitación institucionalizante de las luchas. Convertida en política de Estado se hizo uno unificando el relato del acontecido (golpe de estado, genocidio... proyecto de liberación) del que, en su performatividad, derivan efectos de expectativas de lo que cabe hacer, exigir, esperar, intervenir. Pospuesta y sin resolver las diferencias que agitan voces al interior de un colectivo que proyectó un mundo de igualdad social, quedan, en proceso de hacer y hacer saber qué forma tomó el pasado reciente en su relato.

El hacer cotidiano, la vida misma, junto a un hacer intencionado tiene a los/as ex presos/as políticos/as protagonizando un proceso identitario, con el que orientan a un reconocimiento positivo que les repare la imagen negativa que se ha construido de manera efectiva, aunque no sea absoluta ni en toda la población.

Desde la primera década del nuevo siglo la vida política en Argentina cobro una dinámica reestructurante que se movió en planos,

ámbitos y ordenes, con re- organizaciones socio político, económico y cultural, en la vida civil y en el Estado. Institucionalizó con distinto nivel de alcance, con sincronías y desajustes temporales, con diacronías y discontinuidades y nuevos sentidos de derechos sumaron poder civil a la ciudadanía. Concretas formalizaciones jurídicas democratizantes, científicas y culturales amplias e incluyentes estuvieron disponibles y operantes en el sentido común e imaginario de la vida cotidiana. Restituido el Estado de derecho, mediando las elecciones constitucionales de 1983, llegó la demanda de justicia, con ello el pedido de juzgamiento a los responsables de los crímenes cometidos durante un periodo que excede al del golpe de Estado. Con respuesta efectiva se materializó en el Juicio a la Junta Militar en el año 1985 y con leyes reparatorias, en 1991, la Ley 24.043 indemnizó económicamente con el equivalente a la treintava parte de la remuneración mensual de una categoría superior en el escalafón de la administración pública nacional por cada día de privación de la libertad a las personas detenidas a disposición del poder Ejecutivo nacional en el periodo comprendido entre noviembre de 1974 a diciembre de 1983

La participación en asuntos de bien público y común es una práctica política que produce reconocimiento, que éste sea en términos de reparación positiva resulta de una convergencia compleja y nunca definitiva menos absoluta o unánime.

Los años 90 y los 2000 son hitos positivos en el escenario de reparación institucional para los ex presos políticos. Leyes de indemnización (1991) y Juicios de lesa humanidad (2006) provienen de un Estado que reconoce los crímenes y decide reparar el delito.



El contenido de las leyes es un indicador de alcance De la participación de los/as expresos/as político/as su incidencia ideológica en ella De lo que admite el conjunto social al momento Una resultante en el juego de poder político que muestra y produce la democratización deseada.

La construcción de lugar político en el proceso identitario de reparación

Lo/as sobrevivientes del genocidio, las víctimas directas, a las que identificamos como ex preso/a político/a, aquellos/as a los que no desaparecieron ni mataron, los/as de la generación de militantes de los 70, los testigos en juicios por delito de lesa humanidad, los/as representados/as como subversivos/as con carga negativa por esa parte de la población que hizo propio el discurso militar. Los/as ex presos/as políticos/as, siendo los/as destinatarios/as directos/as de las leyes de reparación, reportan un sujeto tardío en el campo del movimiento de los derechos humanos, su presencia bajo esa denominación es cronológicamente cercana al momento que inicia el enjuiciamiento a represores del golpe cívico militar (1976-1983) con visibilización clara como testigos en los juicios de lesa humanidad. Las leyes de reparación harán parte del cometido identitario en tanto signifique efectos de reconocimiento positivo para sí mismo/as, implique cambios de percepción con valoración justa desde los otros (y de los propios). Perder el miedo a la categoría subversivo/a compromete lo corporal, las reacciones de sospecha, las de cautela han pervivido, aun entre allegados a los ex presos políticos y su uso sigue siendo una forma artera de descalificación.

Es el orden político de los significados el que da cuenta del reconocimiento público, de la habilitación social de lugar a la participación como ex preso/a político/a, con identidad plena. Una construcción que articula en la singularidad del daño, en lo ofendido, sobre el/la violentado/a, lo que es común a todos en el orden ético, el de la dignidad, el trato humano, que lo abarca y lo rebasa, se trata de un reconocimiento por el señalamiento de lo faltante, lo que nos faltó: el respeto a lo otro, al pensamiento divergente, a la diversidad, garantías para los oponentes, a que no extermine lo distinto, ni se admita la persecución a los que denuncian la violencia sistemática para la supresión a la vida y abogan por condiciones de posibilidad inclusivas-. Ello, comporta un componente irrenunciable. Es lo que el/la ex preso/a político/a trae con su presencia al orden público, incorporado a su representación, el sí mismo construyendo condiciones democráticas para su inserción.

Las reparaciones oficiales por los crímenes cometido por el último gobierno cívico militar se expresaron con leyes, reforzando sentidos de democracia no sin disputa inzanjadas. De incidencia favorable, las leyes de reparación a las víctimas no constituyen el único lugar, la única forma de reparación a la víctima de violencia estatal. No resume la totalidad de los aspectos que intervienen cuando se trata de reparar el daño, los crímenes de Estado se cometieron desde un posibilitante social, y una parte de la población continúa reivindicándolos. Asimismo, al memento de la normativa ese orden jurídico vigente no representa toda la democracia posible, hay más justicia esperando. Queda fuera de esa formulación normativa otros sentidos que pugnan por modelos sociales



con otros valores y que no han alcanzado el poder de formalización.

Como acontecimiento de partida la imagen del punto inicial para reparar el daño y construir identidad estigmatizada la fijamos en las rondas de plaza de mayo. Así se parte. Con ellas inicia la transformación del estigma. La identidad política ex preso/a político/a es sospechada. Ser y hacer/se parte de una comunidad de derecho pasa por transformar la categoría de enemigo a ciudadano. Insertar la vida propia en la historia pública. Ir de la escucha del caso individual, de concebir la violencia como excepcional y aislada a su masividad genocida, significa traspasar responsabilidad al Estado, significa que sea admitido socialmente que "la verdad de los hechos" esté en la memoria de lo vivido por el/la ex preso/a político/a, cuente como prueba, sea válida para construir la verdad jurídica. Configura un orden de aceptación que repara socialmente. Habla de quien soy, abre la habilitación que permite la escucha, la práctica humana de vincularse y relacionarse con otros. Da identidad política. Produce el pasaje de víctima inocente a militante político, social, sindical. Transformar la lastima en solidaridad. Indisolublemente los sentidos de democracia están vinculados a esta construcción.

En este proceso cuenta su condición de testigo directo del plan de exterminio, su testimonio. Es un bien inherente en la reparación y constituyente de subjetividad política, un identitario para el "quien soy". El testimonio, genuino género de confrontación a las verdades oficiales que persiguen la impunidad del crimen, se enfrenta a toda regulación que le quite el poder de oponer y proponer otra versión de lo sucedido. Se es testigo antes y después de cada testimonio. Con eso, eso que se vivió, se vive todos los días de

todos los años. Siendo una condición propia de la memoria su actualización, aquello "que vio y sabe" se moviliza y reorganiza cuando lo dice; cuando hace testimonio, lo que ocurre cada vez, despierta sentidos que las condiciones nuevas posibilitan. Memoria que resulta enriquecida por los efectos del lugar y la escucha y los requerimientos a ese recuerdo. Testimonio que repercute en el conjunto social y hace sentido en su proceso de reparación como capital simbólico sobre un colectivo, aun cuando singularice apropiaciones diferenciadas a su interior.

Dictadura y democracia tienen a la vista formalizaciones jurídicas propias y característica; esta última no abandona definitivamente formas inconstitucionales de gobernar, como el espionaje y la persecución al adversario, al oponente, al disidente del sistema oficial.

Conclusión

A casi medio siglo del golpe de Estado, a los que preceden otros tantos años adelantando el comienzo de detenciones, secuestros, desapariciones forzadas de personas, encarcelamientos y campos de concentración clandestinos, los que gravitaron sobre todo el conjunto social de la Argentina, constelan nuevos postulados.

En proceso, la democracia se hace, se democratiza mediando luchas alentadas por ideas. Los años 2000 cuentan ya con sin número de títulos que editan investigaciones iniciadas en los 80, sobre memoria, sobre genocidio, entre otros tópicos. Textos y artículos, teorías en las ciencias sociales y políticas, desde la antropología, filosofía y las ciencias jurídicas llevaron a revisar lo postulado sobre el funcionamiento de lo



social prevalente en los años 70, ideas que entonces dieron forma a los procesos sociopolíticos por independencia y emancipación. Este proceso de transformación del imaginario comprende a los/as ex presos/as políticos/as, hacen parte de ello, por estudio, por investigaciones, por repercusiones, por práctica política.

Revisitados los hechos de violencia vividos desde otros recursos no disponibles entonces- los años 70-, entran un imaginario que abre a otras valoraciones. Significativas por el efecto identitario. No se da por hecho que exista un prolijo recuento de lo modificado, de lo que hoy actúa en la representación de identidad. Se modificaron las categorías explicativas del funcionamiento social de aquel entonces, aunque el todo complejo de la percepción suele mantener aspectos actuantes incuestionados, en grupalidades diferentes y diferenciadas.

En 2022 pudo pensarse públicamente y reflexivamente sobre un principio doctrinario, organizador de prácticas políticas de la resistencia carcelaria de la izquierda en Argentina, ubicándolo como parte de aquel modelo binario que concibió la homosexualidad como deformación y debilidad ideológica. (Drago, 2022)

Conservación y cambio hace al proceso que identifica a lo identitario. Re-conocerse en nuevas postulaciones ocurre con transformaciones al interior del grupo de pertenencia. Sin embargo, en grupalidades políticas fraguadas en memorias de luchas, con victorias y derrotas, pérdidas y sufrimientos, cárceles y exilios, desapariciones y muerte es posible una matriz interpretativa que albergue, en resguardo de memorias dolorosas, repetitivas versiones pretéritas, conviviendo con las nuevas y entre ambas

tanto refuerzan esquemas obturadores a la confrontación actualizadora mientras pervive la vitalidad de lo emancipatorio.

Espera por realización más completas la necesaria horizontalización de la construcción política de lo político, frente a aquellos centralismos que consolidan jerarquías idealizadoras, con la aisladora idea de héroe/heroína. Por circulación transparente de la información disponible. Asimismo, por el despeje de categorías aclaratorias de la confusión entre el deber de resguardo de la memoria de las víctimas y el cierre a una analítica del relato, del que se hace custodia, por riesgo a que las interpretaciones no guarden fidelidad con las emisiones sobre el origen, lideradas tradicionalmente.

En un tiempo largo y no uniforme, por regiones, por constructos, algunos, en partes, reparan concepciones a favor de reconocimientos sociales inclusivos, amplio y diverso. Están activos los desplazamientos de sentido, sucediéndose, a distinto nivel, localizados, puntuales y acotados. Ocurre cuando hace presencia una percepción de lo múltiple, experiencia y reflexión de lo relativo frente a lo absoluto, imprimiendo dimensiones y complejidad a lo real, con transformaciones de aquella comprensión del sistema social, que en algunos lugares sigue sin desaparecer. No es predominante el pensamiento determinista de la historia, no se la vive en la creencia que ésta deviene con un solo sentido. Ha incidido el desmantelamiento de lo coercitivo y se hace experiencia de lo relativo. Destacan a contraluz de lo que se conserva los cambios que transforman con incidencia de reparación positiva y aunque es un imaginario que conserva lo epocal diciéndose por sus prevalentes, el proceso de reparación identitaria ha dado cabida a consideraciones y



modificación. Sintiendo parte productora de verdades antes que ejecutores de determinaciones. Se registra el conflicto “por otro mundo posible” como forma de funcionamiento de lo social frente a las ideas de que éste se mueve por el desenvolvimiento emanado de la inexorable marcha de la historia. Desplazándose la visión esencialista de su centralidad hegemónica y ejercicio de dirección en las acciones sociales, la democracia se actualiza y repara el daño.

En un territorio que fue arrasado por el genocidio el reconocimiento a las víctimas directas- los/as ex presos/as políticos/as- repara como parámetro de actualización democrática.

Destaco del actual escenario político argentino el vértigo que difumina categorías explicativas de los procesos sociopolíticos que hasta hace poco operaban con relativa cereza.

Tanto como que imaginación y creación son un continuo que no se agota ni se rinde...

Referencias

- Drago, M. (2022). *Fragmentos de la memoria: Mi vida en dos batallas* (2.^a ed. ampliada). Editorial Dunker.
- Obra colectiva. (2006). *Nosotras presas políticas*. Editorial América.
- Obra colectiva. (2023). *Nosotras en libertad*. Editorial Caravana. <https://nosotrasenlibertad.com/libro>
- Grillea, R. (2025). *Maternidad y subjetividad en el exilio. Las argentinas exiliadas en México (1976-1983)* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana]. ICR.
- Loys, G. E. (2022). Testimonio testigo de la (im)posible indiferencia en un horizonte solidario. En M. Silveyra y V. Thus (Comps.), *Juzgar los crímenes de Estado: A 15 años de la reapertura de los juicios en la Argentina* (p. 225). EUDEBA.
- Silveyra, M. (2022). *Disputas de sentido sobre el proceso genocida argentino en las sentencias judiciales (2006-2019)* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Facultad de Ciencias Sociales.
- Silveyra, M., & Loys, G. (2020). Significaciones incardinadas: Las palabras disputadas en/al discurso sobre dictadura genocida en Argentina. En *Actas del Tercer Congreso Internacional del Gran Chaco Americano* (pp. 1106–1118). EDUNSE. [Libro digital en PDF]. ISBN 978-987-4456-26-7.
- Schneider, L. N. (2022). *La reparación de los crímenes de Estado: Prácticas indemnizatorias en Argentina (1983-2015)* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Facultad de Ciencias Sociales.




DECLARACIÓN UNIVERSITARIA CENTROAMERICANA SOBRE EL BIEN COMÚN DE LA HUMANIDAD: REFLEXIONES DESDE HOUTART, DUSSEL Y TORRES

Dr. Sergio Fernando Morales Alvarado¹⁷

Resumen

La presente ponencia analiza el control social y los derechos humanos desde las perspectivas de François Houtart, Enrique Dussel y Edelberto Torres, con el objetivo de fundamentar una Declaración Universitaria Centroamericana que reconozca el bien común de la humanidad como un derecho fundamental. El sociólogo belga François Houtart, critica al modelo neoliberal por la concentración del capital y señala que las estructuras de poder utilizan el control social como un mecanismo para mantener desigualdades y restringir el acceso a los bienes comunes esenciales. Para Houtart, el bien común de la humanidad debe ser el principio rector de toda organización social. No se trata solo de garantizar derechos individuales, sino de transformar el sistema económico para que responda a las necesidades colectivas, asegurando el acceso equitativo a recursos fundamentales como la alimentación, el agua, la educación y la salud. La naturaleza y la humanidad deben

ser reconocidas como bienes esenciales que no pueden estar sujetos a la especulación ni al control de una élite económica. Dussel, por su parte, plantea la ética de la liberación como base para una sociedad justa. Su filosofía subraya la importancia de reconocer la dignidad de los pueblos oprimidos y reivindicar la diversidad cultural, la cual debe incorporar su propuesta de descolonizar el pensamiento y valorar los conocimientos ancestrales como parte del bien común de la humanidad. Torres enfatiza el papel central de la educación en derechos humanos para lograr la equidad social. Su metáfora del *edificio de la cebolla*, como una estructura sin ascensores refleja cómo las clases vulnerables quedan atrapadas en la precariedad sin oportunidades de ascenso; propone una educación inclusiva y accesible como herramienta para transformar la sociedad, promoviendo el reconocimiento de los bienes comunes y la participación ciudadana. La ponencia concluye con una propuesta concreta: la Declaración Universitaria Centroamericana sobre el Derecho al

17 Guatemalteco, director del Instituto de Derechos Humanos de la Universidad de San Carlos de Guatemala, ciudad capital Guatemala, Guatemala.  <https://orcid.org/0000-0002-0223-8333>.  memoriayfrontera@hotmail.com



Bien Común de la Humanidad, la cual insta a los Estados a: 1. reconocer el bien común de la humanidad como un derecho universal; 2. garantizar políticas educativas inclusivas para la enseñanza en derechos humanos; 3. prohibir la privatización de bienes comunes esenciales; 4. reivindicar la diversidad cultural y los conocimientos indígenas; 5. fomentar el control social democrático contra la concentración del poder.

Palabras clave: bien común, colonialidad, control social, derechos humanos, educación inclusiva.

Introducción

La ponencia que se presenta a continuación tiene como objetivo profundizar en el estudio del control social y los derechos humanos desde la perspectiva de tres destacados pensadores: François Houtart, Enrique Dussel y Edelberto Torres. Estos autores han aportado valiosas reflexiones que nos permiten comprender mejor las dinámicas de poder que operan en nuestras sociedades, así como los mecanismos de opresión y exclusión que afectan a amplios sectores de la población.

A través de sus aportaciones teóricas, exploraremos cómo el control social es utilizado por las élites para mantener su poder y perpetuar las desigualdades sociales, según Houtart.

Asimismo, abordaremos la filosofía de la liberación propuesta por Dussel que busca no solo la emancipación de los pueblos oprimidos, sino también la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Por último, analizaremos las contribuciones de Edelberto Torres, cuyas investigaciones se han centrado en los derechos humanos y la resistencia popular frente a los sistemas de dominación.

En suma, esta ponencia pretende ofrecer una visión integral y crítica sobre la interrelación entre control social y derechos humanos, a partir de las perspectivas de estos tres influyentes pensadores. Se espera que este análisis sirva como una herramienta valiosa para quienes luchan por la justicia social y la defensa de los derechos humanos en el contexto contemporáneo.

Sustento teórico

François Houtart, sacerdote y sociólogo belga, ha sido una figura prominente en el análisis del control social y su impacto en la justicia global. Houtart principia su trabajo “El bien común de la humanidad” con la siguiente afirmación:

No hay lugar en el mundo donde un profundo malestar no se manifieste frente al crecimiento de las fracturas sociales, al no respeto de la justicia, al desempleo de los jóvenes, a los abusos de poder, a la destrucción de la naturaleza (Houtart, 2013, p. 7).

El sociólogo belga nos recuerda que vivimos en tiempos críticos para la permanencia de la vida de la naturaleza y la humanidad.

Houtart (2013). Se multiplican las agresiones al planeta, afectando todas las especies vivas, los ecosistemas, la biodiversidad, hasta el clima. La vida de los pueblos se destruye por la desposesión de sus territorios. La concentración monopólica del capital, la hegemonía del sector financiero, la economía de rapiña, la alienación de los espíritus y las conciencias, pero también, la deforestación, el monocultivo, la utilización masiva de agentes tóxicos, las guerras, el imperialismo cultural, las políticas de austeridad y la destrucción de los logros sociales, son el pan cotidiano de la Humanidad (p. 91)



Para François Houtart, el control social no es simplemente un mecanismo neutral que ayuda a mantener el orden en la sociedad. Por el contrario, lo ve como una herramienta clave que las élites usan para afianzar su poder y mantener las desigualdades que parecen estar siempre presentes. A través de instituciones, reglas y discursos que parecen legítimos, los grupos que dominan establecen sistemas de vigilancia, regulación y persuasión que limitan lo que los sectores más vulnerables pueden hacer. Estos sistemas no solo restringen su acceso a recursos esenciales, sino que también dificultan su participación en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Houtart nos advierte que este control no siempre se presenta de manera abierta o represiva. Muchas veces, se manifiesta en formas más sutiles, como en las ideas y valores que nos bombardean a través de los medios, la escuela o las instituciones económicas. Por ejemplo, el modelo neoliberal fomenta una visión en la que cada uno debe luchar por su cuenta, en la que la competencia y la idea de que quien trabaja duro puede lograrlo todo, se usan para justificar que algunos queden fuera del sistema. Esto ayuda a naturalizar la desigualdad, a que la gente pierda la esperanza de cambiar las cosas y desmovilice a quienes podrían luchar por una sociedad diferente. Todo esto hace que sea más difícil cuestionar el *statu quo* y exigir cambios reales.

Para cambiar esta situación, Houtart insiste en la necesidad urgente de democratizar el control social. Esto significa impulsar políticas que promuevan la justicia, la inclusión y la igualdad de oportunidades. No basta con redistribuir recursos, también hay que transformar la manera en que pensamos y percibimos nuestro papel en la sociedad. La

idea es que todos los ciudadanos reconozcan que tienen un papel activo en construir un sistema más justo y participativo. Desde su perspectiva, la única manera de romper con las estructuras de poder que nos oprimen es fortalecer los movimientos sociales y crear espacios donde el conocimiento, la cultura y la economía trabajen en favor del bienestar común, y no solo en beneficio de quienes acumulan más riquezas en privado.

Houtart critica el modelo neoliberal, argumentando que este sistema económico tiende a concentrar la riqueza y el poder en manos de unos pocos, utilizando mecanismos de control social para desmovilizar a las masas y evitar que cuestionen el *statu quo*. Señala que una cultura de consumo y la manipulación de los medios de comunicación son estrategias clave en este proceso de control.

Houtart (2013) El trabajo (formal e informal) subordinado al capital provoca una negación de la autonomía de los trabajadores y de su capacidad de ser actores de la actividad económica. Una sumisión de este tipo conduce a una ruptura de la paz social. El sistema económico de producción y de circulación está destinado a satisfacer las necesidades y capacidades de todos los pueblos y de todos los individuos del planeta. El acceso a los valores de uso es un derecho fundamental exigido por la producción y la reproducción de la vida. El valor de cambio, producto de la comercialización, debe ser sometido al valor de uso y no servir a la acumulación del capital privado, y menos todavía a la formación de burbujas financieras fruto de la especulación y fuente de profundas y crecientes desigualdades sociales (p. 100)

Desde su perspectiva, la lucha por la justicia global implica enfrentarse a estas estructuras de control social y trabajar hacia



un mundo más justo y equitativo. Para Houtart, esto requiere la participación de los movimientos sociales, la solidaridad internacional y la creación de alternativas al sistema capitalista. En su propuesta sobre el proyecto de la Declaración Universal del Bien Común, artículo 9, señala que el acceso a los bienes comunes debe ser reconocido como un derecho de los pueblos y de los individuos:

Houtart (2013) Existen bienes comunes indispensables para la vida de los individuos y de los pueblos que constituyen derechos imprescriptibles. Se trata de la alimentación, del hábitat, de la salud, de la educación y de las comunicaciones materiales e inmateriales, no solamente en su aspecto cuantitativo, sino cualitativo. Varias formas de control ciudadano o de propiedad social existen para la organización eficaz del acceso a estos bienes y servicios. La «Protección universal» es un derecho de todos los pueblos e individuos, y un deber de las autoridades, que debe ser asegurado por una política fiscal adecuada (p. 103).

Estos bienes son patrimonio de la humanidad, por lo que debe prohibirse la privatización de los servicios públicos que los garantizan. Además, se debe sancionar la especulación sobre alimentación, hábitat, salud, educación y comunicaciones, así como cualquier corrupción en el ejercicio de estos derechos (Houtart, 2013, p. 103). Además, plantea la necesidad de dar la prioridad al valor de uso sobre el valor de cambio al afirmar que la función de todo sistema económico es satisfacer las necesidades y promover las capacidades de todos los seres humanos en el planeta y el reparto de la sobreproducción como responsabilidad común (Houtart, 2013, p. 100).

Es necesario reconocer que el pensamiento del sacerdote y pensador belga François Houtart es una contribución fundamental en la lucha por el *Bien Común de la Humanidad*. Su análisis nos invita a reflexionar sobre cómo el neoliberalismo y la concentración de poder económico afectan no solo a las comunidades, sino también a la organización social en su conjunto. Houtart, nos ofrece una crítica profunda al modelo neoliberal y sus impactos en el control social y la justicia global, abogando por la democratización del control y la implementación de políticas inclusivas que promuevan la equidad y la justicia social.

Sin embargo, algunos críticos han señalado que, aunque su enfoque es valioso, podría resultar insuficiente si no se considera la naturaleza difusa y cotidiana del poder en la sociedad. Michel Foucault afirma que el poder no reside exclusivamente en los grandes grupos económicos o políticos, sino que se encuentra disperso, internalizado y presente en cada aspecto de nuestra vida diaria. El poder opera más allá del aparato estatal, se manifiesta a través de discursos aceptados sin cuestionamiento y estructuras institucionales que moldean nuestra forma de pensar y actuar. En este sentido, no es necesario un control explícito o una autoridad visible para que las personas se autocensuren o regulen su comportamiento: el poder se manifiesta de manera sutil pero efectiva en las prácticas cotidianas.

Un ejemplo claro de este fenómeno es el sistema educativo, que no solo impone reglas explícitas, sino que también funciona como una herramienta de disciplina social. Desde una edad temprana, aprendemos a mirar el mundo a través de determinados marcos ideológicos, que asumen como



naturales ciertas jerarquías e internalizan determinadas expectativas sociales que condicionan nuestras acciones. Siguiendo la lógica del panoptismo de Foucault, nos regulamos por miedo a ser castigados o excluidos, incluso sin la presencia de una autoridad visible.

Así, las normas que parecen neutrales o naturales en realidad refuerzan las estructuras de poder, perpetuando la desigualdad no solo a través de leyes y políticas, sino también mediante la cultura, la educación y las prácticas cotidianas.

Por eso, la lucha por la justicia social y la equidad no debe enfocarse únicamente en la redistribución económica, sino que también debe cuestionar y transformar los mecanismos invisibles de control, aquellos que llevan a las personas a aceptar y reproducir modelos que favorecen la concentración del poder y la exclusión.

Solo comprendiendo y enfrentando estos mecanismos se puede construir una sociedad justa, donde la igualdad no sea solo un ideal, sino una realidad vivida y compartida por todos.

Enrique Dussel: Filosofía de la Liberación y Derechos Humanos

Enrique Dussel, filósofo argentino-mexicano, ha desarrollado una rica teoría sobre la filosofía de la liberación y su relación con los derechos humanos. Dussel sostiene que la liberación es un proceso histórico que tiene como objetivo superar las condiciones de opresión y explotación. Su enfoque se centra en la ética de la liberación, que busca la emancipación de los pueblos y la construcción de una sociedad más justa.

Dussel (1998). Nuestra intención última es justificar la lucha de las víctimas, de los oprimidos por su liberación, y no el pretender argumentar racionalmente para fundamentar la razón a causa de ella misma: la razón es solo la «astucia de la vida» del sujeto humano -y no a la inversa-, y en tanto tal la usamos y la defendemos ante necrófilos (amantes de la muerte de las víctimas, de los oprimidos, de los empobrecidos, de la mujer, de las razas no-blancas, de los pueblos del Sur, de los judíos, de los ancianos, de los niños de la calle, de las generaciones futuras, etc.). (p. 92)

La ética de la liberación desarrollada por Enrique Dussel expone una crítica a la estructura de poder dominante y una propuesta para la construcción de una sociedad justa, inclusiva y equitativa. Su pensamiento parte del reconocimiento de que la realidad global está atravesada por relaciones de opresión y desigualdad, en las cuales determinados grupos —especialmente los pueblos históricamente marginados— han sido excluidos del ejercicio pleno de sus derechos. En este sentido, la ética de la liberación no es una ética neutra ni abstracta, es una ética comprometida con la transformación social, fundada en la experiencia de los excluidos y oprimidos. “El reconocimiento del discurso del Otro, de las víctimas oprimidas y excluidas, es ya el primer momento del proceso ético de liberación «de la filosofía»” (Dussel, p. 76).

Dussel considera que los derechos humanos deben interpretarse desde la perspectiva de aquellos que han sido víctimas del sistema hegemónico. En lugar de asumir una visión universalista que imponga valores desde arriba, sostiene que los derechos deben ser reconstruidos desde abajo, es decir, desde la praxis de quienes han sufrido la violencia estructural del capitalismo, el colonialismo y la opresión sistémica. De ahí



que su pensamiento dialogue con corrientes anticoloniales, feministas e indígenas, que han sido fundamentales en la lucha por la liberación de los pueblos. Uno de los aspectos más innovadores de su propuesta es la centralidad del discurso de las víctimas. Para Dussel, es en la voz de los excluidos donde surge la verdadera crítica a la dominación.

La historia ha estado escrita por los vencedores, pero la ética de la liberación busca recuperar las experiencias de quienes han sido invisibilizados. Esto se traduce en la necesidad de construir una *ética desde abajo*, basada en la realidad de los pueblos oprimidos, en sus luchas y en su resistencia frente a los sistemas que los han desplazado.

Ejemplos concretos de movimientos de liberación en la actualidad muestran la vigencia de este pensamiento. El movimiento indígena, por ejemplo, ha denunciado la explotación de los recursos naturales y la negación de sus derechos territoriales, abogando por una economía que priorice el bien común sobre la destrucción ambiental y social de la acumulación capitalista. De forma similar, el feminismo decolonial ha retomado la idea de Dussel sobre la necesidad de repensar la historia desde la perspectiva de quienes han sido sistemáticamente invisibilizados, dando voz a las mujeres que han vivido la opresión dentro del sistema patriarcal.

Los movimientos anticoloniales han trabajado activamente en la reivindicación de las culturas y conocimientos ancestrales, elementos que Dussel considera esenciales para la construcción de una nueva sociedad que no reproduzca la lógica de exclusión impuesta por el colonialismo. Sin embargo, su enfoque ha sido objeto de debate en relación con la *universalidad de los derechos humanos y las particularidades culturales*.

Dussel sostiene que los derechos deben nacer desde la experiencia de los pueblos, mientras sus críticos sostienen que esto podría fragmentar la lucha global por la justicia, pues las reivindicaciones locales no siempre coinciden con los principios universales del derecho internacional. En este sentido, el desafío radica en encontrar un equilibrio entre la defensa de identidades y particularidades culturales, sin que ello implique el abandono de principios fundamentales como la dignidad, la igualdad y la justicia social.

La ética de la liberación de Enrique Dussel nos invita a repensar los derechos humanos desde la experiencia de los excluidos. Su propuesta no solo denuncia la opresión, sino que también nos ofrece herramientas para la construcción de un mundo más justo, donde el conocimiento y la praxis de los pueblos oprimidos sean el punto de partida de una verdadera transformación social. En un contexto donde la desigualdad sigue siendo una realidad global, su filosofía se mantiene como una referencia clave para los movimientos de resistencia y justicia social.

La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero "nació" cuando Europa pudo confrontarse con "el Otro" y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un "ego" descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue "descubierto" como Otro, sino que fue "encubierto" como "lo Mismo" que Europa ya era desde siempre. De manera que 1492 será el momento del "nacimiento" de la Modernidad como concepto, el momento concreto del "origen" de un "mito" de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de "encubrimiento" de lo no-europeo. (Dussel, 1994, p. 8)



Dussel reconoce la importancia de los movimientos sociales en la lucha por los derechos humanos. Afirma que estos movimientos son fundamentales para denunciar las injusticias y promover el cambio social. La filosofía de la liberación se nutre de las experiencias y luchas de los pueblos oprimidos, y los movimientos sociales son su principal agente de transformación.

Los movimientos sociales, según Dussel, no solo tienen la capacidad de resistir las estructuras de poder opresivas, sino que también poseen la creatividad y la fuerza necesarias para construir alternativas más justas. Son los movimientos sociales los que pueden llevar a cabo la *praxis de la liberación*, una práctica que combina la teoría crítica con la acción directa para transformar la realidad social.

Los pueblos indígenas y las minorías étnicas deben tener derecho a existir sin segregación, discriminación u obstáculos para su vida física, cultural y espiritual. La democratización del control social es esencial para combatir la opresión y promover igualdad de derechos y oportunidades. La educación y la conciencia crítica son herramientas clave para la transformación social. A través de la educación, se puede empoderar a las personas para cuestionar las estructuras de poder y construir una sociedad más justa.

La ética de liberación de Enrique Dussel nos invita a comprometernos con una lucha activa por la justicia y los derechos humanos. Nos llama a reconocer la dignidad de todos los seres humanos y a trabajar juntos para dismantelar las estructuras de opresión y construir una sociedad más justa y equitativa.

Edelberto Torres: Educación y Derechos Humanos

Edelberto Torres, sociólogo centroamericano, nacido en Guatemala, ha contribuido significativamente al análisis de la relación entre educación y derechos humanos. Torres subraya la importancia de la educación como herramienta para promover los derechos humanos y capacitar a las personas para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades.

Una de las debilidades de la edad es soñar despierto realidades perfectas, situaciones ideales en que imagino utopías, sin olvidar que lo irreal camina de la mano de un manojo de rasgos utópicos: he imaginado a Guatemala como un país donde no hay mendigos. Estoy tocando un tema que no está en el ambiente del día sobre los compromisos empresariales de la lucha contra la corrupción. Estoy en este tema de la pobreza que en verdad no es sino una tragedia que encierra dramas. Cuando digo *país con mendigos* no me valgo de la hipérbole para exagerar el dato, sino de lo ontológico, entendido como la objetividad de lo real. De las estadísticas se pueden derivar muchas hipótesis. Así, el día de hoy, en abril de 2018, hay cuatro millones de guatemaltecos que no “almorzarán” en el sentido cotidiano del término, y tal vez solo harán la cena que es una jarra de barro con agua de frijoles. El 70 por ciento de la población trabajadora en este mercado laboral, lo hace en el sector calificado como *informal* de la economía, le llaman así por no tener estatus legalizado para su grupo, no pertenece al IGSS y tampoco tiene derechos laborales. Son más de ocho millones de niños y adultos de ambos sexos que sobreviven en negocios como por ejemplo la gente que se ubica en las esquinas de la ciudad y de repente son vendedores de tacos. Un



alto porcentaje de ellos no tienen ganancia solo la reposición del capital. (Torres, 2024, s/n)

Edelberto Torres plantea que la educación debe ser más que un espacio de transmisión de conocimientos; debe convertirse en una herramienta para la transformación social. Su metáfora de Guatemala como un *edificio sin ascensores*, compuesto por cinco niveles sin posibilidad de movilidad social, refleja la crudeza de un sistema que condena a las clases más vulnerables a la permanencia en la precariedad. "Una sociedad sin movilidad social ascendente es una comunidad donde sus habitantes no tienen esperanzas de futuro. Ni para ellos ni para sus hijos (Torres, s/n)¹⁸.

Desde esta perspectiva, su propuesta de educación para la liberación se alinea con los planteamientos de François Houtart y Enrique Dussel, quienes advierten sobre los efectos de un sistema que perpetúa la exclusión y la opresión. Torres, al igual que Houtart, denuncia que las élites han estructurado el modelo educativo para preservar su control sobre la sociedad, impidiendo que los sectores populares accedan al conocimiento como una herramienta de emancipación.

La visión de Torres se relaciona con la crítica de Houtart al neoliberalismo, que reduce la educación a una mercancía y bloquea el acceso equitativo a los bienes comunes de la humanidad, favoreciendo solo a quienes pueden costear una formación privilegiada. Por otro lado, Dussel aporta un enfoque ético y filosófico a esta discusión. En su ética de la liberación, plantea que los sistemas educativos han sido diseñados desde una lógica eurocéntrica y excluyente,

invisibilizando la experiencia de los pueblos oprimidos. Su propuesta es reconstruir la educación desde abajo, colocando la voz de los marginados como eje central del aprendizaje y promoviendo un conocimiento que no solo sea académico, sino que tenga una función liberadora y transformadora. Torres comparte esta perspectiva al señalar que la educación debe estar al servicio de la justicia social, enseñar a las personas a cuestionar las estructuras de poder y a participar activamente en la creación de una sociedad equitativa.

En este sentido, la educación en derechos humanos se convierte en un elemento clave para la transformación social. No puede limitarse a enseñar normas y leyes, sino que debe fomentar la conciencia crítica y el compromiso con la justicia. Esto implica incorporar en el currículo la historia de los derechos humanos, la comprensión de los mecanismos de protección y la promoción de valores como la dignidad, la igualdad y la solidaridad. Solo la educación inclusiva y accesible para todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico o cultural, permitirá romper las barreras impuestas por la exclusión y garantizar que el conocimiento no sea un privilegio de unos pocos, sino un bien común al servicio de la humanidad.

De esta manera, los pensamientos de Torres, Houtart y Dussel convergen en una misma idea: la educación no debe ser un instrumento de dominación, sino de liberación. La lucha por una educación crítica y emancipadora es, en última instancia, una lucha por la justicia, por la dignidad de los excluidos y por la construcción de un mundo donde el conocimiento sea una

18 Falta texto.



herramienta de transformación y no de perpetuación de la desigualdad.

En este sentido, fomentar la cultura de paz y solidaridad a través de la educación es fundamental para garantizar sociedades justas para el área centroamericana que ha vivido la experiencia de conflictos terribles; una educación centrada en los derechos humanos no debe limitarse a informar sobre principios fundamentales, sino que debe transformar la realidad de los estudiantes, preparándolos para ser agentes de cambio que defiendan la equidad y la dignidad, mediante el diálogo y negociación transformadora de conflictos. La enseñanza de los derechos humanos debe integrarse en todos los aspectos del currículo, desde la historia de las luchas sociales hasta el análisis de los mecanismos de protección y la promoción de valores esenciales como la justicia y la igualdad.

La formación de los docentes en derechos humanos juega un papel esencial en este proceso. No se trata solo de instrucción académica, sino de educar desde una perspectiva crítica y transformadora. Los docentes son guías en la construcción de una conciencia social, responsables de transmitir valores y crear un entorno de aprendizaje respetuoso, inclusivo y digno. Para lograrlo, es necesario que la educación sea realmente accesible para todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico, de manera que no reproduzca las mismas desigualdades que busca combatir.

Este enfoque invita a una reflexión profunda sobre el papel de la educación como motor de cambio social. No basta con reformar contenidos; es necesario repensar el sistema educativo como un espacio de empoderamiento, donde los individuos aprendan a cuestionar

las estructuras de poder y trabajen activamente en la construcción de un mundo equitativo. La educación debe ser el puente hacia la justicia, permitiendo que las comunidades marginadas se conviertan en sujetos activos en la transformación de su propia realidad.

Así, Torres, Houtart y Dussel coinciden en que la educación debe ir más allá de la instrucción tradicional. No basta con acumular conocimientos si estos no sirven para cambiar las condiciones de vida de los sectores excluidos. La educación, cuando es verdaderamente inclusiva y liberadora, abre caminos hacia la equidad y la justicia, permitiendo que los excluidos de hoy sean los protagonistas de la construcción de un futuro más digno para todos.

Metodología o aproximación metodológica

El enfoque metodológico de estos autores no se limita al análisis teórico, sino que se entrelaza con la acción social para generar un cambio real. Se trata de una metodología *crítica, dialógica y emancipadora*, que no solo estudia las estructuras de poder y opresión, sino que busca transformarlas desde una perspectiva de justicia y equidad.

Lo que distingue esta propuesta es su carácter profundamente participativo: los actores sociales y las comunidades oprimidas no son solo objetos de estudio, sino protagonistas en la construcción del cambio. Sus experiencias, voces y luchas forman parte esencial del proceso, permitiendo una comprensión más rica y cercana de las desigualdades que enfrentan.

Esta metodología no es neutral; está impulsada por un compromiso ético y político



con la justicia social y los derechos humanos. No se trata únicamente de analizar las problemáticas, sino de ofrecer herramientas y caminos para enfrentarlas.

El objetivo es construir alternativas inclusivas y equitativas, promoviendo espacios en los que las comunidades puedan tomar las riendas de su propia transformación. En esencia, este enfoque reconoce que el conocimiento no debe quedarse en los libros o en círculos académicos cerrados, sino que debe servir para empoderar a las personas, fortalecer sus derechos y abrirles oportunidades para un futuro más digno y justo.

Resultados

El control social y los derechos humanos son temas fundamentales para comprender los desafíos actuales en la lucha por una sociedad más justa. Las reflexiones de François Houtart, Enrique Dussel y Edelberto Torres proporcionan herramientas esenciales para analizar las estructuras de poder, la exclusión social y las vías hacia la equidad. Cada uno de estos pensadores aporta una perspectiva única, pero sus ideas se complementan al señalar la necesidad de una transformación profunda en el modo en que concebimos la justicia, la educación y la dignidad humana.

Houtart, enfatiza la urgencia de una justicia global, integrando una visión crítica del capitalismo y abogando por un desarrollo sostenible y equitativo. Para él, la privatización de los bienes comunes es una de las principales amenazas a la equidad, y por ello propone una economía que responda a las necesidades de la humanidad, no al lucro.

Dussel, por su parte, plantea una ética de la liberación centrada en la dignidad y los derechos de los oprimidos. Su filosofía no solo identifica las estructuras que generan exclusión, sino que invita a una acción transformadora, reclamando el papel protagonista de los pueblos marginados en la construcción de nuevas realidades. Su enfoque refuerza la necesidad de reivindicar los conocimientos ancestrales y descolonizar el pensamiento, elementos fundamentales en la lucha por la justicia.

En esta misma línea, Torres destaca la educación como herramienta de emancipación. Su metáfora del “edificio sin ascensores”, en el que la falta de movilidad social condena a los más vulnerables a la precariedad, refleja la urgencia de una reforma educativa centrada en los derechos humanos. La educación debe empoderar a las personas, no solo transmitiendo conocimientos, sino fomentando la conciencia crítica y la participación en la transformación social.

Estos aportes nos recuerdan que la solidaridad, la participación y la educación son ejes fundamentales en la defensa de los derechos humanos. En un contexto donde las desigualdades persisten y las violaciones de derechos son frecuentes, estos pensadores nos ofrecen un marco de acción, impulsándonos a cuestionar las estructuras que perpetúan la injusticia y a trabajar colectivamente para erradicarlas.

La ponencia presentada nos invita a reflexionar sobre nuestro rol en esta lucha y a tomar acciones concretas para la construcción de una sociedad equitativa. La solidaridad y el compromiso con los derechos humanos son claves para generar un cambio significativo, pero este cambio solo es posible si





asumimos una postura activa, no solo reconociendo las injusticias existentes, sino comprometiéndonos a transformarlas en nuestra vida cotidiana y en el ámbito colectivo.

La educación desempeña un papel crucial en este proceso. A través de una formación basada en derechos humanos, podemos desarrollar conciencia crítica y una comprensión más profunda de los mecanismos de opresión y exclusión. Esto no solo implica aprender sobre la historia de los derechos humanos y su defensa, sino también fomentar valores como la dignidad, la igualdad y la justicia, asegurando que el conocimiento sirva como una herramienta de liberación.

Es imprescindible promover una cultura de paz y diálogo, donde la diversidad sea valorada y el respeto mutuo se convierta en la base de las relaciones sociales. La construcción de sociedades más justas exige un esfuerzo conjunto, en el que gobiernos, organizaciones, comunidades y ciudadanos asuman su papel en la transformación del mundo. Solo a través de la acción colectiva podremos garantizar que la justicia y la igualdad sean una realidad vivida y compartida, y no meros ideales.

La Declaración Universitaria Centroamericana sobre el Derecho al Bien Común de la Humanidad: Un Enfoque desde la Justicia, la Educación y la Ética. En el contexto actual, marcado por profundas desigualdades sociales y económicas, la necesidad de construir un marco de acción en defensa del Bien Común de la Humanidad se hace más urgente que nunca. La propuesta busca articular los principios fundamentales de François Houtart, Enrique Dussel y Edelberto Torres, combinando sus reflexiones en un documento que sirva como guía para la transformación social y el empoderamiento de los pueblos de la región.

El Bien Común de la Humanidad y la Justicia Global. El sociólogo François Houtart nos ofrece un marco sólido para comprender la crisis del sistema neoliberal y sus efectos devastadores en la distribución equitativa de los bienes comunes. Su pensamiento resalta cómo la privatización y la mercantilización de recursos esenciales —agua, educación, salud y alimentación— han profundizado la exclusión social, impidiendo que estos sean accesibles para todos. El bien común no puede estar sujeto a intereses económicos particulares, sino que debe garantizarse como derecho universal, protegido por políticas públicas que aseguren su accesibilidad y sostenibilidad.

La Ética de la Liberación como Eje Central. Desde la filosofía de la liberación, Enrique Dussel plantea una crítica profunda al modelo hegemónico de poder, destacando que la justicia social debe construirse desde la perspectiva de los oprimidos. Su propuesta de una ética de la liberación enfatiza la necesidad de que los derechos humanos sean entendidos desde quienes han sido sistemáticamente marginados. La Declaración retoma este enfoque, incluyendo principios clave como el reconocimiento del conocimiento ancestral, la descolonización del pensamiento y la reivindicación de las identidades indígenas y populares. Dussel también destaca que las luchas sociales deben ser el motor de transformación política. Siguiendo esta idea, se propone fortalecer los movimientos comunitarios y garantizar que los ciudadanos tengan voz en la definición de políticas que impacten sus vidas. Para ello, es fundamental que los gobiernos promuevan un sistema de participación democrática que realmente refleje las necesidades y aspiraciones de los pueblos.



La Educación como Herramienta de Transformación es uno de los pilares fundamentales de la educación como instrumento de liberación, siguiendo el pensamiento de Edelberto Torres. Su metáfora del “edificio sin ascensores”, que representa la falta de movilidad social en Guatemala, es un llamado urgente para reformar los sistemas educativos en Centroamérica. Su visión nos recuerda que, sin una educación accesible y crítica, las desigualdades se perpetúan. Desde esta perspectiva, se propone un modelo educativo basado en derechos humanos, donde la enseñanza no solo transmita conocimientos, sino que fomente la conciencia crítica, la participación y la construcción de una ciudadanía comprometida con la justicia social. Para ello, se proponen reformas estructurales, incluyendo la formación de docentes desde una perspectiva crítica, la incorporación de la historia de las luchas sociales en el currículo y la garantía de acceso equitativo a la educación para todos los sectores.

Hacia una Cultura de Paz y Participación Ciudadana. Para garantizar la transformación social, es imprescindible fomentar una cultura de paz y diálogo, donde se valore la diversidad y el respeto mutuo. La Declaración Centroamericana no solo busca reconocer el Bien Común de la Humanidad como un derecho, sino que también promueve la construcción de una sociedad donde la justicia, la equidad y la dignidad sean valores fundamentales.

El compromiso con los derechos humanos no puede quedarse en declaraciones teóricas, debe traducirse en acciones concretas que permitan a los pueblos acceder a los bienes esenciales de la vida sin restricciones ni barreras impuestas por el modelo económico dominante. Esto implica fortalecer la

participación ciudadana, impulsar reformas políticas que garanticen la equidad y trabajar activamente en la protección de los derechos fundamentales.

Conclusión

La presente propuesta es un llamado a la acción. Inspirada en las ideas de Houtart, Dussel y Torres, busca consolidar un marco para la transformación social, basado en la justicia económica, la educación crítica y la reivindicación de los derechos de los pueblos oprimidos.

Solo mediante un compromiso colectivo, que integre la solidaridad, la participación y la educación para la justicia social, podremos construir una sociedad más equitativa, donde el bien común sea verdaderamente accesible para todos.

Las reflexiones anteriores nos llaman a actuar con responsabilidad y compromiso, reconociendo que cada uno de nosotros tiene un papel que desempeñar en la promoción y defensa de los derechos humanos. Por lo que concluyo este trabajo con la elaboración de una propuesta para proclamar la *declaración universitaria centroamericana sobre el reconocimiento del Bien Común de la Humanidad*, cuyos puntos centrales son:

1. Reconocer el bien común de la humanidad como un derecho universal.
2. Garantizar políticas educativas inclusivas para la enseñanza en derechos humanos.
3. Prohibir la privatización de bienes comunes esenciales.
4. Reivindicar la diversidad cultural y los conocimientos indígenas.
5. Fomentar el control social democrático contra la concentración del poder.



Referencias

Houtart, F. (2013). *El bien común de la humanidad* (1.^a ed.). Editorial IAEN. <https://educacioncienciabuenvivir.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/houtart-el-bien-comc3ban-de-la-humanidad.pdf>

Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* (2.^a ed.). Editorial Trotta. https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/50.Etica_de_la_liberacion.pdf

Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Plural Editores; Centro de Información para el Desarrollo (CID). <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>

Torres Rivas, E. (2024). *Las herramientas del engaño*. <https://www.narrativayensayoguatemaltecos.com/las-herramientas-del-engano-edelberto-torres-rivas/>

Torres Rivas, E. (2024). *Guatemala: Un edificio de cinco niveles*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/cuadernos/torresri/torresri.pdf>



EJE: PEDAGOGÍAS DE LA EDUCACIÓN EN Y PARA LOS DERECHOS HUMANOS: HISTORIA, IDENTIDADES, SUJETOS Y EXPERIENCIAS

Las memorias de la educación en derechos humanos en América Latina y el Caribe son ricas, heterogéneas, sinuosas e interdisciplinarias. Tienen una base común que ha podido hacer pie sobre resquicios y sombras de una violencia trágica, imperturbable, permanente y estructural. Sobre ella, luchadores persistentes han cargado con la tarea de postular apuestas pedagógicas y metodológicas construidas desde el mismo barro, en lugares a los que el sistema educativo formal nunca llega, en comunidades donde el Estado resigna su función organizadora y, con frecuencia, violenta.

Por eso, en este eje proponemos un espacio de reflexión para que nuestra diversa,

compleja y sólida heterogeneidad latinoamericana se presente, dialogue e intercambie sus múltiples epistemologías y cosmovisiones. Defensores de derechos humanos, docentes, periodistas, abogados, y activistas en general fueron convocados para compartir en este eje sus experiencias y sus metodologías de trabajo. Se recibieron trabajos que abordaron temáticas de derechos humanos, paz, ciudadanía, democracia, justicia social, diversidad sexual y de género, antirracismo, pueblos originarios, entre otras. Como así también trabajos que caracterizan sujetos institucionales y populares que hacen contribuciones a la EDH en la región (quiénes son, qué hacen, qué derechos defienden...).



LOS DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS DE LAS ADOLESCENCIAS COMO PARTE DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN SEXUALIDAD EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

Mónica García Cravioto¹⁹

Resumen



Este documento presenta el avance de la tesis doctoral que tiene como objetivo analizar las representaciones sociales de los y las docentes de escuelas secundarias técnicas de Pachuca, Hidalgo, México acerca de los derechos sexuales y reproductivos de las adolescencias, a través del estudio de la información, actitudes y campo de representación que los y las docentes construyen alrededor de estos derechos, con base en la Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici. Se utiliza una metodología cualitativa mediante el uso de entrevistas semiestructuradas, historias de vida, observación directa y grupos focales. Además, la interdisciplinariedad de este trabajo es una forma de abordar el tema a través de distintos panoramas, en donde la Educación Integral en Sexualidad interviene de forma crucial. Se expondrá también la situación actual de esta educación en un panorama mexicano, donde los avances, pero también los retos y desafíos, hacen su aparición. Hasta el momento actual de la investigación, el primer acercamiento a los sujetos de estudio refleja una insuficiencia en la

formación en Educación Integral en Sexualidad, lo cual sitúa a los y las alumnas en una situación de vulnerabilidad, donde la escuela no logra ser aún el espacio idóneo para discutir, abordar e instruir tal educación. Además, se nota una influencia de factores como el género y la edad de los y las docentes al momento de transmitir en las aulas temas relacionados al ejercicio pleno de los derechos sexuales y reproductivos. Como conclusión preliminar, se revela la necesidad de intervenir en programas formativos dirigidos a docentes con el fin de promover una comprensión más equitativa en los y las adolescentes acerca de sus derechos sexuales y reproductivos con base en la igualdad, perspectiva de género, equidad y autonomía reproductiva y de esta manera poder impulsar la educación en derechos humanos, imprescindible en la sociedad actual.

Palabras clave: adolescentes, derechos, docentes, educación integral en sexualidad.

Introducción

Situar a los derechos sexuales y reproductivos como eje de los Derechos Humanos

19 Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca de Soto, Hidalgo, México.  <https://orcid.org/0009-0000-0966-678X>  ga082698@uaeh.edu.mx



implica que los discursos y las prácticas educativas sean transformadas, donde el espacio formativo de la escuela tiene el deber de ser una piedra angular en el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. La Educación Integral en Sexualidad (EIS) ha tenido presencia en las propuestas curriculares de educación básica, y la Nueva Escuela Mexicana (NEM) no es la excepción. La NEM es un proyecto educativo que busca transformar el sistema educativo en México, centrándose en la formación integral del estudiante, la comunidad educativa y el derecho humano a la educación. Tiene como objetivo promover la excelencia, la inclusión, la colaboración y la equidad en la educación, a través de la autonomía profesional del magisterio, la comunidad como núcleo de aprendizaje y la integración curricular (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019).

De acuerdo con la SEP, en el documento Educación Integral en Sexualidad (2023) se expone que los contenidos que se asocian EIS se sustentan en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que establece en el Artículo 3º, párrafo 11 que dice:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.

Por su parte, el Artículo 4º, párrafo tercero del mismo ordenamiento afirma que:

Toda persona tiene derecho a la protección de la salud. La Ley definirá las bases y modalidades para el acceso a los servicios de salud y establecerá la concurrencia de la Federación y las entidades federativas en materia de salubridad general, conforme a lo que dispone la fracción XVI del artículo 73 de esta Constitución.

La Ley definirá un sistema de salud para el bienestar, con el fin de garantizar la extensión progresiva, cuantitativa y cualitativa de los servicios de salud para la atención integral y gratuita de las personas que no cuenten con seguridad social.

Lo anterior se refleja en la Ley General de Educación (2019) que en el Artículo 30 inciso X, menciona que los contenidos de los planes y programas de estudio serán, entre otros, los siguientes: "... la educación sexual integral y reproductiva que implica el ejercicio responsable de la sexualidad, la planeación familiar, la maternidad y la paternidad responsable, la prevención de los embarazos adolescentes y de las infecciones de transmisión sexual". Por su parte, en el artículo 58, inciso VIII, de la Ley General de los Derechos de niñas, niños y adolescentes (2014) establece que:

El derecho a la educación tiene como uno de sus fines: promover la educación sexual integral conforme a su edad, el desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez de las niñas, niños y adolescentes que les permitan ejercer de manera informada y responsable sus derechos consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en las leyes y los Tratados Internacionales de los que el Estado mexicano sea parte.

Todo lo anterior es sustento para que la educación básica asuma el compromiso de impartir contenidos asociados a la EIS



y reconozca la importancia que tiene desarrollar en niñas, niños y adolescentes saberes relacionados con la salud sexual y reproductiva de acuerdo con su edad y nivel cognitivo. A su vez, les dotará de herramientas para tomar decisiones informadas y responsables sobre el ejercicio de su sexualidad en un marco de derechos humanos que les permita, además, conocer su cuerpo, erradicar mitos alrededor de la sexualidad, prevenir enfermedades, embarazo, abuso sexual y discriminación por orientación sexual (SEP, 2023).

Previamente, en el año 2006, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la sexualidad como “un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de la vida. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción”. La Organización afirma que la sexualidad es sentida y expresada a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones y que está influenciada por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.

En el 2018, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO) define a la EIS como:

Un proceso basado en un currículo para enseñar y aprender sobre los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a las niñas, los niños y las y los jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para promover su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus decisiones afectan

su bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de su vida y asegurarse de protegerlos.

La vinculación de estas definiciones resulta necesaria para poder entender el alcance de la importancia de la EIS. Entonces, si sumamos la teoría en que se sustenta, las leyes en las que se apoya y los conceptos de organizaciones de gran talla como la ONU o la UNESCO, entre otras, podríamos pensar que la Educación Integral de la Sexualidad está resuelta, que la educación de nivel básico cumple con su función social y que niños, niñas y adolescentes cuentan con información veraz, científica y a su alcance sobre sus derechos sexuales y reproductivos y esta ponencia terminaría aquí. Sin embargo, ¿qué hay de las representaciones sociales que los y las docentes construyen acerca de los derechos sexuales y reproductivos de los y las adolescentes y cuál es la forma en que permean cuando se trata de ejercerlos? ¿Los y las docentes se encuentran efectivamente preparados y preparadas para su impartición?

Con base en nuestro trabajo de tesis (en proceso), y como parte del capítulo titulado marco normativo, antes de dar respuesta a estas interrogantes haremos una pequeña mención al origen de estos derechos con dos antecedentes directos que sitúan al tema en un contexto internacional: en primer lugar, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), la cual tuvo lugar en 1979 y tiene como consideraciones iniciales las establecidas en la Carta de las Naciones Unidas. El objetivo de la Convención, estipulado en el Artículo 16, consiste en eliminar todas las formas de discriminación contra la mujer por motivos de sexo.



Asimismo, garantiza a la mujer un reconocimiento igualitario, así como el goce y el ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil, doméstico o de otro tipo, independientemente de su estado civil, y en condiciones de igualdad con el hombre, acorde con los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil.

El segundo instrumento es la Conferencia del Cairo, con la afirmación de los derechos sexuales y reproductivos, la cual es la base para la salud sexual y reproductiva. Esta se lleva a cabo en la capital de Egipto en el año 1994, enfocada en la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (CIPD), en la cual se ponen sobre la mesa temas referidos a derechos sexuales y reproductivos, a las acciones para mejorar la situación de las niñas, el estatus de la mujer, la situación de los adolescentes y la igualdad de género como componentes básicos para mejorar la salud sexual y reproductiva de la población (ONU, 1995). En aquella conferencia los gobiernos de 179 países se apegan al Programa de Acción de la CIPD, el cual afirma la imposibilidad de lograr un desarrollo sostenible e inclusivo si no se priorizan los derechos humanos, en donde se incluyen los derechos reproductivos, el empoderamiento las mujeres y las niñas y se toman en cuenta las aspiraciones y los derechos de cada mujer y cada hombre. Esta conferencia es el punto de intersección para la inflexión histórica de la salud sexual y reproductiva y los derechos de esta índole en el mundo y en el 2024, a treinta años de su celebración, se ha acordado en diferentes momentos la revisión periódica de la ejecución del plan de acción resultado de la

Conferencia, lo que ha dado como resultado la actualización de compromisos y medidas.

En 2017, Vela presenta un panorama de acercamiento al surgimiento constitucional de los derechos sexuales y reproductivos en México, en el cual expone que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) no incorpora el término explícito, lo que de ninguna manera implica que no estén considerados en la Carta Magna, en virtud de que el ordenamiento protege la sexualidad y la reproducción. Es en los años ochenta cuando el término Derechos Sexuales y Reproductivos comienza a utilizarse por separado, en virtud de que la sexualidad y la reproducción se entrecruzan, pero deben ser diferenciados a razón que existen ámbitos de la reproducción que van más allá de la sexualidad. Por ello, el uso del término Derechos Sexuales era una forma de usar la legitimidad de la que en ese momento histórico gozaban los derechos humanos. Puede inferirse con este antecedente que, independientemente de su denominación, habían sido incorporados al régimen constitucional mexicano.

A principios del siglo XX, aparece la necesidad de velar por estos derechos y comienza a expandirse a escenarios concretos en los cuales las iniciativas acerca del debate sobre la planificación familiar y la salud reproductiva a pesar de no estar en la agenda pública. La influencia de Margaret Sanger marca un parteaguas con su presencia en México a partir de año 1922, en el cual se difunde en Mérida, estado de Yucatán, el panfleto escrito por Sanger llamado *La regulación de la natalidad o la brújula del hogar: medios seguros y científicos para evitar la concepción*. La autora de esta obra expone la necesidad de establecer el control de la natalidad en un país plagado de contrastes,



desigualdades y tensiones políticas, tales como el asesinato del gobernador de dicho estado, Felipe Carrillo Puerto en el año 1924, lo que trajo como consecuencia la anulación del apoyo a las reformas feministas y socialistas (Buck, 2001).

Es Esperanza Velázquez Bringas quien en 1922 apoyaba las ideas de Sanger respecto al control de la natalidad, en las cuales se señala que la regulación de los nacimientos es una necesidad de las sociedades modernas, que abarcan, además de los aspectos económicos, el respeto a la selección de la especie humana, que tiende a una rápida degeneración por la manera instintiva e irracional con que se reproduce (Buck, 2001).

De manera similar, Bonifaz (2017) sostiene que posterior a la influencia de Sanger, la regulación de la natalidad tuvo lugar en los años treinta del siglo XX. Se destaca el primer ordenamiento que abordó este tema, la Ley General de Población -expedida por el presidente Lázaro Cárdenas el 29 de agosto de 1939 con la autorización del Congreso-. En este ordenamiento se proponía un aumento en la población por medio de un crecimiento natural, de la repatriación y de la inmigración. Se promovía, entonces, el matrimonio, el aumento de la natalidad y la protección biológica y legal de la infancia.

Es en 1936 cuando la Ley General de Población se centraba en el aumento, protección, conservación y "mejoramiento" de la especie, y no así al ejercicio de los derechos de las personas. Dicho de otra manera, el derecho a decidir de manera libre, responsable e informada el número y el espaciamiento de los hijos -base del artículo 4º constitucional actual-, no estaba garantizado en el ordenamiento jurídico. Es hasta los años setenta que el crecimiento demográfico se

transforma en un problema nacional. En consecuencia, se establece por primera vez la igualdad legal del varón y de la mujer, la protección de la familia y el derecho de toda persona a decidir de forma libre, responsable e informada el número y espaciamiento de sus hijos, lo cual culmina con la creación del Consejo Nacional de Población y la realización de programas de planificación familiar a través de servicios educativos y de salud pública en los centros de salud, así como la información y el acceso a métodos anticonceptivos (Bonifaz, 2017).

A pesar de que la idea de los derechos reproductivos ha progresado y se ha extendido en México, su aplicación concreta como conceptos formales comenzó en la década de los años setenta y ochenta. Correa (2004), sostiene que los derechos sexuales y reproductivos son una invención humana muy reciente. El término derechos reproductivos parece haber sido inventado por la feminista norteamericana Marge Berer, quien fuera directora de la revista *Reproductive Health Matters* quien, hacia el final de los años setenta en Estados Unidos de América surge la campaña por el aborto, contra la esterilización forzada y el derecho a la contracepción (CARASA), en donde emana la nueva idea de derechos reproductivos.

En la Conferencia de Ámsterdam en 1984, afirma Correa (2004), se consolidó un consenso sobre estos derechos. En términos de un marco más formal y reconocido internacionalmente, el concepto alcanzó una verdadera legitimidad, como ya se dijo anteriormente, con la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo realizada en El Cairo en 1994, donde se adoptó oficialmente la definición de Derechos Reproductivos en el contexto de los Derechos Humanos.



Sustento teórico

Después de conocer este breve panorama histórico es momento de adentrarnos a la base teórica que sustenta este trabajo. Nos referimos a la Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici, la cual se alimenta de otras importantes tradiciones de las ciencias sociales tales como la sociología, la filosofía y, por supuesto, de la psicología social. Esta relación se apoya en el pensamiento de los tres clásicos de la sociología en donde Marx, Weber y Durkheim aportan elementos que darán antecedentes a la teoría.

De regreso a nuestro trabajo de tesis (en proceso) -y como parte del capítulo denominado marco teórico-, Castorina (2008) nos expone en primera referencia a los clásicos la influencia de Karl Marx como una de las primeras ideas que impulsa a Moscovici a pensar en el impacto de la ciencia en la cultura cotidiana y comprender la manera en que ésta podría cambiar la mente y el comportamiento de las personas al formar parte de su sistema de creencias. Moscovici, al inclinarse hacia el psicoanálisis como una contraposición con las ideas marxistas, comienza a preguntarse la manera en que el conocimiento científico es transformado en conocimiento corriente o espontáneo. Lo anterior, afirman Moscovici y Marková (2000) lleva al autor primigenio a la convicción de que el sentido o el conocimiento común debían ser rehabilitados, lo que da paso al surgimiento su pensamiento.

Como segundo clásico, la influencia de Max Weber en la construcción de la Teoría de las Representaciones Sociales aporta una dimensión sociológica que reconoce las representaciones colectivas del individuo y el

valor subjetivo que tienen en las acciones sociales (Farr, 2008). Otro de los autores que no podemos pasar por alto es Wundt quien, en un estrecho vínculo con Durkheim, consolida la diferenciación clave de que lo colectivo no puede reducirse al individual. Durkheim -quien es considerado el autor clásico con más peso en la construcción de las ideas moscovicianas- afirma que la vida colectiva, al igual que la vida mental del individuo, está constituida por representaciones (Farr, 2008).

Es así como en el año 1961 en su trabajo de tesis doctoral -editado como libro en 1979- Moscovici introduce el término "Representaciones Sociales" en su obra *El psicoanálisis, su imagen y su público*, donde plantea que estas representaciones son una modalidad del conocimiento que orienta las prácticas y la comunicación entre individuos. De acuerdo con su pensamiento, constituyen "un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social" (Moscovici, 1979, p. 17).

En continuación con la base teórica de Moscovici y de acuerdo con Tórrez (2023) y Piñero (2008), las representaciones sociales se manifiestan de dos maneras: como proceso y como contenido. En el primer caso las representaciones sociales tienen que ver con las formas en que se adquieren y comunican conocimientos e interviene el papel que realizan los distintos medios de comunicación para la creación, transmisión y reproducción de las formas simbólicas en donde los seres humanos están involucrados. Como segunda forma de revelarse se encuentran las representaciones sociales como contenido, manifestadas a través de tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud.



Veamos cada una de éstas y su relación con el tema que nos ocupa. Con respecto a la información, Moscovici (1979) establece que se relaciona con la organización de conocimientos de un grupo respecto a un objeto social y que se refleja en un saber más consistente en la medida en que las personas se encuentran inmersas en cierta cantidad de ésta. Entonces, ¿existe una influencia directa en la calidad y disponibilidad de la información que poseen los y las docentes sobre los derechos sexuales y reproductivos al momento de transmitirla a sus estudiantes? Sabemos que las representaciones sociales además de orientar su postura también guían la manera en que transmiten o bloquean el acceso a dicha información, que se reflejará en el ejercicio de sus derechos. Recordemos los términos de Moscovici (1979) quien afirma que cuanto mayor es la cantidad y diversidad de información que las personas tienen sobre un objeto, su representación sobre el mismo será más estructurada y abierta, sobre todo si dicha información se basa en un enfoque científico. Esto dotará a los y las docentes de una mirada apegada a los derechos y a la científicidad mientras que, en oposición, si dicha información tiene como base fuentes no científicas, religiosas o con prejuicios, la representación tenderá a la rigidez, a la moralidad o incluso, al estigma, lo cual puede limitar el desarrollo del pensamiento crítico y al acceso pleno a los derechos de los y las adolescentes.

La segunda dimensión, conocida como campo de representación devela una imagen, un modelo y un significado. Es descrita por Moscovici como "la imagen o modelo social referida a un aspecto preciso del objeto de representación en la cual hay una unidad jerarquizada de los elementos"

(1979, p. 48). En otras palabras, se refiere a la organización de los conocimientos en grupo respecto a un objeto social. Abric (2001), la define como la forma en que se organizan los diversos elementos que estructuran una representación social, lo cual incluye la especificación de su núcleo figurativo o central y de sus elementos periféricos, de lo cual hablaremos más adelante. Esta dimensión se refleja en la escuela *Aix-en-Provence*, representada por Abric (2001), y sostiene que es precisamente la forma en que se organizan los diversos elementos que estructuran una representación social determinada.

Entonces, examinar las ideas preconcebidas, las creencias y estigmas que las personas tienen alrededor de los derechos sexuales y reproductivos de los y las adolescentes podrá entenderse cuál es la percepción predominante y cuáles son los factores que la modifican de acuerdo con diferentes contextos. Esta segunda dimensión permite explorar la forma en que se construyen las imágenes y modelos sociales en la sociedad acerca de estas prerrogativas.

De acuerdo con las aportaciones de Abric (2001), toda representación social se compone de un núcleo central -o principio generador- y de elementos periféricos. El primero es la parte coherente, estable y rígida de las representaciones sociales, en virtud de estar fuertemente arraigado en la memoria colectiva. Debido a factores sociohistóricos y sociales del grupo de lo elabora, el núcleo central tiene una función consensual. Entonces, y en virtud de que es precisamente este consenso lo que dota de homogeneidad a una representación, ¿tiene la facultad de establecer un carácter normativo? Para dar respuesta a esta pregunta, tomemos como ejemplo uno de los derechos reproductivos más polémicos: el aborto.



Debemos primero contar con información suficiente por parte de los y las docentes acerca de cuáles han sido los elementos a su alrededor que han contribuido a concebir esta figura de tal o cual manera. Por otra parte, los elementos periféricos protegen la estabilidad del núcleo y fungen como adaptativos -al ser organizados por el núcleo central-, lo cual asegura el funcionamiento instantáneo de las representaciones como sistemas de interpretación de las situaciones. Así, en el campo de representación que tienen los y las docentes sobre el aborto se refleja en una imagen estructurada con una jerarquía de elementos simbólicos, afectivos y normativos alrededor de este objeto, definido por la forma en que se aborda -o no- en el aula.

En uso de las ideas de Moscovici (1979) y Abric (2001), podemos equiparar que tal representación del aborto no es personal ni al azar, sino que ha sido conformada por una constante interacción social con base en discursos de género, institucionales, religiosos, legales y familiares. Concretamente, en aquel o aquella docente que representa el aborto como un hecho ilegal o como un atentado a la vida o a la moralidad, es probable que su campo de representación tenga como núcleo central el castigo, la culpa o la transgresión, o que en su país y su cultura este hecho continúe criminalizado y; como elementos periféricos, a la protección de la vida del producto de la gestación o la prevención del embarazo, excluyendo el enfoque de derechos. En caso contrario, docentes que representan el aborto como un derecho humano, ligado a la salud y la autonomía han construido un campo de representación a partir de un enfoque informativo, ético y legal, con la facultad de abrir espacios para que los y las adolescentes

accedan a información veraz, desarrollen un pensamiento crítico y se empoderen en la toma de decisiones sobre su cuerpo.

Esto puede tener relación con legalización del aborto en México (Suprema Corte de Justicia de la Nación [SCJN], 2007) al ser la primera entidad en reconocerlo como un derecho: el entonces Distrito Federal, actual Ciudad de México- abría una puerta a la transformación de los elementos periféricos existentes. Siendo así, se comprueba la tesis de Abric (2001) quien sostiene que el sistema periférico se adapta al contexto y transporta a grupos e individuos a situaciones específicas, con la facultad de integrar las experiencias individuales, trayendo como consecuencia variaciones o modulaciones individuales de las representaciones.

La tercera y última dimensión, la actitud, muestra la orientación, postura y valoración sobre el objeto de representación, la cual "se encuentra en la orientación global en relación con el objeto de representación social" (Moscovici, 1979, p. 47). Derivado de lo anterior, Abric (2001) señala que se refiere al aspecto afectivo de la representación, lo cual puede llevar a una valoración positiva o negativa al respecto del objeto representado.

Esta función simbólica es considerada la más frecuente de las tres e incluso, la primera en surgir, puesto que "nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada" (Moscovici, 1979, p. 49). Lo anterior se basa en que los marcos valorativos permean los elementos a partir de los cuales se construye la representación. Como resultado de lo anterior, la actitud que tienen los y las docentes sobre el aborto es el punto de partida sobre el cual organizan la representación del tema



de forma alegórica, la cual está cargada de valores, emociones y normas sociales. En otros términos, la actitud es la postura con carga afectiva y moral hacia la cual se decantan, permean y condicionan los elementos informativos seleccionados, así como la disposición a transmitir o restringir el acceso de las y los adolescentes a información y recursos en sus derechos sexuales y reproductivos. Este filtro valorativo tiene el poder de graduar la forma en que se enseñará, discutirá o callará dentro del aula.

A partir del ejemplo utilizado y por medio del análisis del proceso de gestación de las representaciones sociales sobre el aborto, podemos comprender los entramados de tipo simbólico, cultural e institucional que colocan a los derechos sexuales y reproductivos como derechos humanos fundamentales. Tal y como se ha expuesto lo largo de esta ponencia, estas representaciones se conforman por dos procesos que describen su funcionamiento y su generación: la objetivación y el anclaje. Con base en las descripciones de Moscovici (1979) y Jodelet (1986), la objetivación se refiere a la operación que proporciona una imagen y una estructura y sirve para materializar ideas y significados, lo cual hace corresponder cosas o ideas con las palabras; y el anclaje es el enraizamiento social de la representación previo a la formación representativa, es decir, la construcción de la representación del nuevo objeto.

Una vez extinto el apartado central de la teoría, revisemos los aportes del feminismo latinoamericano, en donde el pensamiento de Lagarde (1996) y Segato (2016), abrevan con herramientas analíticas para comprender la forma en que las representaciones sociales relativas a la sexualidad y los derechos reproductivos se encuentran

interrelacionadas con relaciones históricas de poder y de subordinación. Lagarde, en 1996, a través del concepto de “cautiverios de las mujeres” -que caracteriza a las mujeres por su subordinación al poder, su dependencia vital, el gobierno y la ocupación de sus vidas por las instituciones y los particulares (los otros), y por la obligación de cumplir con el deber femenino de su propio grupo de adscripción, concretado en vidas estereotipadas, sin alternativas-, describe la forma en que las estructuras patriarcales han sido el factor de organización para su vida con un reflejo de control social, afectivo y simbólico que tiene como consecuencia la limitación de su autonomía, particularmente cuando se trata de sus derechos sexuales y reproductivos, el cual implica a los cuerpos. Entonces si tomamos el criterio de Lagarde, podemos alegar que la insuficiencia de EIS y la falta de abordaje de los derechos sexuales y reproductivos en la escuela no son fenómenos aislados, sino consecuencia de procesos históricos donde la exclusión y la subordinación de género han estado presentes. A su vez, Segato (2016), se da a la tarea de analizar la violencia sexual y el control sobre el cuerpo de las mujeres como mecanismos de vigilancia social que van más allá del ámbito individual y que estructuran relaciones de poder de forma colectiva.

Desde su pensamiento, nuestras sociedades están permeadas por la “pedagogía de la crueldad”, descrita por la autora como “todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas”. Esto puede palparse en la omisión educativa, en el secretismo de los saberes sobre el cuerpo, el placer y la autonomía, lo cual tiene como consecuencia que las mujeres adolescentes sigan viviendo en condiciones de vulnerabilidad.



Hacer uso de ambas perspectivas originadas en las teorías feministas, afirma que la EIS a través de la transmisión de información científica y objetiva, fomenta habilidades y actitudes para que los y las adolescentes ejerzan sus derechos sexuales y reproductivos de forma efectiva. El cruce de estas perspectivas nos conduce al camino de la transformación de las representaciones sociales de los y las docentes en educación secundaria sobre la sexualidad de este grupo etario con la finalidad de rectificar el escenario de exclusión, vulneración y subordinación de derechos a lo largo de la historia.

Metodología

En una aproximación metodológica, hasta el momento presente de la investigación, se han realizado entrevistas piloto a un grupo de docentes hombres y mujeres principalmente en las asignaturas de biología y formación cívica y ética- pertenecientes a la escuela Secundaria Técnica 38, ubicada en la ciudad de Pachuca, Hidalgo, México- con base en un cuestionario que consta de preguntas dirigidas al análisis de construcción de sus representaciones sociales acerca de los derechos sexuales y reproductivos.

En esta primera fase de pilotaje y en concordancia con su naturaleza cualitativa, hemos recurrido a diversas técnicas de recolección de información (Flick, 2007), las entrevistas semiestructuradas -con propósito de inquirir en las concepciones y marcos de sentido individuales-, los grupos focales -que nos permiten observar cómo estas representaciones sociales son negociadas, reforzadas o debatidas colectivamente-, la observación directa en entornos escolares -que tiene como utilidad la identificación de prácticas

cotidianas, omisiones o resistencias-, y; finalmente, los relatos de vida de docentes clave-, que buscan reconstruir las trayectorias formativas, personales y profesionales que han configurado sus representaciones-.

El modelo estructural de Abric (2001) es utilizado para el análisis del material obtenido en esta etapa, el cual hace distinción del núcleo central y los elementos periféricos de las representaciones sociales. El uso de este modelo ha permitido la identificación de las ideas que predominan en torno a la sexualidad adolescente y la visualización de las tensiones, las áreas susceptibles de cambio y resistencias estructurales en el discurso de los y las docentes. Asimismo, hemos integrado como referencia la Guía Metodológica para la Implementación de la Educación Integral de la Sexualidad (UNFPA, 2015), la cual nos dota de elementos que permiten hacer un contraste entre los discursos y las prácticas que se observan con los principios rectores de la EIS. De igual modo, nos ha sido posible hacer un acercamiento preliminar sobre el grado de apropiación o en caso contrario, de resistencia que los y las docentes tienen en una perspectiva de derechos humanos hacia la educación sexual, en donde las representaciones de los discursos docentes identificadas hasta el momento están siendo contrastadas con los enfoques y competencias descritos en los documentos oficiales citados.

Por medio de esta triangulación metodológica y teórica, aseguramos una lectura crítica de los resultados con base en los estándares internacionales en educación y derechos humanos. Así, la metodología elegida además de describir percepciones que existen entre los y las docentes, ofrece un diagnóstico crítico que permitirá proponer estrategias de modificación



o transformación de estas representaciones sociales en el ámbito de la educación, orientadas a fortalecer los derechos sexuales y reproductivos de las adolescencias en contextos escolares.

Como ya hemos dicho, la fase de pilotaje de esta investigación hace que nos encontremos en un ajuste de procedimientos a partir de las primeras experiencias en campo, esto con el fin de llegar a una optimización en la eficacia para la etapa formal de trabajo de campo. En consecuencia, resulta fundamental afinar cada dispositivo metodológico y observar matices contextuales que tengan como objetivo orientar el análisis final que nos lleve a una comprensión compleja y crítica del fenómeno investigado.

Resultados

Hasta este momento y en etapa de hallazgos preliminares, algunas de las representaciones sociales de las y las docentes -principalmente en docentes hombres mayores de 45 años- se estructuran con matices de control moral, riesgo y silencio. En este entramado simbólico se expone que la sexualidad adolescente es representada como un ámbito de peligro, amenaza y transgresión y que aún no llega a ser vista como una dimensión natural del desarrollo humano. En aplicación de las ideas de Abric (2001), el núcleo central de estas representaciones se encuentra vinculada al deber moral, a la prevención del embarazo de las adolescentes y la constante evitación del tema de la sexualidad en los espacios escolares. Esto refleja la resistencia al cambio y el apego a la censura y omisión educativa a pesar de que los contenidos estén integrados en el currículum oficial.

En oposición, hemos encontrado excepciones: los y las docentes que han adquirido formación en derechos humanos o en perspectiva de género manifiestan representaciones sociales apegadas a derechos y entienden la sexualidad adolescente como desarrollo integral de sus estudiantes y como un derecho fundamental que desde el espacio escolar tiene -y debe- ser promovido y protegido. Quienes coinciden con este perfil - la minoría - están dispuestos y dispuestas a incorporar temas en sus clases como las relaciones sexuales, el uso de métodos anticonceptivos y la diversidad en orientaciones sexuales. Estas ideas confirman que la formación sesgada en EIS tendrá como consecuencia una afectación en la vida de los y las adolescentes al limitar su capacidad de acceso a información y, en consecuencia, a la toma de decisiones libres y seguras sobre sus derechos sexuales y reproductivos.

Conclusiones

Hemos hecho evidente que las representaciones sociales no son estáticas ni aisladas, en virtud de que están en un diálogo constante con las estructuras sociales que las sostienen. En este sentido, comprender la manera en que se forman las representaciones sociales y se transmiten en el espacio escolar son fundamentales para incidir en las prácticas pedagógicas y en la formación de ciudadanías críticas y emancipadas. La transformación de las representaciones sociales en docentes hacia el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos de las adolescencias es un paso fundamental para garantizar el ejercicio efectivo de tales prerrogativas. Los avances preliminares de la presente investigación nos han facilitado observar que las representaciones actuales



requieren una modificación profunda desde los marcos simbólicos que tienen la función de organizar el pensamiento y acciones de los y las docentes alrededor de este entramado.

Tomando como base la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (1979), recordemos que éstas dan sentido a la realidad, pero también la fijan y -en ocasiones- la vuelve resistente al cambio. Particularmente el núcleo central de una representación y de acuerdo con Abric (2001) ésta solo puede modificarse mediante procesos de intervención que tengan el rol de cuestionar las bases simbólicas del sentido compartido. Tal argumento ha sido utilizado para entender la razón por la cual las estrategias formativas que no ahondan en temas como la sexualidad y los derechos sexuales y reproductivos no han posibilitado la transformación de las prácticas educativas relativas a esta materia.

A partir de los lineamientos ofrecidos por la UNESCO (2014) y el material plasmado en la Guía Metodológica para su Implementación (UNFPA, 2015), contamos con un marco firme para la incidencia en procesos de formación docente que tendrán el papel de transmitir información científica y objetiva, propiciar una reflexión crítica, cuestionar mandatos de género tradicionales y construir representaciones sociales con base en los derechos humanos, equidad de género, autonomía, respeto al cuerpo y diversidad.

Recordemos que los hallazgos expuestos en este documento están en correspondencia en la fase de pilotaje y los resultados son exploratorios. Sin embargo, esto ha hecho posible entrever la necesidad de diseñar propuestas de intervención educativa que incidan en los sistemas simbólicos que configuran las prácticas docentes dentro y

fuera del aula para dar paso a una relación educativa que esté en constante promoción del respeto, la igualdad y el ejercicio pleno de derechos sexuales y reproductivos de los y las adolescentes.

Por todo esto, es impensable que la escuela se conciba como un espacio de neutralidad o silencio frente a temas que afectan la vida, la salud y la autonomía de las y los estudiantes: debe asumirse como un espacio potencial de transformación donde el conocimiento, el diálogo y la reflexión crítica permitan construir representaciones que favorezcan el respeto a los derechos humanos, la igualdad de género y la toma de decisiones libres e informadas. Desquebrajar los estigmas, permitir la apertura y continuidad de espacios de diálogo y visibilizar la diversidad de experiencias juveniles, además de ser un deber académico, es también un compromiso.

Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas Sociales y representaciones*. Coyoacán.
- Bonifaz Alfonso, L. (2017). *La evolución de los derechos de las mujeres a partir de la Constitución de 1917*. Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- Buck, S. A. (2001). El control de la natalidad y el Día de la Madre: Política feminista y reaccionaria en México, 1922-1923. *Signos Históricos*, 5, 9-53.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2014). *Ley General de Niños, Niñas y Adolescentes*. Diario Oficial de la Federación. Última reforma publicada DOF 24-12-2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>



- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. Última reforma publicada DOF 7-06-2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Castorina, J. (2008). *La epistemología genética de Piaget y su impacto en las ciencias sociales*. Paidós.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2024). Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Correa, S. (2004). *Los derechos sexuales y reproductivos en la arena política*. Montevideo. Mujer y Salud en Uruguay (MYSU).
- Farr, R. (2008). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta", en Castorina, José Antonio (compilador). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. P 153-175. Gedisa.
- Flick, U. (2007). *Diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2015). *Guía metodológica para la Educación Integral de la Sexualidad*. Coordinación: María Clara Arango Restrepo; Diseño e ilustración: Ana Laura Pantoja N. Impreso en México.
- García, M. (2025). *Representaciones sociales de los y las docentes acerca del aborto seguro y su repercusión en los derechos sexuales y reproductivos de los y las adolescentes* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Lagarde, M. (1996). *Los cautiverios de las mujeres: Madre, esposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (Edición revisada). Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. y Marková, I. (2000). *Ideas y su desarrollo: Un diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková*. En S. Moscovici. Representaciones sociales. (G. Duveen, Ed.). Cambridge. Polity Press.
- Organización de las Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Organización de las Naciones Unidas. (1994). *Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*. https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/ICPD_programme_of_action_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1995). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, El Cairo, 5-13 de septiembre de 1994* (A/CONF.171/13/Rev.1). <https://digitallibrary.un.org/record/206701>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. 1ª ed. pp. 16-17. Francia. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>



Piñero, J. (2008). *Procesos de anclaje y objetivación en la teoría de las representaciones sociales*. Revista Latinoamericana de Psicología, 20(3), 89-102.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas* [Documento oficial]. Subsecretaría de Educación Media Superior. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Educación Integral en Sexualidad. Ciencias Naturales. Primaria. Fase 5: Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente*. Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria.

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.

Suprema Corte de Justicia de la Nación, fecha de consulta 14 de febrero de 2014, en: <http://www2.scjn.gob.mx/ConsultaTematica/PaginasPub/DetallePub.aspx?AsuntoID=91638>

Tórrez, M. (2023). *Las representaciones sociales y la construcción del sentido común*. Revista de Estudios Sociales, 21(1), 45-62.

Vela, E. (2017). Los derechos sexuales y reproductivos. En G. Esquivel, F. Ibarra & P. Salazar (Coords.). *Cien ensayos para el bicentenario* (Serie Doctrina Jurídica, Núm. 786). Instituto de Investigaciones Jurídicas. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4319/32.pdf>

World Health Organization. (2006). *Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884spa.pdf>





LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN BRASIL: CONSIDERACIONES DESDE LA RESOLUCIÓN CNE/CP N. 04/2024



Luiz Gustavo Tirol²⁰
Adriana Regina de Jesus Santos²¹

Resumen

La efectividad de los derechos humanos constituye una condición indispensable para el desarrollo pleno de los pueblos y de las individualidades. Aunque el derecho positivo y los mecanismos jurisdiccionales desempeñan un papel relevante en su garantía, la materialización de estos derechos exige una educación orientada a la construcción de una cultura democrática y humanizadora del sujeto, que promueva, construya y respete los derechos humanos en todos los espacios sociales, especialmente en el ámbito escolar. En este contexto, la Educación en Derechos Humanos (EDH) se configura como una política pública institucional que establece directrices, estrategias y objetivos específicos para su inserción en los procesos educativos. En Brasil, existe un marco normativo - compuesto por leyes, directrices y resoluciones - que aborda la EDH desde la educación básica hasta la educación

superior. No obstante, se vuelve necesario problematizar la formación de los docentes encargados de trabajar esta temática, en particular en lo que respecta a la formación inicial, actualmente regulada en Brasil por directrices curriculares nacionales (Resolución CNE/CP n. 04/2024). En este sentido, se plantea la siguiente cuestión: ¿cuáles son las principales implicaciones de la Resolución CNE/CP n. 04/2024 para la formación de los profesores con respecto a la promoción de la EDH en los espacios escolares? El objetivo general consiste en analizar críticamente el documento que regula la formación del profesorado, con el propósito de identificar sus implicaciones en relación con la promoción de una educación en derechos humanos en el entorno escolar. La investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa, sustentada en una revisión bibliográfica y documental, con un enfoque descriptivo y exploratorio y tratamiento cualitativo de los datos. Como resultado, se destaca que la

20 Candidato a Doctor en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estatal de Londrina (PPedu-UEL). Licenciado en Derecho por la Universidad Estatal de Londrina (UEL).  tioli@uel.br  <https://orcid.org/0000-0002-7912-8319>

21 Doctorado en Educación (Plan de Estudios) por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP). Profesor del curso de Pedagogía y del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Londrina (PPedu-UEL).  adrianar@uel.br  <http://orcid.org/0000-0002-9346-5311>



formación docente constituye un eje fundamental para la consolidación de la EDH en las instituciones educativas. Sin embargo, aunque la Resolución CNE/CP n. 04/2024 menciona los derechos humanos, se evidencia la ausencia de una intencionalidad formativa evidente en relación con la preparación crítica del profesorado para actuar en este campo, lo que revela la persistencia de desafíos estructurales en la incorporación efectiva de la EDH en los currículos de formación docente.

Palabras clave: resolución CNE/CP n. 04/2024, formación de profesores, educación en derechos humanos, Brasil.

Introducción

Reconocidos, difundidos y, aun así, frecuentemente violados, los derechos humanos son el resultado de luchas históricas y tienen como finalidad la protección de la dignidad humana. Aunque existen diversos instrumentos jurídicos destinados a su garantía, la efectividad de estos derechos no puede limitarse al ámbito normativo o jurisdiccional. Es indispensable la construcción de una cultura de derechos humanos en los diversos espacios sociales - especialmente en el entorno escolar -, siendo esta una misión de la EDH.

En el campo educativo, la EDH se sitúa en un escenario marcado por disputas teóricas, ideológicas y metodológicas. No existe consenso sobre los fundamentos de los derechos humanos, ni tampoco sobre los modelos educativos adecuados para su promoción. En medio de estas tensiones, la formación docente - inicial y continua - se convierte en un componente estratégico, ya que es a través de ella que se pueden desarrollar prácticas pedagógicas críticas, éticas y comprometidas con la transformación social.

En Brasil, las políticas curriculares de formación de profesores han experimentado modificaciones sucesivas en los últimos años. Actualmente, se encuentra en vigor la Resolución CNE/CP n. 04/2024, que establece las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial en Nivel Superior de Profesionales de la Docencia en la Educación Escolar Básica (carreras de licenciatura, programas de formación pedagógica para graduados no licenciados y programas de segunda licenciatura), derogando resoluciones anteriores.

A partir de esta problemática, se plantea la siguiente cuestión de investigación: ¿cuáles son las principales implicaciones de la Resolución CNE/CP n. 04/2024 para la formación de los profesores con respecto a la promoción de la EDH en los espacios escolares? El objetivo general consiste en analizar críticamente el documento que regula la formación del profesorado, con el propósito de identificar sus implicaciones en relación con la promoción de una educación en derechos humanos en el entorno escolar.

La investigación se inscribe en una perspectiva cualitativa, sustentada en una revisión bibliográfica y documental, con un enfoque descriptivo y exploratorio y tratamiento cualitativo de los datos. Para alcanzar el objetivo propuesto, el artículo se organiza en tres secciones. En primer lugar, se presentan los procedimientos metodológicos adoptados para el desarrollo de esta investigación. A continuación, a partir de una revisión bibliográfica, se problematizan las discusiones académicas recientes en torno al proceso formativo del profesorado en el ámbito de la EDH. Finalmente, mediante un análisis documental, se examina la Resolución CNE/CP n. 04/2024, con el objetivo de discutir las



orientaciones presentes en este documento en lo que respecta a la preparación docente para la enseñanza de los derechos humanos en el contexto escolar, contribuyendo así a las reflexiones sobre la construcción de una cultura de derechos humanos en todos los espacios sociales.

Metodología

Con el objetivo de identificar los artículos científicos que abordan la temática, se realizó una revisión sistemática, tomando como base artículos que tratan sobre la formación de docentes de la Educación Básica para la Educación en Derechos Humanos. Según Costa et al. (2014) la revisión sistemática es "[...] un método que permite maximizar el potencial de la búsqueda, encontrando el mayor número posible de resultados de una manera organizada" (p. 56). En esta misma línea, Akobeng (2005) enfatiza que este tipo de revisión permite abarcar todos los hallazgos relevantes sobre una determinada cuestión de investigación, lo que facilita la evaluación de la consistencia y la aplicabilidad de los resultados científicos en distintos contextos, poblaciones y enfoques metodológicos. De este modo, la revisión sistemática se configura como una estrategia para minimizar sesgos y contribuir a una mayor precisión y fiabilidad en el análisis de los datos.

Se trata, por tanto, de una investigación de carácter descriptivo y exploratorio, que utiliza técnicas de investigación bibliográfica y un tratamiento cualitativo de los datos. La investigación bibliográfica se llevó a cabo en el *Portal de Periódicos da CAPES*, utilizando los siguientes términos de búsqueda: "*Direitos Humanos*" (Derechos Humanos); "*Educação em Direitos Humanos*" (Educación en Derechos Humanos); "*Formação*

de Professores" (Formación de Docentes) y "*Educação Básica*" (Educación Básica), delimitándose el marco temporal entre los años 2011 y 2025, dado que 2011 fue el año de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la Educación y la Formación en Derechos Humanos, cuyo artículo 3, punto 2, establece la necesidad de formar educadores para la promoción de la EDH.

Los criterios de inclusión adoptados fueron: artículos científicos publicados en portugués, de autoría nacional, de acceso abierto, publicados entre los años 2011 y 2025, revisados por pares y pertenecientes al área de las ciencias humanas. Por otro lado, los criterios de exclusión comprendieron: artículos publicados en idiomas distintos del portugués, de autoría internacional, con acceso restringido, publicados hasta el año 2010, que no hayan sido revisados por pares o que estén vinculados a áreas del conocimiento distintas de las ciencias humanas.

Con base en los criterios de inclusión y exclusión establecidos, se realizaron búsquedas en el *Portal de Periódicos de CAPES* utilizando distintos descriptores relacionados con la temática de la investigación. En un primer momento, los términos se aplicaron de forma aislada para dimensionar el volumen general de publicaciones. Posteriormente, los descriptores se combinaron progresivamente con el objetivo de refinar y delimitar el *corpus* más pertinente para el estudio, especialmente en lo que se refiere a la formación docente orientada a la EDH en el contexto de la Educación Básica. Los resultados se sintetizan en la tabla a continuación.



Tabla 1*Términos de búsqueda y cantidades*

Término de búsqueda	Cantidad
Educação Básica	7.636
Formação de Professores	5.045
Direitos Humanos	2.727
Educação em Direitos Humanos	143
Formação de Professores y Educação Básica	884
Educação em Direitos Humanos y Formação de Professores	69
Educação em Direitos Humanos y Formação de Professores y Educação Básica	18

Nota. los autores (2025).

Tras un examen minucioso, se identificó que muchos artículos abordaban investigaciones con educadores que no eran docentes, no discutían la formación del profesorado, estaban redactados en otros idiomas y/o se referían a contextos extranjeros, o no trataban específicamente de la EDH, aunque incluyeran palabras clave o títulos que hacían referencia a los criterios utilizados en el levantamiento cuantitativo. Ante esta situación, se seleccionaron seis trabajos que presentan discusiones relevantes sobre la formación de profesores para los procesos educativos en derechos humanos, a partir de una evaluación cualitativa. De este modo, se analizaron los siguientes artículos:

Tabla 2*Artículos científicos identificados a partir de los criterios de búsqueda*

TÍTULO	AÑO	AUTOR(ES)
1 Educação, direitos humanos e formação de professores: reflexões e proposições	2020	Kilza Fernanda Moreira de Viveiros.
2 O direito à educação e a necessidade de formação de professores em direitos humanos – uma perspectiva	2022	Laureane Nascimento; Rubiane Bakalarczyk Matoso; Marcia Maria Fernandes de Oliveira.
3 Educação e direitos humanos: a necessidade da formação inicial e continuada de professores em e para os direitos humanos na contemporaneidade	2023	Fernando Menezes Lima; Maria Dulcinea da Silva Loureiro.
4 Educação em Direitos Humanos e a formação de professores: entre a universidade e a escola básica pública	2023	Heloísa Andreia de Matos Lins; Pedro Henrique Capatto da Silva; Harry Rocha de Souza.
5 A formação de professores para a Educação em Direitos Humanos analisada sob a ótica da organização do trabalho didático: tecendo algumas considerações	2014	Andréia Luara de Moura Cristaldo
6 Qual a relação entre a Base Nacional de Formação de Professores e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos?	2022	Patrícia Mangili Juliani Spineli; Iván Fortunato; Olini Gioconda Dalmasio

Nota. Los autores (2025).

Además de la revisión bibliográfica, se lleva a cabo una investigación documental centrada en la Resolución CNE/CP n. 04/2024. El objetivo es analizar cómo el documento orienta la formación de los docentes en relación con los procesos educativos en derechos humanos, utilizando como técnica de recolección de datos la toma de notas de pasajes que abordan este tema a lo largo del documento oficial. Para fundamentar los análisis, se han utilizado autores como Candau (2008, 2012), Giroux (1997), Moreira (2006, 2021), Martins (2010, 2014) y Santo-mé (2013), cuyas contribuciones ofrecen reflexiones sobre el tema.

Revisión bibliográfica

El primer artículo analizado fue el estudio desarrollado por Viveiros (2020), titulado "*Educação, direitos humanos e formação de professores: reflexões e proposições*" (Educación, derechos humanos y formación de profesores: reflexiones y propuestas), que analiza la relación entre educación, derechos humanos y la formación de profesores en la Educación Básica. El artículo busca debatir las reformas curriculares y las políticas predominantes, analizando cómo la formación docente se relaciona con cuestiones sociales como la pobreza y la desigualdad social. Así, destaca la importancia del Estado en la reformulación de políticas públicas que busquen una educación inclusiva y atenta a las necesidades de la población, y defiende la relevancia de la EDH en todos los niveles educativos, propuesta que coincide con las metas del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2018).

La autora destaca el campo de la formación docente como "[...] resbaladizo en medio de los cambios que amenazan los

valores sociales democráticos y de derechos" (Viveiros, 2020, p. 18), y se pregunta si aún pasará mucho tiempo hasta que los docentes reciban, de hecho, una formación efectivamente orientada hacia los derechos humanos, evidenciando la urgencia de este proceso formativo. Además, señala la necesidad de una formación docente capaz de enfrentar los desafíos impuestos por las desigualdades sociales. Esta formación, por lo tanto, debe tener como base el reconocimiento de las particularidades de cada individuo, promoviendo así una educación democrática e inclusiva (Candau, 2012). En este sentido, la EDH no debe limitarse a un conjunto de directrices, sino que debe consolidarse en prácticas pedagógicas que contribuyan a la construcción de una sociedad más equitativa, en la que los derechos humanos y los valores democráticos estén efectivamente garantizados.

El segundo estudio analizado, titulado "*O direito à educação e a necessidade de formação de professores em direitos humanos – uma perspectiva*" (El derecho a la educación y la necesidad de formación de profesores en derechos humanos – una perspectiva), de Nascimento et al. (2022), discute la importancia de la formación docente para la EDH y la necesidad de políticas públicas que integren esta perspectiva en el currículo escolar.

El texto enfatiza que el derecho a la educación es un derecho humano fundamental, garantizado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) e incorporado al ordenamiento jurídico brasileño por medio de la Constitución de 1988. Las autoras argumentan que, a pesar del reconocimiento legal de la EDH, su implementación aún enfrenta desafíos, especialmente debido a la falta de formación docente específica en



el área. En este contexto, afirman que, “[...] para que exista una educación efectiva para los derechos humanos, es necesario que los profesores sean educados en derechos humanos” (Nascimento et al, 2022, p. 19326). Dado que educar en derechos humanos implica, ante todo, formarse en derechos humanos (Candau, 2012; Tavares, 2007), los docentes deben atravesar un proceso formativo continuo y profundo en dichas temáticas, de modo que estas estén presentes en los currículos de formación del profesorado.

De esta forma, el estudio evidencia que, aunque ha habido avances en el reconocimiento de la importancia de la EDH, aún hay desafíos por superar, especialmente en lo que se refiere a la formación del profesorado y a la estructuración curricular. Corroborando esta perspectiva respecto a los avances de la EDH en Brasil, Candau (2012) señala que “[...] si en el plano teórico esta articulación fue siendo conquistada, aún es muy frágil en el ámbito de las políticas públicas, de la formación de educadores y de las prácticas pedagógicas” (p. 725).

El tercer estudio analizado, de Lima & Loureiro (2023), titulado *Educação e Direitos Humanos: a necessidade da formação inicial e continuada de professores em e para os direitos humanos na contemporaneidade* (Educación y Derechos Humanos: la necesidad de la formación inicial y continua de docentes en y para los derechos humanos en la contemporaneidad), destaca la educación como un derecho humano fundamental que debe ser garantizado prioritariamente, sobre todo por medio de la formación docente.

Sin embargo, los autores afirman que “[...] las políticas de formación de profesores en Brasil también estuvieron marcadas por diversos cambios, con el fin de atender a la

privatización de la educación en el país”. Indican que “[...] esto hace que grandes bloques económicos se interesen por esta actividad, que se ha convertido en una mercancía muy lucrativa para el capital, principalmente internacional” (Lima & Loureiro, 2023, p. 15). Este escenario revela un contexto en el que la educación deja de ser un derecho fundamental y pasa a ser tratada como mercancía, priorizando el lucro en detrimento de la universalidad y la calidad de la enseñanza, con temáticas como los Derechos Humanos siendo marginadas en las aulas por no responder a los intereses inmediatos del capital. En este punto, como destaca Santomé (2013) “la lógica del mercado está conduciendo a los sistemas educativos a reducir su papel a la formación de trabajadores flexibles, económicamente productivos y adaptables, desvalorizando su función social, ética y política” (p. 62).

Los autores destacan la necesidad de estar atentos y resistir a esta lógica mercantil, buscando promover políticas públicas que garanticen una formación docente sólida, basada en la valorización del profesor y en el compromiso con la construcción de una sociedad democrática. La formación del educador no debe estar orientada por intereses mercantiles, sino por una concepción seria de la educación como derecho humano e instrumento de transformación social. En esta línea, Moreira (2006) aporta al señalar que “el desafío está en romper con concepciones tecnocráticas de formación docente, que priorizan competencias instrumentales en detrimento de la formación crítica y ética del profesorado” (p. 21).

El cuarto estudio analizado, titulado *Educação em Direitos Humanos e a formação de professores: entre a universidade e a escola básica pública* (Educación en



Derechos Humanos y la formación de docentes: entre la universidad y la escuela básica pública), de Lins, et al. (2023), examina la relación entre la formación docente y la EDH, destacando los desafíos para su consolidación en los planes de estudio de las licenciaturas y su implementación en la práctica pedagógica de las escuelas públicas.

La investigación parte de una experiencia formativa realizada en una universidad pública del estado de São Paulo, que involucró a estudiantes del curso de licenciatura en Matemáticas y a docentes de la Educación Básica. El estudio revela obstáculos para la inclusión de la EDH en los planes de estudio, especialmente debido a la ausencia de asignaturas obligatorias sobre el tema. Los autores señalan que “[...] el escenario encontrado fue el mismo que en tantos otros cursos de licenciatura en la Educación Superior, con la ausencia de asignaturas específicas y obligatorias sobre el tema en el plan de estudios” (Lins et al., 2023, p. 78).

Esta laguna compromete la formación de docentes capacitados para desarrollar prácticas pedagógicas que promuevan la ciudadanía y los derechos humanos dentro de las escuelas. La investigación de los autores corrobora la afirmación de Candau (2008) sobre esta temática, especialmente cuando afirma que “la formación inicial del profesorado en Brasil todavía no ha contemplado, de manera sistemática y efectiva, el abordaje de los derechos humanos como eje estructurador de los planes de estudio de las licenciaturas” (p. 20).

Sin embargo, de acuerdo con Lins et al. (2023), esta formación aún ocurre de manera apresurada y fragmentada, dependiendo muchas veces de iniciativas aisladas de docentes e investigadores comprometidos. No

obstante, no se puede dejar al docente, de manera contingente y subjetiva, su proceso de formación, pues este debe ser, según la enseñanza de Martins (2010) concebido “[...] como una trayectoria de formación de individuos, intencionadamente planificada, para la efectividad de determinada práctica social” (p. 14).

El quinto artículo, titulado *A formação de professores para a educação em direitos humanos analisada sob a ótica da organização do trabalho didático: tecendo algumas considerações* (La formación de profesores para la educación en derechos humanos analizada desde la óptica de la organización del trabajo didático: tejiendo algunas consideraciones), de autoría de Cristaldo (2014), tiene como objetivo discutir la formación docente para la EDH, desde la perspectiva de la organización del trabajo didático.

La metodología adoptada se basa en el análisis del material didáctico utilizado en la Capacitación de Educadores de la Red Básica en Educación en Derechos Humanos (REDH BRASIL). Cristaldo (2014) argumenta que, aunque los discursos presentes en la escuela contemporánea enfatizan valores como igualdad, ciudadanía y corresponsabilidad social, no promueven una comprensión crítica de los procesos históricos ni de la organización de la sociedad capitalista, dificultando así el reconocimiento efectivo de la dignidad humana.

Esto porque el capitalismo niega la posibilidad de realización del individuo que los derechos humanos pretenden promover, y las heridas que el capitalismo causa no pueden ser curadas por los derechos humanos (Máscaros, 2022). Por lo tanto, la lucha por los derechos humanos, que no tenga como horizonte la superación de las



condiciones materiales que reproducen y perpetúan las opresiones que los derechos humanos buscan remediar, es una lucha estéril. En consecuencia, la lucha por la efectivización de los derechos humanos debe ser, necesariamente, una lucha anti-capitalista, o, mejor dicho, una lucha por la superación del capitalismo.

Además, Cristaldo (2014) relaciona y critica la forma en que se lleva a cabo la formación docente para la EDH, señalando que el material didáctico analizado (de la Capacitación de Educadores de la Red Básica en Educación en Derechos Humanos - REDH BRASIL) presenta fragmentos de textos superficiales, que no promueven una comprensión profunda de los determinantes históricos y filosóficos que atraviesan la concepción de la dignidad humana, o sea, no favorece la comprensión de la lógica social impuesta por el capital. En consecuencia, no contribuye a superar las desigualdades e injusticias sociales.

La autora defiende, por lo tanto, la necesidad de una formación docente que permita la comprensión de la totalidad social, reconociendo las contradicciones inherentes a la sociedad capitalista y la historicidad de la noción de dignidad humana. Para tanto, es necesario que la formación de los docentes no esté subordinada a intereses particulares de determinados sectores de la sociedad. Como agentes capaces de transformar la realidad, cuya profesión es intrínsecamente intelectual, los profesores necesitan una formación profundamente crítica, teórica, cultural y científica, fundamentada en una perspectiva autónoma, plural y democrática (Duarte, 2003; Martins, 2014).

Por último, el sexto artículo, titulado *Qual a relação entre a Base Nacional de Formação*

de Professores e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos? ("¿Cuál es la relación entre la Base Nacional de Formación de Profesores y el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos?"), de Spineli, et al. (2022), tiene como objetivo identificar las relaciones entre la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de la Educación Básica (BNC-Formación), instituida por la Resolución CNE/CP n. 2, del 20 de diciembre de 2019, y el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH), publicado el 10 de diciembre de 2006. Metodológicamente, el estudio se basa en un análisis documental, en el que se contrastaron ambos documentos para verificar convergencias, vacíos e implicaciones en el campo de la formación docente.

Los autores advierten que, al estar alineada con la Base Nacional Común Curricular (BNCC), la BNC-Formación adopta un enfoque centrado en competencias y habilidades, lo que puede debilitar una propuesta de educación humanista orientada a la valorización de la participación social y la transformación de realidades desiguales. En este punto, cabe destacar que el currículo por competencias, como paradigma para la formación docente, no es una novedad. Dias & Lopes (2003), ya a inicios de los años 2000, sostenían que esta perspectiva resurgía de vez en cuando, basada en la premisa de adecuar la formación docente a las transformaciones sociales y ajustarla según las demandas del mercado de trabajo. Más recientemente, en 2019 y 2020, este paradigma reaparece en la Resolución CNE/CP n. 02/2019 y en la Resolución CNE/CP n. 01/2020, ambas revocadas por la actual Resolución CNE/CP n. 04/2024.



El artículo también destaca críticas tanto a la BNC-Formación como a la BNCC, subrayando que la homogeneización promovida por estos documentos tiende a debilitar una formación crítica y humanizada. Guedes (2020) sostiene que dicha concepción basada en competencias y habilidades “[...] amalgama una visión restringida e instrumental de la docencia, en detrimento de una concepción formativa que articula de manera indisoluble la teoría y la práctica, dentro de una visión sociohistórica, emancipadora e inclusiva” (p. 97). Por lo tanto, los documentos curriculares vigentes dirigidos a la formación del profesorado, que priorizan la tecnicidad, el pragmatismo y el utilitarismo en relación con el ser y hacer docente, promueven una formación que busca transmitir lo dado y acabado, rechazando una formación crítica y transformadora de la realidad.

En este contexto, destacan que el proceso formativo en derechos humanos

[...] no debe limitarse únicamente a conocimientos técnicos, sino a una educación crítica y contextualizada, para comprender las desigualdades a partir de lo que se observa en la práctica. Percibir la violación de los derechos humanos en la sociedad brasileña y en cada contexto. (Spineli, et al., 2022, p. 96).

De este modo, es fundamental que el profesor se comprometa con una postura y una praxis coherentes entre lo que enseña y lo que practica en sus clases (Maciel, 2016). En relación con esto, por ejemplo, es inadmisibles que un profesor viole los derechos humanos al abordar contenidos sobre derechos humanos. Debe existir una correlación entre las palabras y las acciones, entre el contenido que enseña y su comportamiento como educador (Tavares, 2007).

En síntesis, los estudios analizados coinciden en la defensa de una formación docente crítica, comprometida con los principios de la EDH y atenta a las desigualdades sociales y a la diversidad. Viveiros (2020) resalta la necesidad de políticas públicas que integren la EDH en todos los niveles educativos, subrayando la importancia de una formación sensible a las singularidades humanas y promotora de una educación democrática e inclusiva. De manera complementaria, Nascimento et al. (2022) advierten sobre la falta de una formación específica en EDH, lo que limita la capacidad docente para abordar temas como el prejuicio, la diversidad y la justicia social. Ambos estudios insisten en la necesidad de una formación inicial y continua que aborde efectivamente estos temas.

Desde un análisis crítico de las políticas educativas, Lima & Loureiro (2023) denuncian la mercantilización de la formación docente en Brasil, señalando que las reformas recientes priorizan intereses económicos sobre una formación humanista. Los autores proponen una formación basada en principios éticos, científicos y culturales, rompiendo con la lógica tecnocrática centrada en competencias. Lins, et al. (2023) revelan que la EDH sigue siendo marginal en los planes de estudio de las licenciaturas, desatendida en la formación inicial y continua, debido a la ausencia de asignaturas obligatorias y de políticas públicas sólidas.

Cristaldo (2014) y Spineli, et al. (2022) abordan la formación docente desde perspectivas complementarias. Cristaldo (2014) critica la organización del trabajo didáctico en las escuelas, aún marcada por valores de la escuela productivista, lo que dificulta una comprensión crítica de la realidad social e histórica. Defiende una formación que permita al docente comprender la totalidad social



y actuar frente a las desigualdades. Por su parte, Spineli, et al. (2022) analizan la relación entre la Base Nacional de Formación Docente y el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, señalando que, aunque los principios de la EDH estén presentes en documentos oficiales, la formación sigue orientada por una lógica de competencias alineada a la BNCC, lo que puede limitar una formación crítica y transformadora.

A partir de los datos obtenidos mediante la revisión sistemática, es posible vislumbrar los aportes que el campo científico ha realizado respecto a la formación docente para los procesos educativos en derechos humanos. En este sentido, emerge la necesidad de discutir las directrices, orientaciones y disposiciones relacionadas con la formación inicial del profesorado en lo que respecta a la EDH, a partir del análisis de la Resolución CNE n. 04/2024, con el objetivo de contribuir al debate desarrollado en el ámbito académico y científico.

Resultados y discusión

La formación docente desempeña un papel fundamental en la Educación, tanto para asegurar la preservación del modelo educativo actual como para impulsar transformaciones que posibiliten nuevas realidades. Por ello, debe ocupar una posición central en las investigaciones del campo educativo, considerando que, sin una formación adecuada, los cambios estructurales, curriculares, pedagógicos, didácticos y metodológicos propuestos para los procesos educativos escolares pueden quedar solo en buenas intenciones.

En lo que respecta a la formación de docentes para la EDH, es importante resaltar que

educar en derechos humanos requiere, antes que nada, educarse en derechos humanos. De esta manera, quien se dedique a los procesos educativos en esta área deberá atravesar un proceso continuo y profundo de formación en dichas temáticas (Candau, 2012; Tavares, 2007).

En Brasil, la Resolución CNE/CP n. 02/2015 (derogada), que establecía las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial a nivel superior y para la formación continua de profesores de educación básica, mencionaba los derechos humanos en solo ocho ocasiones, distribuidas en diferentes apartados. Las cuatro primeras referencias aparecen en la página 2, reconociendo la EDH como un derecho fundamental. Luego, el tema se retoma en el art. 12, inciso I, letra "i", como uno de los núcleos de estudio que deben articularse en la formación docente, y también se menciona en el art. 13, § 2º, art. 14, § 2º y en el art. 15, § 3º.

La BNC-Formación (Resolución CNE/CP n. 02/2019 - derogada), que definía las directrices curriculares para la formación inicial de docentes en Brasil, mencionaba los derechos humanos solo tres veces: en el art. 8º, inciso VIII, al abordar las competencias docentes; en el punto 7 del cuadro general de competencias; y en el punto 9 del mismo cuadro. Por lo tanto, aunque el tema está presente, la resolución carecía de una intencionalidad formativa profunda en relación con la formación docente para la EDH.

La BNC-Formación Continua (Resolución CNE/CP n. 01/2020 - derogada), que establecía las Directrices Curriculares Nacionales para la formación continua de docentes de la Educación Básica, hacía solo cuatro menciones a los derechos humanos. La primera remite al art. 26 de la



Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). Las otras tres referencias, relacionadas directamente con la formación docente, aparecen en el art. 5º, inciso VIII, que trata de la formación integral; y en los puntos 7 y 9, donde se indica que la promoción de los derechos humanos es parte esencial de la formación docente, aunque sin mayores profundizaciones.

La Resolución CNE/CP n. 04/2024 establece nuevas directrices para los cursos de formación inicial de docentes de la Educación Básica, derogando normativas anteriores, como las contenidas en las Resoluciones CNE/CP n. 02/2019, CNE/CP n. 01/2020 y CNE/CP n. 02/2015. Esta nueva normativa introduce de forma explícita tres referencias directas a los derechos humanos: I) el artículo 5º, inciso XI, al establecer los principios que orientan la formación de los profesionales de la docencia en la Educación Básica, determina que la temática de las violaciones a los derechos humanos debe incorporarse al proceso formativo del profesorado; II) el artículo 13, inciso I, letra "g", dispone que el estudio y la investigación en derechos humanos deben integrar el núcleo de formación general de los cursos de licenciatura; y III) el artículo 14, § 2º, al tratar sobre las orientaciones curriculares, prevé que los contenidos relacionados con los derechos humanos deben estar contemplados en los programas de formación inicial docente.

La inclusión de estos elementos es fundamental, ya que, sin ellos, no habría ni siquiera un respaldo normativo para debatir la necesidad de formar a los docentes en el ámbito de la EDH. Sin embargo, su mera presencia en el texto legal no es suficiente; es necesario discutir, problematizar y analizar estos procesos formativos en el contexto en el que se inserta el propio documento.

Como se observa en la revisión bibliográfica, las directrices para la formación docente, ahora reconfiguradas por la Resolución CNE/CP n. 04/2024, mantienen el espíritu de las anteriores, especialmente por surgir en un contexto de formación centrado en competencias y habilidades, consolidando un modelo de educación por resultados alineado con los preceptos del neoliberalismo. Como advierten Libâneo et al. (2025, p. 10) en relación con la Resolución CNE/CP n. 02/2015, se puede inferir que la simple ausencia o menor frecuencia de la palabra "competencias" en la nueva resolución no representa un avance significativo, dado que persisten aspectos de enfoque práctico, pragmático e instrumental.

Frente a esta perspectiva, se aspira a un proceso formativo intencional, profundamente teórico, científico y cultural, capaz de enfrentar la complejidad del mundo contemporáneo, la emergencia de nuevos actores y temas sociales, y comprometido con la superación de las condiciones de opresión que los derechos humanos buscan únicamente paliar. Una formación que, según Moreira (2021) "no puede verse solamente como una actividad práctica destinada, principalmente, a capacitar al docente en técnicas y métodos" [...] sino como una actividad intelectual, guiada por el ejercicio consciente de la crítica y por una postura humanista" (p. 35).

Además de las referencias directas, cabe destacar que el documento también realiza menciones indirectas al tema, tales como: I) el art. 4º, inciso IV, al resaltar la importancia de incorporar en los cursos contenidos, prácticas formativas y estrategias pedagógicas que permitan al futuro docente comprender las diversas formas de desigualdad educativa asociadas a las



estructuras sociales brasileñas, promoviendo así la apropiación de saberes profesionales orientados al enfrentamiento de estas desigualdades; II) el art. 5.º, inciso X, al afirmar que la formación docente debe contribuir a la construcción de un país soberano, democrático, justo, laico, inclusivo y comprometido con la emancipación de individuos y grupos sociales, promoviendo la valorización de la diversidad y el combate a toda forma de discriminación; III) el art. 7.º, inciso IX, al tratar sobre la consolidación de una educación inclusiva mediante la valorización de la diversidad en sus múltiples dimensiones, incluyendo aspectos étnico-raciales, de género, sexualidad, religión, edad, entre otros; IV) el art. 7.º, inciso XIX, letra "f", al abordar la necesidad de inclusión de cuestiones socioambientales, éticas, estéticas, políticas y relativas a la diversidad étnico-racial, de género, sexual, religiosa, generacional y sociocultural en el contexto de las prácticas docentes; V) el art. 10, incisos III, IV y V, al establecer que el egresado debe ser capaz de actuar con ética y compromiso, reconociendo los contextos sociales y culturales de la escuela y de los estudiantes, y adoptando una postura investigativa y propositiva para promover una educación democrática, inclusiva y transformadora que contribuya a la superación de desigualdades y exclusiones; VI) el art. 10, inciso X, letra "a", al indicar que el egresado deberá estar preparado para desarrollar prácticas pedagógicas y ambientes de aprendizaje que permitan a los estudiantes comprender las relaciones étnico-raciales en la sociedad brasileña, tanto en el pasado como en el presente, promoviendo el conocimiento de las historias y culturas africanas, afro-brasileñas y de los pueblos originarios, así como actitudes orientadas al combate del racismo y a la valorización de la diversidad

cultural y étnico-racial; y VII) el art. 13, inciso I, letra "b", al tratar sobre los núcleos de los cursos de formación inicial del profesorado, establece que deben articularse principios, valores y actitudes fundamentados en la justicia social, el reconocimiento, respeto y valorización de la diversidad, la promoción de la participación, la equidad, la inclusión y el fortalecimiento de la gestión democrática.

En este sentido, la inclusión de disposiciones relacionadas con los derechos humanos en la Resolución CNE/CP n. 04/2024, ya sean directas o indirectas, puede considerarse un avance en comparación con las dos resoluciones anteriores sobre el tema (Resolución CNE/CP n. 02/2019 y Resolución CNE/CP n. 01/2020). Sin embargo, se observa un empobrecimiento del texto normativo de la Resolución CNE/CP n. 04/2024 en relación con la Resolución CNE/CP n. 02/2015, evidenciado por la reducción o exclusión de términos y expresiones que representaban una formación docente más profunda y abarcadora. El documento se vuelve superficial en la medida en que delimita y restringe los contornos de la formación docente - compleja y multidimensional - a unos pocos aspectos, como el saber-hacer, vinculando a competencias y habilidades.

Las políticas curriculares, con el surgimiento de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y, en consecuencia, de la BNC-Formación (Resolución CNE/CP n. 02/2019) y la BNC-Formación Continua (Resolución CNE/CP n. 01/2020), han sido condicionadas - o incluso subordinadas - a intereses específicos de ciertos sectores de la sociedad, especialmente del mercado. La reciente Resolución CNE/CP n. 04/2024, aunque revocó las anteriores, no modificó su núcleo, de modo que:



[...] esta Resolución se inscribe en la línea de una educación basada en resultados, sustentada en el modelo de competencias y habilidades y en la evaluación a gran escala, ampliamente rechazada por el campo académico de la educación y por muchos educadores (Libâneo et al., 2025, p. 11).

Así, dichos documentos orientan la formación inicial y continua con un enfoque centrado en habilidades y competencias.

Pérez Gómez (1991) sostiene que el modelo de formación docente basado en competencias se fundamenta en una perspectiva de adiestramiento para la docencia, invirtiendo la lógica que debería guiar los currículos de los programas de formación de profesores. En palabras de Gil Villa (1998) “[...] constituye un indicador del modelo limitado y alienante de racionalidad técnica, porque sitúa al profesor y al alumno fuera del aprendizaje de los valores que justifican su actuación” (p. 40).

Por ello, aparte de las menciones directas e indirectas, la comprensión del documento exige un análisis crítico que contemple la totalidad del objeto de investigación, comprendiendo más allá de lo escrito. Esto se debe a que, aunque se hagan referencias al tema, la formación docente en el Brasil atraviesa un período de sometimiento a los intereses del capital, convirtiéndose en un espacio de formación de mano de obra poco cualificada, orientada a competencias y habilidades subordinadas a valores de productividad y mercantilización de los procesos educativos. En este escenario, es fundamental afirmar que, contrariamente a esta perspectiva que empobrece el proceso formativo docente, la *praxis* debe constituir el principio de formación. Esto significa tener “[...] una formación docente comprometida

con una educación en la perspectiva de la emancipación humana, que se sustenta en la comprensión del papel significativo de la educación como mediación para la transformación social” (ANFOPE, 2021, p. 31).

Por lo tanto, la formación docente para la EDH, desde un enfoque crítico-dialéctico y emancipador, debe ir más allá de las limitaciones contenidas en la Resolución CNE/CP n. 04/2024, superando los enfoques restringidos al modelo de competencias y habilidades, con el fin de promover efectivamente una EDH crítica, transformadora y comprometida con la justicia social. Esto implica garantizar un proceso formativo que supere una perspectiva pragmática y mecanicista. Es preciso promover una formación enfocada en la apropiación de las objetivaciones históricamente producidas por los seres humanos y validadas por las prácticas sociales (Martins, 2014).

Se trata de una formación profundamente teórica, científica y cultural, que comprende al docente como un sujeto histórico y social, un agente de transformación de la realidad - no como un simple reproductor de contenidos, sino como un intelectual que desarrolla un trabajo crítico y reflexivo (Giroux, 1997). Esta formación busca preparar a los docentes como profesionales intelectuales, capaces de trabajar críticamente con los temas, con miras a la construcción de una cultura de derechos humanos en todos los espacios sociales.

Consideraciones finales

La Educación en Derechos Humanos (EDH) tiene como objetivo promover la dignidad humana en los diversos espacios sociales, especialmente en la escuela. Aunque



respaldados por instrumentos legales, los derechos humanos enfrentan desafíos en su efectividad y siguen siendo objeto de disputas teóricas y metodológicas. En este contexto, la formación docente – tanto inicial como continua – es estratégica para el desarrollo de prácticas pedagógicas críticas capaces de contribuir a la construcción de una cultura de derechos humanos, más allá de las previsiones legales e institucionales. En Brasil, la actual política curricular para la formación de docentes está regida por la Resolución CNE/CP n. 04/2024, que deroga normativas anteriores.

Los estudios revisados subrayan la necesidad de una formación docente crítica y comprometida con los principios de la EDH, que reconozca la diversidad y combata las desigualdades sociales. Se destaca la importancia de políticas públicas que integren la EDH en todos los niveles educativos, así como la urgencia de incluir estos temas tanto en la formación inicial como en la continua, superando la actual falta de preparo específico del profesorado para abordar cuestiones como el prejuicio, diversidad y la justicia social.

Desde una mirada crítica a las políticas educativas, diversos autores alertan sobre el avance de una lógica mercantil en la formación docente, que debilita enfoques humanistas. La EDH sigue siendo poco integrada en los currículos de formación, y cuando aparece, lo hace subordinada a modelos centrados en competencias y habilidades. Ante este panorama, se refuerza la necesidad de romper con enfoques tecnocráticos y reestructurar la formación docente teniendo a la EDH como eje fundamental.

En lo que respecta a las políticas curriculares brasileñas orientadas a la formación de

profesores, se observa que el campo atraviesa un proceso continuo de cambios, con sucesivas resoluciones que, en última instancia, mantienen la misma racionalidad: un currículo basado en competencias y habilidades, centrado en la construcción de una educación medible mediante resultados objetivos y cuantificables, en consonancia con la ideología neoliberal y las exigencias del capital.

El documento vigente, la Resolución CNE/CP n. 04/2024, incluye referencias explícitas e implícitas a los derechos humanos, incorporando el tema tanto en los principios generales como en los contenidos curriculares. No obstante, a pesar de estas menciones, el texto presenta un empobrecimiento en relación con la Resolución CNE/CP n. 02/2015, aunque representa cierto avance respecto a las Resoluciones CNE/CP n. 02/2019 y Resolución CNE/CP n. 01/2020.

De este modo, la mera mención no es suficiente, aunque sí necesaria para abrir espacios de disputa y discusión en torno a la temática. Esto se debe a que el documento debe ser comprendido en su totalidad, considerando las determinaciones históricas, políticas, económicas y sociales que lo atraviesan en el contexto actual. A partir de la revisión bibliográfica, del análisis de fragmentos del documento y de los autores discutidos, se puede inferir que, aunque menciona directa e indirectamente aspectos relacionados con los derechos humanos, es necesario tensionar el propio proceso formativo de los docentes en relación con la EDH.

Se hace urgente debatir las bases teórico-metodológicas que sustentan dicho proceso, superando una formación centrada exclusivamente en competencias y



habilidades, en favor de una formación teórica, científica y cultural que reconozca al docente como un agente transformador de la realidad, un trabajador intelectual capaz de contribuir a la construcción de una cultura de derechos humanos dentro de los límites de la sociabilidad capitalista, con vistas a la emancipación humana.

Referencias

- Akobeng, A. K. (2005). Understanding systematic reviews and meta analysis. *Archives of Disease in Childhood*, 90(9), 845–848.
- Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. (2021). *Documento final do XX encontro nacional da ANFOPE (1 a 5 de fevereiro de 2021): Política de formação e valorização dos profissionais da educação resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada*. ANFOPE.
- Béltran Lara, M. de L. (2007). Educação em direitos humanos. *Dehuidela: Revista de Direitos Humanos*, 15, 9–20.
- Candau, V. M. F. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 45–56.
- Candau, V. M. F. (2012). Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, 33(120), 715–726.
- Costa, A. B., Zoltowski, A. P. C., Koller, S. H., & Teixeira, M. A. P. (2014). Construção de uma escala para avaliar a qualidade metodológica de revisões sistemáticas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(8), 2441–2452. <https://www.scielo.br/pdf/csc/v20n8/1413-8123-csc-20-08-2441.pdf>
- Cristaldo, A. (2014). A formação de professores para a educação em direitos humanos analisada sob a ótica da organização do trabalho didático: Tecendo algumas considerações. *Revista HISTEDBR On-Line*, 60, 158–180.
- Dias, R. E., & Lopes, A. C. (2003). Competências na formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1155–1177.
- Duarte, N. (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, 24(83), 601–625. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>
- Gil Villa, F. (1998). *Crise do professorado: Uma análise crítica* (T. Bugel, Trad.). Papirus.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas.
- Guedes, M. Q. (2020). Política de formação docente: As novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. *Sul-Sul Revista de Ciências Humanas e Sociais*, 1(1), 82–103.
- Libâneo, J. C., Tiroli, L. G., & Santos, A. R. de J. (2025). Entrevista com o professor José Carlos Libâneo – A educação no século XXI: Para que servem as escolas? *Educação em Análise*, 10, 1–30. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2025.v10.52203>



- Lima, F. M., & Loureiro, M. D. da S. (2023). Educação e direitos humanos: A necessidade da formação inicial e continuada de professores em e para os direitos humanos na contemporaneidade. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(3), 1–20. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i3.8706>
- Lins, H. A. de M., Silva, P. H. C. da, & Souza, H. R. de. (2023). Educação em direitos humanos e a formação de professores: Entre a universidade e a escola básica pública. *Direito Público*, 20(105), 1–20. <https://doi.org/10.11117/rdp.v20i105.6946>
- Maciel, T. S. (2016). Educação em direitos humanos na formação de professores(as). *RIDH*, 4(2), 43–57.
- Martins, L. M. (2010). O legado do século XX para a formação de professores. In L. M. Martins & N. Duarte (Orgs.), *Formação de professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias* (pp. 13–31). Cultura Acadêmica.
- Martins, L. M. (2014). A constituição histórico-social da subjetividade humana: Contribuições para a formação de professores. In S. Miller, M. V. Barbosa, & S. G. de L. Mendonça (Orgs.), *Educação e humanização: As perspectivas da teoria histórico-cultural*. Paco.
- Máscaro, A. L. (2022). *Crítica do fascismo*. Boitempo.
- Moreira, A. F. B. (2006). Formação de professores e trabalho docente: Algumas questões críticas. *Educar em Revista*, n. esp. 1, 15–23.
- Moreira, A. F. B. (2021). Formação de professores e currículo: Questões em debate. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(110), 35–50. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802992>
- Nascimento, L., Matoso, R. B., & Oliveira, M. M. F. de. (2022). O direito à educação e a necessidade de formação de professores em direitos humanos: Uma perspectiva. *Brazilian Journal of Development*, 8(3), 19324–19335.
- Pérez Gómez, Á. I. (1991). Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. In M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 371–376). Universidad Complutense de Madrid.
- Santomé, J. T. (2013). *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Artmed.
- Spineli, P. M. J., Fortunato, I., & Dalmasia, O. G. (2022). Qual a relação entre a base nacional de formação de professores e o plano nacional de educação em direitos humanos? *Revista Debates Insubmissos*, 5(17), 1–20.
- Tavares, C. (2007). Educar em direitos humanos: O desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In R. M. G. Silveira et al. (Orgs.), *Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 1–20). Editora Universitária.
- Viveiros, K. F. M. de. (2020). Educação, direitos humanos e formação de professores: Reflexões e proposições. *Cadernos de Pesquisa*, 28(4), 1–27. <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>



EL SENTIDO DE LA PARTICIPACIÓN EN LA FORMACIÓN EN DERECHOS CON JÓVENES

Gloria Hernández Flores²²

Resumen

El texto aborda las prácticas de participación y sus sentidos pedagógicos en la formación en derechos con jóvenes, particularmente de sectores populares. Se sostiene que la participación no es un hecho aislado o sólo tutelado por un adultocentrismo que lo define, por el contrario, se refiere a ésta como elemento constitutivo en la formación de sujeto de derechos y en una pedagogía en derechos desde la perspectiva social. En este marco el texto tiene como propósito argumentar estas ideas en diálogo con las prácticas de participación en el territorio escolar y en las tensiones entre culturas juveniles y culturas escolares que marcan diversidad y desigualdad en la medida que tensiona al sujeto de derechos con el sujeto pedagógico y juvenil. Asimismo, se dialoga desde la perspectiva social de los derechos tensionada con la perspectiva individual de derechos y con el papel del estado como garante no de oportunidades o creador de posibilidades, sino de la realización plena de este derecho. Otra perspectiva que enriquece la mirada es

el propio concepto de formación que la comprende como un proceso en el que se pone en forma y que tiene un carácter político, ético y cultural; esta perspectiva se apoya en la propuesta de Ferri que permite distinguir los procesos formativos de sus dispositivos y coloca en el centro a los sujetos de la formación; por su parte Freire aporta la perspectiva dialógica y redefine el vínculo pedagógico que habilita para pensar la formación en alteridad y en constitutivo político; finalmente, la perspectiva sociocultural de las juventudes y las escuelas es relevante en la medida que aporta formas de vivir las juventudes y los procesos escolares. Estas propuestas surgen de investigaciones desarrolladas en el estado de México con jóvenes de secundaria y educación media superior de escuelas públicas situadas en territorios rurales y urbano marginales. Estas investigaciones se desarrollaron con apoyo en las metodologías horizontales y con tecnologías como entre/ vistas, encuentros con estudiantes y grupos focales. Se concluye con el planteamiento acerca de que la formación en derechos es un ausente o bien que apenas se dibujan en

22 Docente investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Estado de México, iD <https://orcid.org/0000-0003-1840-4081>. gloria.hernandez@isceem.edu.mx



las escuelas elementos para su comprensión y puesta en marcha no obstante las declaraciones formales situadas en los instrumentos jurídicos; que es necesario abrirla mirada de la formación en derechos con las juventudes desde la concepción en derechos como derecho social, clave e interseccionado.

Palabras clave: derechos, escuela, formación, juventud, participación.

Introducción

El objetivo del texto es argumentar el sentido de la participación juvenil en la construcción de pedagogías en y para los derechos. Surge de investigaciones desarrolladas en escuelas de educación media superior con jóvenes de sectores populares que desarrollan sus estudios en condiciones de precariedad, pero con capitales culturales que reivindican sus procesos identitarios en tanto sujetos y sujetas de derechos.

Estas investigaciones se han desarrollado con metodologías horizontales, uno de cuyos principios es la reconfiguración de la relación sujeto investigador y sujeto investigado, lo que habilita para generar conocimiento en el campo de derechos y educación desde el paradigma comprensivo interpretativo en diálogo con perspectivas que reformulan las tecnologías de la investigación al considerar el desarrollo de entre/vistas más allá de interrogatorio, la participación con los sujetos, así como el diseño del encuentro intersubjetivo en los propios territorios de las escuelas de educación media superior. De esta manera se desarrollaron encuentros con jóvenes, talleres y entrevistas dialógicas que permitieron el diálogo a partir de sus saberes, experiencias y esperanzas en las estancias escolares.

La perspectiva social de derechos contribuye a la construcción de pedagogías en y para los derechos debido ya que posiciona la formación en derechos con individuos sociales, es decir, desde la reflexión de colectivos, de lo común y del estado, desde prácticas situadas que enuncian a sujetos sociales cuya formación en derechos es participativa por su capacidad de agencia. Por todo ello difiere de igualdad de oportunidades y de libertades individuales.

La perspectiva teórica sociocultural de la educación y la escuela como territorio de encuentros contribuye al estudio de la formación en derechos al considerar los contextos históricos para situar las participaciones juveniles en la formación en y desde los derechos. La pedagogía crítica y popular latinoamericana ofrece herramientas teóricas para considerar las prácticas pedagógicas de formación como espacios de diálogo y participación. Desde luego la perspectiva social de derechos abre la mirada al considerar el papel del estado y sus tensiones, las comunidades y la sociedad en la construcción de una pedagogía en derechos en los espacios escolares públicos.

Se concluye, siempre de manera provisional, que es necesaria una pedagogía que considere otros parámetros de lectura de la participación juvenil en los espacios escolares públicos que rebasen las disciplinas y culturas escolares instauradas en la lógica disciplinaria de la modernidad, para dar lugar no sólo al derecho a la educación, sino a hacer valer en estos espacios públicos las diversas participaciones, que provienen de las experiencias juveniles, más allá de la tutela instaurada. Se encontró también que estas participaciones tensan las culturas escolares y juveniles, pero que aportan para la configuración de pedagogías en y desde los derechos juveniles.



El texto se estructura en tres apartados: el primero aborda las perspectivas teórico metodológica de las investigaciones; el segundo apartado trata la formación y la participación en derechos desde el enfoque social; el tercero refiere a las juventudes de sectores populares y sus estancias en las escuelas; finalmente se presentan conclusiones.

Generando conocimientos en la formación en derechos con sujetos juveniles

Las investigaciones realizadas transitan de investigaciones comprensivas interpretativas hacia un desplazamiento hacia las metodologías horizontales. Las primeras, de acuerdo con Erickson (1997), no oponen los datos cualitativos y cuantitativos con lo que se reconoce que el dato no hace al método, sino el enfoque el posicionamiento epistemológico y las intenciones de investigación; coloca el acento en los procesos de comprensión de significado refiriendo que las acciones sociales son siempre significativas y que comprenderlas es un proceso complejo de captación de sentido que involucra la interpretación, no sólo de un dato, sino de procesos, situaciones y sujetos.

El desplazamiento reconoce los procesos metodológicos como campos de disputa (De la Garza & Leyva, 2012), en los que se tensionan posturas epistémicas, metodológicas y tecnológicas. En estos ámbitos se reformulan las relaciones sujeto realidad, conocimiento y sujeto-sujeto sobre posturas subyacentes que cuestionan las comprensiones e interpretaciones colocando en el centro las relaciones epistémico políticas en el proceso de construcción de conocimiento.

Las metodologías horizontales, son consideradas en un sentido amplio como horizonte que reformula los propios procesos de problematización, los lugares desde donde se investiga y las relaciones que se entablan con el otro. No se trata de un “consenso romántico y mucho menos de como el paternalismo de una escucha complaciente del investigador al investigado. El asunto central era trabajar sobre el conflicto generador” (Cornejo & Rufer, 2020, p. 8). Estos conflictos se viven, son sentidos y reflexionados en los propios encuentros con el otro.

Por ello es que la problematización radica en los propios procesos de investigación, las herramientas metodológicas, tecnológicas y centralmente en los modos en que nos encontramos con el co-investigado.

Con estas premisas se planteó que las perspectivas teórico metodológicas están articuladas en la medida que están constituidas por posicionamiento éticos, se juegan relaciones de poder, lecturas y lenguajes diversos en los diálogos que se entablan con participantes en el proceso de conocimiento. Los modos en que se crean las categorías teóricas deriva y articula las formas metodológicas de estudio.

Es así que estudiar con los jóvenes y en sus espacios formativos como las escuelas, tiene alcances, limitaciones y fuertes desafíos. En los primeros es estar en los espacios propios caminar sus territorios al tiempo que se realizan las tecnologías de la investigación; de este modo se trabajó en escuelas públicas de educación media superior que en México antecede a la educación superior o universidad y que atiende a jóvenes de entre 15 y 17 años. Algunas de sus limitaciones fueron la necesidad de mayor tiempo para profundizar en los



contextos, dialogar los procesos que viven en las escuelas y que anudan las posibilidades de participación y con ello el ejercicio pleno de su derecho a la educación. En tercer lugar, un desafío fuerte es la interculturalidad comprendida no sólo desde la etnia y el género, sino desde también desde la generación; esta condición implica mirar las juventudes que vivimos en diálogo con las juventudes actuales, echar memoria y afrontar ese conflicto generador que nos llevan justamente a dialogar con esas juventudes reconociendo este diálogo como “logos en oposición” (Corona, 2012, p. 13).

La dimensión de las tecnologías, es decir, no sólo las técnicas de recolección de datos, sino las lógicas con que se diseñan y desarrollan, se realizaron a través de entrevistas y encuentros (Hernández, 2020) sobre tópicos flexibles que fueron ampliamente dialogados con estas juventudes. Las entrevistas se reconfiguraron al pasar de guiones preestablecidos a preguntas y ejes generadores que podían surgir en el momento de la entrevista a fin de dialogar en torno a sus derechos en las estancias escolares. De esta manera, las identidades, las relaciones con figuras de autoridad escolar y con sus pares, las normatividades, los sentidos de las escuelas y las expectativas constituyeron elementos clave para reflexionar el papel de la participación en la formación en derechos. Así, se trabajaron tres encuentros dos con 70 jóvenes y uno con 50 en tres escuelas diferentes de educación media superior; también se trabajaron entrevistas con jóvenes que desearán hacerlo a partir de situaciones particulares que sucedían en las escuelas como es el caso de presentarse con maquillajes de mujer, siendo hombre, los gustos musicales, sus esteticidades y las formas en que son vistos en las escuelas.

Por su lado los encuentros fueron concebidos como espacios de diálogo colectivo, pero también de reflexión y propuestas desde la noción del “inédito viable” (Freire, 1979), esto es, generar la posibilidad inédita de expresar sus voces y propuestas y que son factibles de ser tomadas en cuenta en el marco del contexto escolar, lo que permite que tomen parte de las decisiones de este espacio público para el ejercicio pleno de su derecho a la educación.

Una vez concluido este momento, se identificaron, como se señaló, ámbitos y condiciones de la participación para la formación en derechos.

Formación y participación en derechos

La formación en y para los derechos con jóvenes de sectores populares exige reconfigurar el propio proceso de formación a partir de conceptos habilitados por otros parámetros de lectura que no sea la educación depositaria (Freire, 1979) y cuya perspectiva impida el vaciamiento del sujeto de derechos al invisibilizar experiencias y prospectivas juveniles en el marco de su participación en los procesos formativos y, de manera particular, en el marco escolar. No se trata así de que los sujetos de la formación sean vistos desde la perspectiva del déficit (Duschatsky, 1999), siempre carenciados (Hernández, 2008), sino como aquellos poseedores de saberes y experiencias desde los cuales construyen sus procesos formativos.

De acuerdo con Freire, la formación no debe de confundirse con los dispositivos que se usan para este proceso e invita a pensar la formación desde la “forma”, “ponerse en



forma" (1993, p. 2) y ese proceso se relaciona directamente con la posición del sujeto de la formación. Así, siguiendo con el autor, no es algo que venga de fuera más bien refiere al desarrollo del sujeto; no obstante, no es algo individual, es social y requiere mediaciones.

Desde otra perspectiva, Mierieu (2003) plantea la formación que descarta el acto educativo como la "fabricación del otro" y lo reivindica en su función de "permitirle [al sujeto] constituirse así mismo como 'sujeto en el mundo': heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro" (p. 3).

En este punto la vinculación de esta perspectiva con la educación liberadora y dialógica propuesta por Freire sugiere la formación como procesos de liberación en los que nos educamos mediados por la lectura crítica el mundo. Ese carácter social desde lo que se define lo individual en un encuentro recíproco, plantea la formación como proceso de conocimiento y autococonocimiento en relación con los otros que, de manera colectiva, nos liberamos de ataduras y gozamos el pacer de la formación, así como su padecimiento ya que implica darnos cuenta de mí y de los otros, aún más, de cómo los otros están en mí.

La propuesta dilógica es relevante ya que propone que la educación se construye en diálogo con otros, con otras lógicas que implican un proceso de formación en alteridad en el que el otro no es sólo un diferente, sino que es constituido por lógicas de diferenciación necesarias de reconocimiento para vivir en sociedad. El diálogo comprendido como "logos en oposición" (Corona & Kaltmeier, 2012, p. 1) es mediación relevante porque permite conversar las posturas, las

problemática y esperanzas que constituyen la formación de sujetos de derechos. Expone también las posibilidades y los límites de lo individual al vivir en sociedad.

De mismo modo, es necesario explicitar los parámetros desde los cuales se habla de participación. Se trata de diferenciar el discurso liberal y situado en lo individual, de la participación funcionalista que proviene de sectores externos sin una decisión de las personas y de aquella que se sitúa en los movimientos sociales que es colectiva y consiente de los individuos (Salinas & Amador, 2007). Una actualización y complementación tienen que ver con los sujetos y contextos actuales a través, enuncian estudiantes jóvenes (2025), de la *cyberparticipación* que refiere a procesos virtuales y presenciales como colectivos en donde la complejidad es la propia identidad y su participación como usuarios, diseñadores, consumidores.

Participar, señala Brandao (1982) no sólo es estar en un espacio o situación, sino tomar parte de las decisiones que se toman. Por ello, es complejo considerar la participación sólo como un acto, más bien se trata de procesos que se desarrollan consciente e intencionalmente y que se realizan orientados en transformar aspectos que impiden la formación plena de sujetos.

De esta manera, el sentido de la participación juvenil en la formación en derechos implica el reconocimiento de las juventudes como sujetos de diálogo de derechos, con procesos, tiempos, espacios y lenguajes que se han transformado a través de lo que Vommaro (2013) llama las politicidades juveniles que se ligan de manera directa con sus propias estéticas.



En el caso de las juventudes de sectores populares, la participación en la formación no es vista como una acción siempre tutelada, riesgosa por los desbordes juveniles, sino como diálogos intergeneracionales e interculturales que implican mucho más que un contacto intersubjetivo de culturas diversas, es más bien un espacio de poder y diálogo necesario de transformación. El carácter intergeneracional abre la posibilidad de formación de los “recién llegados”, un espacio dialógico centrado en las diferentes perspectivas del mundo mientras que la interculturalidad también alude a la necesidad de transformar las jerarquías de poder inscritas en el diálogo cultural.

Ligado a la perspectiva anterior se encuentra en enfoque social de derechos que se descentra de aquella en que el estado se limita a ofrecer oportunidades y que protege sus derechos, por ello llamado estado de Bienestar lo que implica garantizar los derechos a todas y todos, así como su realización sustantiva y no sólo formal, no como igualdad de oportunidades, sino simplemente igualdad (Saforcada, 2020).

Así, la formación en derechos implica y requiere la participación de sujeto en la reflexión de sus experiencias, saberes, acciones e interacciones, en la constitución de su propio proceso formativo, pero también en las acciones que se despliegan en marco colectivo, al estar con otros. En este sentido participar implica formar parte de las decisiones, de sujetos de históricos y con prospectiva, sujetos de derechos a lo largo y ancho de las vidas. Esta mirada cobra relevancia cuando se trata del enfoque social y no liberal de derechos lo que implica reconocer el papel del estado en la generación de condiciones para su ejercicio pleno y una de ellas es la formación,

pero también implica mirar a las juventudes como sujetos de derecho no pasivos, sino activos, partícipes de la construcción de derechos.

Juventudes en las escuelas como espacios de la formación en derechos

En el contexto escolar la formación en derechos ocurre en una tensión entre las culturas juveniles y las culturas escolares. Las primeras no representan sólo formas de ser, son lenguajes, constelaciones, formas de enunciar las realidades, de habitarlas y de construir expectativas futuras en un mundo cambiante y con escasas certezas de lo por venir, al menos como se imaginó desde la llamada movilidad social por la vía de la escolaridad. En esos marcos se juegan las estancias escolares y la formación en derechos, sobre todo con la dilución de las trayectorias establecidas en el proceso de imaginar al otro, como ya se señalaba, no obstante, “el debilitamiento del futuro deja lugar a la certidumbre del presente, de lo tangible. Y pese a la marginación, a la desesperanza y al miedo, apuestan por la vida” (Reguillo, 2000, p. 39) y demandan mejores formas de ejercer su derecho a la educación.

En las culturas escolares, por otro lado, con su añejo devenir moderno, permanece un discurso de disciplinamiento que, resignificado, se reproduce a fin de formar al otro imaginado; estas culturas escolares son verdaderos campos de disputas en los que las frontera entre el ser y el deber ser, se complejizan ya que no sólo se disputan racionalidades, sino también los propios cuerpos (Nateras, 2010) así como los modos de ver el mundo y su futuro.



La relación de estos contextos, tensiones y disputas y la formación en derechos se ubica en la idea acerca de los derechos no como contenidos de formación, representan más bien prácticas cotidianas que, como tales son demandadas y cuestionada su falta de implementación, a veces ganada, pero la mayor parte de las veces perdida en el contexto escolar. En el trabajo de campo, por ejemplo, se constató la realización de “Ferias de Derechos”, al tiempo que se aplica la norma a “rajatabla”, a decir de una persona de autoridad, pues han de aprender a obedecer y con ello a adquirir una buena formación que alude no sólo a conocimientos, sino a formas de ser, de presentarse, de relacionarse con sus pares y con las autoridades.

Si se continúa con la premisa de que la formación viene de sí mismos y se realiza en colectivos y con dispositivos diversos, los procesos de formación en derechos se contextualizan en tensiones, diferencias y ausencias de diálogos que superen la imposición desde la lógica adultocéntrica y escolar.

Contribuyen a esta perspectiva de derechos su sentido interseccionado ya que al trabajar con estas juventudes se ratifica la articulación y cruce de sentidos; tal es el caso de los derechos de las juventudes y del derecho a la educación. Estos cruces están tensionados por los modos en que se define al otro en el campo de la educación escolar, esta invención del otro (Castro, 2005) en las dimensiones curriculares y sus prácticas se impone a contracorriente con las culturas juveniles y la falta de diálogo en los espacios juveniles habitados por juventudes. Por ello se proponen tres coordenadas de lectura que, a partir del trabajo de campo, emergen para considerar la formación en derechos en el contexto escolar.

La primera de ellas tiene que ver con el espacio de la formación en derechos. En este caso la institución escolar que representa diferentes sentidos en la formación en derechos, ésta no ha de ser vista como un contenido académico y curricular más, sino como una práctica cotidiana que permite la formación propia a partir de interacciones y condiciones, en este caso escolares. De qué manera se obstaculiza la formación en derechos cuando no se ejerce en las prácticas cotidianas, qué discursos envía al imponer reglas con menoscabo de los derechos juveniles.

La escuela desde su nacimiento tiene ya esta consigna de formación, aún más de enseñanzas y aprendizajes, no obstante, representa también un espacio simbólico de luchas por sus sentidos en las cuales están inmersas las posibilidades formativas en derechos. En los Encuentros desarrollados con jóvenes se debatía el sentido de las escuelas y señalaron la necesidad de rebasar su función “disciplinadora” para avanzar hacia la formación de “personas responsables” de acuerdo con las concepciones de las juventudes participantes en una de las escuelas de educación media superior. Este paso implica la necesidad de reconocernos en nuestro “derecho a expresarnos”, a “tener reglamentos escolares equitativos” y a “participar en su elaboración”. Estas propuestas hablan de juventudes reflexivas con experiencias de autoritarismo desde un adultocentrismo que trata no sólo de definir al otro, sino de controlarlo; aún más, en el discurso escolar esto se hace por el bien de estudiantes.

La definición del otro está fuertemente marcada desde los perfiles escolares de cada nivel en el sentido académico, pero también por las propias constelaciones y perspectivas que se tiene de las juventudes en un



contexto marcado por la era digital, la naturalización de la violencia, la desigualdad y las condiciones de vida de vulnerabilidad y riesgo. Estas constelaciones tienen implicaciones en el trato y en la manera en que se construye el vínculo formativo o pedagógico (Freire, 1979). Pero en las experiencias juveniles, señalaron las y los estudiantes de manera consensuada, que no se trata de un diálogo, sino más bien de una imposición en la que cumplir la norma es el centro que articula las estancias escolares y es condición de permanencia y egreso.

Si bien la educación es un derecho que se ejerce estando en la escuela (SEP, 2019, p. 14), ésta ha de transformar esos modos anquilosados que han penetrado en las subjetividades de las comunidades escolares a fin de hacer posible una formación en derechos, necesaria para el logro de sus objetivos. Esta transformación ha de considerar el derecho juvenil a la educación a partir de su condición y expectativas formativas, de tal modo que este espacio pueda considerarse un territorio de derechos en su formación y su ejercicio; adicionalmente las y los estudiantes señalan que demandan que sus certificados “valgan lo que realmente dicen” en materia de formación de sujetos responsables y en el ejercicio de sus derechos. Las expectativas juveniles se centran en ellos y otras generaciones para, como señalaron, “que vengan a formarse y no sólo a tener un certificado”.

Estas y estos estudiantes, señalaron que “se pierden libertades” en estas escuelas y en esa medida, formas de expresión que redundan negativamente en sus calificaciones contrariamente a lo que se señala por parte de las autoridades, es decir que si se permite faltar al reglamento tendrán bajas calificaciones. Como se observa, el

desencuentro de lógicas está impregnado por los usos de poder en los desencuentros entre las culturas escolares y las juveniles.

En segundo lugar, las y los estudiantes jóvenes como sujetos de derechos son poco consideradas y se relaciona con las formas en que éstos son concebidos y por lo tanto tratados. El carácter interseccionado de los derechos permite mirar los cruces, por ejemplo, de los derechos juveniles y el derecho a la educación. Los primeros refieren a los derechos civiles y políticos, derechos sociales, derechos económicos, derechos culturales (Gaceta de Gobierno, 2024) que en conjunto brindan los marcos jurídicos para una vida digna y dignificante. Mientras que en el segundo refiere al ejercicio pleno del derecho a la educación, como derecho clave ya que “no se puede ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales económicos o culturales sin un mínimo de educación” (Latapí, 2009, p. 258).

Sin tratar de que el derecho a la educación sea funcional, sino campo de posibilidades para el ejercicio de otros derechos, considerar a las juventudes como sujetos de derechos es condición necesaria para la formación en derechos en el contexto escolar. Esto implica la realización de un vínculo pedagógico desde dos sujetos de derechos, docentes y estudiantes, ya que el derecho a la educación, consignado en el Artículo Tercer Constitucional, no prescribe. Ello implica trato, ética, valores, igualdad e interacciones en la formación.

El trato no sólo es empatía o no, sino igualdad en la aplicación de reglas y participación en su diseño como lo señalaron las y los estudiantes a partir del derecho a diferir y a guardar la expresión de sus propias identidades; en suma, ser tratados “como personas y



estudiantes porque parece que ser estudiantes nos deshumaniza, tenemos que dejar de ser nosotros para convertirnos en lo que imaginan”, es decir, su “especificidad como sujetos juveniles tiende a diluirse” (Reguillo, 2000, p. 31). El caso de la ética refiere a los procesos formativos que permiten no sólo su responsabilidad, sino la emancipación como sujetos “que saben lo que hacer y se hacen cargo de ello” como lo señalaron en los encuentros algunos jóvenes; valores como el respeto es necesario pero “debe ser mutuo” en el sentido de la interacción docentes y estudiantes; la igualdad, por su parte es una demanda dadas las experiencias de discriminación autoritarismo y falta de escucha en torno a las condiciones en las que ejercen este derecho a la educación; finalmente interacción alude a las formas en que se relacionan y convergen a partir de “formas de ser”, de “estar en las escuelas” y por ello en sus procesos formativos.

En tercer lugar, las condiciones para la formación en derechos llevan a la reflexión no sólo de la necesidad de los dispositivos para la formación, sino a las condiciones de su realización, éstas son tanto materiales como inmateriales. En las primeras, no se puede obviar la pobreza en que viven las juventudes en el país: para 2020 la tercera parte de la población era joven y de ella el 40% vivía en situación de pobreza, lo que configura escenarios, al menos complejos y al tiempo son argumento para la participación en la formación en derechos. Ésta participación se ve menguada al privilegiar prioridades como las necesidades referidas a sus propias vidas, muchos de los jóvenes son proveedores del gasto familiar y trabajan al tiempo que asisten a la escuela. Esta situación les condiciona en sus acciones de participación, pero no así en las posibilidades de expresar sus demandas

en los escasos o nulos espacios que tienen para ello, I menos en los contextos escolares, ya que la participación en el aula está cuantificada con fines de acreditación, mientras que en el espacio escolar ampliado es prácticamente nula o bien es tutelada.

Por su parte las condiciones inmateriales refieren a las propias culturas de la participación, siempre tutelada y direccionada a fines que no siempre les son significativos, y a las subjetividades que se ponen en juego. Se liga a las propias identidades juveniles, sus trayectorias y a las formas de participar en sus culturas juveniles, por ejemplo, con lo que llamaron la *ciberparticipación* que construye otras territorialidades virtuales, otros lenguajes multimodales y tiempos para hacerlo.

Si bien la participación es una condición central, se requiere que ésta se realice con incidencia en la toma de decisiones de corto y largo alcance, su territorio puede ser el aula, la escuela o la propia comunidad, pero su sentido es “que no quede sólo en un espacio de desahogo”, sino que se vea que “las palabras si cuentan y vale la pena decirlas” como señaló un joven en otro encuentro.

En suma, participación para la formación en derechos ha de ser vivida, reflexionada, cuestionada y transformada. Carece de un centro fijo y es abierta, realizada en condiciones de precariedad y constituida por espacios, sujetos y condiciones que, si bien no la determinan, sí dan contexto a las posibilidades de su desarrollo en el contexto escolar.

Conclusiones

El sentido de la participación en la formación en derechos es clave como un campo de posibilidades que abre la reflexión en torno a



los propios conceptos subyacentes, a saber, formación, participación y derechos. Abrir esta reflexión permite concientizar el lugar desde donde se nombra, sus fines, procesos y sujetos, una suerte de meta reflexión, que posibilita la construcción de espacios e interacciones necesarias en la formación en derechos, particularmente con jóvenes de sectores populares.

Sin embargo, se trata también de que esta participación tenga incidencia en la toma de decisiones para mejorar no sólo la formación, sino ésta en tanto proceso vivido, experimentado por las juventudes ya que no se trata de un contenido más o que se confunda con los dispositivos de la formación, sino que se desarrolle desde el sujeto de derechos mismo, de su propio desarrollo si bien en colectivo y que permitan la mejora de sus vidas y el bien estar en las escuelas.

Considerar la participación como espacio formativo, especialmente de juventudes en condiciones de precariedad, que al tiempo que se constituyen en los espacios de formación son personas con capacidad de agencia, no pasivos, que contribuyen también a la propia formación de espacios formativos para las siguientes generaciones.

La participación en la formación en derechos refiere a los conceptos y prácticas de los espacios de formación y las culturas que en ellos se instalan, sedimentan y poco se cuestionan, tal es el caso de las culturas escolares que, herederas de la perspectiva moderna de la educación, no alcanzan aún a abrir sus enfoques a favor de los sujetos juveniles de derechos.

La mirada en la interseccionalidad de los derechos es otra condición relevante para la formación, encontrar los cruces de sentido

de derechos y en ellos las articulaciones situadas para su formación es abrir posibilidades a lo que se puede llamar una formación integral de derechos.

Derivado de lo anterior, el sujeto de derechos es otro elemento constituyente ya que las miradas que se tengan sobre éste serán clave para los procesos formativos que se construyan en los espacios escolares. No vaciar de sentido, experiencia, saberes y propuestas a estos sujetos, es condición para la participación.

Sin embargo, las condiciones de vida de estas juventudes condicionan, pero no determinan las posibilidades de su participación en la formación en derechos, por el contrario, la potencian, cuando se abren espacios de diálogo, ya sea a través de la investigación, como estrategias formativas en la que el diálogo en la participación nutre de manera significativa las posibilidades de cambio para el logro de mejores vidas y, con ello mejores sociedades.

Así, el reconocimiento del sentido, ético, político, cultural y altamente pedagógico de la participación en la formación en derechos, presenta posibilidades y deudas pendientes en cuya consecución, seguimos andando.

Referencias

- Brando, C. (1982). *Repensando la participación. Cuadernos de Investigaciones Educativas*, 7, 19–32. México: CIDE/IPN.
- Castro-Gómez, S. (2007). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145–161). Argentina: UNESCO/CLACSO.



- Cornejo, I., & Rufer, M. (2020). *Horizontalidad: Hacia una crítica de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Corona, S., & Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo: Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. México: Gedisa.
- De la Garza, E., & Leyva, G. (Eds.). (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales*. México: FCE/UAM.
- Duschatsky, S. (1999). *La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Argentina: Paidós.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En C. M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza II: Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195–301). España: Paidós/M.E.C.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gaceta de Gobierno. (2024). *Ley de la Juventud del Estado de México*. <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/ley/vig/leyvig152.pdf>
- Gorbach, F., & Rufer, M. (2016). *(In)disciplinar la investigación: Archivo, trabajo de campo y escritura*. México: UAM-Xochimilco/Siglo XXI.
- Hernández, G. (2008). *Políticas educativas para población en estado de pobreza*. Michoacán, México: CREFAL.
- Hernández, G. (2019). *La investigación educativa como encuentro epistémico: Una experiencia desde el campo escolar y de juventud*. *Revista Copala*. <http://revistacopala.net/index.php/ojs/article/view/7>
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación: Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255–287.
- Nateras, A. (2010). Performatividad: Cuerpos juveniles y violencias sociales. En R. Reguillo (Coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 225–261). México: FCE/CNCA.
- Salinas, B., & Amador, S. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas públicas: El caso mexicano*. Buenos Aires: FLAPE.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Vommaro, P. (2013). *Juventudes, generaciones y política en América Latina: Aproximación hacia sus dinámicas históricas y sus formas de abordaje* [Texto presentado en el Módulo 2 del Diplomado en Investigación Social].
- World Vision. (2022). *La juventud en México: Desafíos y oportunidades para su desarrollo*. <https://www.worldvisionmexico.org.mx/blog/juventud-mexico>



EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS CURRÍCULOS DE TRES UNIVERSIDADES COLOMBIANAS. ESTUDIO DE CASO

Adriana López Camacho²³
Elkin Darío Agudelo²⁴
Noemí Pérez Martínez²⁵



Resumen

Esta ponencia es producto de un estudio de caso, que plantea el interés por indagar el lugar que ocupan los derechos humanos y la educación en derechos humanos en el proceso de formación de los futuros licenciado(a)s en Colombia. Para esto, se seleccionaron tres universidades: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Universidad de Nariño (UdeNar) en tres programas; Licenciatura en Ciencias Sociales, Educación Infantil y Educación Artística. El objetivo general de este estudio, es analizar cómo se da el reconocimiento e implementación de la EDH en los programas seleccionados en las diferentes instituciones, así como las valoraciones que se hacen de este conocimiento para el desarrollo de las prácticas pedagógicas para el desempeño profesional de los maestros y maestras en proceso de formación. El estudio se fundamenta en tres

categorías: derechos humanos (concebidos como construcción histórica derivada de luchas sociales y culturales en clave crítica y multicultural), educación en derechos humanos (con referentes Tibbits 2002 y 2005, Flowers 2005, Bajaj 2011 y Pérez 2022) y formación docente (a partir de Rodríguez, Zuñuaga 2009 y Giroux 1997). La metodología es cualitativa en la modalidad de estudio de caso múltiple, estructurado en 5 fases: diseño, contextualización, trabajo de campo, análisis e interpretación y elaboración de una propuesta pedagógica y curricular para incluir DDHH y EDH en programas de licenciaturas. Los resultados parciales se agrupan en cinco categorías: misión, visión, perfil de egreso y estructura curricular. Algunos de los hallazgos se relacionan con el hecho de que dos de las tres universidades seleccionadas no es explícita la alusión a DDHH y EDH en la información declarada de los programas académicos ni en la estructura curricular, no obstante, se evidencian amplias relaciones

23 Universidad Distrital Francisco José de Caldas.  alopezc@udistrital.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-8445-5699>

24 Universidad Distrital Francisco José de Caldas.  edagudeloc@udistrital.edu.co  <https://orcid.org/0000-00018718-8760>

25 Secretaría de Educación de Bogotá. Colegio CLASS IED.  nperezm1@educacionbogota.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-0130-8256>



al indagar en conceptos y categorías explicitadas en las distintas licenciaturas. En conclusión, en las universidades y programas académicos indagados no existe una política curricular común que permita que se reconozca e incorpore la EDH en los programas de formación de docentes en Colombia. Si bien algunas licenciaturas en el marco de su autonomía le han dado un lugar en el plan de estudios a los DDHH, como el caso de la UDFJC, no sucede lo mismo con la UPN y la UdeNar; lo que se encuentra son referencias a categorías cercanas a los DDHH por donde se podrían filtrar. Lo anterior nos confirma la necesidad que tiene la formación docente en Colombia de contar con una política pública de formación de docentes en DDHH y en pedagogía de los DDHH.

Palabras clave: derechos humanos, educación en derechos humanos, universidades, ciencias sociales, educación Infantil, educación artística.

Introducción

Como es bien sabido, la garantía y protección de los Derechos Humanos (En adelante DDHH) es la base que direcciona al Estado Social de Derecho, al constituirse en un pilar de la democracia y de la construcción de la convivencia y la paz. Para que estos principios sean una realidad y no una simple declaratoria sin efectos prácticos, la Educación en/para los Derechos Humanos (En adelante EDH) cumple un papel determinante en su divulgación y promoción, así como en la formación de actitudes y valores que hagan posible su respeto y exigibilidad.

Para lograr este propósito, las políticas educativas en Colombia se han ido rodeando de un marco legal que permite que la EDH

cumpla su tarea en el sistema educativo (formal y no formal), así como en la educación popular, comunitaria e informal. Dicho sustento se puede rastrear en la Constitución Política Nacional (art. 67), en la Ley General de Educación (art. 5 fines de la educación colombiana), así como en una sucesión de leyes relacionadas con la educación y la garantía de derechos, el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), la Ley 1620 de 2013 (Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar), entre otros decretos que van señalando la importancia de la EDH a través de temáticas específicas relacionadas con la paz, la memoria, los derechos de las víctimas, los derechos ambientales, etc.

Este plexo normativo parece no tocar el ámbito de la educación superior y más concretamente la formación de docentes. Ley 30 de 1992 (Ley de Educación Superior), al no haberse actualizado presenta amplias restricciones en este asunto, en tanto que no los contempla como componente esencial en la educación superior. Lo dicho no significa que la EDH no tenga presencia en las universidades pues en el marco de la autonomía que las caracteriza, han definido programas, asignaturas, electivas, programas de extensión que permiten su abordaje. De hecho, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) existe una Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, ahora bien, ese programa es algo excepcional en el panorama nacional.

Es muy diciente el hecho que, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) máxima autoridad educativa del país ha dejado de lado la EDH en los programas de formación y capacitación a los docentes, como parte



sustancial para la materialización de los fines de la Educación en Colombia; a pesar de que desde el 2009 se llevó a cabo la formulación del Plan Nacional de Educación (en adelante PLANEDH) en sus dos versiones (2009 y 2021) establece claramente propósitos en ese sentido, a saber:

Continuar promoviendo la Educación en Derechos Humanos en todos los niveles que conforman el sistema educativo, esto es, la educación inicial, la básica primaria, la básica secundaria, la educación media y la educación superior, así como en la educación para el trabajo y el desarrollo humano (PLANEDH, 2021, p. 16).

Para quienes consideramos vital incluir la EDH en forma transversal en la educación en sus distintos niveles y modalidades, el hecho de que exista una Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) es importante. No obstante, para Colombia, este plan de formación no cuenta con el reconocimiento legal otorgado mediante un decreto o una resolución, simplemente se emitió un acuerdo de voluntades entre el MEN, la Vicepresidencia de la República y la Defensoría del Pueblo. Tal vez la explicación se encuentra en que la elaboración de estos planes no se dio por una decisión política y pedagógica adoptada en lo interno del país, ni por parte del MEN, tampoco de la Consejería de Derechos Humanos o por la Defensoría del Pueblo, dicha iniciativa se desprendió de la adopción del Decenio de las Naciones Unidas para la EDH.

Ahora bien, frente a este panorama como Red Colombiana de EDH (RedColEDH) nos preguntamos qué está sucediendo con la EDH al interior de los procesos de formación de docentes, es decir aquellos que se encargan de la formación de niñas, niños,

adolescentes y jóvenes en las instituciones escolares de carácter estatal y privado, así como también en otros escenarios de la educación no formal y comunitaria. Esta preocupación no es ingenua y tampoco obedece a un simple interés político y pedagógico de la RedColEDH, toda vez que partimos de un argumento muy poderoso que se encuentra enmarcado en el artículo 67, que mandata:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

A partir de este mandato surgen varios interrogantes que nos llevan a justificar la importancia de esta investigación. Primero, ¿La educación impartida en Colombia sí está formando al ciudadano para el respeto a los DD. HH, la paz y la democracia, en un país enfrentado a tantos y prolongados ciclos de violencia? Segundo, ¿Cuál es la apuesta de las licenciaturas en educación para formar a las/os futuros docentes en dicho mandato? Tercero, ¿Qué hacen las/os docentes en sus procesos de enseñanza para aportar a este propósito? y, Cuarto ¿qué estrategias podemos diseñar para fortalecer la inclusión de la EDH en los programas de formación de docentes?

Responder a estas preguntas sólo es posible hacerlo en el marco de un proceso de inmersión en los programas de licenciatura de las distintas universidades, estas preocupaciones e interrogantes son los que han motivado a la RedColEDH a plantear una



investigación que brinde algunas claridades acerca de la presencia o ausencia de la EDH en las facultades de Educación de Colombia, si esta cuenta con algún nivel de reconocimiento o incidencia en la formación de las/os futuros docentes del país, o si definitivamente la RedCoEDH tendrá que diseñar otras estrategias, conjuntamente con otros sectores, para procurar dicho reconocimiento en las facultades de educación.

En ese sentido, este proyecto de investigación busca analizar cómo la EDH se integra a los programas de formación de docentes en las licenciaturas en educación de tres programas: Ciencias Sociales, Educación Infantil y Educación artística, y si la misma representa algún impacto para el desempeño profesional de sus egresados. Para dar cuenta de este interés, nos proponemos responder a esta pregunta de investigación: ¿De qué manera es reconocida e implementada la EDH en las licenciaturas en educación de pedagogía infantil, educación artística y ciencias sociales en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Nariño y qué valoración hace de este conocimiento para el desarrollo de las prácticas pedagógicas en su desempeño profesional? O en su defecto: ¿Cuáles son los principales obstáculos que impiden el reconocimiento de la EDH en la formación de licenciados en educación y qué propuestas tienen para promover su reconocimiento e implementación?

Objetivos

General

Analizar cómo se da el reconocimiento e implementación de la EDH en los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil,

Educación Artística y Ciencias Sociales, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Nariño; así como las valoraciones que hacen de este conocimiento para el desarrollo de las prácticas pedagógicas durante su desempeño profesional.

Específicos

- Identificar el nivel de reconocimiento que tienen los derechos humanos y temas relacionados en los planes de estudio de las licenciaturas.
- Conocer las estrategias didácticas que usan los programas de licenciatura en Pedagogía infantil, ciencias sociales y educación artística para la enseñanza de los DDHH.
- Analizar los ejes temáticos o problematizadores que seleccionan las licenciaturas en Pedagogía infantil, ciencias sociales y educación artística para orientar la enseñanza de los DDHH.
- Reconocer las oportunidades y obstáculos que tienen las licenciaturas en educación para incorporar la EDH en los planes de estudio.
- Proponer una estrategia pedagógica y curricular para incorporar/fortalecer la enseñanza de los DD. HH en los programas de licenciatura.

Sustento teórico o conceptual.

La investigación se apoya en tres conceptos: Derechos Humanos, Educación en/ para los derechos humanos (EDH) y formación docente.



En lo que respecta a DDHH se parte del hecho que estos son una construcción histórica producto de las luchas sociales, políticas y culturales de los pueblos, por lo tanto, nos ubicamos en una perspectiva crítica y multicultural; es decir, nos apartamos del discurso avasallador de los DDHH como idea universal y homogeneizadora. Nos acercamos a los planteamientos de Boaventura de Sousa (1998) que defiende la tesis según la cual, los DDHH son concebidos desde una idea de universalidad, en la que operan como localismo globalizado, siendo la racionalidad de una civilización –la occidental–, que busca tener una fuerza hegemónica al costo de la legitimidad local. Frente a esta situación, el autor plantea la necesidad de una reconceptualización para asumir los derechos humanos multiculturales.

A partir de la perspectiva crítica y contra hegemónica ofrecida por este autor, se infiere que el discurso universal de los DDHH encuentra sentido y desarrollo en el marco de realidades locales, las cuales no sólo rigen su vida política y social por parámetros internacionales –como la DUDH y el sistema de protección que se constituyó posteriormente–, sino que además organizan su vida a partir de otros referentes culturales. Ellos tienen origen en sistemas de pensamiento ancestrales mucho más antiguos que enriquecen a través de nuevos sentidos y miradas el discurso moderno de los DDHH.

La riqueza de saberes ancestrales y emergentes, contribuyen enormemente a repensar la naturaleza incompleta de cualquier sistema de pensamiento, en tanto el discurso de los DDHH como un discurso universal, requiere ser repensado y reestructurado a partir del aporte de otras epistemologías, lo cual valida la necesidad de reconocer lo inacabado de los conceptos que construimos y abrimos a

las posibilidades de enriquecimiento que nos ofrecen otros sistemas de pensamiento.

Teniendo como antesala este marco de referencia que enriquece el debate y la perspectiva de los DDHH a partir de experiencias basadas en la multiculturalidad y la concepción emergente de los estados plurinacionales en América Latina, la siguiente reflexión de Herrera (2005) resulta retadora y esclarecedora para ampliar el marco de comprensión de los DDHH, más allá del postulado universal con el cual siempre se han presentado, pasando a entenderlos como un producto cultural.

Las definiciones exhibidas nos aportan argumentos para adentrarnos en la categoría Educación en Derechos Humanos. La Educación en derechos humanos (EDH), es una construcción histórica de reciente aparición. A pesar de que se considera que la EDH tiene como punto de partida la mención inicial realizada en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), como movimiento global, esta ganó un impulso considerable sólo después del final de la Guerra Fría a principios de la década de 1990 (Bajaj, 2017).

La EDH no es un concepto homogéneo, depende del contexto sociopolítico e histórico desde el cual se posea el discurso, sin embargo, miembros de organizaciones sociales y educadores confluyen en la idea de que para educar en/para los derechos humanos requiere tener en cuenta componentes que cruzan la categoría conceptual, estos son: el cognitivo (contenidos), el actitudinal o emotivo (valores/habilidades) y el práctico (orientado a la acción) (Tibbitts, 2002, 2005) (Flowers, 2003).

De lo anterior, se deriva la enunciación del concepto, para lo cual se establecen tres proposiciones: educación sobre o en derechos



humanos, cuando se hace alusión a lo cognitivo; educación a través o en los derechos humanos, cuando el centro de interés son los métodos participativos que crean y fortalecen habilidades para la ciudadanía activa; y educación para los derechos humanos, orientada hacia la acción que fomenta y prepara a los educandos en su capacidad de hablar y actuar frente a las injusticias (Amnistía Internacional, 2015). En este orden de ideas, la presente investigación asume la EDH con las preposiciones en/para.

Flowers (2003) identifica tres tipos de definiciones que guardan relación con los agentes implicados en el proceso educativo:

1

Organismos gubernamentales y

OIG: Definen la educación en derechos humanos (EDH) desde una perspectiva estatal, enfocada en preservar el orden, promover la dignidad e igualdad ciudadana, y fortalecer el conocimiento sobre instituciones, tratados y convenciones internacionales.

2

Organizaciones no gubernamentales (ONG):

Plantean la EDH como herramienta de transformación social, orientada a desarrollar conciencia crítica frente a desigualdades y abusos del Estado, impulsando actitudes políticas que limiten su poder y protejan los derechos.

3

Educadores: Centran sus definiciones en metodología y contenidos. Ven los derechos como valores universales derivados de necesidades humanas, vinculados al deber y la acción moral en clave ética y reflexiva.

Esto significa que a los estudiantes se les debe enseñar que tienen el deber moral de asegurar que existen las condiciones necesarias para la actividad humana, para que todas las personas puedan ejercer sus derechos. Los derechos humanos en este contexto se convierten en el foco de la acción moral (Spring, 1999, p. 162, citado en Flowers, 2003, p. 10). Desde esta manera de concebir la EDH, la formación se enfoca en el fortalecimiento de conciencia ética y moral que posibilite en los sujetos la toma de decisiones de manera responsable, favoreciendo la justicia y la igualdad.

Desde la perspectiva latinoamericana Magendzo (2009) plantea el modelo problematizador como una contribución a la EDH, para una región con particularidades en sus procesos sociales y políticos, en donde se hacen evidentes las tensiones producidas por intereses públicos y privados, así como “entre el bien común y el individual, entre la libertad y el orden, lo deseable y lo indeseable, entre la justicia y la misericordia, entre el desarrollo económico y el desarrollo sustentable, entre las normativas legales nacionales y las internacionales” (Magendzo, 2005, p. 77).

El modelo problematizador es abarcador en la medida en que tiene en cuenta los derechos desde el ámbito familiar, escolar, comunal y social. Al mismo tiempo, aborda situaciones problemáticas de la vida cotidiana, del currículo manifiesto y de la cultura escolar. El tratamiento de las situaciones específicas es el resultado de un diagnóstico en los niveles mencionados, y de la delimitación de problemas concretos y específicos, en los que se pone a prueba la capacidad de comparación y contrastación, resultado de una formación del pensamiento crítico.



En fin, la EDH, cualquiera que sea el modelo con el que se adelante, lleva implícita la idea de promover el cambio en distintos niveles e instancias tanto personales como colectivas. En este sentido, la EDH guarda una estrecha relación con la pedagogía crítica. Se considera relevante que haya claridad conceptual respecto a la EDH, el derecho a la educación y la educación como derecho, pues, aunque comparten elementos en común, se requiere que en la capacitación a docentes se respeten los límites epistemológicos.

La tercera categoría corresponde a Formación docente; una vez explicitadas las referencias conceptuales de DDHH y EDH, categorías por demás profundamente imbricadas, es necesario para el desarrollo de este estudio referirnos a la categoría formación docente, en tanto son los escenarios de formación de maestros, como los de las universidades seleccionadas, donde se rastreará y buscará comprender el lugar que tienen los DDHH y su educación en la formación de licenciados.

Puede decirse, por tanto, que el Estado y la sociedad colombiana siempre han esperado que sus docentes sean formados con las más altas calidades humanas, científicas, culturales y éticas, pues en ellos recae la responsabilidad de la formación ciudadana de los niños y los jóvenes colombianos. Dentro de esas calidades humanas y éticas se esperaría que los DDHH actúen como un soporte importante de la formación, aspiración que compromete el fortalecimiento de la democracia, la justicia y la convivencia en nuestro país.

De acuerdo con Rodríguez (2009) la formación docente en Colombia se ha preocupado más por el método que por la relación

con el saber, lo cual tiene que ver con el escaso reconocimiento que ha tenido el maestro como consecuencia de los procesos formativos que ha recibido en las escuelas normales y en las facultades de educación desde el siglo XIX.

Como lo plantea este autor Rodríguez (2009) esta preocupación por el método restringe la posibilidad de indagar y conocer la producción del conocimiento y vincula al maestro con los textos escolares y los programas curriculares, que en última instancia se convierten en las herramientas que orientan su trabajo en aula (p. 35).

Si bien muchas de esas conductas perviven en las prácticas pedagógicas de algunos docentes, es importante reconocer que algunas de ellas han sido tensionadas a partir de una serie de dispositivos que se expresan, por ejemplo, en los marcos normativos que rigen la carrera docente en las dos últimas décadas. Sin embargo, los hitos, avatares y paradojas de los que nos habla Rodríguez (2009) tienen un arraigo tan profundo y marcado en las prácticas pedagógicas que se dan en las instituciones educativas, que los licenciados recién ingresados al magisterio se lamentan de las dificultades que encuentran al momento de proponer ajustes a los planes de estudio, de promover investigaciones relacionadas con los problemas propios de la educación o de impulsar transformaciones a las prácticas pedagógicas tradicionales.

Zuluaga (1997) en el prólogo del tomo V (La formación de los educadores en Colombia) de los Documentos de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, precisa que "desde hace varias décadas, en el seno de la pedagogía y del Movimiento Pedagógico, se ha reclamado una nueva formación de



docentes a través de instituciones centradas en procesos de investigación que alimenten de modo permanente la formación” (1997, pp.10 -11). En esta línea, la denuncia que nos hace Zuluaga sobre las dificultades de relacionar los procesos de investigación pedagógica con los procesos de formación docente que adelantan las facultades de educación se expresa en la manera como se llevan a cabo las prácticas pedagógicas en las instituciones escolares y las dificultades para instaurar y fortalecer redes de docentes investigadores que hagan de su trabajo una fuente de investigación y producción de saberes, para la transformación constante de dichas prácticas. Esas limitaciones se expresan, en parte, por la manera como se ha concebido la formación docente desde enfoques reduccionistas.

La adopción y permanencia del enfoque expuesto por Amaya (1997), como parte de las propuestas que se han implementado en el país para la formación de maestros, trajo como consecuencia la imposibilidad de contar con un maestro intelectual, constructor de su propio saber pedagógico, didáctico, disciplinar y lo convirtió en un reproductor de contenidos preestablecidos por parte de autoridades públicas y de editoriales de textos, desconociendo la importancia de su papel en el procesos de las reformas educativas, incluidas las que tienen que ver con su propia formación, redundando en lo planteado por Giroux (1997, p. 171), en donde “los profesores se convierten en una suerte de técnicos superiores que se encargan de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida en el aula”.

A propósito de los enfoques y tendencias que han acompañado la formación de docentes en el país, es importante mencionar

cuáles han sido las más influyentes, reconociendo que la primera de ellas se ha venido rastreando en los elementos de orden histórico que se han presentado. Según Amaya (1997):

La primera de ellas propone que para superar las deficiencias en el dominio del saber o la práctica que el maestro enseña, es necesario que los estudiantes o egresados de cualquier ciencia o profesión, interesados en el ejercicio de la docencia, complementen su formación disciplinaria con esquemas de formación pedagógica y didáctica, ya sea durante la carrera o al final de ella. Desde esta perspectiva, la dimensión más importante del docente es la profesional o disciplinaria, que se complementa con la dimensión pedagógica. (1997, pp. 48 - 49)

De esta tendencia se desprende que la pedagogía pasó a ocupar un lugar meramente instrumental, pues la fortaleza del docente debía estar puesta en el dominio disciplinar y no al dominio de la pedagogía, la cual fue reemplazada, confundida y sustituida por las ciencias de la educación, en tanto las asignaturas que guiaban la formación docente en las facultades de educación en las décadas del 70, 80 y gran parte de los 90, entendidas como formación pedagógica y que tenían que ver con las denominadas ciencias de la educación: psicología del aprendizaje, filosofía de la educación, sociología de la educación, psicología infantil y del adolescente, administración educativa, etc., que al final obnubila las posibilidades de formar un intelectual de la pedagogía.

La segunda tendencia en la formación de docentes se distancia de la anterior, en tanto reconoce el vacío que se presenta en la formación pedagógica. Al respecto se afirma:



A diferencia de la primera tendencia, en la cual se asumen en primer lugar los saberes propios de las disciplinas objeto de enseñanza, y en segundo lugar, los aportes de las ciencias de la educación, sin presencia de la pedagogía como campo de saber, de investigación y de experimentación, en esta segunda tendencia se entiende la pedagogía como espacio académico de formación y de producción intelectual acerca las relaciones entre los conocimientos y su enseñanza; acerca de las mediaciones simbólicas que ocurren en el proceso del pensamiento, el conocimiento y el aprendizaje; acerca de la naturaleza y los fines de la formación; acerca del sentido y la legitimidad de la actividad del educador; acerca de los condicionamientos sociales y culturales que actúan sobre la escuela, el maestro y el alumno; acerca de las necesidades y carencias educativas básicas; acerca de los efectos esperados de la educación y de la formación. Sobre este dominio de objetos considerados en mutuas conexiones recaen las teorías pedagógicas y algunas teorías parciales de otras disciplinas, en cuanto se refieren a lo que se ha llegado a conocer sobre algún problema particular de la pedagogía (Amaya, 1997, p. 50).

El surgimiento y desarrollo de esta tendencia contribuyó a posicionar la pedagogía como eje fundante de la formación docente, sin embargo, la disputa entre el saber disciplinar y el saber pedagógico continúa siendo un campo de tensión y confrontación que no permite entender el sentido y la importancia de la pedagogía como el eje que estructura la formación de los docentes. En esta disputa se encuentra que quienes ingresan a una universidad o facultad formadora de docentes para cursar una licenciatura en un campo disciplinar específico (matemáticas, biología, física, lingüística,

ciencias sociales) no siempre lo hacen con la motivación decidida de ser maestros, lo hacen porque no fueron admitidos en otras facultades o departamentos que forman profesionales no licenciados para el ejercicio de la pedagogía, obviamente esta situación no se puede generalizar.

En la actualidad, la crisis de las instituciones formadoras de maestros a nivel universitario ha llegado hasta el límite. Su problemática viene siendo diagnosticada, evaluada y sobrevaluada, desde finales de los años 70, pero cada vez se ha postergado su solución. En ellas persiste el bajo nivel profesional, la atomización y la caducidad de sus conocimientos, su falta de liderazgo frente a los procesos educativos, así como su escasa innovación y experimentación pedagógica. Todo apunta a jalonar la formación de maestros hacia los niveles más elevados del sistema educativo, con el objeto de que en el largo plazo desaparezca el nivel de la educación intermedia y sólo exista el de formación universitaria como requisito para ejercer la enseñanza. (Aldana et al., 1996, p. 54).

Afortunadamente hoy tenemos que reconocer que varios de los aspectos que se señalaron como parte de la crisis han sido superados, específicamente se ha avanzado en la cualificación de los profesionales, en la estructuración de los proyectos educativos de facultad y en la relevancia de los conocimientos como resultados de diferentes procesos de investigación que apunte a formar un intelectual de la pedagogía, asunto que hoy no se resuelve única y exclusivamente abordando los dos campos de tensión, el de la formación pedagógica y el de la formación disciplinar, pues en medio de estos dos campos que tenemos que profundizar y fortalecer, la formación ética y política del futuro licenciado es una dimensión esencial



para el desarrollo de su profesión, en tanto el docente como sujeto político y de derechos está llamado a defender un tipo de educación que garantice las libertades políticas y promuevan los derechos humanos fundamentales de las personas.

En ese sentido, es importante recordar que las instituciones que se dediquen a la formación de los docentes deben tener como finalidades la elaboración y experimentación de elementos que apunten hacia la construcción de un proyecto educativo y pedagógico, en estrecha relación con un proyecto político y cultural propio de las sociedades contemporáneas, en el que se afirme la pluralidad cultural, la tolerancia ideológica, el respeto a la diferencia y la lucha contra la desigualdad económica y la discriminación social y cultural (Herrera, 2011, p. 72).

En consonancia con los planteamientos anteriores, se debe anotar que la construcción de ese proyecto político y cultural para la formación de docentes, necesariamente implica un proceso de deconstrucción y reconstrucción de los sentidos y las prácticas que han acompañado en nuestro país la formación de licenciados, en tanto los rasgos históricos del proceso formativo de maestros que se han esbozado a lo largo de esta aproximación, nos indican la manera en que los docentes han sido funcionales a la racionalidad educativa instrumental que coloca el énfasis de los procesos educativos en las necesidades del mercado y muy poco en las necesidades del sujeto.

Metodología o aproximación metodológica

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo con la modalidad de

estudio de caso múltiple, que permite explorar varios casos en un mismo contexto para comprender fenómenos complejos de manera más amplia y matizada. Esta metodología posibilita identificar patrones, variaciones y relaciones, al tiempo que profundiza en la singularidad de cada caso. A diferencia del estudio único, ofrece un panorama enriquecido con diversas experiencias y perspectivas, revelando tanto tendencias comunes como diferencias significativas. Además, facilita la generalización naturalista, donde los lectores pueden extrapolar aprendizajes a partir de las experiencias analizadas.

Inicialmente se abordan tres universidades públicas: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica y Universidad de Nariño en cada una de ellas tres programas de licenciatura en Ciencias Sociales, Educación Infantil y Educación artística.

Las indagaciones hasta el momento se han enfocado en el análisis e interpretación de la información declarada por cada uno de los programas académicos en lo que respecta a 4 categorías: Misión, visión, objetivos, perfil de egreso y estructura curricular. Complementariamente, esta investigación se desarrolla como una indagación educativa estructurada en varias fases: diseño de la investigación, contextualización social y pedagógica, trabajo de campo, análisis e interpretación de la información, propuesta de estrategia pedagógica y curricular, y socialización de resultados. Este proceso busca construir una comprensión integral del fenómeno y aportar elementos significativos para el fortalecimiento curricular de la Educación en Derechos Humanos en los programas de formación docente.



Resultados

La política educativa de formación docente en Colombia se sustenta en la premisa de que la calidad de la educación está estrechamente vinculada a la calidad de sus educadores. Bajo esta lógica, el Estado ha diseñado un marco normativo y una serie de estrategias destinadas a garantizar tanto la formación inicial como la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece los lineamientos generales de la educación en el país, reconociendo la formación de los educadores como un componente esencial para asegurar la calidad del sistema educativo. Entre los propósitos que define para la formación docente se encuentran la formación de educadores con altos estándares científicos y éticos, el fortalecimiento de la teoría y la práctica pedagógica, el impulso a la investigación educativa y la preparación de docentes para los distintos niveles del sistema.

El Decreto 1278 de 2002, conocido como el Estatuto de Profesionalización Docente, regula el ejercicio de la profesión docente en el sector oficial. Este establece criterios para el ingreso, la permanencia, la evaluación y el ascenso en el escalafón docente, y promueve la formación posgradual mediante incentivos salariales, articulando así el desarrollo profesional con mecanismos de evaluación y mérito.

A su vez, el Decreto 1236 de 2020 amplía las funciones de las Escuelas Normales Superiores, permitiéndoles formar educadores capacitados para desempeñarse en el nivel

de educación inicial, lo que responde a la necesidad de fortalecer la atención en la primera infancia como base del desarrollo integral.

Además de estos instrumentos, existe un conjunto de normativas complementarias que regulan aspectos específicos de la formación docente, como los criterios para la acreditación de programas, las competencias profesionales requeridas y los procesos de evaluación. No obstante, persisten tensiones y desafíos relacionados con la articulación entre política, práctica pedagógica y condiciones laborales, que requieren un análisis crítico y una revisión constante de los marcos normativos para asegurar su pertinencia.

Las licenciaturas seleccionadas son Ciencias Sociales, Educación Infantil y Educación Artística en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Nariño. Una vez analizada la información declarada en cada uno de los programas y universidades, se encuentra que:

Cada una de las universidades se organiza alrededor de unos objetivos misionales y líneas de acción las cuales brindan el derrotero para la organización y ejecución en cada uno de los programas académicos. Se encuentra que la licenciatura en primaria de la Universidad de Nariño se imparte en modalidad virtual.

Este primer análisis se centra en 5 categorías: Misión, visión, objetivos, estructura curricular y perfil de egreso.

Universidad Pedagógica Nacional

Las categorías mencionadas se ajustan a los objetivos misionales de la universidad resumidos en tres ejes: docencia, investigación



y proyección social. En lo que respecta a la misión, se proyecta hacia el reconocimiento, la excelencia y el rigor académico en los componentes antes mencionados formación, investigación y proyección social, allí se deja se omite lo atinente al componente de la persona humana. De este modo, queda muy claro que las contribuciones que se proyectan se enmarcan en lo disciplinar, lo investigativo y la innovación desde la pedagogía y didáctica.

En coherencia con la misión y visión, se hallan los objetivos que se enmarcan en estos mismos aspectos antes esbozados, en este orden de ideas los objetivos planteados se direccionan hacia la formación de docentes investigadores, desarrollando la apropiación crítica y reflexiva en el campo de la pedagogía con miras a egresar docentes capaces de asumir los retos que brindan los distintos contextos educativos en el ámbito de la educación formal, informal y comunitaria. Se destaca la necesidad de desarrollar habilidades para la producción de material didáctico y pedagógico acorde a las necesidades e intereses contextuales, que aporten a procesos y experiencias de innovación pedagógica.

La estructura curricular se enmarca en una fase de fundamentación y otra de profundización, en la cual los docentes en formación profundizan en distintas líneas de interés tanto disciplinar como pedagógico e investigativo. Es interesante observar que dentro de las asignaturas propuestas se apunta a la formación de sujetos políticos, con amplia formación para asumir los retos de una educación que apunta a la transformación social; en ese sentido se puede intuir que, aunque explícitamente no se declara la EDH, si en el entramado de formación se vislumbran bastantes senderos por los

cuales ocupa un lugar los DDHH, estas indagaciones están pendientes para la etapa relacionada con el trabajo de campo.

En concordancia el perfil de egreso los licenciados UPN, se enfoca a las tres líneas un docente con alto sentido de lo humano, bien formado en el ámbito disciplinar, en la pedagogía y la didáctica capaz de liderar prácticas centradas en la investigación y la innovación, con miras a liderar transformaciones en lo pedagógico, didáctico que aporten a la consolidación de las políticas públicas.

Este primer acercamiento a las tres licenciaturas en la UPN, permiten identificar que dentro de los objetivos misionales de la universidad no se hace explícita la enunciación de los DDHH y menos la EDH como ejes sobre los cuales se construyen las propuestas curriculares, lo se constituye en un obstáculo a la hora de analizar o mejor de dar cuenta de cómo esta institución Formadora de Formadores abraza el asunto de los DDHH, en una sociedad como la colombiana atravesada por el conflicto armado y la patente vulneración de derechos.

El hecho de que la UPN es de carácter nacional y por ende recibe estudiantes de las distintas zonas del país atravesado por realidades complejas en cuanto al ejercicio y la garantía de los DDHH, nos lleva a preguntarnos ¿cómo se abordan estos asuntos en los distintos espacios académicos o por el contrario no ocupan un lugar de relevancia? o tal vez son otras las denominaciones que apuntan a estos objetivos. Lo anterior se constituye una dificultad a la hora de indagar ya que la información de primera mano no la reporta.



Universidad de Nariño

Al analizar los diferentes componentes (misión, visión, objetivos, perfil de egreso y estructura curricular) que conforman el proyecto educativo de las licenciaturas en educación en básica primaria, ciencias sociales y artes visuales de la Universidad de Nariño, encontramos que no hay una denominación explícita al campo de los DDHH y, menos aún, a la EDH. Empero, es importante señalar que existen referencias a diferentes categorías que guardan relación con el campo de los derechos, tales como formación de seres humanos éticos y políticos, memorias y saberes, democracia, ciudadanía, resolución de conflictos, paz, problemáticas regionales, entre otras.

Ahora bien, las referencias a estas categorías no significa necesariamente que exista una decisión política y pedagógica de abordar durante el proceso de formación de docentes de estos programas la enseñanza de los DDHH, algo que tendremos que observar muy cuidadosamente cuando estemos en la fase de trabajo de campo en las entrevistas y en los grupos de discusión con docentes y estudiantes, pues en la fase que en la que se encuentra esta investigación, sólo hemos logrado hacer una incursión a los documentos formalmente reportados en las páginas web de presentación de las tres licenciaturas.

No obstante, llama poderosamente la atención el hecho de que no se ha hecho alusión al campo de los derechos, ni siquiera en los objetivos de las licenciaturas y tampoco como tema de estudio en las estructuras curriculares, a pesar de ser un mandato constitucional expresado en el artículo 67 y que dio paso a la reglamentación de la Ley

General de Educación (Ley 115 de 1994), en la que el estudio de los derechos hacen parte consustancial de las finalidades educativas que se esperan conozcan los colombianos en su paso por la educación preescolar, básica y media de nuestra estructura educativa.

El interrogante de fondo que nos deja este primer acercamiento a los proyectos educativos de las tres licenciaturas es ¿por qué los DDHH como principio, como propósito o como contenido, no logran ser reconocidos y materializados en la propuesta que guía formación de docentes en estos tres programas? Esta pregunta ha sido objeto de discusión en el equipo de investigación y surgen las primeras hipótesis explicativas que tendrán que ser confrontadas en el diálogo directo con docentes y estudiantes de estos programas.

La primera de ellas es que los DD. HH han sido señalados como peligrosos porque son un tema transversal al conflicto armado en nuestro país y quién se refiera a ellos corre el peligro de ser estigmatizado o vinculado a unos de los grupos que hacen parte de este conflicto, especialmente a los grupos insurgentes; por eso, es mejor no referirse a estos temas, mucho menos en las instituciones educativas que tienen asiento en zonas rurales por su relación directa con el conflicto armado. Evidentemente, esta presión influye directamente en las universidades que se encargan de la formación de docentes, más aún si se trata de universidades estatales, en tanto el conflicto armado no ha sido ajeno a ellas, lo cual genera que los programas de formación se aborden los DD. HH de manera indirecta o refiriéndose a ellos a través de otras categorías como ciudadanía, paz, convivencia, democracia, etc.



La segunda hipótesis es que existe un profundo desconocimiento de los DDHH entre quienes se encargan de la formación docentes en las universidades y esto conlleva a que al momento de diseñar los proyectos educativos de las licenciaturas, no exista una preocupación por abordar estos temas en la estructura curricular de los programas, en tanto se privilegia la formación disciplinar, pedagógica y didáctica, dejando por fuera finalidades educativas que son transversales a las políticas educativas, incluida la política de formación de docentes en Colombia, a pesar de que existen leyes, decretos y orientaciones curriculares que abordan el campo de los DDHH. Se espera que estas primeras intuiciones hipotéticas puedan ser contrastadas con otros instrumentos de análisis cualitativo.

Las hipótesis esbozadas en los primeros hallazgos de las tres licenciaturas de esta universidad, surgidas de la interpretación encontrada en los planes de estudio analizados, perfilan las primeras dificultades que vamos encontrando para alcanzar el reconocimiento que deben tener los programas de formación de docentes en lo que concierne a la enseñanza de los DD. HH como parte de los propósitos formativos de los futuros docentes de la educación preescolar, básica y media.

La primera de esas dificultades se expresa en la falta de denominación de los DD. HH como parte de los propósitos y los contenidos en los programas de formación. Esto conlleva una limitación en sí misma porque si no se hace referencia a ellos, difícilmente van a ser considerados en los campos de formación y en las asignaturas que se despliegan para darle fundamento a dicho proceso formativo. Como reza el dicho popular, lo que no se nombra, no existe. Indiscutiblemente,

en la fase de revisión en profundidad de los syllabus de algunos espacios académicos, habrá que confirmar o desconfirmar si esa falta de referencia se mantiene o encontraremos algunas referencias importantes que nos muestren lo contrario.

Por ser la Universidad de Nariño un espacio académico inserto en un departamento del suroccidente colombiano, en el que el conflicto armado ha golpeado con fuerza en las últimas décadas y, más específicamente en la actualidad, con una intensificación del mismo a pesar de la política de paz con grupos insurgentes, es posible que se mantenga el temor y la prevención de hablar de temas vinculados directamente con los DDHH, tales como desapariciones y desplazamientos forzados, víctimas del conflicto, violaciones al DIH, asesinatos selectivos y colectivos, entre otros, ya que esto podría representar un riesgo para la integridad personal y colectiva de docentes y estudiantes, especialmente aquellos que provienen de zonas rurales donde el conflicto se encuentra más activo. Esta podría ser una explicación de la ausencia de los DD. HH en los programas educativos de estas licenciaturas, porque ni siquiera la licenciatura en ciencias sociales, en las que los DD. HH hacen parte de sus temas de estudio, no son abordados.

Finalmente, la ausencia de una política de formación de docentes en DD. HH y en pedagogía de los derechos por parte del Ministerio de Educación Nacional, ha llevado sistemáticamente a que los proyectos educativos que se encargan de la formación de licenciadas-os excluyan este campo por no considerarlo importante para el desempeño profesional de los docentes. Si bien esto es explicable en el pasado, no se entiende como dicha exclusión se mantiene a pesar de contar con escenarios sociopolíticos y



socio jurídicos que lo demandan y que son favorables para dicho abordaje. Experiencias como la firma del acuerdo de paz (2016), el Informe de la Comisión de la Verdad (2022), la presencia activa de la Jurisdicción Especial de Paz (JEP), así como los decretos con fuerza de ley que establecieron la cátedra de paz y de enseñanza de la historia, entre otras propuestas, son factores de favorabilidad para posibilitar su abordaje y tratamiento en los programas de formación de profesores. Lo curioso es que, si las políticas educativas nacionales no lo hacen, ¿por qué no lo hacen las propias universidades en el marco de su autonomía, aun recibiendo el impacto de las propias vulneraciones a los DD. HH en sus propios campus?

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

La educación en derechos humanos y el reconocimiento de los derechos fundamentales en la formación docente se presentan como un tema de alta complejidad. Si bien en los diferentes proyectos curriculares es posible identificar asignaturas dedicadas a la formación en derechos humanos, también se evidencian falencias significativas en cuanto al grado de aceptación e interiorización de estos contenidos por parte de la comunidad académica.

Los derechos humanos no son asumidos como un concepto interdisciplinar y transversal al proceso de formación; por el contrario, suelen quedar relegados a una formación mínima, aislada y desarticulada del resto del currículo. En este sentido, se hace necesario fortalecer un enfoque transversal que permita formar educadores conscientes, críticos y comprometidos con la defensa de los derechos fundamentales,

capaces de transformar sus contextos educativos desde una perspectiva ética, inclusiva y participativa

En el caso del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, si bien ha experimentado avances significativos desde su creación, aún enfrenta varios desafíos. Entre ellos se destaca la necesidad de profundizar la transversalización de la educación en derechos humanos a lo largo del currículo y de fortalecer el uso de metodologías pedagógicas innovadoras que permitan una apropiación más crítica y contextualizada de estos contenidos desde bases teóricas que permitan apropiar las concepciones dadas en la didáctica de la educación y el uso de la misma desde un enfoque epistemológico que permita evidenciar el verdadero compromiso con la ética profesional del docente en formación.

Por su parte, la Licenciatura en Educación Infantil, a pesar de los progresos alcanzados, presenta retos como la integración efectiva de los derechos humanos de manera transversal en el plan de estudios y el fortalecimiento del vínculo con los contextos comunitarios. Es fundamental que los futuros docentes adquieran herramientas pedagógicas concretas para aplicar estos principios en su práctica educativa, promoviendo una formación basada en la justicia, la igualdad y el respeto por los derechos de los niños y niñas.

En cuanto a la Licenciatura en Educación Artística, el principal desafío radica en consolidar la transversalidad de los derechos humanos en el currículo, así como en fomentar el trabajo colaborativo con comunidades y organizaciones. Esto permitiría que los estudiantes participen en proyectos con un impacto real, desde una perspectiva artística y socialmente comprometida.



Conclusiones: Reflexiones preliminares

Universidad Pedagógica Nacional

La estructura curricular de las licenciaturas analizadas, no presenta claramente asignaturas o electivas que explícitamente hagan referencia a los DDHH, no obstante, se constituye en una ligereza el plantear que no son tenidos en cuenta, es posible que bajo otras denominaciones se hallen presentes, pues como se menciona en las categorías analizadas, se expresa el interés por la formación de docentes que respondan a las necesidades del contexto tanto urbano como rural y se constituyan en agentes de cambio de las realidades locales, regionales y nacionales. Dado que la docencia está cargada de una fuerte carga subjetiva y en muchos de los casos obedece a una historia de vida, es relevante escuchar la voz de los distintos agentes educativos en cada uno de los programas.

Universidad de Nariño

Al revisar el currículum prescrito o formalmente declarado en los proyectos educativos de las tres licenciaturas, se constata que los DD. HH como campo explícito de reflexión y conocimiento brillan por su ausencia. Las primeras explicaciones de esta marginación las abordamos en los primeros análisis que identifican algunas posibles causas, así como en las dificultades que podrían desentrañar el porqué de este vacío formativo. Sin embargo, tal y como lo advertimos, tendremos que esperar a que el análisis cualitativo en diálogo con las experiencias subjetivas de docentes y estudiantes nos permitan acceder a nuevos

elementos para entender si el lugar de los DD. HH en los programas de licenciatura estudiados es tan marginal como se ha identificado en los proyectos educativos.

Ahora, en las teorías del análisis del currículum, especialmente aquellas que se abordan desde las pedagogías críticas (Freire, Giroux, McLaren, etc.), o desde las teorías enmarcadas en la reflexividad, la acción y el constructivismo (Pierre Bourdieu), se hace una gran distinción entre el currículum prescrito y el currículum oculto, en el entendido que este último aporta elementos de complementariedad o resistencia a lo oficialmente declarado. De acuerdo con esto, se espera que, para el caso de las licenciaturas, en lo que se refiere a ese currículum no declarado, surjan elementos de análisis para determinar qué tanto los DDHH tienen presencia en la formación de docentes o, si definitivamente, es un campo que no cuenta la suficiente relevancia pedagógica y política para ser considerado, lo cual sería bastante preocupante.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

En términos generales, de manera propositiva se resalta la importancia de la formación en derechos humanos en las diferentes licenciaturas que se han abordado anteriormente, puesto que este debe ser un eje transversal e interdisciplinario para fomentar un proceso educativo inclusivo y respetuoso, con las capacidades necesarias para prevenir las violencias de toda índole dentro del aula de clase, contribuyendo a la construcción de una ciudadanía comprometida con la transformación y, de la misma manera, acompañar el carácter de profesional ético que se hace fundamental para el ejercicio de su labor docente.



Referencias

- Amaya, G., Cajiao, F., Toro, B., et al. (1997). *La formación de los educadores en Colombia*. IDEP.
- Bajaj, M. (2017). *Human rights education. Theory, research, praxis*. University of Pennsylvania Press.
- Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley General de Educación* [Ley 115 de 1994]. *Diario Oficial* (41.214).
- Congreso de Colombia. (2006, 8 de noviembre). *Código de infancia y adolescencia* [Ley 1098 de 2006]. *Diario Oficial* (46.446).
- Congreso de Colombia. (2013, 15 de marzo). *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar* [Ley 1620 de 2013]. *Diario Oficial* (48.733).
- Congreso de Colombia. (2014, 1 de septiembre). *Cátedra de la Paz* [Ley 1732 de 2014].
- Constitución Política de Colombia. (1991). Legis.
- Defensoría del Pueblo, MEN, Programa Presidencial para los Derechos Humanos, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Los Derechos Humanos. (2010). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. Buenos y Creativos.
- Flowers, N. (2003). *What is human rights education?* Bertelsmann Verlag. http://www.hrea.org/erc/Library/curriculum_methodology/flowers03.pdf
- Galvis, L. (2005). *Comprensión de los derechos humanos. Una visión para el siglo XXI*. Ediciones Aurora.
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H., & McLaren, P. (2011). *Sociedad, Cultura y Educación*. Miño y Dávila Editores.
- González, M. A., & Hernández, J. A. (2014). *Derecho a la educación para la primera infancia en Colombia. Niños, Menores e Infancias*.
- Herrera, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto*. Catarata.
- Herrera, M. (2001). Formación inicial y profesionalización del magisterio. En S. Sandoval (Comp.), *La formación de educadores en Colombia. Geografías e imaginarios* (Tomo I). UPN.
- Magendzo, A. (2005). *Educación en derechos humanos*. Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016, 3 de febrero). *Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado* [RESOLUCIÓN No. 02041]. <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356144.html>
- Porras, R. G., & Gómez, L. E. C. (2021). Los Derechos Humanos y su potencial desde la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica: un estudio desde las propuestas de siete cursos de su plan de estudios. *Perspectivas*, (22), 1-16.



- Presidencia de la República. (2015, 25 de mayo). *Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz* [DECRETO 1038 DE 2015]. *Diario Oficial* (49522).
- Ríos, A. S. G. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *El artista*, 2, 80-97.
- Robledo-Castro, C., Amador-Pineda, L. H., & Nández-Rodríguez, J. J. (2019). Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 169-191. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17110>
- Sacavino, S. (2012). *Democracia y educación en derechos humanos en América Latina*. Ediciones desde abajo.
- Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Siglo del Hombre Editores.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4a ed.). Ediciones Morata.
- Tibbits, F. (2002). Nuevos modelos de Educación en derechos humanos. *Oficina de programas de información internacional del Departamento de Estado de Estados Unidos*, 7(1).
- Tibbits, F. (2005). Transformative Learning and Human Rights Education: Taking a Closer Look [Archivo PDF]. file:///C:/Users/pc/Downloads/Transformative_learning_and_human_rights_education.pdf
- Trelles, L. A., & Olivo, D. F. (2023). Educación holística a través de las artes: ¿Es posible desarrollar estrategias educativas utilizando las artes como un medio en el proceso enseñanza-aprendizaje? *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, (14).



DEL AULA A LA COMUNIDAD: APREHENDER A EXTENDER LA CIUDADANÍA DE PAZ Y DERECHOS HUMANOS

Xinia Castillo Bolívar²⁶

Resumen

Ante la complejidad política, social y económica actual en América Latina, la extensión universitaria ha buscado por medio de la extensión crítica, transformar paulatinamente la vida de personas en situación de vulnerabilidad. Por esa misma complejidad, no es fácil para la extensión crítica aún, cubrir la totalidad de problemáticas, necesidades y demandas de estas poblaciones. Se trataría no solo de resolver problemáticas sociales inmediatas, sino de poder ir más allá, educando a la ciudadanía en sus derechos humanos y que conozcan como pueden hacer sus demandas ante el Estado y que estas sean atendidas de manera integral. Según menciona González & Da Rosa (2021, p. 32), el trabajo con la comunidad y el encuentro de saberes universidad-comunidad, aspectos sustantivos de las prácticas extensionistas, lo son también del por y para de la educación en derechos humanos, y ofrecen un marco teórico y metodológico para la redistribución

del poder y el empoderamiento. Desde esta perspectiva podría sostenerse que la extensión y la educación en derechos humanos se complementan y se influyen mutuamente. Por otro lado, ubicar las prácticas e intervenciones extensionistas desde el paradigma de los derechos humanos conlleva reconocer y afirmar como características centrales de tales derechos, su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación. Implica también, reafirmar y reivindicar el reconocimiento y desarrollo de los derechos humanos como el producto de las sostenidas luchas sociales por superar las atrocidades que ha enfrentado (y enfrenta) la humanidad, y la desigualdad a la que han sido y son sometidos diversos grupos. Acorde a estudios en Costa Rica (Primera Encuesta Nacional sobre Derechos Humanos en Costa Rica), más del 50% de personas desconocen que son los Derechos Humanos y menos aún el cómo se deben hacer efectivos. El presente trabajo tiene como finalidad, mostrar la experiencia de docencia universitaria a través

²⁶ Máster en Administración de Negocios con énfasis en Mercadeo por la Universidad de Costa Rica y Licenciada en Relaciones Internacionales con énfasis en Finanzas Internacionales por la Universidad Nacional, Costa Rica. Desde el 2007 coordina el Programa UNA-Vinculación y, desde el 2019, se desempeña en la Vicerrectoría de Extensión. Además, es profesora en el Centro de Estudios Generales, en el Área de Ciencias Sociales, donde imparte el curso Tópicos de una cultura de paz.



del curso Tópicos de una cultura de paz, donde se otorgó el acompañamiento a los estudiantes, para que ellos a la vez, replicaran el contenido del curso con estudiantes de secundaria, mediante diferentes metodologías participativas, a través de una charla-taller sobre Derechos Humanos y Cultura de paz, y con el fin de educar a la ciudadanía en Derechos Humanos en aras de permitir el reconocimiento de sus derechos como personas y motivarlos a promover una cultura de paz entre los jóvenes, sus familias y comunidad. La experiencia se llevó a cabo en el Colegio Técnico de Puriscal, San José, Costa Rica entre los meses de setiembre-octubre de 2024.

Palabras claves: derechos humanos, ciudadanía de paz, extensión universitaria

Introducción

En este trabajo se comparte la experiencia de visita de estudiantes universitarios al Colegio Técnico de Puriscal en la provincia de San José, Costa Rica. Estos imparten una Charla-Taller a los estudiantes de secundaria, como parte de su proceso de aprendizaje en el Curso: Tópicos de una cultura de paz del Centro de Estudios Generales. Durante 14 semanas los estudiantes reciben clases sobre diferentes tópicos relacionados con los derechos Humanos y Cultura de paz. Dentro de los insumos para el aprendizaje se estudia, analiza y reflexiona sobre la Declaración Universal de Derechos y la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, de la Organización de Naciones Unidas (ONU).

Para extender una ciudadanía de paz más allá de las aulas universitarias se requiere el compromiso y apoyo de la universidad para brindar la educación adecuada sobre la necesidad de promover y respetar los

derechos de las personas para lograr una sociedad libre de violencia y violación de los Derechos Humanos. Junto a la responsabilidad de la construcción de la paz, en el proceso se demanda formar una ciudadanía tolerante, principalmente ante la presencia ineludible de los conflictos en la sociedad, dado que pueden generar acciones violentas cuando no se reconocen las diferencias, y nuestras democracias demandan libertad en la formación de la subjetividad de los ciudadanos (León- Hincapié, 2021, p. 99).

Desde 1996 en la clase inaugural del año lectivo en 1996 en la Universidad de Costa Rica, doña Elizabeth Odio Benito convoca a que en las universidades y en particular en aquel entonces a la Universidad de Costa Rica, que se incluya en los planes de estudio el tema de los Derechos Humanos, con el fin de contribuir a la construcción de una sociedad más, libre, justa e igualitaria a través de la educación.

...De lo que se trata es de educarlos y educarnos y, sobre todo, de enseñarlos y enseñarnos a educar en la ética de los deberes y los derechos de todas y todos a la libertad, a la igualdad y a la solidaridad. De educarnos y enseñarnos a educar para eliminar todas las formas de intolerancia y discriminación en la sociedad costarricense; de educarlos y enseñarlos a educar en la formación de actitudes de aceptación y respeto incondicional a las diferencias de género, libres de todo enfoque sexista, libres de toda actitud racista, libres de xenofobia, de prejuicios religiosos, políticos, étnicos o de cualquier tipo (Odio, 1996, p. 531).

La relevancia de fortalecer en la educación superior el estudio de los Derechos Humanos se hace hoy día más urgente dada la violencia estructural y cultural que prevalece



en la sociedad actual, aunado a la indiferencia, puede contribuir a que las sociedades sean cada vez más violentas, desiguales e indiferentes a las demandas de las poblaciones en situación de vulnerabilidad social.

La ciudadanía cumple un importante rol para contribuir a la construcción de la paz y puede hacerlo de diferentes formas, según el Centro de Justicia y Paz (Cepaz):

a. Reivindicación pacífica de derechos

Para reclamar los derechos la movilización de la ciudadanía, de forma pacífica y respetuosa, contribuye a la construcción de la paz.

b. Visibilizar las violaciones

hacer visibles las violaciones y denunciar en las instituciones e instancias correspondientes encargadas de velar por el cumplimiento de los derechos de las personas.

c. Colaboración y creación de confianza

La participación de los ciudadanos en los procesos de paz ayuda a fortalecer la confianza entre la sociedad y el estado, principalmente en lugares afectados por el conflicto y confrontaciones.

d. Derecho a la paz

Este es un derecho humano fundamental, que también incluye el derecho a una paz justa, sostenible y duradera, que va más allá de la ausencia de la guerra.

e. Diferentes formas de participación ciudadana

La ciudadanía puede participar en la construcción de la paz de diversas maneras entre ellas: participar en actividades políticas, expresión

artística, la educación en y para la paz, resistir pacíficamente la opresión, entre otras.

La participación de la ciudadanía en la defensa de los derechos Humanos y a vivir en un ambiente de paz demanda esfuerzo y determinación en la defensa de estos. El uso de la no violencia en la reclamación de estos implica que haya una educación y comprensión de hacerlo de una manera pacifista y con plena confianza de que es justo luchar para que se cumplan tanto de parte de la sociedad en que se desarrolla.

Desde luego, que lo anterior incluye la responsabilidad de la ciudadanía en el conocimiento y organización en la sociedad para reclamar los derechos que le conllevan a una crear una cultura de paz.

El punto de partida de la responsabilidad, en este contexto, es la memoria. Al ciudadano le bastaría con ver cómo se ha establecido el presente y cuánto clama el pasado para reconocer su propia vulnerabilidad. Al interrogar el presente, optaría por afrontar la responsabilidad de transformar las condiciones que legitiman o promueven la violencia, para contribuir a la construcción de paz y a la formación de una ciudadanía responsable de edificar la vida en común. La memoria no solo busca una reparación material de los daños producidos por la violencia, sino también la recuperación de la responsabilidad como virtud de la ciudadanía (Mate, 2016), en tanto los males sociales no son causados por una persona concreta, sino por la complicidad de la sociedad (Arteta, 2010). Una sociedad que no procura una formación ciudadana fundamentada en la responsabilidad como virtud ciudadana no podrá construir la paz que demanda (León- Hincapié, 2021, p. 104).

La sociedad conformada por los ciudadanos es vital que recuerde en todo momento



la importancia de adaptar su forma de vida a los cambios continuos existentes generados por las tecnologías y su accesibilidad a ella. Estar conscientes que se debe de ser vigilante del respeto de los derechos para caminar hacia la creación de una paz duradera y firme donde haya igualdad y equidad para todos los miembros que la integran.

La Declaración de las ONU sobre educación y formación en materia de derechos humanos (2011) plantea:

La educación y la formación en materia de derechos humanos engloban:

- a. La educación sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen;
- b. La educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos;
- c. La educación para los derechos humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás (ONU, 2011, art. 2.2).

La extensión crítica universitaria es una ventana que contribuye de manera asertiva la educación sobre derechos humanos a la comunidad universitaria permitiendo que progresivamente tanto estudiantes como académicos y administrativos se familiaricen y contribuyan con su labor a la integración en la educación sobre los derechos de las personas de las comunidades en regiones, territorios y comunidades.

Algunos autores como Rodríguez, (2016) consideran que la extensión debe ampliar

su radio de acción abarcando las diferentes generaciones de los derechos humanos en el entendido que todas las personas de la sociedad por el hecho de ser humanos no pueden renunciar a sus derechos:

La propuesta es que la función de extensión asuma una perspectiva de lo más abarcadora posible, que sea capaz de mirar el conjunto de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, artísticos, culturales, de género, ambientales, de las minorías, a la paz y a la justicia internacional, incluidas sus dimensiones individuales, social y global, y la responsabilidad por los derechos de las próximas generaciones (2016, p. 27).

La extensión crítica en el reconocimiento de la necesidad de la transversalización de los derechos humanos en la actualidad, dada la avasallante desigualdad económica y social y el aumento de la población en situación de pobreza en América Latina es considerable que reconozca con amplitud la promoción de estos.

Sistematización de la experiencia

Esta experiencia se realizó en el II Ciclo lectivo del 2024 con estudiantes del Centro de Estudios Generales, de la Universidad Nacional, en el Curso: Tópicos de una cultura de paz del Área de Ciencias Sociales este curso tiene como objetivo generar en el estudiantado conciencia sobre la importancia que tienen los Derechos Humanos y fomentar una cultura de paz, tomando en cuenta los mecanismos existentes en el ámbito nacional e internacional para la búsqueda de mejores condiciones de vida y bienestar del ser humano.

Los Derechos Humanos en el ámbito de una Cultura para la Paz, deben considerarse como



instrumentos indispensables para lograr la consecución de los objetivos que permitan buscar cada vez más la dignidad humana y la convivencia pacífica de los pueblos.

Debemos tener claro que un mundo libre de discriminación, violencia, intolerancia, explotación en donde existan condiciones dignas para las mujeres y hombres es una aspiración válida para todos y todas los que habitamos este planeta, aunque en este momento lamentablemente no es una realidad, ya que existen limitaciones claras para tener acceso al trabajo, a la educación, a la libertad de expresión, a las libertades políticas y la búsqueda de la paz.

En esta oportunidad asistieron 34 estudiantes universitarios divididos en 9 grupos con los cuales impartieron sus talleres de 3 horas a 9 grupos con más de 230 personas estudiantes de diferentes niveles, siguiendo las recomendaciones dadas por las orientadoras del colegio en el orden de los grupos.

Los estudiantes utilizaron diferentes metodologías participativas innovadoras como: juego de la telaraña, sopa de letras, red de lana, dramatización de una solución de conflicto, notas adhesivas, actividad rompe hielo, juegos sin tecnología, carteles que resumen temas claves, adivina palabras, palabra relacionada con el tema.

Resultados de la experiencia

La experiencia de los estudiantes ha sido percibida desde diferente perspectiva según los temas compartidos con los estudiantes del colegio.

- Se realizaron 2 talleres relacionados con los “derechos humanos más allá de la educación” el principal propósito era

captar resultados referente a experiencias vividas emociones comportamientos y conocimientos que los estudiantes de séptimo y octavo nivel del Colegio Técnico de Puriscal presentan desde diversos aspectos como los conocimientos previos y todas las situaciones relacionadas a derechos humanos y cultura de paz que han sido parte de su vida cotidiana, sea en el centro educativo o fuera de él.

- Se realizaron 2 talleres sobre “Una sociedad no violenta y empática con enfoque en una cultura de paz”, se hizo en base a lo que pasa actualmente en el país y más que todo en escuelas y colegios, como el incremento de casos de Bull ying escolar lo cual hace que sea urgente concientizar a los estudiantes y la paz en su entorno rescatar temas como el respeto empatía, humanismo donde resulta fundamental un enfoque humanístico y preventivo para reducir la violencia. El tema central se fue la construcción de una sociedad basada en empatía y la paz y se basó en la necesidad de abordar conductas violentas y fomentar la convivencia pacífica, especialmente en un contexto escolar donde estos valores resultan fundamentales.
- Se realizaron 3 charla-taller con el objetivo de sensibilizar y empoderar a los participantes para comprender la problemática de la violencia de género, identificar sus manifestaciones y promover acciones concretas que contribuyan a su erradicación en nuestra sociedad.
- Se impartió una charla sobre el concepto de cultura de paz se abordaron los temas de orígenes de la cultura de paz, la importancia de la educación para su promoción, estrategias para resolver



conflictos de manera pacífica y forma de fomentar la paz en diferentes contextos para reforzar estos contenidos y se utilizaron carteles ilustrativos que facilitó la comprensión de los conceptos claves.

Conclusiones

Fue una experiencia de aprendizaje tanto para los estudiantes universitarios como para los de secundaria, aprendieron a llevar conceptos más detallados sobre el humanismo general, derechos humanos y cultura de paz. Los estudiantes de secundaria con estos temas que tal vez nunca habían tenido la oportunidad de poner en práctica los conocimientos aprendidos en sus procesos de aprendizaje comprendieron cómo funciona la vida estudiantil actualmente. Comenzaron con una expectativa tal vez no esperada, pero resultó ser un grupo participativo, prestaban atención, les interesó la clase y las actividades les parecieron entretenidas. Otra parte importante fueron los temas abordados los plantearon con actividades participativas para que fueran más entretenidas. Finalmente llegaron a la conclusión que tanto la comunidad estudiantil como la sociedad deben impartir una iniciativa de una moral que promueva una cultura de paz.

La gira educativa fue muy importante para crear espacios educativos que no sólo informen a los estudiantes, sino que también involucren entornos de respeto y también integren e interactúen con los estudiantes, con entornos propios con las características de los estudiantes muestran grandes mejoras en su aprendizaje y en su forma de expresarse, ya que gracias a estas técnicas se puede decir que pierden el “miedo” de participar y de equivocarse, por lo que es vital fomentar estos conocimientos y datos

que fueron dados en las charlas-taller, para que de esta manera se respalde una cultura de paz y una convivencia pacífica.

Gracias a esta gira no sólo los estudiantes salieron con grandes y nuevos conocimientos que tal vez no conocían, sino que también los mismos integrantes del grupo salieron beneficiados de las enseñanzas que dejan manejar un grupo de estudiantes por un tiempo determinado. Se logró concientizar y comprender lo que es ser un profesor, encontrar maneras tanto innovadoras como seguras para promover un buen aprendizaje, la relación y comunicación con el grupo, explicar temas que a lo mejor no son de dominio público y atender dudas que se presenten en el camino de los estudiantes, todos estos aspectos ayudan en la formación de la persona para transformarse en un buen profesional en un futuro.

Temas como los derechos humanos son de gran relevancia para generar una igualdad, una identidad y un mundo en pro de adquisición de conocimientos en diferentes escalas académicas, pero con las mismas oportunidades de acceso. Es por esto por lo que el ministerio de educación pública de nuestro país debe de fortalecer estos contenidos en la educación cívica o en otras asignaturas para que los jóvenes que están todos los días en un sistema educativo analicen cada situación y se genere una conciencia de que todos nuestros actos no deben ser violentos por condiciones sociales económicas religiosas étnicas nacionalidad o raza, todos estamos bajo igualdad de condiciones y derechos.

Los derechos humanos desde lo analizado en la charla son de gran relevancia para los estudiantes, ya que son situaciones a la que están expuestos todos los días y por falta de conocimiento en ocasiones sufren violaciones de estos dado que no se brindan las



mismas oportunidades para que el alumnado conozca qué derechos tiene.

El comportamiento de los estudiantes en las aulas es difícil de controlar o manejar por lo que es importante al momento de dar una charla manejar tiempos y que el tema no sea sumamente teórico juegos como los realizados y explicados anteriormente generan que cada estudiante al no ver un método tradicional situación a la que están expuestos todos los días, genera que exista un interés continuo y que por hechos relacionados a estímulo respuesta, estos recuerden diversos temas que pueden ser aplicados en su cotidianidad

las técnicas de negociación, mediación y arbitraje ayudan considerablemente a abordar de manera constructiva, transformando la violencia en oportunidades de aprendizaje. Finalmente, el fortalecimiento de instituciones justas, participación ciudadana y las intervenciones culturales son componentes esenciales para construir sociedades pacíficas y además inclusivas. Generar charlas y talleres a nivel nacional sobre la cultura de paz es esencial porque permite sensibilizar y educar a la población sobre la importancia de la convivencia pacífica en la resolución de conflictos de manera no violenta. Estos espacios ayudan a ofrecer herramientas prácticas que ayudan a las personas a desarrollar habilidades de empatía, diálogo y comprensión, que son necesarias para llevar una vida tranquila en sociedad. Además, ayudan a promover una sociedad activa y que sea consciente, y que sepa actuar en diferentes situaciones.

A nivel nacional han ocurrido desafortunados incidentes relacionados a la falta de una correcta cultura de paz, sobre todo en escuelas y colegios de diferentes zonas del

país, por eso consideramos de gran importancia que se sigan promoviendo talleres charlas o diferentes actividades para ir educando a los estudiantes a resolver pacíficamente los conflictos que usualmente tienen,

Esta experiencia no solo nos permitió educar a los estudiantes sobre un tema tan importante como la violencia de género, sino también aprender de sus perspectivas y fortalecer nuestras habilidades para trabajar con grupos juveniles

Referencias

- Aboslaiman, L. (2023). La educación superior y la extensión desde la perspectiva de los derechos humanos. *Revista Compromiso Social*, 10(10), 23–28. <https://doi.org/10.5377/recoso.v8i10.18551>
- Centro de Investigación y Estudios Políticos, Defensoría de los Habitantes de la República, & Sistema de las Naciones Unidas. (2019). *Primera encuesta nacional sobre derechos humanos en Costa Rica*. Dirección de Derechos Humanos de Costa Rica. https://www.dhr.go.cr/images/Investigaciones/publicaciones/encuesta_nacional_DDHH.pdf
- Centro de Justicia y Paz (CEPAZ). (2022, 10 de octubre). *La ciudadanía construye paz al exigir pacíficamente sus derechos*. <https://cepaz.org/la-ciudadania-construye-paz-al-exigir-pacificamente-sus-derechos/>
- Escola de Cultura de Pau. (s. f.). *Educar para una cultura de paz*. Universitat Autònoma de Barcelona. https://escolapau.uab.cat/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf



- González, A., & Da Rosa, M. (2021). Potencialidades y desafíos de la extensión universitaria para el trabajo en derechos humanos, género y discapacidad. *Revista Integralidad sobre Ruedas*, 7(1), 29–44.
- Herrera, L. F. (2021). Construcción de paz y ciudadanía: Entre la indiferencia y la memoria. *Análisis Político*, 34(102), 190–208. <https://doi.org/10.22518/anpol.v34i102.4046>
- Hernández-Alfaro, V. (2014). Convivencia en el contexto familiar: Un aprendizaje para construir cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 107–122. <https://doi.org/10.15359/ree.18-1.7>
- Izquierdo Muciño, M. E. (2007). Por una cultura de paz. *Espiral (Guadalajara)*, 14(40), 157–175.
- Luna-Nemecio, J. (2020). Cultura de paz y formación ciudadana como bases de la educación en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 1–20.
- Martínez, X. (2018). Construcción de paz y ciudadanía: Entre la indiferencia y la memoria. *Redalyc: Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 9(3), 1–19. <https://www.redalyc.org/journal/4989/498966652013/>
- Martínez Ruiz, X., & van Dijk, S. (2020). Formación ciudadana y construcción de paz con equidad: Retos actuales de la educación media superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (29), 59–88. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i29.1610>
- Mejía-Rodríguez, D. L. (2024). Educación para la ciudadanía y para la paz: Reflexiones desde la sociología de la educación. *Perfiles Educativos*, 46(184), 162–179. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2024.184.61156>
- Rodríguez Almada, H. (2016). El lugar de los derechos humanos y la bioética en la nueva orientación de la extensión universitaria. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 3(1), 24–29. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/74>
- Sánchez Orejuela, R. (2022). Construcción de una cultura de paz desde la ciudadanía. En D. A. Delgado Martínez (Ed.), *Perspectivas teóricas y metodológicas de la paz y la ciudadanía* (pp. 83–97). Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/download/456/650/8555?inline=1>
- Solís, A. C. (2023). Derechos humanos y extensión. *Extensión en Humanidades*, 10, 1–10. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/41273/41902>
- UNESCO. (2023). *Recomendación sobre la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional, la cooperación, las libertades fundamentales, la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible*. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/recommendation-education-peace-and-human-rights-international-understanding-cooperation-fundamental>



Anexos

Anexo A

Fotografía del aula de arte durante la sesión práctica



Nota. Fotografía tomada por Xinia Castillo Bolívar.

Anexo B

Fotografía de los materiales utilizados en la actividad artística



Nota. Fotografía tomada por Xinia Castillo Bolívar.

Anexo C

Fotografía del proceso de elaboración de la obra colectiva



Nota. Fotografía tomada por Xinia Castillo Bolívar.

Anexo D

Fotografía de la exposición final de los trabajos estudiantiles



Nota. Fotografía tomada por Xinia Castillo Bolívar.



OBJETIVO UNQ. CURRICULARIZAR LA FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS PARA INTERPELAR LA CRUELDAD

Matías Penhos²⁷

Resumen

El objeto del artículo es problematizar una currícula en derechos humanos que interpele la formación del estudiante universitario y su futura práctica profesional desde un enfoque trans-disciplinario y holístico. Transversalizar las carreras universitarias, sin discriminar la unidad académica de procedencia. Para ello recuperaremos la experiencia que involucró la gestación y la puesta en marcha de la oferta académica “Derechos humanos, sociedad y práctica profesional” en la Universidad Nacional de Quilmes para el 2024. Una iniciativa que contó con el impulso del Centro de Derechos Humanos “Emilio Mignone”, el aval institucional de la Secretaría Académica y, finalmente, la voluntad política de nuestras máximas autoridades. La materia es de carácter cuatrimestral y consta de una carga horaria total de 90 horas y 5 horas semanales; está distribuida en 16 semanas aproximadamente. La oferta es optativa para estudiantes que han consolidado su ingreso, e involucra a las cuatro unidades académicas que integran la UNQ: el Depto. de Ciencias Sociales,

el Depto. de Economía y Administración, el Depto. de Ciencia y Tecnología, y la Escuela de Artes. La materialización de la propuesta tuvo un diálogo paradójico con la realidad social que planteó el nuevo gobierno de Javier Milei: por un lado, un proyecto político que abreva en los discursos y usos del odio su principal capital aglutinador para promover el caos institucional e identificar como enemigo público a todo aquel que se organiza en clave subjetiva; por el otro, un plan de miseria económica orquestada, que es funcional al poder hegemónico neoliberal, cuya crueldad se desentiende del tendal de víctimas al que condena a las grandes mayorías del pueblo. La metodología que nos permite compartir algunas elaboraciones en perspectiva pedagógica se ha plasmado en el desarrollo mismo de este curso: especialmente, recuperar la voz de nuestros estudiantes. Una auto-evaluación grupal de proceso y de resultado que fue cuidada y alentada por quienes tuvimos la responsabilidad de asumir la orientación formativa. Las primeras conclusiones que arroja el registro de nuestros cursantes rescata una

²⁷ Docente investigador y extensionista del Centro de Derechos Humanos “Emilio Mignone” de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina). mpenhos@unq.edu.ar; <https://orcid.org/0000-0003-4751-3092>



referencia ineludible al compromiso con una educación sensible a los derechos humanos como forma de vida, y también, al deseo de aprender desde un campo de saber que resulta, en la mayoría de los casos, poco explorado. Un camino que en varios testimonios acaba de iniciarse; y en otros, termina por confirmar la relevancia ético-política que se plantea en torno a las prácticas profesionales que desplegarán estos futuros graduados en lo inmediato.

Palabras claves: curricularizar, derechos humanos, estudiantes, ética profesional.

Introducción

“Una política educativa en derechos humanos, definida ya como imprescindible y éticamente indispensable para el cumplimiento de los fines institucionales en una sociedad democrática, no puede ser una moda pasajera de una gestión universitaria, sino por el contrario, (...) tiene que formar parte de los postulados centrales de las instituciones de educación superior” (Salvioli, 2009, p. 251).

La escena universitaria nos tomó por sorpresa y me animaría a decir que nos conmovió hasta la médula. El primer año del gobierno de Javier Milei transcurría con cierta solidez gubernamental. Excepto algunas resistencias puntuales, entre las que sin lugar a dudas destacó la defensa masiva de la universidad pública argentina en las dos marchas federales (23 de abril y 2 de octubre), la “motosierra” neoliberal encontró un nuevo verdugo obsecuente, dispuesto a mostrar la crueldad en su mayor expresión. Pero aquello que no podíamos imaginar era la irrupción violenta de un grupo de facinerosos que se identificaban con el partido de gobierno –“La Libertad Avanza”–, mientras

se desarrollaba democráticamente la asamblea estudiantil de la Universidad Nacional de Quilmes, el pasado 14 de octubre de 2024. El objetivo de la reunión plenaria era definir el plan de lucha para las próximas semanas, con una “toma activa” de la universidad que ya estaba en pleno desarrollo, pero, fundamentalmente, visibilizando y concientizando sobre la situación acuciante que se vivió durante todo el año por recortes y la falta de ejecución del presupuesto universitario. A las 19 horas, allí nos convocamos docentes que suspendimos las clases para promover el debate y la participación estudiantil.

Al llegar al corazón de nuestra universidad, la “Rosa de los vientos”, ágora de nuestras asambleas, un grupo de no más de 12 personas de alrededor de 25 años, irrumpió con mucha prepotencia en el lugar con un megáfono, intentando sabotear el encuentro sin motivo alguno. Al exigírseles explicaciones por parte del estudiantado convocado, la respuesta en concreto se tradujo en arrojar gas pimienta en la cara de estudiantes que estaban participando del encuentro. En un delicado estado de desborde, producto del ataque a la integridad física de estudiantes, la asamblea votó la expulsión del grupo de infiltrados, y acto seguido, la masa estudiantil auto-convocada acompañó con empujones al grupo “infiltrado” hasta la puerta de salida, entre forcejeos e intercambios de palabras estériles. Expulsados por la puerta trasera de nuestra UNQ, el estacionamiento, la marea encabezada por dirigentes estudiantiles cumplió con el procedimiento de expulsar a los agresores sin espiralizar la violencia.

El plenario retomó su normal desarrollo y como pocas veces en la historia, el estudiantado tuvo una participación masiva que acompañó con aplausos cada intervención



de rechazo hacia lo acontecido. Toda la comunidad universitaria planteó un homogéneo repudio durante y después del bochornoso suceso; mientras que el gobierno local y la sociedad civil en general que rodea a la UNQ, acompañaron las denuncias ante la justicia al día siguiente.

En este marco tan felliniano, la materia “Derechos humanos, sociedad y práctica profesional” pudo proponerse por primera vez en 2024 para estudiantes de todas las carreras universitarias, como si se transportara el Cristo de la “Dolce vita” a la Plaza de San Pedro. Más allá del exabrupto simbólico, la oferta curricular llegó luego de muchos años de trabajo comprometidos en esta dirección desde el Centro de Derechos Humanos “Emilio Mignone” de la UNQ; alcanzando un logro colectivo en la idea de instalar una cultura de derechos humanos en la universidad pública. Sin embargo, tuvimos que lidiar con las –¿peores?– condiciones socioeducativas, que impactaron profundamente el plano pedagógico especialmente en ese año; y, a la vez, enfrentar los propios problemas pedagógicos que nos planteaba una iniciativa cuya currícula humanística suele ir a contramano de las demandas formativas del sistema y hasta del propio estudiantado. Para ser concreto, para la mayoría de quienes iban a cursar la materia, resultaba ser tal vez la única oportunidad de incidir en el trayecto formativo desde un encuadre sensible a los valores universales de la dignidad humana, teñidos por su ambicioso enfoque holístico e interdisciplinario. Asimismo, el desafío de involucrar a estudiantes de diferentes unidades académicas, con diversos niveles de cursantes (primero, segundo o tercer año de la carrera de procedencia) requería prestar

especial atención a la hora de abarcar la heterogeneidad grupal. A estas preguntas se sumaba entonces, un contexto plagado de contradicciones e incertidumbres.

Paradojas de una realidad atravesada por la crueldad

El 2023 nos encontró celebrando cuarenta años ininterrumpidos de democracia en nuestro país. Ahora bien, hemos aprendido especialmente en el siglo XX, que la cultura es un campo en permanente disputa, y así como hemos logrado instalar determinados sentidos comunes en torno al “Nunca más”, también en paralelo, se han ido gestando discursos, significados y prácticas contrapuestas que, en palabras de Feierstein (2023), apelan al mito criollo de que “los argentinos poseen un enano fascista”, dando la idea de que ese ser violento puede expresarse en cualquier momento. Para el autor, el proceso histórico vivido en el siglo XXI fue gradual, pero inflexible, impulsando usos del odio como estrategia política en Argentina.

Este proceso resalta el contrapunto con el periodo vivido previamente por la sociedad argentina (especialmente la primera década del siglo XX), donde hubo una ampliación de derechos en todos los planos y sentidos. Su expresión más elocuente fue el movimiento feminista y de diversidades sexuales conocido como “Ni una menos”, que fue gestándose desde las bases comunitarias y al calor de las movilizaciones populares. Esta voluntad se tradujo en una catarata de instrumentos legales que protegían los derechos de género como nunca antes se había conocido en nuestra historia y en la región (Penhos & Mezzadra, 2019). Podemos decir que estas tendencias contra-hegemónicas, fueron las últimas en apagarse,



conforme iba ganando con mayor fuerza aquellos imaginarios que amenazaban poner punto final a estas tendencias con un adjetivo que pronto se convirtió en sustantivo: la crueldad.

El esfuerzo del sistema de protección universal, creado a partir de la segunda postguerra mundial tuvo como objeto prohibir las prácticas crueles e inhumanas. De hecho, el artículo 5 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), así como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966 (art. 7) y, más enfáticamente, la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1984), expresa taxativamente este ímpetu. Explica Ipar:

Si la esclavitud implica el ejercicio sistemático de una cosificación sin límites, al punto de tratar a los seres humanos como bienes manipulables y enajenables que dependen de una voluntad ajena, las prácticas crueles cosifican al otro para poder tratarlo como objeto de una manipulación sádica, una cosa a la que se le inflige intencionalmente sufrimiento físico o psíquico para extraerle algo contra su voluntad. Cuando se declara la dignidad inalienable de todos los seres humanos, se comienza por prohibir la esclavitud y la crueldad. (2024, p. 1)

Las elecciones presidenciales del 2023 se caracterizaron por una intolerancia y violencia inusitadas. Usos que no sólo protagonizaba el candidato Javier Milei, enfrentando entrevistas cuidadosamente programadas, sino también la principal candidata de la alianza de derecha "Juntos x el cambio" que gobernó el país entre 2015 y 2019. El discurso en la recta final de la campaña electoral, lejos de concitar una idea de paz y apelar a la unión nacional, se focalizó en atacar al

principal enemigo político: el kirchnerismo, que gobernó la Argentina de 2003 a 2015, y que en 2019 tuvo una vuelta fallida al poder. Un dato no menor de este contexto socio-histórico, fue el atentado de magnicidio contra la por entonces Vicepresidenta Cristina Fernández de Kirchner, el 1° de septiembre de 2022, cuyos autores materiales fueron detenidos, pero aun así hubo discursos y gestos que lejos de acompañar la solidaridad y el reclamo de justicia, deslegitimaron el proceso judicial. Las fuerzas políticas opositoras promovieron lecturas que deformaban los hechos y no reconocían la verdadera afrenta institucional: todo había sido escenificado con fines políticos por la misma damnificada. Lo cual, a todas luces, era una flagrante mentira. Posteriormente, de cara al año electoral, en los debates más informales, emergieron insólitas expresiones de crueldad: propuesta de venta de órganos; referencias a adultos mayores como "viejos meados"; replica a un economista como "pedazo de mogólico"... El pico de la agresión simbólica se canalizaba hacia los sectores de izquierda y los brotes misógenos que circulan por redes sociales antes que por afirmaciones frente a las cámaras de televisión.

Cuando, finalmente, la victoria electoral del partido político "La Libertad Avanza" se produjo –obtuvo en el ballotaje un triunfo rotundo (casi el 56% de los votos)–, ya no pudieron detenerse aquellos temores que presagiaban lo peor: un nuevo gobierno neoliberal con características neofascistas. Muchas de las expresiones "negacionistas" que reivindicaban los crímenes de la última dictadura cívico-militar, así como la apelación a que sea la "casta" quién pague las consecuencias de la situación caótica en la que se encontraba la escalada inflacionaria,



se tradujeron entonces como que había llegado el momento para que las grandes mayorías populares (sectores medios y bajos) sean los que “ajusten” sus ingresos a partir de entonces. Y así fue como a partir de la asunción del nuevo gobierno, el 10 de diciembre de 2023, estas promesas de campaña quedaron plasmadas en un avasallamiento que atravesó todas las dimensiones de la vida social: desde la situación socio-económica hasta el orden político-jurídico nacional.

La concepción

En este contexto, la idea de impactar en la formación de las y los futuros profesionales desde la educación en derechos humanos parecía cuánto menos pretenciosa. Había sido abrazada desde siempre, pero claramente la coyuntura que atravesábamos pretendía imponer condicionamientos objetivos al trayecto con historia colectiva y grupal en la UNQ. Antecedentes de larga data nos sostenían al interior de nuestra universidad pública, así como también en redes de cooperación académica que integramos: la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos; la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos; y la Cátedra de Derechos Humanos de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Desde la readecuación institucional del Centro de Derechos Humanos por Resolución (CS) N° 167/2013, reconvirtiéndose en un núcleo académico con líneas de investigación, docencia y extensión universitarias, hemos trabajado a conciencia en la necesidad de avanzar en la concepción de una oferta curricular, aunque no únicamente. En ese camino, el Programa Universitario de Derechos Humanos (PUDeH), Resolución (CS) N° 272/15, cumplió un rol

preponderante para instalar la discusión en nuestra comunidad académica a partir de los siguientes considerandos:

Que por ello, sólo si junto al conocimiento técnico más alto posible los alumnos adquieren conciencia de su responsabilidad en el respeto por los derechos humanos podrá una universidad decir que se proporciona lo que se ha llamado “formación de excelencia”.

Que la meta de formar profesionales capaces de cuestionar su práctica a la luz del cuidado de la dignidad del hombre no es alcanzable por la mera incorporación de una, ni varias, asignaturas teóricas de derechos humanos.

Que será necesario que dentro de cada carrera y cada disciplina, y aun dentro de algunas materias, se produzca un análisis que permita identificar los puntos de cruce entre esos saberes y los aspectos puntuales de derechos humanos involucrados en cada uno de ellos.

Este documento resultó ser musa inspiradora para alcanzar la obra colectiva que se publicó en plena pandemia (Brardinelli y Carboni, 2021). No obstante, el proceso estuvo marcado por marchas y contramarchas que siempre valen la pena recuperar para capitalizar aprendizajes grupales. Precisamente, durante el COVID-19 emergieron condiciones externas favorables que ayudaron a apuntalar la dirección hacia esta meta.

La acordada 1169/22 del Consejo Interuniversitario Nacional de 2022, fue vivida como un gran logro colectivo y se tradujo en un apoyo explícito a la iniciativa que veníamos promoviendo desde la RIDDHH. El acompañamiento político del grupo de las y los Rectores (representantes de más de



57 universidades públicas) en torno a estas cuestiones generó una gran repercusión en nuestras comunidades de referencia. Asimismo, este documento tuvo un poderoso complemento en el marco del plan de “Apoyo y fortalecimiento de la curricularización de los derechos humanos en las trayectorias formativas en las universidades públicas argentinas” (así se tituló el anexo al documento). Una propuesta que materializó dos líneas de trabajo entrelazadas, que se fueron “cocinando a fuego lento” en el tránsito del COVID-19: a) La curricularización de los derechos humanos; b) La formación en y para docentes universitarios en derechos humanos. En ese momento, mucho tuvo que ver la obligación de interactuar a través de los entornos virtuales, una lógica de articulación que se adecuaba especialmente para un país tan extenso y federal como lo es Argentina, y donde difícilmente hubiera podido implementarse de otra manera. A fines del 2020, se ofertó un curso de capacitación (del 28 de septiembre al 30 de noviembre), para tutores de cada universidad pública, del futuro posgrado: “Derechos humanos, fundamentos y perspectivas” a ofertarse en 2021, de acceso libre y gratuito para profesores universitarios. En tiempo récord, el curso se formalizó desde nuestra UNQ en dos años sucesivos: 2021 y 2022, siendo retitulado “Derechos Humanos y Universidad: saberes, experiencias y desafíos”. Fue declarado de interés institucional y académico por el Consejo Superior (Res. 01/21).

El otro elemento a nivel interno, que empezó a darle forma al espacio curricular, fue la voluntad política de las máximas autoridades de la UNQ que involucró al área de la Secretaría Académica. Desde el discurso de asunción en diciembre del 2021, el nuevo Rector en función, Dr. Alfredo Alfonso, hizo

hincapié en la necesidad de acompañar y mejorar el trayecto académico del estudiante ingresante, a través de tutorías y asesoramiento. En otras palabras, dar garantías al derecho a la educación superior no sólo en términos de indicadores de “disponibilidad” y “accesibilidad”, sino también en el plano cualitativo (“aceptabilidad y adaptabilidad”), allí donde se juega a cara o cruz el acceso y la permanencia de todo/a ingresante. En paralelo a esta iniciativa –que se terminó plasmando a través del Programa de Fortalecimiento de Tutorías estudiantiles y al día de hoy sigue siendo una de las más singulares apuestas de nuestra UNQ–, se trabajó en incluir una propuesta curricular que interpelara al futuro profesional desde la perspectiva en derechos humanos.

Sin lugar a dudas, este ha sido uno de nuestros más fecundos cruces con la política institucional. Una materia que busca concientizar en el para qué de la formación universitaria, discutiendo en profundidad la realidad en su complejidad, desde una mirada ciudadana crítica, atada a aspiraciones ético-normativas universales, así como también a atender las necesidades más urgentes que nos distancian de un proyecto de vida digno. Un enfoque con el entrenamiento necesario para identificar las relaciones de poder que inciden en la forma en que se organiza la sociedad. Precisamente, evitar una concepción ingenua, simplificadora, meramente individualista de la profesión, donde la razón instrumental de mercado impone aquellas exigencias que quedan encerradas estrictamente al campo disciplinario y laboral, sin ofrecer instancias para trascenderlo.

Algunas de las siguientes preguntas estuvieron sobrevolando nuestra proyección sobre el curso: ¿Cómo sensibilizar al/a la



estudiante antes las injusticias que nos rodean y estructuran nuestra convivencia comunitaria? ¿Cómo impactan en el ámbito universitario? ¿Sobre qué dimensiones fortalecer su formación para encontrarse preparado para asumirse como sujetos/as de derecho? Y, finalmente, ¿qué contenidos seleccionar para optimizar la práctica de enseñanza-aprendizaje?

La antesala: pensar conversando

Las orientaciones conceptuales que fuimos debatiendo sobre la iniciativa fueron tomando cuerpo a partir de plantear un ciclo de charlas que se denominó “Pensar en conversación”. Este fue el principal instrumento a la hora de instrumentar una oferta curricular optativa para diferentes perfiles. Durante el 2023, el equipo del CeDHEM fue desarrollando reuniones académicas que propiciaron un clima de apropiación institucional de la oferta curricular para todos los actores universitarios, especialmente aquellos que eran responsables de la gestión académica, buscando incidir en dos planos del debate. Por un lado, en el teórico-académico, donde grandes referentes sobre el tema nos ayudaron “a parir” (en términos de mayéutica socrática) un conocimiento dialógico, co-construido, que pudiera plasmar la mejor versión a concebirse. Por otro lado, en el plano político-institucional, donde se requería que las autoridades de cada unidad académica acompañen esta iniciativa de *motus proprio*, en la forma y en el modo en que mejor pudieran adecuarse a las propuestas de diseño preestablecidas para cada carrera.

Entre los meses de julio y noviembre, las reuniones tuvieron invitados/as de lujo que vienen trabajando en esta línea auto-reflexiva

e interpretativa: Rita Segato, Eduardo Rinesi, María Rosario Badano, Daniel Mato, y Daniel Feierstein, fueron las y los sucesivos colegas que compartieron sus convicciones y saberes en torno a fortalecer el programa de esta propuesta. La modalidad de estas reuniones giraba en torno al invitado/a, pero no para que expusiera en calidad de conferencista, sino más bien para que nos ayudara a profundizar la conversación en torno al planteo curricular que estábamos diseñando. Asimismo, hemos querido que de los intercambios surgiera la necesidad de revisar críticamente situaciones cotidianas de discriminación dentro del ámbito universitario; visibilizarlas, como una forma de interpelar la incidencia de relaciones estructurales de desigualdad y violencia, que no sólo circulan en el ámbito académico “desde fuera”, sino que también se reproducen “hacia afuera”. Algunas de esas dimensiones fueron emergiendo con mayor énfasis de acuerdo al especialista en cuestión; matices que focalizaron en dimensiones étnico-raciales, clasistas, de-coloniales y patriarcales, entre las más importantes. De este proceso profundo y enriquecedor, que en sí mismo podría darnos elementos para una publicación entera, destaco en lo personal, dos grandes conclusiones. La primera de corte epistemológico; la segunda de corte político.

En relación al corte epistemológico, este grupo de colegas con enormes antecedentes académicos, nos permitió recordar el valor de nuestra apuesta especialmente en aquella coyuntura. Una apuesta que, bajo el encuadre de los derechos humanos, nos permite ensalzar el lugar de las ciencias humanas a la hora de respaldar una ciudadanía democrática universal. Nussbaum (2010) menciona al respecto:



Si no insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, éstas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Sólo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos, y también con naciones capaces de superar el miedo y la desconfianza en pro de un debate signado por la razón y la compasión (p. 189).

En momentos donde las estructuras institucionales parecen estar resquebrajándose como pocas veces se ha visto desde el retorno democrático en 1983, la universidad pública argentina no sólo resiste, sino que ha robustecido una perspectiva en derechos humanos ambiciosa, que busca impactar en todas las áreas del conocimiento académico, y de esta forma vigorizar el enfoque inter y transdisciplinario. Para Segato (2022):

...la educación superior en todas las áreas, pero muy especialmente en las Humanidades, no podrá prescindir de localizar el poder ni hacer referencia al mismo; tendrá que promover la escritura contenciosa y el activismo teórico; deberá acatar lecturas de la realidad provenientes de los márgenes y el consecuente descentramiento de las perspectivas de análisis; tendrá que desnaturalizar las narrativas dominantes de la nación e identificar sus elites operadoras para neutralizarlas; verá la nación como heterogénea y jerárquica, y acatará la perspectiva de los no-blancos y, en especial, de las mujeres no-blancas en su crítica de la raza, el racismo y el patriarcado exacerbado por la intervención capitalista y colonial; se abrirá creativamente a la subversión de los campos disciplinares y a los tránsitos entre

disciplinas; y, finalmente, estimulará y generará oportunidades para las textualidades no canónicas (p. 99).

Está claro que este posicionamiento molesta al poder de mercado; por ello la necesidad de contraponer una "educación para la renta" a una "educación para la democracia" (Nussbaum), o lo que Segato ha denominado una "contra-pedagogía de la crueldad", que no es otra cosa que una contra-pedagogía del poder (Segato, 2022).

La segunda conclusión tiene un corte más político. Una política institucional sensible a prevenir la discriminación nos obliga a redoblar los esfuerzos para garantizar la calidad educativa en la inclusión y la pertinencia, a superar la falsa dicotomía entre cantidad y calidad, algo que nos recuerda siempre Rinesi y otras/os maestras/os:

Nosotros decimos que somos ciudadanos universitarios, ¿solo porque votamos y elegimos a nuestros representantes y cuando estamos en los Consejos lo único que hacemos levantar la mano? No estoy hablando de Quilmes, estoy hablando de una inercia universitaria que conozco bastante, que aquí hay muchas veces etapas en que las universidades dejan de estar en sus lugares generativos del debate.(...) Y ligado a esto va que no podemos tener ciudadanías críticas, sin sujetos y sujetas políticas, y no podemos tener sujetas y sujetos políticos en el sentido de esta transformación de lo social, sino tenemos sujetas y sujetos históricos, si no tenemos una línea de dónde venimos (...) porque vengo a hablar de esto en un lugar que se llama "Quilmes" que ¡vaya si tiene cambio histórico para trabajar los derechos humanos ese nombre! (Conversatorio con Rosario Badano, 4 de octubre de 2023, Sala de Rectorado, UNQ).



Como ex detenida política de la última Dictadura militar, y como testimoniante clave en los juicios por crímenes de lesa humanidad, el valor de la memoria adquiere en el relato de Badano un valor superlativo, al punto de atarlo a la noción misma de ciudadanía desde el anclaje territorial, identitario. Para la ex Coordinadora de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos, reconstruir al sujeto histórico se vuelve determinante para activar las demandas y exigencias de reconocimiento. Y nos lo recuerda apelando a la historia y al nombre de nuestra ciudad: el destierro de los indios Kilmes. Una expulsión obligada por los conquistadores españoles que forzó la caravana de familias indígenas que tuvo que abandonar sus tierras en el Valle Calchaquí (provincia de Tucumán) y re-afincarse, a más de 1.000 kilómetros de distancia, sobre una barranca de la llanura pampeana frente al Río de la Plata. Doscientas familias llegadas al lugar establecieron en 1666 el primer poblado al sur del Riachuelo: la Reducción de la Santa Cruz de los Indios Kilmes.

La oferta curricularizada

“Derechos humanos, sociedad y práctica profesional” se ofertó en la Universidad Nacional de Quilmes para el 2024. La materia se planteó de carácter cuatrimestral y constó de una carga horaria total de 90 horas, divididas en 5 horas semanales. Las clases en días lunes y jueves estuvieron distribuidas en 16 semanas aproximadamente. La materia ha sido optativa para estudiantes que han consolidado su ingreso, e involucra a las cuatro unidades académicas que integran la UNQ: el Depto. de Ciencias Sociales, el Depto. de Economía y Administración, el Depto. de Ciencia y Tecnología, y la Escuela de Artes. La Secretaría Académica también

se involucró en la difusión a través de la página oficial de la UNQ y las redes sociales, haciendo hincapié en su quintaesencia a través de dos preguntas: ¿Qué significan los derechos humanos en 2024 y cómo inciden en nuestro desarrollo profesional?

Para registrar la evaluación de los dos grupos de alumnos del 1er y 2do cuatrimestre, la Cátedra elaboró un formulario google con preguntas cerradas y abiertas que, al ser compartido, se dejó aclarado que el mismo no tenía ningún tipo de incidencia con la encuesta anónima que suele llevar adelante la Secretaría Académica a la hora de examinar el desarrollo de la cursada para cada estudiante. El cuestionario auto-administrado de 20 preguntas, fue dividido en cuatro ejes: el perfil del cursante (a); el programa de la materia (b); los aportes pedagógicos de la materia (c); y la perspectiva de los derechos humanos (d). De los dos grupos que completaron la cursada, se alcanzó un total de 16 cuestionarios, que fueron solicitados una vez que las/los estudiantes contaban con la nota final de su cursada compartida por los profesores en reunión grupal. El grupo del 2do cuatrimestre, justificado en gran parte por los condicionantes externos que se transitaban en la UNQ, no pudo llevar a cabo el cierre deseado que sí pudo realizarse en el primer cuatrimestre, lo cual incidió en el bajo porcentaje de quienes pudieron completar el formulario (apenas cuatro estudiantes). Asimismo, se hizo circular la palabra entre aquellos estudiantes que pudieron estar presentes ese último día de clases con los intercambios durante la entrega de notas finales. Alguno de estos testimonios de orden más cualitativo, han contribuido con la evaluación solicitada.

En relación a la caracterización del grupo de cursantes (a) podemos resumir los



siguientes datos. En el primer cuatrimestre hubo 27 inscripciones, de los cuales 3 (tres) no asistieron al menos una vez, y 15 (quince) terminaron y aprobaron la materia: 62,5 % del grupo si se tiene en cuenta el número de 24 cursantes iniciales. Sólo una estudiante quedó desaprobada. Los números fueron muy parecidos en la segunda parte del año (28 inscriptos), nada más que el porcentaje de abandono creció: 13 (trece) estudiantes aprobaron la cursada, sin reconocerse desaprobados. En relación a la franja etaria, la misma ha sido amplia, de los 20 años hasta superar los 50, pero predominó el rango que fue de 21 a 25 años, superando el 50% de las y los cursantes. De ambos grupos de cursantes, 1er y 2do cuatrimestre, podemos decir que prevalece quienes siguen carreras en el Depto. de Ciencias Sociales con el 60 % del total de la cursada (Profesorado de Historia; Profesorado de Educación; Licenciatura en Ciencias Sociales; Profesora en Ciencias Sociales). Luego siguen las carreras del Depto. de Economía y Administración entre 35 % para ambas cursadas (Tecnatura Universitaria en Economía social y solidaria, Lic. en Administración Hotelera, en Economía del Desarrollo; en gestión de Recursos humanos y laborales). Desde el Depto. de Ciencia y tecnología (apenas dos cursantes de biotecnología) y desde la Escuela de Artes (un caso de la Licenciatura en Música y tecnología) suman en total menos del 10% del grupo total; completando la cursada sólo 2 (dos) personas con interesantes aportes desde su encuadre disciplinario. De quienes respondieron la encuesta, casi el 70% inició su cursada en 2022 y 2023, vale decir que transitaba el primer y segundo año de estudios.

Respecto a las cuestiones inherentes al programa de la materia (b), se rescató lo

siguiente. En la pregunta abierta ¿qué tema desarrollado en la cursada le gustó más y por qué? hubo respuestas muy dispares: Operación Cóndor; las leyes de los derechos humanos; la educación en derechos humanos; derechos intentos a la condición humana; la igualdad de género y derechos económicos, sociales y culturales; la invención de los Derechos humanos en la modernidad como respuesta a la emergencia de la burguesía. Todas estuvieron muy brevemente fundamentadas. En general se constata que la diversidad en los intereses viene de la mano de perfiles interdisciplinarios. A la pregunta, ¿qué texto-autor/a abordado en la cursada le gustó más?, se rescataron aportes de la mayoría de los autores, pero destacó la confluencia en señalar a Rita Segato. A la re-pregunta, ¿qué tema le resultó menos motivador? La gran mayoría rescató que todos los temas resultaron interesantes, y el tema de la última dictadura militar asociada al Plan Cóndor obtuvo cuatro respuestas positivas. Sólo una encuesta reconoció que “Me pareció bastante aburrido leer algunos autores”, aunque le gustó todo lo referido a lo “histórico”. Una nueva re-pregunta permitió sonsacar ¿qué texto-autor/a abordado en la cursada le gustó menos? El 37% mencionó un autor/a, el resto reafirmó la idea que todos los autores hicieron aportes a la formación.

Desde una mirada más pedagógica, se consultó sobre el aporte formativo de la materia (c). El ítem ¿representó algo particular/diferente para vos completar una cursada con estudiantes de diferentes unidades académicas? Permitió visualizar que apenas dos estudiantes reconocieron que no hubo nada diferente en la cursada.

Catorce respuestas (87,5%) que sí. Entre los aspectos singulares que se rescataron



se planteó: el hecho de cursar con compañeras/os de diferentes unidades académicas como algo positivo; la posibilidad de construir un conocimiento interdisciplinario; y finalmente, se puntualizó el carácter experiencial del debate y diálogo durante la cursada. Cuando se consultó: ¿creés que la cursada aportó algo a tu formación de grado? ¿podés precisarlo o ejemplificarlo? La respuesta afirmativa tuvo el acuerdo de las 16 personas encuestadas. Las palabras "información" y "conocimiento" fueron las que más se rescataron. Algunos reconocen estrictamente el aporte al campo profesional: "Los trabajos realizados me llevaron a pensar problemas sociales desde mi lugar, pero ya no como estudiante sino como una profesional en formación"; "Siento que se me amplió un poco mi perspectiva de las cosas y me orientó a hacerme preguntas que antes no se me ocurrían"; "La cursada me ayudó a ir poniéndome en el rol de una licenciada en políticas públicas"; "Bastante. Como futura licenciada en recursos humanos y tener contactos con personas, uno tiene que conocer qué defender y cómo hacerlo". Otros testimonios rescataron el vínculo con el territorio: "Sí, porque le da un marco teórico a lo que vivencio en el territorio, todos los días en mi trabajo en promoción de derechos con jóvenes del distrito, por ejemplo"; "Sí, tener conocimiento al momento de articular con otras, que son conocimientos, herramientas para el territorio y fundamental para una misma"; "Me llevo todo al territorio".

Otra consulta se precisó en estos términos: ¿notaste algún cambio en relación a cómo iniciaste la cursada y cómo la terminaste? ¿De qué tipo? ¿Podrías ejemplificar? Catorce encuestados respondieron que sí, y sólo dos no notaron cambio alguno (12,5%).

Algunas expresiones llamaron la atención por la connotación socio-afectiva: "Sí, inicie más tensa, y la termine más segura y confiada"; "Cambios positivos, el poder relacionarme con mis compañeros y confiar en mí con los trabajos entregados. Fue gracias a la motivación que los profes nos motivaban"; "Sí, la seguridad al momento de hacer valer los Derechos Humanos"; "Sí, logré ponerle nombre y darle sentido a mis ideas y vivencias. Por ejemplo, entender que el trabajo de mi familia (cooperativa de inclusión) nace y se construye sobre la base de derechos de las personas con discapacidad, que están amparados internacionalmente"; "Teniendo en cuenta el contexto que vivimos en el segundo cuatrimestre, sí, lo terminé más agotada por una cuestión coyuntural y quizás no pude profundizar como me hubiera gustado en el fin de la cursada"; "Sí, madure mucho y abrí mi perspectiva sobre los DDHH"; "En lo personal, fue una cursada en la que constantemente estabas re-pensando conceptos, formas establecidas y problematizando prácticas. Te hace ejercitar la cabeza. En esto, me pareció realmente significativo que la forma de evaluación sea a través de trabajos prácticos ya que te daba la oportunidad de expresarte mejor y sin nervios". Otra re-pregunta abierta se planteó de este modo: ¿podrías describir una escena o un tema de debate que logró conmover tu sensibilidad? Se puntualizaron las siguientes escenas: "El tema del plan cóndor"; "La película documental La reparación" (sobre abuso sexual en las infancias y adolescencias); el estudio de caso María da Penha (sobre violencia de género); la charla con ex presas políticas durante la dictadura; y en otros relatos los temas conexos a la última dictadura militar.

El último eje giró en significados en torno al encuadre interdisciplinario de los derechos



humanos (d). A la consigna ¿habías tenido experiencia de haber abordado la realidad desde esta perspectiva?, ¿cuándo o en qué trayecto educativo? El 37,5 % del grupo respondió que no había tenido contacto con este tipo de enfoques. Dentro del 62,5% restante, se contestó que sí. Hubo quienes accedieron desde otros trayectos educativos (2 estudiantes); a través de organizaciones comunitarias (3 estudiantes); en la propia universidad (1 estudiante). Una re-pregunta más específica se expresó en torno a si: ¿habías tenido experiencia de haber abordado tu perfil profesional con el que te estás formando desde esta perspectiva?, ¿cuándo? Aquí hubo pocas respuestas, pero llamó la atención aquella que afirmó “No. Esta experiencia cursando la materia logró cambiar mi perspectiva en distintos pensamientos”. La tercera consulta del bloque fue: ¿consideras que habías tenido la oportunidad en otra cursada de la carrera de abordar la perspectiva interdisciplinaria? Aquí tampoco hubo 16 respuestas (apenas 9 respondieron), de los cuales 5 (cinco) contestaron que sí, y 4 (cuatro) que no. Las últimas dos preguntas estuvieron vinculadas entre sí: ¿por qué motivos recomendarías o no recomendarías a otro/a compañero/a cursar esta materia? Entre los aspectos que recomendarían, se resaltó: “porque enriquece el conocimiento” fue lo que más se rescató en cuatro (4) respuestas; el resto marcó diversidad: “es interesante”; “amplía la perspectiva”; “es necesario”; “porque es fundamental”; “por la integralidad”; “por la complejidad y el debate en el aula”. Se destaca una respuesta de varias razones, sobre la que se destacó lo siguiente: “Sostengo que es una materia que invita a pensarse como profesional desde el primer momento, invita al debate en un ambiente de respeto mutuo y

compresión. Sinceramente es una de las mejores opciones de cursada”. Como contraparte, la totalidad del grupo no encontró motivos para no recomendarla.

Sobre las devoluciones grupales desde el plano cualitativo, se resaltó la necesidad de compartir sentimientos y emociones en varias intervenciones que se compartieron. Por momentos incluso, poniendo la cuestión pedagógica en un segundo plano. En el grupo del 1er cuatrimestre, llevaron la voz cantante cursantes de mediana edad que tomaron la iniciativa. Obsérvense los siguiente dos registros:

Yo estoy muy agradecida de haber podido cursar esta materia y encima vine porque no sabía nada de esto. Y bueno y saber que los derechos humanos como dicen ¿no? son inherentes a la condición humana. O sea que hay un montón de cosas como que nosotros todo lo que recibimos, digamos como limosnas muchas veces son nuestros propios derechos, y que no tenemos que estar haciendo un montón de méritos... Yo hablo de una parte de la sociedad. ¿Ves me emociona? Así que me voy a callar... (se le quiebra la voz). Es la violencia de género y todas esas cosas que nunca se hablan. Nunca se hablan. (...) Me siento muy contenta en la universidad, tengo 54 años y sinceramente es la primera vez que digamos estoy incursionando en la universidad. Tengo una diplomatura pero así tan fuerte que me pega con lo esencial de mí que es el territorio, la educación, lo que es lo popular y también lo que es interno a las organizaciones. (...) Imagínese lo importante que es en los conocimientos. Porque sabe que no tiene que estar rogando ni pedir limosna al momento de exigir derechos. A eso yo lo aprendí acá. Así que muchas gracias (I.A.,



estudiante de Tecnicatura Universitaria de Economía Social y Solidaria).

Siempre enriquece el contacto con el otro. No sé yo pienso así. Ay me estoy así como... ¡Me emocioné ya! (se le quiebra la voz) Irma la vez pasada, contaba en su clase, y también uno desconoce lo que trae el otro atrás en su mochila. Igual todos tenemos problemas, situaciones. Yo, por ejemplo, me cuesta mucho, este último año me costó un montón. Yo por ejemplo recién hace un año que falleció mi papá, me costó un montón. Y a veces venir a la universidad es como un escape. Si bien yo soy grande y debería manejar las cosas de otra manera, pero a veces es como que uno está desbordado... Y nada, la escuché a ella, y cuenta todo lo que pasó en su historia, en su familia y por ahí a uno no le pasó nada. Estos espacios de poder hablar y de contar con su propia experiencia está bueno. Y se agradece (V.H., estudiante de Licenciatura en Biotecnología).

Otro de los comentarios se respaldó más en el hecho educativo, pero aun así hubo lugar para la sensibilidad:

Primero porque somos compañeros de diferentes carreras. El hecho de poder conversar fue bastante lindo. Me gustó mucho el manejo de cómo califican los trabajos o cómo se realizan. Esto de los trabajos prácticos de ir haciéndolos durante la cursada. Me encantó. Me ayudó mucho el tema de perder la vergüenza, el Sr. (Profesor) que me presionó constantemente (risas). ¡Y ahora puedo hablar! (...) Algo importantísimo para mí, algo que a mí me quedó muy calcado, lo que el Señor (Profesor) decía permanentemente, eso que decía: "No esperen a recibirse para aportar a la sociedad". Yo lo hacía pero no me daba cuenta. Por ahí desde mi ignorancia me trababa. (...) No sé si mi fin

es el título: mi fin hoy es tener más herramientas para defender (E.Q., estudiante de Profesorado en Educación).

Cada una a su modo, parece poner en un segundo plano la carrera académica, en la medida en que la materia cursada habilitó instancias de concientización en torno a la noción de sujeto (I.A); generó espacios terapéuticos de mutuo cuidado (V.H); y finalmente, permitió ganar confianza en sí misma para tomar la palabra en público y defenderse (E.Q).

Como se ha advertido, el segundo grupo no tuvo el clima ni el cierre deseado. La coyuntura se metió por la ventana y atentó contra la regularidad de la cursada, en términos de que las movilizaciones, las asambleas, las incertidumbres fueron una constante. Una del grupo de cinco estudiantes que nos acompañaron en el intercambio final, describió con sus palabras la cruda situación que compartimos:

Y ya el nivel de violencia fue tal que uno se empieza a preguntar ¿para qué? Algo de la resignación nos preguntábamos. Y fue difícil la cursada, y fue difícil en términos anímicos, en términos económicos, en términos de laburo. Siempre está bueno tener adelante gente humana y que nos acompañan en los sectores educativos. No da lo mismo tener dos docentes que no nos escuchan, y que tienen en cuenta todo lo que puede suceder. La puesta en común siempre está bueno tener adelante que tener meros pizarrones y bueno, gente que no contempla ni lo que sucede en el país ni lo que sucede dentro del salón, como estudiante, con todo lo que está sucediendo. Así que gracias (V.P., estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales)



Las violencias en los tiempos de crueldad se expresaron a través de múltiples dimensiones. El desgaste psicológico y mental puede transitarse de un modo mucho más ameno cuando hay escucha y acompañamiento.

A la hora de evaluar las dimensiones cuanti y cualitativas registradas, la interpelación por el significado de los derechos humanos en un año tan particular como el 2024 y el grado de incidencia en los desarrollos profesionales fueron resignificados: el tránsito por la cursada no les fue indiferente a los grupos estudiantiles que pudieron completarla. La cercanía afectiva fue una de las principales pistas que sostuvo el conocimiento auto-reflexivo aplicado al análisis de las tensiones de la realidad profesional y más allá de ella.

Conclusión

Educar después del “Nunca más”

Que la materia propuesta tiene por objetivo que las y los estudiantes reconozcan que el respeto de los derechos humanos es requisito básico e inalienable de toda forma de organización social, política y económica y desde esta perspectiva asuman una actitud comprometida en su promoción y defensa. Que asimismo, buscará desarrollar la capacidad de analizar críticamente situaciones de violación de derechos humanos en la historia y en la actualidad, y adquieran conciencia de las responsabilidades, conflictos, tensiones con los derechos humanos a que los enfrentará el ejercicio de sus profesiones. (Considerandos de Resolución del Consejo Superior de la UNQ N° 561/23)

Ambos planos –el teórico-académico y el político-institucional– que se analizaron a partir del Ciclo “Pensar en conversación”

en 2023; así como los planos educativos y socio-efectivos que emergieron en las cursadas del 2024, fueron determinantes a la hora de lograr los consensos internos e incluso, nos ayudó a convencernos, de que el plafón para avanzar hacia una “cultura del Nunca más” en nuestra universidad pública, requiere del activismo permanente de cada integrante de la comunidad. Educar después del “Nunca más”, resignificando la analogía de Adorno (2009), requiere asumir las más altas connotaciones que reclamaba el filósofo:

La educación política debería tener como meta que Auschwitz no se repita. Esto sólo sería posible si la educación política se ocupara de esto, que es lo más importante, abiertamente, sin miedo a tropezar con el poder. Para eso tendría que transformarse en sociología, tendría que hablar del juego de fuerzas sociales que tiene su lugar tras la superficie de las formas políticas. Por no dar más que un modelo, habría que tratar críticamente un concepto tan respetable como el de “razón de Estado”: al situar al derecho del Estado por encima del de sus miembros, el horror ya está puesto potencialmente. (p. 612)

Desde el comienzo se trató de asumir una estrategia que no se redujera a la mera aprobación curricular de la oferta, por eso la conexión con una perspectiva como la EDH permite construir sentidos que trascienden largamente el plano de la gestión técnico-administrativa. La excusa de activar todo el proceso previo que desembocó en la incorporación a los planes de estudios de la materia, fue tan productiva como el resultado final. Sobre todo, a la hora de reconocer la importancia que tiene, en estos tiempos, recuperar una perspectiva interdisciplinaria como la que nos abren los



derechos humanos y las ciencias sociales a través del pasaje citado: para desnudar las formas violentas y desiguales de hacer política que esconden mandatos de poder sobre los que debemos concientizar, visibilizar y denunciar. En la experiencia colectiva que desencadenó la aprobación de "Derechos humanos, sociedad y práctica profesional", los intensos intercambios tuvieron eco en el corazón mismo de la gestión universitaria, y el corolario de este proceso alcanzó la aprobación unánime en formato de resolución de cada Consejo Directivo departamental. Consecuentemente, cada integrante del CeDHEM fue interpelado en su responsabilidad y, a su vez, e inevitablemente, la cátedra trasladó algo de esta épica con tanta carga de antecedentes a sus cursantes.

Se encaró entonces, el desafío de descubrir las mejores estrategias que atacaran los problemas introductorios en torno a la heterogeneidad de perfiles, trayectos y disciplinas. Y en esa construcción dialógica, tan freireana, fuimos reafirmando que lo humano trasciende todas las divisiones azarasas del saber científico: lo afectivo se conectó entonces con la vocación de cada cual, y cada futuro profesional se vio desbordado sentimentalmente por la solidez de lo construido grupalmente a lo largo de dieciséis semanas. Los factores externos incidieron sí, especialmente en el segundo grupo; al punto que opacaron el clima y el vínculo del desarrollo de la cursada. Hubo evidencias de estudiantes que quedaron en el camino y no tenemos respuestas ni justificativos. Aun así, no lograron obturar el espíritu interpretativo en torno al campo profesional ni las emociones compartidas del resto del grupo que sí pudieron acompañarnos hasta el final. Tampoco la capacidad de fogonear el destello de luz que nos permita afrontar

el presente con más convicción, más organización y esperanza.

Desde las clases con nuestros estudiantes y sus anclajes socio-comunitarios, comprendimos la necesidad de mantenernos unidos en el tránsito académico para ejercitar la crítica en función de valores universales y reconocernos en la sensibilidad, en la misma esencia humana, frente a un gobierno que hace de la crueldad su principal exaltación.

Referencias

- Arocena, R. (2010). Prólogo. En Rectorado – Universidad de la República, *Hacia la reforma universitaria N.º 10. La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de Formación Integral*. http://www.extension.fmed.edu.uy/sites/www.extension.fmed.edu.uy/files/LIBRO%2008_Hacia-la-reforma-universitaria-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%C%83anza.pdf
- Boal, A. (2015). *Teatro del oprimido. Teoría y práctica*. Interzona Editora.
- Bogliaccini. (2016). Vigencia del pensamiento y acción de Perico. *Brecha*. <https://brecha.com.uy/dialogos-con-perico/>
- Bustamante, F. (2016). Diálogos con Perico. A 15 años de la muerte de Luis Pérez Aguirre repasamos sus principales líneas de pensamiento y su obra. *Brecha*. <https://brecha.com.uy/dialogos-con-perico/>
- Buttler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós.



- Cano, A. (2015). Integralidad en la Universidad de la República. Apuntes para el debate universitario. En *En_clave inter 2014. Educación superior e interdisciplinaria*. Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República.
- Consejo Directivo Central de la Universidad de la República. (2009). Resolución sobre renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión. En Rectorado – Universidad de la República, *Hacia la reforma universitaria N.º 10. La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de Formación Integral*. http://www.extension.fmed.edu.uy/sites/www.extension.fmed.edu.uy/files/LIBRO%2008_Hacia-la-reforma-universitaria_-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%C%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf
- Correa, N. (2024). Desigualdades y precarización en el trabajo docente: el caso de la Udelar. En C. Cabrera, A. Cano, A. Fachinetti & N. Marrero (Comps.), *Cuaderno de política universitaria. Precarización del trabajo docente, privatización de la educación superior y defensa de la universidad pública*. Asociación de Docentes de la Universidad de la República. <https://adur.org.uy/2024/12/16/cuaderno-de-politica-universitaria-precarizacion-del-trabajo-docente-privatizacion-de-la-educacion-superior-y-defensa-de-la-universidad-publica/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1991). *¿Extensión o comunicación?* Siglo XXI.
- Galeano, E. (2015). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.
- González, M. L., & Juanche, A. (2004). Los derechos humanos desde los distintos paradigmas. Fragmento de ponencia presentada al Seminario *Periodismo y derechos humanos*. SERPAJ.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023). *Mirador Educativo. Gasto público en educación. Gasto público en educación como porcentaje del producto interno bruto, según nivel educativo. Años 2004-2023*. <https://mirador.ineed.edu.uy/indicadores/gasto-publico-en-educacion-como-porcentaje-del-producto-interno-bruto-51-1-2.html>
- La Diaria. (2024, abril 8). Expertos de ONU recomiendan invertir 6% del PIB en educación y afirman que incidencia de docentes en política educativa es clave para su prestigio. *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2024/4/expertos-de-onu-recomiendan-invertir-6-del-pib-en-educacion-y-afirman-que-incidencia-de-docentes-en-politica-educativa-es-clave-para-su-prestigio/>
- Magendzo, A. (2001). *La pedagogía de los derechos humanos*. [s.n.]. <http://www.elsolardelasartes.com.ar/pdf/716.pdf>
- Material de archivo. (s.f.). Presentación en PowerPoint que forma parte del archivo sobre Perico cedido por las organizaciones SERPAJ y Red de Amigos de Luis Pérez Aguirre para la realización del Espacio de Formación Integral *Perico Hoy: La vigencia del pensamiento de Luis "Perico" Pérez Aguirre*.
- Mujica, M. R. (s.f.). *Educación en derechos humanos y democracia*. <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/BibliotecaV2/Documentos/Educacion/Articulos/EducacionDHYDemocracia.pdf>



Navarrete, M. (2021). *Seminario V: «La defensa de las humanas» en todo su alcance* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/live/VTP5bLI9TBQ>

Pérez Aguirre, L. (1982). El guerrero y la paz. *La Plaza*, 33–35. <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/39288>

Pérez Aguirre, L. (1991). *Si digo derechos humanos*. SERPAJ Uruguay. <https://sitiosdememoria.uy/sites/default/files/2021-02/luis-perez-aguirre-1991-si-digo-derechos-humanos.pdf>

Pérez Aguirre, L. (2002). *Educación y derechos humanos ante los desafíos del siglo XXI*. Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, Universidad de la República. <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/39297>

Pérez Aguirre, L. (2007). Si digo educar para los derechos humanos. *Dehuidela: Revista de Derechos Humanos*, 49–56. <http://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r24458.pdf>

Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C., & Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En Rectorado – Universidad de la República, *Hacia la reforma universitaria N.º 10. La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de Formación Integral*. http://www.extension.fmed.edu.uy/sites/www.extension.fmed.edu.uy/files/LIBRO%2008_Hacia-la-reforma-universitaria_la-extension%CC%81n-en-la-renovacio%C%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf

UNESCO. (2021). Los Estados Miembros de la UNESCO se unen para aumentar la inversión en educación. <https://www.unesco.org/es/articles/los-estados-miembros-de-la-unesco-se-unen-para-aumentar-la-inversion-en-educacion>



DE LA MANO DE LUIS “PERICO” PÉREZ AGUIRRE: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SOBRE DDHH AL COMUNICAR SU VIDA Y OBRA

Macarena Gómez Lombide²⁸

Resumen

Luis “Perico” Pérez (1941-2001) fue un sacerdote jesuita uruguayo, luchador y educador en derechos humanos, reconocido regional y mundialmente. En Uruguay, sin embargo, varios actores sociales y políticos entienden que su legado no ha contado con suficiente difusión y reconocimiento. Por ello, organizaciones como el Servicio Paz y Justicia de Uruguay, la Red de Amigos de Luis Pérez Aguirre y el Hogar La Huella comenzaron en 2017 una sistematización de su trabajo para visibilizar su figura públicamente, y propusieron a la Universidad de la República (Udelar), desarrollar una experiencia conjunta. Esta ponencia aborda el proyecto que tuvo lugar en 2021: el Espacio de Formación Integral *Perico Hoy: La vigencia del pensamiento de Luis “Perico” Pérez Aguirre*, que implicó el trabajo mancomunado de las organizaciones antes mencionadas y la Facultad de Información y Comunicación (FIC, Udelar). Se trató de un proceso de articulación, de enseñanza, extensión e investigación, con el objetivo de acercar la vida y obra

de Pérez Aguirre a las nuevas generaciones y contribuir a su difusión y resignificación. Entre otros dispositivos pedagógicos, el proyecto comprendió la realización de cinco seminarios sobre: “Derechos humanos: su alcance más allá de los derechos políticos”; “Educar en derechos humanos: «Pautas para una educación liberadora»”; “El trabajo con niños y niñas desde «La Huella»”; “Su visión y vivencia sobre la religión y el cristianismo”; “«La defensa de las humanas» en todo su alcance”. Participaron veinte estudiantes de distintos ciclos de las carreras de Comunicación, Archivología y Bibliotecología, que desarrollaron trabajos de investigación y divulgación, como por ejemplo: un podcast con testimonios de varias personas que trabajaron y conocieron a Pérez Aguirre a partir de su actividad en derechos humanos y un álbum de fotos sobre el ayuno realizado en 1983 por Perico y otros actores, como medida de lucha contra la dictadura. También se generaron insumos audiovisuales, planificados inicialmente para su inclusión en un documental sobre Pérez Aguirre, que luego dirigieron Esteban Schroeder y

28 Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República. Ciudad de la Costa, Canelones, Uruguay.
iD <https://orcid.org/0009-0001-0160-2017> macarena.gomez@fic.edu.uy



Carla Valencia. En esta ponencia busco presentar la metodología y objetivos de una experiencia definida en base a la integralidad de las funciones universitarias; así como analizar sus resultados, desde una perspectiva inspirada en la educación en derechos humanos, a partir fundamentalmente de las reflexiones de los/as estudiantes que participaron del proyecto.

Palabras clave: comunicación y derechos humanos, educación en derechos humanos, extensión universitaria, integralidad universitaria, Luis Pérez Aguirre.

Introducción

Luis “Perico” Pérez (1941-2001) fue un sacerdote jesuita uruguayo, luchador y educador en derechos humanos, reconocido regional y mundialmente. En Uruguay, sin embargo, varios actores sociales y políticos entienden que su legado no ha contado con suficiente difusión y reconocimiento. Por ello, organizaciones como el Servicio Paz y Justicia de Uruguay (Serpaj), la Red de Amigos de Luis Pérez Aguirre y el Hogar La Huella comenzaron en 2017 una sistematización de su trabajo para visibilizar su figura públicamente, y propusieron a la Universidad de la República (Udelar) desarrollar una experiencia conjunta.

En 2021, se desarrolló un proyecto sobre el cual trata esta ponencia: el Espacio de Formación Integral (EFI) *Perico Hoy: La vigencia del pensamiento de Luis “Perico” Pérez Aguirre*. Éste implicó el trabajo mancomunado de las organizaciones antes mencionadas y la Facultad de Información y Comunicación (FIC) de Udelar, y tuvo lugar en el marco de un convenio entre la Udelar, la FIC y Serpaj. Se trató de un proceso de articulación de enseñanza, extensión e investigación, con el objetivo de acercar la vida y obra de Pérez

Aguirre a las nuevas generaciones y contribuir a su difusión y resignificación.

La experiencia involucró a veinte estudiantes de distintos ciclos de las tres carreras que engloba la FIC - Comunicación, Archivología y Bibliotecología -, lo que la volvió de por sí, tanto para estudiantes como docentes, una experiencia enriquecedora y relativamente innovadora, debido a que los proyectos en la FIC generalmente involucran a estudiantes de una única carrera, o se vinculan a uno solo de los dos campos disciplinares principales (la información y la comunicación).

En primer lugar introduciré brevemente el marco teórico y político del EFI en cuestión, a partir de algunos conceptos asociados a la política de desarrollo integral de las funciones universitarias que la Udelar viene llevando adelante formalmente desde el 2009, y a la educación en derechos humanos (EDH). Luego presentaré sintéticamente las principales características de la implementación de la experiencia; analizaré, como parte de los resultados, algunas de las reflexiones volcadas a lo largo del EFI por parte de los/as estudiantes - principalmente en tanto partícipes de una experiencia inspirada en la EDH -, para concluir con una reflexión en tanto docente universitaria y educadora en derechos humanos (DDHH).

Sustento teórico-conceptual y político

Los Espacios de Formación Integral (EFI)

Puede decirse que las prácticas integrales que se desarrollan en la Udelar no son un campo homogéneo, sino diverso y atravesado por distintas disputas en torno a los



modelos pedagógicos y el rol de la universidad en la sociedad. De hecho la Udelar ha vivido momentos de revisión y crítica de las políticas universitarias que impulsaron la curricularización de la extensión mediante los Espacios de Formación Integral (Cano, 2015, p. 111). Sin embargo, a pesar de convivir junto a otras concepciones, es clave plantear desde dónde se impulsó la integralidad de las funciones universitarias cuando se explicitó como una política que reconocía antecedentes y se planteaba metas, y que aún con oscilaciones, se desarrolla hasta el día de hoy.

Entre 2007 y 2010 la Udelar vivió un proceso denominado “Segunda Reforma Universitaria”, que retomaba viejas discusiones vinculadas al papel de la universidad en la sociedad, sus funciones, y su rol a la interna de un sistema educativo público, en el marco de debates más amplios sobre la educación superior en América Latina. El entonces Rector de la Udelar, Arocena (2010), planteaba que además de volver a recalcar la importancia de la extensión como parte del ideal universitario latinoamericano, tal como lo había promovido la Reforma de Córdoba, “entre los lineamientos definitorios de la propuesta de «Segunda Reforma Universitaria» figuran la efectiva vinculación entre enseñanza, investigación y extensión, así como la incorporación de esta última al conjunto de la oferta educativa de la institución” (p. 7). Es decir, se buscaba que la extensión tuviera el mismo grado de reconocimiento institucional y curricular que las otras dos funciones universitarias, y esto marcaba el rumbo de la integralidad.

La Resolución del Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar (2009), “Renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión”, buscó institucionalizar ese horizonte,

y dio lugar a la creación de los Espacios de Formación Integral. Junto a la promoción de la integralidad, la Udelar también se desafió en ese momento a buscar consensos en una definición de la extensión universitaria, que, así como las prácticas integrales, continúa siendo un concepto en tensión, pero que en la resolución del CDC de 2009 se definió como un “proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar”; que en la búsqueda de conocimiento nuevo, genera “compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas” y “en su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora” (CDC, 2009, p. 16).

Allí vemos la idea central de la “educación liberadora” de Paulo Freire (1970), donde en contraposición a la “educación bancaria”, todos y todas somos educadores/as y educandos/as y por tanto no hay un saber superior a otro, lo que permite que dialoguen diversos saberes - como los académicos y populares - para encontrar alternativas de transformación a problemáticas sociales. Y aparece también una mención explícita al vínculo, otra vez propio de las ideas freireanas (1991), entre la extensión y la comunicación dialógica, en lo relativo al cómo se lleva adelante la extensión: “con participación e involucramiento de los actores sociales y universitarios en las etapas de planificación, ejecución y evaluación” (CDC, 2009, p. 16).

Con una fuerte presencia de las dimensiones propias de la extensión antes mencionadas, las prácticas universitarias integrales (los EFI) pasan a definirse como: la integración de los procesos de enseñanza, creación de conocimiento y extensión, desde la perspectiva interdisciplinaria y con



"intencionalidad transformadora", junto a actores sociales concebidos como "protagonistas de dichas transformaciones" y no mero objeto de intervenciones; un abordaje integral de los contenidos y las metodologías, y "enfoque territorial e intersectorial" (Tommasino et al., 2010, p. 26).

La educación en Derechos Humanos

Según Pérez (2007, p. 51) la educación para los derechos humanos resulta importante para la elaboración de un nuevo "ethos" de la sociedad; es decir, que a través de la educación, los DDHH podrían ser la base del conjunto de valores, normas, conductas que no se discuten en una sociedad sino que se transmiten espontáneamente y forman parte de su cultura. Además, Pérez Aguirre aclara que ese ethos no debería ser el de las clases dominantes que desean mantener el status quo y las relaciones de poder que las sitúan en un lugar de ventaja, sino que debería conformarse desde la óptica y el lugar de los/as oprimidos/as para transformar la sociedad. De la mano de este planteo se encuentra el de Magendzo (2001), para quien el interés central de la EDH, específicamente el que se desprende de su eje vinculado al conocimiento, "es la autonomía y la libertad racional, que emancipa a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social, (p. 2)".

En cuanto a los fines de la EDH, Pérez considera que durante el proceso entablado entre educador/a y educando/a, se apunta a modificar las actitudes y conductas, a "afectar los corazones, los estilos de vida, las convicciones". Y a través de dicho proceso, se da la

"adquisición de una nueva identidad" y "un desafío permanente a ser más. Y no a ser más sabio, más artista, más ilustrado, sino más humano" (2007, pp. 50-56). Además, al retomar las ideas de Freire (1970) de que "nadie educa a nadie", "los seres humanos se educan en comunión", dicho proceso de transformación es mutuo, no solo se transforma el/la educando/a, sino que también lo hace el/la educador/a.

En cuanto a las características metodológicas de la EDH, para Pérez es necesario "partir de lo más inmediato, de lo más íntimo, de lo más cotidiano y doméstico" – en base, por ejemplo, a una "pedagogía del testimonio" –, "para luego remontarnos a lo más amplio, complejo y estructural" (2007, pp. 49-50). Ésto se debe a que considera que la exposición teórica acerca de doctrinas o de la misma Declaración Universal de los Derechos Humanos, es insuficiente para lograr "una vocación sostenida y desinteresada en favor de los derechos del sufriente y del oprimido" (Pérez, 2007, p. 53).

En consonancia con lo anterior, Pérez propone, y con él concuerda Mujica (2007), que un principio rector de la EDH debería ser la "sensibilidad", y que "el educador tiene que saber que en el origen no está la razón, sino la pasión (pathos y Eros) (p. 54)". Mujica, al concebir el aprendizaje como "un proceso que parte de la persona y se fundamenta en su propia interioridad", considera que la práctica educativa en DDHH, "debe recoger los intereses, las necesidades, los sentimientos y competencias de cada uno", lo cual posibilita a la EDH generar, según la autora, "aprendizajes significativos", es decir, que tienen un significado propio para el/la educando/a (s/d, pp. 6-8).

Por otro lado, Pérez menciona el principio hermenéutico de la EDH, el cual implica



saber desde qué lugar educativo se está situado, porque no se puede educar en y para los DDHH desde una posición neutra; para el autor, "para educar en DD.HH. es obligatorio adoptar el lugar social de la víctima". Y en términos éticos, la EDH, según Pérez, implica disminuir la distancia entre el decir y el hacer: "educar en derechos humanos supone trascender la mera transmisión verbal y pasar al hacer (2007, pp. 55-56)".

Objetivos y metodología de trabajo: ¿cómo se desarrolló el EFI?

El EFI tenía entre sus principales objetivos: acercar la vida y obra de Pérez Aguirre a las generaciones de jóvenes, estudiantes de la FIC, para contribuir a la difusión de su legado y promover la reflexión en torno a los principales ejes de su trabajo: la práctica de la ética, la promoción de los DDHH, la educación, la defensa de los más desprotegidos.

Se desarrollaron dos líneas de trabajo en dos etapas concatenadas, con diversos dispositivos pedagógicos. En la primera, fundamentalmente a cargo de los equipos docentes de Historia Contemporánea, Historia Institucional y Derecho del Departamento de Ciencias Humanas y Sociales del Instituto de Comunicación (IC) de la FIC, se realizaron cinco seminarios que se ofrecieron en formato virtual y se realizaron productos de corte investigativo y comunicacional. En la segunda, a cargo de docentes y estudiantes avanzados de la Sección Audiovisual del Departamento de Medios y Lenguajes del IC de la FIC, se comenzó la elaboración de un audiovisual que se realizaría durante el año 2022. Cabe destacar que debido a que el EFI transcurrió a lo largo de los meses en

que se atravesaba local y mundialmente, por la pandemia por Covid 19, gran parte de las actividades se realizaron a distancia.

Los cinco seminarios, co-organizados por los equipos docentes de la FIC y el equipo de la red de Amigos de Luis Pérez Aguirre y Serpaj, se titularon: "Derechos humanos: su alcance más allá de los derechos políticos"; "Educar en derechos humanos: «Pautas para una educación liberadora»"; "El trabajo con niños y niñas desde «La Huella»"; "Su visión y vivencia sobre la religión y el cristianismo"; "«La defensa de las humanas» en todo su alcance". Contaron con exposiciones de destacados/as panelistas del ámbito nacional e internacional e incluyeron espacio de preguntas, debates y aporte de bibliografía y material fotográfico para los/as estudiantes.

Para acompañar esta propuesta y brindar otro espacio de intercambio entre los participantes, se organizó un curso en EVA (plataforma de la Udelar cuya sigla se desglosa como Espacio Virtual de Aprendizaje), en donde además de un repositorio de materiales (información sobre el contexto histórico, material documental del propio Pérez Aguirre y de otros autores, enfocado en cada Seminario, así como las ponencias enviadas por los/as panelistas y enlaces a otras páginas web con contenidos relevantes), se habilitaron foros de intercambio sobre cada seminario en los cuales docentes y estudiantes comentaron las propuestas y se generaron debates que permitieron ampliar la información brindada, cosechar reflexiones y aclarar dudas.

Como modalidad de evaluación de esta primera etapa del EFI, además de un acompañamiento de la participación activa y fundamentada en los foros, se instrumentó la realización por parte de los/as estudiantes,



de un trabajo de corte investigativo, sobre algunos de los ejes planteados en los diferentes seminarios, o un trabajo que tuviera más énfasis en la función de extensión. En cualquiera de las dos opciones, de manera individual o grupal y con orientación docente, el trabajo debía abordar temáticas que permitieran revisar y resignificar, tanto la trayectoria, como la proyección del pensamiento y la figura de Pérez Aguirre, en los diferentes ámbitos que desarrolló su actividad. Se presentaron cinco propuestas, dos individuales y tres colectivas, que consistieron en: la elaboración de un podcast sobre diversos aspectos de la vida y obra de Pérez Aguirre vinculados con el tema de los DDHH; un álbum de fotos sobre el ayuno realizado por "Perico" Pérez Aguirre y otros actores en 1983; un audiovisual sobre el Hogar La Huella; una investigación periodística sobre la Ley que protege a las trabajadoras sexuales y la vinculación del trabajo de Pérez Aguirre con ese colectivo de mujeres, y una reflexión sobre la relación entre el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de Uruguay y las propuestas de Pérez Aguirre en esa temática.

Posteriormente, se realizó una jornada de encuentro presencial, intercambio y producción colectiva, en el Hogar La Huella, en donde se contó con una visita guiada sobre la historia del Hogar y la inserción de Perico allí; se realizaron varias entrevistas audiovisuales a invitados/as y los/as estudiantes presentaron los avances de los trabajos realizados. La jornada fue registrada por el equipo docente y estudiantes de Audiovisual, con la intención de que este registro formara parte de los insumos que se utilizarían para el audiovisual. En noviembre de 2021, se realizó un encuentro en formato híbrido (presencial

y a distancia) con los/as estudiantes, en el que se evaluó el camino realizado y se propusieron algunos recorridos posibles para optimizar los trabajos presentados.

A fines del mismo año, el equipo de Audiovisual comenzó a trabajar en tres líneas: relevar el material existente previo filmado por el cineasta Esteban Schroeder con el apoyo de las instituciones mencionadas; proyectar rodajes y producirlos; procesar el material filmado y elaborar una escaleta del audiovisual.

Resultados de la experiencia

A modo global, el EFI *Perico Hoy: La vigencia del pensamiento de Luis "Perico" Pérez Aguirre*, significó un hito para la FIC, en particular, y la Udelar, en general, dado que hasta el momento estas instituciones no habían abordado académicamente la figura de Pérez Aguirre. Este gran debe histórico que comenzó a saldarse con esta experiencia, sin embargo, constituyó apenas un pequeño paso y una muestra de la enorme variedad de acciones que podrían desarrollarse en relación a este referente de las luchas por los DDHH, tanto en materia de extensión e investigación, como de enseñanza.

En términos generales, los objetivos del EFI se alcanzaron, por un lado, al haber logrado un acercamiento por parte del estudiantado, tanto a la figura de Perico y sus acciones en un contexto histórico, social y político determinado, como a su pensamiento y obra. Y por otro, al haberse elaborado productos, en su mayoría de índole investigativa y en formatos comunicacionales. Ésto motivó a algunos/as estudiantes a proyectar la profundización de las investigaciones iniciadas para dichos productos así como la mejora de su calidad técnica.



Entre las debilidades del EFI que desembocaron en la no concreción de uno de sus objetivos del modo en que estaba previsto, es necesario señalar las dificultades que se presentaron para que los/as estudiantes de Audiovisual que comenzaron la realización del documental sobre Luis Pérez Aguirre, con acompañamiento del equipo docente y del cineasta Esteban Schroeder, lograran su culminación. Si bien aquí no es posible detallar estas dificultades, puedo indicar de manera genérica que se relacionaron con las particularidades de las trayectorias estudiantiles y situaciones personales de algunos/as estudiantes que contaban con roles clave y se desvincularon del proyecto en una etapa en que ya no era posible re-iniciar la experiencia con nuevos/as estudiantes. Esto llevó al cambio de rumbo respecto a cómo realizar el documental, y éste finalmente fue elaborado por Schroeder junto a la co-directora, Carla Valencia y estrenado el 7 de agosto de 2024 en el Aula Magna de la FIC.

En las siguientes secciones analizaré algunas dimensiones de las principales reflexiones y aprendizajes que los/as estudiantes pudieron volcar y problematizar en los foros de intercambio virtuales que se organizaron con posterioridad a cada uno de los cinco seminarios realizados, centrándome especialmente en el primero ("Derechos humanos: su alcance más allá de los derechos políticos"), aunque allí también surgen conexiones con cuestiones abordadas en los siguientes seminarios.

Acercamiento a la figura de Perico en su contexto

Se preguntó una estudiante, luego de los primeros seminarios: "Siendo que no conocía el personaje de Pérez Aguirre hasta el

momento del EFI, ahora me pregunto ¿cómo es que no se habló de él antes?" (S.C.). Al igual que ella, es posible decir que la mayoría de los/as estudiantes que participaron de la experiencia no conocían la figura de Luis Pérez Aguirre. En general, destacaron como significativo tanto el descubrimiento del vacío con el que contaban, como la satisfacción de haberse aproximado a su historia y legado, comprendiéndolo en un contexto particular del pasado reciente y a través de testimonios de personas que le conocieron y compartieron distintos momentos de su vida y acciones de lucha y activismo en materia de DDHH.

De entre las cuestiones relativas a la figura de Perico que impactaron a los/as estudiantes, según sus propias reflexiones, destaco tres: la coherencia entre la teoría y la práctica, la valentía de interpelar las lógicas institucionales autoritarias, y el carácter adelantado de su pensamiento, al que coinciden en considerar aún vigente.

Sobre el primer aspecto, una estudiante resaltó "el hecho de la coherencia en el decir y hacer que tenía Perico", que implicaba un "no quedarse solo con el discurso, sino el actuar, y ese actuar en coherencia con lo que dice, que no es sencillo" (B.P.). Considero que esta conexión ineludible entre la teoría y la práctica que es posible identificar entre el pensamiento y el accionar de Perico y que motivó la reflexión de los/as estudiantes, era parte también de su concepción filosófica y política sobre los DDHH, y consecuentemente, de su propuesta de EDH:

Educar para los derechos humanos nunca podrá quedar encerrado en el chaleco de fuerza del orden teórico intelectual (...) esta acción pertenece eminentemente al reino de la pasión. (...) Porque educar en



los derechos humanos supone (...) aquel viejo axioma de que ¡no educamos con lo que sabemos, sino con lo que *somos*! (cursiva del original) (Pérez, 2007, pp. 55- 56).

Respecto al coraje de Pérez Aguirre para sostener su coherencia entre el decir y el hacer, los/as estudiantes enfatizaron su actitud desafiante ante aquellos que ostentaban el poder en forma opresiva, por ejemplo, al interior de la Iglesia católica - a la cual pertenecía -, o frente el régimen dictatorial. En relación a este último, una estudiante planteó haberse quedado encantada con "la forma provocadora, pero a la vez reflexiva, en la que escribe Perico y la picardía de hablarles directamente a los militares, tratar de sacar a la luz su lado humano" (V.C.). Y como resultado de su búsqueda personal acerca de la obra de Pérez Aguirre, la estudiante compartió en uno de los foros, un fragmento de una publicación del autor en la revista La Plaza de 1982, titulada "El guerrero y la paz", en la que argumenta por qué los militares no deberían estar a cargo del Estado y expone en contra de la Doctrina de la Seguridad Nacional:

¿Cómo se educa al guerrero para que se dedique a construir la paz? ¿Cómo se cambia un corazón entrenado para la guerra en un corazón pacífico? ¿Cómo se debe enfrentar el constructor de la paz con quien se formó en el «esquema» de la Doctrina de la Seguridad Nacional, que nos divide a todos en amigos o enemigos? ¿Cómo hablar de paz y reconciliación a quien asumió el oficio de prepararse para hacer la guerra? (Pérez, 1982, p. 33).

Es relevante tener en cuenta que si bien Pérez Aguirre fue detenido y torturado en diversas oportunidades durante la dictadura militar, la única vez que la Justicia Militar lo procesó fue a causa de la publicación de

dicho artículo, con la tipificación del delito de "ataque a la Fuerza Moral de las Fuerzas Armadas" (Material de archivo, s/d).

Por otro lado, son varios/as los/as estudiantes que consideraron que el pensamiento de Perico era vanguardista. A modo de ejemplo, uno de ellos planteó:

Me gustaría remarcar el pensamiento tan adelantado que tenía Pérez Aguirre en relación con la Iglesia o con el movimiento feminista, ya que parecía pertenecer a una época muy cercana a la que hoy nos encontramos, pero en realidad la gran mayoría de las cosas las hizo de cara a finales del siglo pasado (M.B.).

Al identificarlo con posicionamientos actuales, los/as estudiantes reivindicaron su vigencia, mientras plantearon que hoy siguen sin saldarse muchas de las deudas que existían en materia de DDHH denunciadas por Perico en su época, para concluir, como lo hizo otra estudiante, que "habría que obligadamente volver a educar de la manera que él lo planteó en un principio" (S.C.).

En paralelo, y respecto a si el pensamiento de Pérez Aguirre era vanguardista por la originalidad del contenido de sus ideas o por su manera de plantear y reunir distintos tipos de pensamientos que le eran contemporáneos, otro estudiante (F.C.) retoma un texto escrito por uno de los panelistas del seminario IV ("Su visión y vivencia sobre la religión y el cristianismo"), Bustamante (2016), quien plantea:

Creo que Pérez Aguirre como persona de ideas no se caracterizó por la extrema originalidad de ellas, sino por la oportunidad y valentía con que incorporó un conjunto de reflexiones que él digirió, ajustó y puso provocativamente en circulación. (...)



La encrucijada temática en la que Pérez Aguirre se ubicó para analizar la realidad fue algo totalmente original, que nadie antes había hecho entre nosotros y lamentablemente creo que tampoco después nadie continuó.

De manera sintética, Bustamante (2016) destaca la divulgación que realizó Perico de la teología de la liberación y de la crítica cristiana al capitalismo, a lo cual considera que sumó “una reflexión política claramente de izquierda a favor de una sociedad socialista alejada de sus autoritarios modelos históricos”, desde donde “enfaticó temas poco transitados por el pensamiento de izquierda, como la sexualidad, la reflexión ecológica y el feminismo”.

Acercamiento al pensamiento de Perico: concepto de “no persona” y su concepción sobre DDHH

Una estudiante expresó su propia definición de Pérez Aguirre y la conectó con uno de los conceptos del autor - el de “no persona”, lo que me permite enlazar el impacto de la figura de Perico de acuerdo a las reflexiones de los/as estudiantes, con la síntesis que plantearon acerca de su pensamiento:

Pérez, fue una persona llena de bondad, luchador, comprensivo [como] atestiguan quienes lo conocieron y compartieron algunas vivencias junto a él. En los seminarios no faltaba la palabra “amor” y sus diversos sinónimos para describirlo. Sin dudas invita a indagar aún más tanto en sus ideales como en la ayuda a los más necesitados descritos como los «no persona» (C.U.).

La misma estudiante continuó esa intervención, recurriendo al testimonio de Marta Navarrete, una de las panelistas del Seminario V (“La defensa de las humanas» en todo su

alcance”), como manera de ejemplificar el reconocimiento de sí como persona a partir de la vivencia del vínculo con Pérez Aguirre:

(...) para nosotros fue como un padre - aparte de ser un padre cura -, para nosotros fue un padre, porque nos ayudó muchísimo, nos dio un lugar de persona, de seres humanos, aunque nadie nos quería, él fue el único que nos brindó apoyo, compañerismo (...) (Navarrete, 2021)

De esa manera se visibiliza la puesta en práctica de aquello que proponía Perico en relación a la EDH - que “(...) no existe mejor pedagogía en derechos humanos que la del testimonio” (Pérez, 2007, p. 50) - en dos sentidos. Por un lado, el aprendizaje acerca de los DDHH y sobre convertirse en sujeto de derechos, se materializó en la vida de Navarrete, según su testimonio, no como consecuencia de una prédica teórica, sino por el ejercicio cotidiano de sentirse reconocida como persona a raíz del apoyo recibido por parte de Perico cuando éste ofició de referente y brindó cuidados a las mujeres que ejercían la prostitución en el puerto de Montevideo en los años 70. Por otro, fue el testimonio de alguien que pudo narrar a través de su propia vivencia corporal y emocional, lo que permitió a la estudiante expresar su comprensión acerca de quién era Perico, en relación a uno de los conceptos sobre el cual él escribía teóricamente, pero sobre todo, que intentaba enseñar a través de su práctica.

El concepto de “no persona” fue uno de los más reiterados como significativos por los/as estudiantes al expresar qué les llamó la atención del pensamiento de Pérez Aguirre. Este comentario lo ilustra:

Me resulta muy interesante (y creo que a varias personas nos ha resultado así),



la concepción de “no persona” que propone Perico. Es bastante acertada la denominación para esas personas a las que se les arrebatan sus Derechos Humanos, así como también es acertada la lucha que Perico estableció contra aquella gente que violaba los DDHH, o [para] “devolverle” el estatus de persona a las “no personas” (M.B.)

El concepto de “no persona”, fundamentalmente abordado por el autor en su obra “Si digo derechos humanos” (1991), recoge un posicionamiento ético y político en el que identifico que confluyen líneas de pensamiento y preocupaciones que en las décadas del 60 y 70 atravesaban a pensadores/as, educadores/as, luchadores/as, de América Latina -en gran parte retomando la teología de la liberación y corrientes de izquierda mencionadas aquí antes-. Cuando Perico dice “no persona”, *“aquél que uno no ve, el sin rostro”* (cursiva del original) (1991, p. 13), también dice “desposeídos”, “excluidos”, “explotados”, “oprimidos”, en la misma época en que Paulo Freire desarrollaba su pedagogía del oprimido (1970); Augusto Boal, daba origen al Teatro del Oprimido (2015), y Eduardo Galeano -ya en los 80- se refería a “los nadies” (2015). Se trata de conceptos que, aún con matices relevantes, rondan la idea de lo que son “los otros” y continúan desarrollándose actualmente, también de la mano de corrientes críticas. Por poner un ejemplo, la autora norteamericana contemporánea, feminista, Butler (2006), retoma al lituano Emmanuel Lévinas, sobreviviente de un campo de concentración alemán de la Segunda Guerra Mundial, para hablarnos del *rostro* de las “vidas precarias”, rostros que nos demandan una respuesta, que nos despiertan tensiones entre la vida y la muerte, que nos llevan a preguntarnos sobre la justicia y por qué pareciera que existen “vidas vivibles” y otras que no lo son.

Es a partir del vínculo entre el concepto de “no persona” y las exposiciones de los/as panelistas de los seminarios del EFI, que los/as estudiantes dieron cuenta sobre sus aprendizajes acerca de la concepción de DDHH de Pérez Aguirre, al mismo tiempo que lo conectaron a los conceptos abordados en algunos cursos de la FIC, como el de Estado, justicia y comunicación. Así es que una estudiante sintetizó que “los Derechos Humanos son convenciones y no son naturales”, idea que enmarcó en un paradigma de los DDHH histórico-crítico, diferenciado del jusnaturalista y el positivista, según la clasificación propuesta por Juanche & González (2004). Mientras otro estudiante encontró otro modo de enunciar esta idea en las palabras de Perico:

no llamemos derechos humanos a aquello que no es sino un tratado de guerra escrito con la sangre de los humillados (...). Al contrario de la concepción liberal, que centra su discurso sobre los derechos de la persona, nuestra concepción de los derechos humanos tiene como centro el hombre, la no persona, la multitud pobre de América Latina (Pérez, 1991, p. 12-13).

La idea de “no personas” para Perico conlleva un posicionamiento ético y político en relación a cómo y desde dónde mirar la realidad, al concebirlas no solo como víctimas que sufren violaciones a los DDHH que son necesarias denunciar, sino también como el motor de la acción para la transformación de la sociedad: “esta situación inhumana de la no-persona viola todos los derechos humanos, pero al mismo tiempo felizmente ella puede también ser el lugar de una experiencia de liberación y de dignidad” (Pérez, 1991, p. 14). En forma concatenada a este planteo, la concepción de DDHH de Perico no es neutral, porque considera que para



que los “no persona” gocen efectivamente de sus derechos, otros/as tienen que perder ciertos privilegios; es necesario transformar las relaciones de desigualdad y la concentración de pobreza solo se revertiría eliminando la concentración de riqueza.

Apuntes finales

En su texto “Educación y Derechos Humanos ante los desafíos del siglo XXI” (2002) Pérez, antes de conceptualizar su concepción filosófica y ético-política de la educación y la EDH, comienza denunciando las brechas de desigualdad en el mundo, mostrando que para comienzos del siglo XXI, “con el 4% de la fortuna de las personas más ricas”, se podría, entre otras cuestiones, “lograr y mantener el acceso universal a la enseñanza básica para todos”. Luego analiza los valores de mercado que predominan en la cultura hegemónica y advierte “educador: ¡cuidado con perder tu alma!”. Es posible que las cifras que menciona de hace ya casi 25 años, hayan cambiado, pero no así, las brechas de desigualdad, o los riesgos que corremos de ser arrastrados por lógicas culturales que incluso teórica y discursivamente decimos no compartir quienes ejercemos el rol de educadores/as y educadores/as en DDHH.

El presupuesto de la Udelar, en el marco del que recibe el sistema público educativo y de investigación científica, es limitado y menor a lo que recomiendan organismos internacionales. Esto repercute, entre otras cuestiones, en la distribución interna de lo que invierte la Udelar en la implementación de las tres funciones universitarias (enseñanza, extensión, e investigación), y la política de integralidad, hermana a la de extensión, continúa siendo a pesar del impulso de los

últimos años, la que cuenta con menor cantidad de recursos para la ejecución de proyectos. A su vez, la Udelar reproduce en su interior una serie de lógicas de desigualdad de la sociedad de la que es parte: el 65% del cuerpo docente está conformado mayoritariamente por grados de formación (1 y 2), que son quienes reciben los salarios más bajos, con sobrerrepresentación femenina y multiempleo (Correa, 2024, pp. 19-22).

Como docente universitaria parte de ese cuerpo docente precarizado, al mismo tiempo que quisiera denunciar ese contexto y reflexionar teórica y políticamente sobre él, me interrogo hasta dónde las condicionantes materiales limitan la profundidad o dificultan la concreción de ciertos logros en los proyectos y experiencias de las que soy parte. Por ejemplo, me cuestiono por la calidad del acompañamiento docente que pude ofrecer a los/as estudiantes para sortear ciertas dificultades - muchas de las cuales no fueron sorteadas -; así como hasta dónde puse todo lo que estaba a mi alcance para que, aún en un contexto de pandemia por Covid 19 y virtualidad mediante, la experiencia analizada pudiera desarrollar cabalmente su dimensión afectiva, esa atravesada por el principio de sensibilidad por el que tanto abogó Perico en la educación en general y la EDH en particular (Pérez, 2002).

Considero que esta experiencia permitió apenas visibilizar una porción del enorme caudal de acciones que podría desarrollar la FIC y la Udelar, en relación a la obra y trayectoria de Luis Pérez Aguirre. Analizar sus aportes y profundizar el rol de estas instituciones en materia de EDH implica recordar “que, como nosotros, fue un hombre de carne y hueso”, como sugiere Bustamente (2016). Este docente y amigo de Perico, nos advierte que reconocer que fue “un ser de



notables y notorias cualidades morales e intelectuales (...) es un acto de justicia, pero al mismo tiempo puede ser un gesto peligroso". El gran desafío es no mitificar a Pérez Aguirre como la representación de aquella conducta que es inimitable. Quizás en lo académico avanzaríamos unos cuantos pasos si no perdiéramos de vista que no alcanza con teorizar sobre DDHH - por ejemplo, no sería suficiente enseñar sobre la concepción de los DDHH que tenía Perico-, sino que es necesario pasar a la acción y hacer carne la búsqueda de la coherencia entre el decir y el hacer. Asumir entonces que aún hay mucho por andar no solo en materia de enseñanza e investigación en este campo, si no que todavía queda mucho por indagar y conectar entre la EDH y la extensión universitaria. Pero sobre todo, lo que habría de desvelarnos más es que al mismo tiempo que intentamos interpelar las lógicas autoritarias de nuestro tiempo y forjamos herramientas para transformar las desigualdades del contexto del cual somos parte, deberíamos recordar que, en el ámbito de la educación universitaria por excelencia y en los ámbitos educativos en general, educar "es hacernos y convertir a los demás en *vulnerables al amor*" (cursiva del original) (Pérez, 2007, p. 56).

Referencias

- Arocena, R. (2010). Prólogo. En Rectorado – Universidad de la República, *Hacia la reforma universitaria N.º 10. La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de Formación Integral*. http://www.extension.fmed.edu.uy/sites/www.extension.fmed.edu.uy/files/LIBRO%2008_Hacia-la-reforma-universitaria_la-extension%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%C%83anza.pdf
- Boal, A. (2015). *Teatro del oprimido. Teoría y práctica*. Interzona Editora.
- Bogliaccini. (2016). Vigencia del pensamiento y acción de Perico. *Brecha*. <https://brecha.com.uy/dialogos-con-perico/>
- Bustamante, F. (2016). Diálogos con Perico. A 15 años de la muerte de Luis Pérez Aguirre repasamos sus principales líneas de pensamiento y su obra. *Brecha*. <https://brecha.com.uy/dialogos-con-perico/>
- Buttler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Cano, A. (2015). Integralidad en la Universidad de la República. Apuntes para el debate universitario. En *En clave inter 2014. Educación superior e interdisciplinaria*. Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República.
- Consejo Directivo Central de la Universidad de la República. (2009). Resolución sobre renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión. En Rectorado – Universidad de la República, *Hacia la reforma universitaria N.º 10. La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de Formación Integral*. http://www.extension.fmed.edu.uy/sites/www.extension.fmed.edu.uy/files/LIBRO%2008_Hacia-la-reforma-universitaria_la-extension%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%C%83anza.pdf
- Correa, N. (2024). Desigualdades y precarización en el trabajo docente: el caso de la Udelar. En C. Cabrera, A. Cano, A. Fachinetti & N. Marrero (Comps.), *Cuaderno de política universitaria. Precarización*



del trabajo docente, privatización de la educación superior y defensa de la universidad pública. Asociación de Docentes de la Universidad de la República. <https://adur.org.uy/2024/12/16/cuaderno-de-politica-universitaria-precarizacion-del-trabajo-docente-privatizacion-de-la-educacion-superior-y-defensa-de-la-universidad-publica/>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

Freire, P. (1991). *¿Extensión o comunicación?* Siglo XXI.

Galeano, E. (2015). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.

González, M. L., & Juanche, A. (2004). Los derechos humanos desde los distintos paradigmas. Fragmento de ponencia presentada al Seminario *Periodismo y derechos humanos*. SERPAJ.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023). *Mirador Educativo. Gasto público en educación. Gasto público en educación como porcentaje del producto interno bruto, según nivel educativo. Años 2004-2023*. <https://mirador.ineed.edu.uy/indicadores/gasto-publico-en-educacion-como-porcentaje-del-producto-interno-bruto-51-1-2.html>

La Diaria. (2024, abril 8). Expertos de ONU recomiendan invertir 6% del PIB en educación y afirman que incidencia de docentes en política educativa es clave para su prestigio. *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2024/4/expertos-de-onu-recomiendan-invertir-6-del-pib-en-educacion-y-afirman-que-incidencia-de-do->

[centes-en-politica-educativa-es-clave-para-su-prestigio/](#)

Magendzo, A. (2001). *La pedagogía de los derechos humanos*. [s.n.].

Material de archivo. (s.f.). Presentación en PowerPoint que forma parte del archivo sobre Perico cedido por las organizaciones SERPAJ y Red de Amigos de Luis Pérez Aguirre para la realización del Espacio de Formación Integral *Perico Hoy: La vigencia del pensamiento de Luis "Perico" Pérez Aguirre*.

Mujica, M. R. (s.f.). *Educación en derechos humanos y democracia*. <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/BibliotecaV2/Documentos/Educacion/Articulos/EducacionDHYDemocracia.pdf>

Navarrete, M. (2021). *Seminario V: «La defensa de las humanas» en todo su alcance* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/live/VTP5bLI9TBQ>

Pérez Aguirre, L. (1982). El guerrero y la paz. *La Plaza*, 33-35. <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/39288>

Pérez Aguirre, L. (1991). *Si digo derechos humanos*. SERPAJ Uruguay. <https://sitiosdememoria.uy/sites/default/files/2021-02/luis-perez-aguirre-1991-si-digo-derechos-humanos.pdf>

Pérez Aguirre, L. (2002). *Educación y derechos humanos ante los desafíos del siglo XXI*. Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, Universidad de la República. <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/39297>

Pérez Aguirre, L. (2007). *Si digo educar para*



los derechos humanos. *Dehuidela: Revista de Derechos Humanos*, 49–56. <http://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r24458.pdf>

fmed.edu.uy/files/LIBRO%2008_Hacia-la-reforma-universitaria_la-extension%CC%81n-en-la-renovacio%C%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf

Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C., & Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En Rectorado – Universidad de la República, *Hacia la reforma universitaria N.º 10. La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de Formación Integral*. [http://www.extension.fmed.edu.uy/sites/www.extension.fmed.edu.uy/sites/www.extension.fmed.edu.uy/files/LIBRO%2008_Hacia-la-reforma-universitaria_la-extension%CC%81n-en-la-renovacio%C%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf](http://www.extension.fmed.edu.uy/sites/www.extension.fmed.edu.uy/files/LIBRO%2008_Hacia-la-reforma-universitaria_la-extension%CC%81n-en-la-renovacio%C%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf)

UNESCO. (2021). Los Estados Miembros de la UNESCO se unen para aumentar la inversión en educación. <https://www.unesco.org/es/articles/los-estados-miembros-de-la-unesco-se-unen-para-aumentar-la-inversion-en-educacion>

Anexo

Panelistas de cada seminario

Seminario I. “Derechos humanos: su alcance más allá de los derechos políticos”

Participación especial por video:

- **Adolfo Pérez Esquivel.** Premio Nobel de la Paz por su lucha en favor de los derechos humanos

Panelistas:

- **Nelson Villarreal.** Ex Director de la Secretaría de Derechos Humanos de Presidencia, Lic. en Filosofía, Docente e Investigador en Udelar.
- **Madelón Aguerre.** Integrante de SERPAJ
- **Mariella Saettone.** Fiscal de la nación, docente GO 5 de la Facultad de Derecho de la Udelar y docente de alta dedicación en la UCUDAL , especialista en Derecho Constitucional y Derechos Humanos.

Ver en línea: <https://youtu.be/7pNzhYUAx0?si=SUZfgvBDNoZGTgNs>



Seminario II. "Educar en derechos humanos: «Pautas para una educación liberadora»"

Panelistas:

- **Amparo Rodríguez.** Docente, especializada en derechos humanos, Vocera de la Red de Amigos de Luis Pérez Aguirre.
- **Rosa María Mujica.** Educadora, con amplia experiencia en capacitación de docentes y ejecución de proyectos sociales educativos en temas de derechos humanos. Ex Directora del Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP).
- **Patricia Rinderknecht.** Maestra, co-autora con Perico del "Manual de juegos para niños y jóvenes"
- **Ana María Rodino.** Licenciada y máster en Lingüística. Doctora en Educación por la Universidad de Harvard.

Ver en línea: <https://www.youtube.com/live/1us64aVl7to?si=y-fkOMTRmKROSKmOm>

Seminario III. "El trabajo con niños y niñas desde «La Huella»"

Panelistas:

- **José Mosca.** Sacerdote Jesuita, amigo de Perico
- **Jorge Ferrando.** Ex vicepresidente del INAU
- **Ignacio Sequeira, Nelson Larzábal.** Fundadores de La Huella
Mario Márquez. Hijo de crianza de Perico en La Huella

Ver en línea: <https://www.youtube.com/live/vJEfIDUgG-4?si=-DZRHPrihQsJa7Wov>



Seminario IV. “Su visión y vivencia sobre la religión y el cristianismo”

Panelistas:

- **Nicolás Iglesias.** Coordinador del proyecto “Fe en la Resistencia”. Licenciado en Trabajo Social y especialista en religión
- **Ademar Olivera.** Pastor metodista. Participó del Ayuno de Serpaj Uruguay de 1983 junto a Luis Pérez Aguirre y Jorge Osorio.
- **Francisco Bustamente.** Docente de Literatura Latinoamericana en Udelar
- **Belela Herrera.** Defensora de los DDHH. Ex vicecanciller y ex miembro de ACNUR.

Ver en línea: <https://www.youtube.com/live/HRiJ7H4af0U?si=u6owPXlxIGx6PMt1>

Seminario V. “«La defensa de las humanas» en todo su alcance”

Panelistas:

- **Cristina Grela.** Médica Uruguaya, militante feminista por los derechos sexuales y reproductivos, ex directora del Programa Nacional de Salud de la Mujer y Género (MSP), ciudadana ilustre de Montevideo.
- **Graciela Pujol.** Teóloga feminista uruguaya.
- **Marta Navarrete.** Ex Presidenta de AMEPU (Asociación de Meretrices Profesionales del Uruguay).

<https://www.youtube.com/live/VTP5bLI9TBQ?si=pVUr3rmE9W-tHwCmE>



ESCUELA, DERECHOS HUMANOS Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANIA

Lic. Estrella Mattia²⁹

Resumen

La relación existente entre la ciudadanía y el ejercicio de los Derechos Humanos es inobjetable. En este sentido, suele observarse en la realidad que los modos y las formas que toma esta relación son complejos y muchas veces conflictivos. En los complicados contextos socio – políticos y económicos que se están atravesando, la vulneración de los Derechos Humanos parecería constituir un accionar naturalizado y hasta legitimado por numerosos sectores de la ciudadanía que, no sólo suelen ignorar su vigencia sino también su rango constitucional (art. 75 inc.22). En consecuencia, resulta pertinente recuperar, reconstruir, resignificar, historizar y contextualizar aquella Declaración Universal de Los Derechos Humanos proclamada en 1948. Esta temática, desde la recuperación de la democracia en Argentina constituye un contenido prescripto en todas las currículas de todos los niveles educativos formales. Sin embargo, pareciera que su enseñanza y su -supuesto- aprendizaje es sólo teórico y aunque este punto de partida resulte indispensable, se

constituye en una acción insuficiente si se lo que se pretende es que los sujetos puedan ser conscientes de sus derechos en tanto su condición humana. Sin dudas, la escuela es una de las instituciones imprescindibles para llevar adelante estas acciones educativas que son, de suyo políticas y que habilitan –o debieran habilitar- a los sujetos que las habitan a constituirse en ciudadanos y ciudadanas capaces de reflexionar y debatir sobre las problemáticas inherentes a los Derechos Humanos de forma que la distancia existente entre su enunciación teórica y formal y su cumplimiento y adhesión real pueda acortarse. La presente ponencia constituye una invitación a repensar estas cuestiones a los fines de intentar trazar una línea imaginaria entre lo formal y lo real.

Palabras clave: ciudadanía, derechos humanos, escuela, participación.

Introducción

La relación existente entre la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos es

²⁹ Universidad Nacional de Rosario (UNR). Rosario, Provincia de Santa Fe, República Argentina. estrellamattia@gmail.com



inobjetable. Sin embargo, al intentar observar en la realidad los modos y las formas que toma esta relación, no es tan fácil de confrontar con los principios teóricos que la sustentan y se hace, en cambio, evidente, la distancia entre lo que “se proclama” y lo que “se hace”. En este sentido, la escuela, que es fundacionalmente un espacio que habilita a la construcción de lo público, constituye por excelencia el lugar en el que se debería trabajar para acortar las distancias simbólicas que se han enunciado más arriba. Difícilmente los estudiantes que asisten a las escuelas de nuestro país no conozcan la nómina de los derechos humanos y el concepto de ciudadanía. Sin embargo, en muchos casos este aprendizaje es sólo teórico y aunque este conocimiento es necesario no es suficiente porque solo transforma a los sujetos en ciudadanos pasivos.

La presente ponencia constituye una invitación a reflexionar y a debatir sobre la problemática que se plantea y al mismo tiempo, pensar en las maneras posibles de acercar “lo deseable” a “lo real” para sostenernos en “lo posible”, y qué aportes está en condiciones de brindar la escuela y quienes la habitan para que estas posibilidades puedan concretarse.

Algunas Consideraciones Respecto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

En esta instancia, se considera relevante recuperar el artículo escrito por Nikken en 1994 titulado “El concepto de Derechos Humanos” que constituye un capítulo del texto “Estudios básicos de derechos Humanos” publicado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Este escrito de Nikken constituye,

hoy en 2025, un clásico sobre el tema, no sólo por el momento histórico en el que se publicó sino por el contenido de su escrito. Allí el autor se encarga de explicar por qué estos derechos son inherentes a la persona humana. Allí afirma que “todo ser humano, por el hecho de serlo, es titular de derechos fundamentales que la sociedad no puede arrebatarse lícitamente” (p. 16). En consecuencia, “estos derechos no dependen de su reconocimiento por el Estado ni son concesiones suyas: tampoco dependen de la nacionalidad de la persona ni de la cultura a la cual pertenezca” (p. 16). Además, el autor recuerda que la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993) en su Declaración Oficial entonces que estos derechos “son universales, indivisibles e interdependientes entre sí” (p. 23) y que, sin desconocer las particularidades nacionales o regionales y los distintos patrimonios culturales “Los estados tienen el deber, sean cuales sean sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”(p. 23).

También indica que de la universalidad de los Derechos Humanos deriva su condición de transnacionalidad puesto que al afirmar que les corresponden a todas las personas:

no dependen de la nacionalidad de éstas o del territorio donde se encuentren: los portan en sí mismos. Si los Derechos Humanos limitan el ejercicio del poder, no puede invocarse la actuación soberana del gobierno para violarlos o impedir su protección internacional ya que están por encima del estado y su soberanía. (Nikken, 1994, p. 23).

En consecuencia, esta característica convierte a los Derechos Humanos en irreversibles porque



Una vez que un determinado derecho ha sido formalmente reconocido como inherente a la persona humana queda definitivamente integrado a la categoría de aquellos derechos cuya inviolabilidad debe ser respetada y garantizada. La dignidad humana no admite relativismos, de modo que sería inconcebible que lo que hoy se reconoce como un atributo inherente a la persona, mañana pudiera dejar de serlo por una decisión gubernamental. (Nikken, 1994, p. 24)

Finalmente, el autor afirma que, dada su historicidad, los derechos humanos se caracterizan por ser progresivos en relación a su emergencia y reconocimiento en el tiempo histórico. Atendiendo a esa perspectiva, transcribe y explica la clasificación clásica, lineal, sucesiva y ortodoxa de los derechos humanos en generaciones. Así,

Los de Primera Generación son los derechos civiles y políticos cuyo objeto es la tutela de la libertad, la seguridad y la integridad física y moral de la persona, así como de su derecho a participar en la vida pública. En el presente siglo (refiriéndose al siglo XX) se produjeron importantes desarrollos sobre el contenido y la concepción de los derechos humanos, al aparecer la noción de los derechos económicos, sociales y culturales, que se refieren a la existencia de condiciones de vida y de acceso a los bienes materiales y culturales en términos adecuados a la dignidad inherente a la familia humana. Esta es la que se ha llamado “segunda generación” de los derechos humanos.

En el ámbito internacional, el desarrollo de los derechos humanos ha conocido nuevos horizontes. Además de los mecanismos orientados a establecer sistemas generales de protección, han aparecido otros destinados a proteger ciertas categorías de personas -mujeres, niños,

trabajadores, refugiados, discapacitados, etc- o ciertas ofensas singularmente graves contra los derechos humanos como el genocidio, la discriminación racial, el apartheid, la tortura o la trata de personas. Más aún, en el campo internacional se ha gestado lo que ya se conoce como “tercera generación” de derechos humanos, que son los llamados derechos colectivos de la humanidad entera, como el derecho al desarrollo, el derecho a un medio ambiente sano y el derecho a la paz. (Nikken, 1994, p. 19/21).

Resulta relevante indicar que en el artículo que está bajo análisis, el autor realiza en repetidas oportunidades referencias taxativas y absolutas, respecto del reconocimiento, la vigencia y la defensa de los Derechos Humanos por parte de los Estados. Así, sin dudar, afirma que

la sociedad contemporánea reconoce que todo ser humano, por el hecho de serlo, tiene derechos frente al estado, derechos que éste, o bien tiene el deber de respetar y garantizar o bien está llamado a organizar su acción a fin de satisfacer su plena realización (Nikken, 1994, p. 15).

Más adelante, el autor profundiza y complejiza su argumentación y enuncia que,

El ejercicio del poder no debe menoscabar de manera arbitraria al efectivo goce de los Derechos Humanos. Antes bien, el norte de tal ejercicio, en una sociedad democrática, debe ser la preservación y satisfacción de los derechos fundamentales de cada uno. Esto es válido tanto por lo que se refiere al respeto y garantía debido a los derechos civiles y políticos, como por lo que toca a la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales y de los derechos colectivos. (Nikken, 1994, p. 29).



Luego de la rápida y ligera descripción realizada sobre el artículo escrito por el ex presidente de la Corte Interamericana de los Derechos Humanos es posible correr el riesgo de inferir, atendiendo a los años transcurridos desde su publicación hasta la actualidad, que los decires del jurista venezolano integra el corpus narrativo de lo que podría denominarse “Discurso Oficial sobre Derechos Humanos” que se sostiene más sobre “un deber ser ideal” que sobre la realidad.

Una primera cuestión para poner en tensión es el título del texto. En la actualidad resulta por lo menos ambicioso y omnipotente indicar que se va a escribir sobre “El concepto de Derechos Humanos”. En la actualidad, uno de los debates más álgidos en el campo del conocimiento se produce en torno a la notoria obsesión por conceptualizar la realidad y transformarla en objetos investigables que portan los científicos sociales. Por ende, habría que reconocer que “la teoría no surge de la observación, sino que la presupone” (Candelero, 2018, p. 84). Entonces, sería prudente no conceptualizar los Derechos Humanos porque éstos lo son, en la medida que son observables en acciones cotidianas y en hechos protagonizados por grupos y por sujetos y “no es posible que un hecho reproduzca un concepto” y aunque se intente, “los conceptos no logran atrapar a los hechos” porque “cuando se conceptualiza se inmoviliza la realidad” (Candelero, 2018, p. 89). Así, los hechos y sus protagonistas quedan estáticos, quietos, inmovilizados.

En consecuencia, al momento de analizar y caracterizar los Derechos Humanos con la intención de conceptualizarlos, se debiera tener en cuenta que el,

concepto es teórico, esto es: pensable -no observable-. Esencialmente no

observable. Queremos decir, no se observa porque cae fuera de los sentidos. Conocer un concepto es pensarlo, entenderlo -el concepto requiere del concurso del intelecto- para ser sabido, no de los sentidos. El concepto es unívoco, idéntico, o distinto (...) es universal, vale para muchos (...) el concepto se impone: reúne y anula las diferencias...imperla sobre lo real. Lo que no se ve, y sin embargo rige, eso es el concepto. (Candelero, 2015, pp. 2-3).

De esta consideración se infiere que, lo escrito por Nikken exponga -sin intencionalidad previa- una notoria ahistoricidad y una descontextualización que muestra la ausencia concreta de los sujetos portadores de los derechos que se enuncian que son reemplazados por un estereotipo universal y abstracto que caracteriza al humano como “masculino, blanco, cristiano, adulto y occidental”.

Cuando Nikken hace referencia a la conformación histórica de los Derechos Humanos y tiene la posibilidad de instalarlos dentro del contexto político, ideológico y económico del que emergieron, sólo se limita a realizar una reseña cronológica y lineal en la que no se pone en evidencia el conflicto, siempre actual, que se presenta al momento de instalar el debate alrededor del surgimiento, reconocimiento y legitimidad de estos derechos.

En este punto es importante recordar el escenario histórico-político en el que los Derechos considerados “Humanos” se instituyeron como universales e inviolables. Sin desconocer otros antecedentes sobre la cuestión, la Declaración Universal de los Derechos Humanos se entrama con el discurso “pacifista” de los vencedores de la segunda Guerra Mundial que, de hecho, buscó convertirse en ese mundo bipolar que se estaba conformando, en el discurso hegemónico



que redefiniría lo occidental y lo civilizado y legitimaría la perspectiva poscolonial.

En este sentido, el político martiniqueño Césaire (2006), atendiendo a su identidad negra y colonizada (oriundo de la isla Martinica, actual Departamento y Región de Ultramar de Francia), planteó en 1952 que la Declaración Universal de los Derechos Humanos fue una respuesta limitada a un problema formulado inadecuadamente. Indica que fueron formuladas contra el nazismo y el antisemitismo pero no fueron pensadas para frenar el racismo y el colonialismo. Considera que se declama una universalidad sesgada y limitada porque se anuncia no se puede perdonar ningún crimen ni ninguna ofensa perpetradas contra el hombre blanco europeo (Césaire, 2006), pero nada se menciona, por lo menos en principio, sobre el impacto de la vigencia de estos derechos sobre el resto de la humanidad.

Además, esta cuestión deja expuesto el controversial concepto de lo humano sobre el que se sostiene la Declaración. Esta consistió en distinguir, definitivamente, lo humano de lo divino y de lo animal, de modo que esta diferenciación conceptual se volvió dominante en occidente y permitió legitimar una división maniquea entre lo humano y lo no humano y clasificar a la humanidad jerárquicamente de modo que, según algunas particularidades, existen sujetos más humanos que otros, es decir que, desde esta perspectiva existen humanidades auténticas y formas inferiores de humanidades.

Así, los derechos que se declaran como específicamente humanos, poseen la impronta de la cultura occidental que, instituidos dentro del sistema capitalista, poseen un fuerte sesgo burgués. Recurriendo a la historia de Occidente, es posible ubicar sus

antecedentes en la Revolución de Independencia norteamericana en 1776 y en la Revolución Francesa de 1789, momento en el que la burguesía pretendía construir un estado de máxima que resguardara celosamente sus intereses de clase pero que, al mismo tiempo fuese un estado de mínima, para el resto de los sectores que componían la sociedad porque como plantea Eric Hobsbawm (1997) "El burgués liberal clásico de 1789 no era un demócrata sino un devoto del constitucionalismo, de un Estado secular con libertades civiles y garantías para la empresa privada y de un gobierno de contribuyentes y propietarios"(Hobsbawm, 1998, p. 20).

En consecuencia, en 1948 se percibió con bastante claridad que la "Declaración" pretendió, desde su formulación, la institucionalización de una cierta cantidad de derechos que, aunque ya se encontraban reconocidos no estaban plenamente comprendidos hasta ese momento en el que, a través de ese documento se declaró formal y oficialmente su existencia y su vigencia para toda la humanidad.

Resulta por lo menos inquietante observar que, incluso en la actualidad, cuando se aborda el tema de los Derechos Humanos y su desarrollo no se suele reparar en las cuestiones que aquí se han enunciado. Así, pareciera que el análisis crítico de los factores que impiden que los atributos que poseen los Derechos Humanos, como son universalidad, transnacionalidad, irreversibilidad y progresividad, resulta bastante difícil y complicado, tanto como reconocer que en estos tiempos, admitir su existencia y legitimarlos por parte de los estados implica, necesariamente, llevar adelante políticas públicas que se concreten en acciones sociales tanto para individuos como para



grupos y comunidades que permitirían un significativo acercamiento entre “de lo dicho” y “lo hecho”, entre lo “formal” y lo “real”.

Desde esta perspectiva, coincidimos con Cecilia María Boucas (2000), quien en su artículo titulado “Fabricando pobres y peligrosos: los derechos Humanos y (casi permanente) negación” afirma que, respecto de los derechos Humanos, existe una deuda por parte de los intelectuales especializados en dicha problemática que consiste en instalar en las sociedades un concienzudo debate cuya cuestión central sea la desnaturalización de los Derechos Humanos porque,

Más allá del ilusorio carácter natural con el que a menudo se los reviste, debemos reconocer que, como es habitual en nuestra realidad de exclusiones y pobreza, la mera formulación de los Derechos Humanos no garantiza su cumplimiento.

Decir que todas las personas son portadoras de los mismos derechos no es suficiente porque de esta manera los Derechos Humanos se perciben como un punto de partida común a todos y no como una posibilidad de llegada y se los asume como los elementos constitutivos de una igualdad formal que convivirá con los resultados siempre desiguales del ejercicio de la vida humana por parte de cada individuo”. (Boucas, 2000, p. 73-74)

Así, se trata de mantener y profundizar el debate sobre estas cuestiones porque constituye una posibilidad para desmontar la versión eurocéntrica y en consecuencia localista de los Derechos Humanos para habilitar un proceso de reconstrucción colectiva e intercultural de este corpus de derechos que han sido, de alguna manera, transplantados en escenarios que podrían ser definidos como mestizos. Esto implicaría,

por ejemplo, entre otras cosas, comprender que no sólo incumben de manera efectiva a los hombres sino a hombres, mujeres, niños, niñas y a los y las ancianos/as; a los/as heterosexuales, los/ las homosexuales, los/ las transexuales, y todas las comunidades LGBTIQ+; no sólo a las etnias blancas, sino también a las negras, las indias, las mestizas y las extraeuropeas.

En estos tiempos de embates neoliberales, hay que sostener con acciones concretas una actitud beligerante positiva frente a su violación, pero atendiendo a las interrelaciones que pueden establecerse entre la universalidad de estos derechos y las posibilidades de hacerlos efectivos, entendiendo que dichas posibilidades se despliegan en un escenario social conflictivo que es un emergente de nuestra historia y de nuestra cultura imperan la exclusión y la marginalidad. En definitiva, es posible considerar que “en lugar de pensar los Derechos Humanos como esencia universal del hombre, debemos comprenderlos, garantizarlos y afirmarlos como diferentes formas de sensibilidad, como diferentes modos de vivir, existir, pensar, percibir, sentir: en suma, como diversos modos y formas de ser en este mundo” (Boucas, 2000, p. 79).

Algunas Consideraciones Respecto de la Construcción de Ciudadanía y de los Ciudadanos/as

En este punto resulta oportuno recordar que, de acuerdo a lo enunciado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, si todos los humanos por el hecho de esta condición son portadores de ese conjunto de derechos enunciados y otros tantos, que se han ido reconociendo en función de diferentes necesidades que fueron emergiendo en



el transcurso de la historia reciente y, siguiendo la narrativa occidental a la que las culturas latinoamericanas han adherido al momento de conformar el campo jurídico que rige a estas sociedades, las mujeres, los varones, las niñeces, las juventudes, las ancianidades y todos los colectivos minoritarios que han logrado visibilizarse, quedan investidos de la condición genérica de ciudadanos.

En consecuencia, y de forma análoga a la exégesis que se ha realizado sobre la conceptualización de los derechos humanos, resulta pertinente llevar adelante la revisión del concepto de ciudadanía y su relación con los Derechos Humanos. Este ejercicio intelectual implica intentar desplegar en la realidad la vigencia, ejercicio y/o vulnerabilidad de los derechos Humanos de modos posibles de acercar la distancia entre “lo que se desea” y “lo que se tiene” puesto que, como bien dice Ansaldi (1997) “si la ciudadanía es el derecho a tener derechos, la privación de éstos es, simultáneamente, la amputación de la ciudadanía y la negación de los Derechos Humanos” (Ansaldi, 1997, p. 204).

Resulta dificultoso establecer las relaciones entre ciudadanía y Derechos Humanos porque a la ciudadanía se la piensa como divorciada de los Derechos Humanos y en los espacios en los cuales esta relación tendría que poder construirse, no se lleva adelante. Además, con la problemática de la ciudadanía sucede algo análogo a lo que ocurre con la problemática de los Derechos Humanos. También existe en este tema un “discurso Oficial”, naturalizado y ahistórico que ha posibilitado a generaciones de ciudadanos y ciudadanas, pensar que la ciudadanía no se construye, sino que es algo que se otorga y viene dado desde el Estado que sólo se efectiviza a través del sufragio. Constituye un lugar común pensar que el ejercicio de

“votar” periódicamente y regirnos por una constitución que en apariencia está vigente en todo su texto, son los únicos y exclusivos indicadores que nos permiten afirmar que vivimos dentro de un sistema democrático.

Sin embargo, la realidad pone en evidencia otras cuestiones que, dada su complejidad y profundidad, también son pasibles de ser puestas en discusión por el conjunto de las sociedades occidentalizadas y que, hasta ahora, sólo es una temática que interesa e interpela a algunos sectores intelectuales.

Resultaría sumamente interesante instalar el debate alrededor de la tensión existente entre la igualdad política y la desigualdad social con la intención de quebrar aquellas representaciones que parten de la idea que la igualdad política dada por el derecho universal a sufragar implica necesariamente vivir en una sociedad igualitaria, cuando de hecho no es así, porque vivir en una sociedad democrática no implica vivir en una sociedad igualitaria. En este punto, al igual que se aborda el tema de los Derechos Humanos, sería sumamente interesante recurrir a la historia en la búsqueda de algunas respuestas que, aunque provisionarias, resultarían interesantes.

De nuevo es necesario, retroceder hasta fines del siglo XVIII, cuando los individuos que se identificaban con la clase burguesa elaboraron las formas posibles de representación política que les permitiesen acceder al gobierno cuando no poseían ni linaje, ni herencia como la nobleza. En ese escenario, apareció un sujeto como Montesquieu que se encargó de teorizar sobre esas “formas posibles” y planteó que la “democracia” era el gobierno ideal para la burguesía.

De este modo, cuando se aborda el tema de la ciudadanía sería imprescindible plantear



que la democracia moderna y la idea de ciudadanía no surge de una necesidad del conjunto de la sociedad sino de una clase que pretendía afianzarse como clase y disputar el poder político a la nobleza. No estaba en sus planes un proyecto inclusivo que permitiese la incorporación en igualdad de condiciones de los otros sectores subalternos de la sociedad. En este sentido resulta sumamente ilustrativo, el trabajo de Quiroga (1999), titulado "Democracia, ciudadanía y el sueño del orden justo", porque intenta instalar el debate que aquí se propone como imprescindible para comprender estos tiempos distópicos. Tomando como referentes teóricos, entre otros, a Pierre Rosanvallon y a Norberto Bobbio que son dos especialistas en el estudio de esta temática, Quiroga recalca en el contexto argentino y latinoamericano e intenta, prolijamente, establecer las causas de por qué la concepción de ciudadanía moderna ha entrado en crisis y plantea la posibilidad de reconstruir el concepto a partir de la compleja y crítica realidad en la que vivimos, de manera que,

La idea de ciudadanía no debería designar tan sólo la pertenencia de un individuo a un estado (en cuanto sujeto de derecho y portador de la nacionalidad) sino también su pertenencia a múltiples formas de interacción social. El desafío que propongo es el de pensarla desde la esfera de la sociedad civil, esto es, desde un lugar que ofrece oportunidades para la iniciativa y la participación. En otras palabras, el concepto de ciudadanía no debería quedar agotado en una figura portadora de derechos que se ejerce frente al estado, sino que bien podría integrar la práctica que se desarrolle en el interior de una vasta red de asociaciones, que operando desde la sociedad civil puede contribuir a la perfección del orden colectivo (Quiroga, 1999, p. 198-199).

Con relación a los decires de Quiroga (1999), se podría inferir que sólo la construcción de una ciudadanía plena posibilitaría el ejercicio efectivo y también pleno de los Derechos Humanos, en tanto que cada uno de los sujetos portadores de los derechos inherentes a su especie son al mismo tiempo ciudadanos/as en la medida que pertenecen a una misma comunidad política. Así,

Tal yuppie, sin duda "ciudadano", prolonga desmedidamente la jornada de trabajo sindicalmente acordada- pues la empresa, el Dios Nuevo, todo lo ve-. Tal campesino, "ciudadano" con libertad de expresión, oculta sus convicciones al servidor público que ha de darle subvenciones, o "peonadas". Tal "ciudadano" contribuyente evade ingresos al fisco del gobierno que ha votado, sin rubor. Tal "ciudadano" robado "lo deja estar": no denuncia el pequeño robo ante la inutilidad de la policía. Tal "ciudadano" objeto de conciencia se ve insultado, despreciado, en la picota, sospechado públicamente por las autoridades. Tal "ciudadana" queda despedido del trabajo en su edad madura, en paso y sin subsidio, pero con derechos sociales que le garantizan trabajo o subsidio. Tal "ciudadana" agredida sufre en solitario su tragedia: qué más van a hacer los policías, los jueces, los periodistas?

Tal "ciudadano" en edad de leva forzosa se ve implicado en una guerra que legalmente no existe, en la que su país no participa. Tal; "ciudadano" cuyo objeto de deseo sexual o cuya lengua no es el mayoritario aparenta normalizarse para no ser discriminado. Tales "ciudadanas" ven su voluntad de abortar fiscalizada por ojos impersonales graduados en superior competencia moral. Tal "ciudadano" es condenado a tantos años y un sida. Tal "ciudadana" se hace esterilizar por temor a perder su empleo. Tal "ciudadano" anciano aguarda durante años el reconocimiento de una pensión, de



una obligación del Estado, la revisión de un juicio" (Capella, 1993, p. 135).

Todos los casos mencionados aluden a distintos sujetos a quienes se los ha adjetivado como ciudadanos. Además, prescindiendo de su sexo, de su cultura o su nación, de su etnia o de su condición social, han sido revestidos de derechos que, sin embargo, se violan sistemáticamente. Capella (1993) llama a estos sujetos "ciudadanos siervos" porque son sujetos con derechos, pero sin poder porque lo han perdido al confiar sólo al Estado la tutela de sus derechos, al tolerar una democratización falsa e insuficiente.

Atendiendo a esta legitimación social y política tradicional de la ciudadanía que la instala como una condición política formal de los sujetos que se encuentran revestidos con derechos que no se ejercen ni se cumplen efectivamente, se han seleccionado arbitrariamente dos ejemplos cuyos protagonistas son ciudadanos y ciudadanas que integran el universo de los condenados y se encuentran intencionalmente invisibilizados por ser considerados, de acuerdo a esa división maniquea de lo humano, menos humanos que otros humanos. En el diario digital INFOBAE, el 3 de abril de 2015, se lee que.

Con una batucada, los presos de la cárcel de Devoto volvieron a protestar por el cierre del centro de estudiantes. Se trata de la segunda jornada de reclamos con quema de mantas y basura en lo que va de la semana. No se registraron heridos. Tal como estaba previsto los presos de la cárcel de Devoto reanudaron las protestas contra el cierre de los centros de estudiantes en los penales federales, con una batucada como forma de reclamo. Las imágenes que circularon en redes sociales mostraban la presencia de fuego que asomaba por las ventanas de los

pabellones. La batucada consiste en la quema de mantas, trapos, y residuos que arrojan por las ventanas para no afectar su lugar de alojamiento. También generan ruido con tachos de basura sin compromiso del patrimonio estatal. "No se queman colchones", aclararon los internos (Infobae, 3 de abril de 2025).

Resulta evidente que, para desmontar la idea hegemónica de ciudadanía, cuya impronta eurocéntrica es innegable, sería necesario desafiar entre otras cuestiones, las relaciones de poder que se han construido a lo largo de las historias nacionales neocoloniales que se escribieron bajo la embestida civilizatoria de occidente.

Mientras tanto, unos días después, la Agencia de Noticias Andar, de la provincia de Buenos Aires publica el 18 de abril de 2025 que,

El pasado lunes, cerca de las 4.30 horas de la madrugada y de manera intempestiva, agentes del Servicio Penitenciario Bonaerense ingresaron al pabellón de diversidad de la Unidad Penal 2 de Sierra Chica y arrastraron semidesnudas hacia las celdas de aislamiento al menos a 45 persona, varias de ellas fueron golpeadas. Quedaron incomunicadas sin sus teléfonos ni otra comunicación con sus familiares o abogados defensores, pasando hambre y frío durante varios días, sin que les entreguen la medicación a quienes realizan diferentes tratamientos de salud. Algunas continúan todavía hoy aisladas y la referente del pabellón, que llevaba 15 años en la unidad, fue trasladada a otra cárcel. La CPM, en su calidad de Mecanismo Local de Prevención de la Tortura, denunció este hecho y presentó un hábeas corpus solicitando el cese de la violencia contra el colectivo LGTB alojado en la Unidad 2. Además de la grave situación de detención que padecen quienes permanecen



en la cárcel de Sierra Chica, varias de las personas que hasta ese momento estaban alojadas en el pabellón fueron trasladadas a unidades penitenciarias lejanas, entre ellas la referente del pabellón, en un claro mensaje disciplinante. Las personas que fueron reintegradas al pabellón luego de pasar varios días en los buzones tampoco fueron notificadas del motivo ni razón de la sanción. Incluso, como se mencionó, continúan en una situación de aislamiento extremo al igual que todo el pabellón. (Andar, 18 de abril de 2025).

En este sentido, Guillermo O'Donnell (2003) plantea que, en las sociedades latinoamericanas las garantías que debe ofrecer el Estado para que los sujetos que constituyen la población se conviertan en ciudadanos reales, a través del ejercicio pleno de todos los derechos que portan por "ser humanos", son débiles e ineficaces. Esta situación convierte a los sujetos en "ciudadanos de baja intensidad". El autor considera que "se han aniquilado los derechos sociales. Y los derechos civiles, si uno camina veinte cuadras del Centro, ya empiezan a evaporarse. Y tenemos los derechos políticos: nada más y nada menos" (O'Donnell, 2003, p. 34). El ejercicio de los derechos políticos es estructural a la lógica democrática, sin embargo, no es suficiente para que nos constituyamos en ciudadanos. Ante la ausencia de un Estado garante de los derechos declamados formalmente en las distintas constituciones, los sectores sociales de mayor poder adquisitivo reemplazan las acciones estatales por alternativas privadas que están en condiciones de sostener económicamente mientras que, los sectores sociales de mayor vulnerabilidad debido a la pobreza que padecen tampoco cuentan con un estado que les garantice el cumplimiento de sus derechos.

En consecuencia, en la medida que se fue profundizando la desigual distribución de la riqueza, el estado se ha corrido de su función de garante para institucionalizar su función asistencialista respecto de los sectores sociales más empobrecidos, al tiempo que se muestra ineficiente para atender los requerimientos de los sectores medios desprotegidos. De hecho, entonces, la mayoría de los sujetos, en estos sistemas democráticos truncos son ciudadanos ciervos o ciudadanos de baja intensidad. Sólo los sectores más poderosos económicamente parecen estar protegidos por el Estado cuando en realidad, son los que menos lo necesitan.

Lo expuesto sobre la idea de ciudadanía que, hasta la actualidad permanece vigente, a pesar de los intentos de decolonizar su puesta en práctica, indica que tal y como ha sido pensada se encuentra íntimamente relacionada con el reconocimiento de la existencia de los derechos que a partir de mediados de siglo XX fueron compilados en la Declaración Universal sobre la que se ha reflexionado en el apartado precedente. Por este motivo, resulta interesante recuperar aquí los decires del doctor en filosofía y periodista español Emánuel Lizcano quien en su libro "Metáforas que nos piensan" (2009), además de coincidir con el historiador neomarxista Eric Hobsbawm, afirma que,

Expresiones como la de "sociedad civil", o la de "ciudadanía", no fueron, en su origen, sino consignas de batalla que los burgueses ilustrados de la Francia del siglo XVII lanzaron contra el clero y la nobleza, es cierto, pero también contra el campesinado y otros modos populares de pensar y de vivir que esos habitantes de los burgos y ciudades percibían como amenaza. Esas mismas expresiones, hoy ya tan acuñadas para referirse a todos los miembros de cualquier colectividad, ¿no evidencian,



precisamente bajo su aspecto actual, meramente técnico y neutral, la victoria ideológica de los unos y el ninguneo de los otros, de los perdedores, de aquellos a los que hoy se sigue llamando subdesarrollados, como las que eufemísticamente se denominan “batalla por la modernización” o “lucha contra la exclusión”? ¿no suponen una evidente exclusión de lo social de quienes siguen sin habitar las ciudades y viven según pautas comunales no urbanas: las gentes de la mar, de la montaña, del valle, del desierto o de la selva, es decir, más de dos tercios de las gentes del planeta? ¿no evidencian la impostura literal que supone pensar todo lo colectivo desde la perspectiva de unas ciudades y unas sociedades en las que, casualmente suelen habitar los sociólogos, filósofos, políticos y burócratas que, como herederos de aquella ilustración antipopular, han impuesto estos términos como si fueran universales sin historia?. No propongo aquí, ciertamente, abandonar formulaciones ya tan arraigadas, pero sí ponerlas por un momento entre comillas. (Lizcano, 2009, p. 41)

La escuela como espacio para la construcción de ciudadanía y ejercicio de los DDHH

En estos críticos contextos, Pablo Gentili -en cierta forma en acuerdo con Hugo Quiroga-, afirma que una de las pocas posibilidades de achicar la distancia existente entre la ciudadanía como condición legal declamada, otorgada y pasiva y la ciudadanía como actividad deseable, construida individual y socialmente y en consecuencia activa, es el ejercicio pleno y constante de la participación de los sujetos en los diferentes escenarios públicos en los que puedan llevarse adelante acciones concretas que evidencien con contundencia el ejercicio

pleno de los derechos. Es decir, el planteo consiste en sostener que la ciudadanía sólo es posible de construir en el campo social, con otros y desde las bases de la sociedad en función del reconocimiento de sus necesidades y aspiraciones.

Uno de los escenarios más propicio para la construcción de lo público es la escuela. En consecuencia, si es posible reconocer en esta institución uno de los lugares donde lo público se despliega, es urgente preguntar: ¿Qué función cumple o debería cumplir la escuela en este proceso transformador que se propone para repensar, tanto la idea en torno a la ciudadanía como a la necesaria revisión de los campos de aplicabilidad de los Derechos Humanos? ¿Qué acciones institucionales y pedagógicas deberían llevar adelante los actores sociales que la constituyen, para que la ciudadanía y en consecuencia el ejercicio pleno de los derechos se concrete y se efectivice?

En este sentido, Siede (2007) invita a la reflexión e incluso a la acción, cuando plantea que,

Debemos sostener como una convicción fundamental que la escuela tiene la responsabilidad de contribuir a transformar las prácticas políticas, porque esa es una de sus notas distintivas y quizá la más importante, si la concebimos como espacio público de construcción de lo público. La escuela es el primer ámbito institucional en el cual interactúan los niños como sujetos políticos: desde las primeras salas de Nivel Inicial, van construyendo representaciones acerca de lo justo y lo injusto, lo igual y lo diferente, lo propio, lo ajeno y lo compartido, entre otras múltiples nociones relevantes para su inserción en el ámbito público. Esta convicción se opone a cualquier intento de despolitizar la



acción pedagógica, pues entendemos que la educación es pública en tanto se concibe como acción política. Por eso, la maestra – y los docentes en general-, no es la segunda madre, sino el primer agente público que establece un contrato político con sus alumnos (Siede, 2007, p. 102).

En territorios como el argentino, en estos tiempos en los que predomina el individualismo y la indiferencia, donde es observable –sin necesidad de confrontar las teorías con el campo empírico- que la mayoría de los habitantes son portadores de una ciudadanía segmentada, recortada, la escuela tiene la tarea y el compromiso de reconstruirse a sí misma como un espacio que habilite políticamente a los sujetos que concurren a ella, para que aprendan a percibirse como efectivos portadores de derechos, más allá de conocer por vía de los distintos espacios curriculares la existencia y el contenido de la “Declaración de los Derechos Humanos”.

Sin embargo, no es una tarea fácil, sobre todo porque la República Argentina se encuentra atravesando –como otros estados latinoamericanos y occidentales- por un periodo caracterizado por una embestida neocolonial cuyo gobierno pretende restaurar el orden político, económico e ideológico del mediados de siglo XIX que, como bien plantea Eugenio Zaffaroni (2017), es un estado que busca “una distribución económica mundial funcional a la reproducción, mediante la imposición periférica de modelos de sociedades excluyentes tardocolonizadas o subdesarrolladas (30% incluido y 70% excluido), razón por la cual fomentan el debilitamiento o la destrucción de los estados” (Zaffaroni, 2017, p. 34).

A modo de ejemplo, y a los fines de visibilizar los delicados momentos que se

producen en el campo educativo respecto de las posibilidades que brinda este campo para construir ciudadanía y ejercer en forma plena los derechos que se supone poseen los sujetos por ser definidos como ciudadanos/as, se han seleccionado, de nuevo arbitrariamente, dos casos que dan cuenta de este complicado proceso que implica un evidente retroceso respecto de las políticas públicas implementadas en gobiernos anteriores que propugnaban la ampliación y no la restricción de derechos.

El primer caso está radicado en la localidad de General Pico, provincia de La Pampa. Allí en el mes de abril de 2025 se condena a una docente por hablar en su clase de Derechos Humanos. La noticia publicada por la Agencia de Noticias Red Acción informa que:

Se dictó una sentencia inédita y alarmante: multó a una docente, Ana Contreras, con casi un millón de pesos. Y se la sancionó penalmente por abordar en el aula saberes sobre Derechos Humanos y Terrorismo de Estado en Argentina, que derivaron en una discusión sobre la ocupación israelí, trabajada en el marco del derecho internacional humanitario. El episodio en cuestión sucedió a finales de 2023. El denunciante, padre de dos alumnas, ya había cuestionado previamente a la docente por dar contenidos de Educación Sexual Integral (ESI), pese a estar garantizados por la Ley Nacional 26.150. Este episodio se relaciona con otros, tanto por los ataques a los contenidos educativos como a la judicialización ante cualquier intento de informar sobre las violaciones a los Derechos Humanos que se cometen contra el pueblo palestino. (Agencia de Noticias Red Acción, 9/4/2025).

El segundo caso, también está relacionado con la conmemoración que se realiza cada



24 de marzo con motivo de recordarse el accionar de la última dictadura cívico-militar en la argentina bajo el lema Memoria, Verdad y Justicia. En la nota periodística publicada por el diario La Capital el 1 de abril de 2025 se puede leer la siguiente noticia sobre un acontecimiento sucedido en una localidad cercana a la ciudad de Rosario:

“Respeto a las maestras” decía el cartel que sostenía entre sus manos una nena que este lunes participó del abrazo solidario a la escuela N° 229 Manuel Dorrego de la localidad de Roldán. La acción, de la que participaron familias, docentes y representantes gremiales, fue en repudio al ataque que sufrieron docentes de esa escuela por parte del padre y la madre de una alumna, quienes cuestionaban las actividades preparadas por la institución para el día de la memoria, la verdad y la justicia. Según trascendió, el papá de una alumna de primer grado increpó a la directora por la propuesta pedagógica para la semana del 24 de marzo con el argumento que la escuela quería así adoctrinar a su hija. La denuncia fue radicada tanto en la fiscalía como ante el Ministerio de Educación provincial que ya se puso a disposición de la escuela. Frente a estos episodios es que la comunidad educativa decidió realizar este lunes por la tarde un abrazo solidario en las puertas de la escuela (Diario La Capital, 1 de abril de 2025).

Resulta evidente, dadas estas circunstancias, que la escuela es, casi por excelencia, por su estatuto fundacional, por su supervivencia institucional más allá de las crisis políticas, económicas, sociales e ideológicas que han impregnado e impregnan nuestra historia, por su resistencia a ser destituida como pasadora de la memoria y de la cultura común, el espacio más adecuado para contribuir a transformar a los sujetos de ciudadanos legales en ciudadanos activos,

hacedores de su propio futuro como ciudadanos de este, nuestro país “La escuela tiene, entonces, no el mero desafío de difundir un ideario preestablecido, sino el de abrir interrogantes y posibilitar la construcción de miradas crítico-productivas, en un contexto donde las respuestas no están pre-moldeadas” (Siede, 2007, p. 155).

Así, quienes se dedican a la tarea de educar y habitan cotidianamente las escuelas, debieran recordar que todo acto educativo encierra, en sí mismo un comportamiento ético y tiene implicancias políticas tanto por el ejercicio formativo en sí mismo como por sus efectos en la socialización de los estudiantes.

Esta toma de conciencia respecto de la tarea docente obliga a un constante ejercicio de reflexión sobre la experiencia de las prácticas y en ese proceso continuo de reconstrucción se torna urgente, pensar y repensar si en los momentos en los que se supone que se enseñan los Derechos Humanos predomina la idea de multiplicar, habilitar y posibilitar o, solamente, la idea de reproducir. Si cada vez que se abordan estos temas no se los problematiza; si sólo se enuncia el listado de los Derechos Humanos y se los trasmite mecánicamente; si para demostrar su existencia se eligen ejemplos estereotipados; o si para reflexionar sobre su vulnerabilidad y su potencial violación sólo se mencionan casos emblemáticos, generales y descontextualizados. Si esto es lo observable, entonces es importante reconocer que no se hace demasiado para que la participación estudiantil en el ámbito escolar y social en general, abandone el plano de la utopía, se torne real y se visibilice a través de acciones cotidianas, comunitarias y solidarias que pongan en evidencia que el acto político de enseñar ha tenido el éxito esperado.



Conclusiones

Si se pretende sustanciar un giro en la enseñanza de los Derechos Humanos y revisar los modos en los que es posible construir una ciudadanía real, efectiva y participativa de la mano de sujetos concretos inscriptos en los contextos a los que pertenecen, se debiera perder lo que Mignolo (2007) califica como “el miedo a la desobediencia epistémica”. Este miedo, sin dudas, ha colaborado para que los múltiples y diversos discursos sobre los Derechos Humanos y la Ciudadanía se hayan sostenido y aún se sostengan sobre la idea de la necesidad de conceptualizar los fenómenos sociales que se estudian como única opción, si se pretende explicarlos y/o comprenderlos obturando así, cualquier posibilidad de debate y reflexión acerca de los límites existentes para acceder a conocer su complejidad y conflictividad.

En cuanto al tratamiento, estudio y análisis de los Derechos Humanos y del fenómeno sociopolítico de la ciudadanía pareciera que, como afirma Da Re (2019), “hemos construido un mundo de saliencias donde todo tiene que ser definido, donde la palabra trata de atrapar al misterio y toma todo a su alrededor como un objeto. Es un pensar denotativo, que define, que controla, que diferencia, que le huye al error, que busca lo permanente, lo siempre igual a sí mismo. ¿por qué lo hacemos? Quizá porque hay una cierta comodidad en dejarse arrastrar por lo dicho, cierto conformismo, cierta inapetencia visceral y sobre todo el miedo a pensar” (Da Re, 2019:110).

En estas instancias, sería prudente realizar una crítica lógica y lexicológica de la teorización que se ha realizado y que permanece vigente respecto de los temas que se

abordan en este escrito, porque es un lugar común que se apliquen indistintamente para explicar procesos o acontecimientos diversos producidos en distintos tiempos y espacios. Este uso indiscriminado de los conceptos, puede ser riesgosa porque habilita para la elaboración de generalizaciones con claras aspiraciones de universalidad para intentar explicar y/o comprender fenómenos y procesos sociales que, de suyo, son particulares y suelen ser análogos, pero nunca iguales.

Esta necesidad de generalizar y universalizar anula, excluye e invisibiliza la historicidad de los hechos o procesos estudiados porque quedan enunciados de manera abstracta y no se tiene en cuenta su necesaria contextualización espacial y temporal que habilitaría su adecuada explicación y/o comprensión.

Esta cuestión remite al planteo realizado por Kusch (2000) cuando en clave de denuncia afirmó que la mayoría de los sujetos no tiene en cuenta que “vivimos siempre metidos en un paisaje, aunque no lo queramos, Y el paisaje, ya sea el cotidiano o el del país, no sólo es algo que se da afuera y que ven los turistas, sino que es el símbolo más profundo, en el cual hacemos pie, como si fuera una escritura, con lo cual cada habitante escribe en grande su propia historia” (Kusch, 2000, p. 378).

Es decir, que resulta improbable que se puedan construir conocimientos validos en el campo de los Derechos Humanos y de la Ciudadanía si no se tiene en cuenta la particularidad de cada contexto y de sus habitantes. Entonces, al momento del abordaje de estas temáticas debiera de tenerse en cuenta lo que se denomina el “domicilio existencial” de los sujetos que protagonizan



el proceso bajo estudio. Esto implicaría invertir las coordenadas espacio temporales sobre las que se han fundado la Declaración de los Derechos Humanos y el concepto moderno de ciudadanía y pensar en primera instancia en el estar (espacio) y luego en el ser (Tiempo) y aplicar las conceptualizaciones atendiendo a que los sujetos son, porque primero están y así poder pensar otras herramientas teóricas que superen la tradición separatista de la modernidad respecto de la idea del tiempo y del espacio.

Por estas razones enunciadas, resulta interesante concluir estas reflexiones con algunas cuestiones que deben ser puestas en debate al interior de las escuelas de la mano de todos los actores sociales que la constituyen: la primera de estas cuestiones es pensar que educar en Derechos Humanos es intentar ir más allá de la instrucción, la segunda es interrogarnos acerca de si el campo concreto de la escuela y el aula enseñamos o educamos en Derechos Humanos, la tercera gira alrededor de la necesidad de desprofesionalizar la tarea por los Derechos Humanos, la cuarta es asumir que cuando educamos en Derechos Humanos debemos asumir, al mismo tiempo, que esa educación es contradictoria, la quinta consiste en estar convencidos que en lo que se refiere a la educación en Derechos Humanos, lo jurídico es el punto de llegada y no de partida, la sexta consiste en apelar a nuestra creatividad y desarrollar metodologías participativas y esperanzadoras al momento de elaborar estrategias didácticas para la educación en Derechos Humanos y la séptima y última cuestión, es adherir a la idea que la educación en Derechos Humanos debe aprovechar todos los ámbitos y las posibilidades.

Debatir, disenter, acordar, acerca de estas cuestiones probablemente será saludable

para los docentes, para los equipos directivos, para los estudiantes...porque colaborarán a democratizar el espacio escolar porque, en otras palabras: "no se puede educar para la autonomía a través de prácticas heterónomas, no se puede educar para la libertad a partir de prácticas autoritarias, no se puede educar para la democracia a partir de prácticas autocráticas" (Gentile, 2000, p. 32).

Referencias

- Ansaldi, W. (1997). *Más allá del mercado: La cuestión de la constitución de una ciudadanía democrática en la agenda del 2000*. Ciudadanía y Democracia, tomo 2. UDISHAL. Buenos Aires.
- Boucas Coimbra, C. M. (2000). *Fabricando pobres y peligrosos: Los derechos humanos y su (casi permanente) negación*. Códigos para la ciudadanía. Santillana. Buenos Aires.
- Candelero, N. (2018). *Apuntes sobre el hombre-que-somos*. Laborde Editor. Rosario.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Editorial Akal. Madrid.
- Capella, J. R. (1993). *Los ciudadanos siervos*. Trotta. Madrid.
- Da Re, G. (2019). De entrancias y saliencias. En P. Aguzín & D. Moroño (Coords.), *Aproximaciones al pensamiento de Rodolfo Kusch*. Editorial Fundación Ross. Rosario.
- Gentile, P. (2000). *Educación y ciudadanía: La formación ética como desafío político*. Códigos para la ciudadanía. Santillana. Buenos Aires.



Kusch, R. (2000). *Obras completas*. Editorial Fundación Ross. Rosario.

Lizcano, E. (2009). *Metáforas que nos piensan*. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Infobae. (2025, 3 de abril). Con una batucada, los presos de la cárcel de Devoto volvieron a protestar por el cierre del centro de estudiantes. <https://www.infobae.com/crimenyjusticia>

Andar Agencia. (2025, 18 de abril). Más de 45 personas del pabellón de la diversidad fueron sacadas de madrugada, semidesnudas y con golpes hacia celdas de aislamiento. <https://www.andaragencia.org>

Redacción. (2025, 9 de abril). General Pico: condenan a una docente por hablar de derechos humanos en una clase.

La Capital. (2025, 1 de abril). Abrazo solidario en la escuela de Roldán donde docentes fueron atacadas por el día de la Memoria. <https://www.lacapital.com.ar>

Hobsbawm, E. (1998). *La era de la revolución, 1789-1848*. Editorial Crítica. Buenos Aires.

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Editorial Gedisa. Barcelona.

Nikken, P. (1994). *El concepto de derechos humanos: Estudios básicos de derechos humanos*. IIDH. San José de Costa Rica.

O'Donnell, G. (2003). *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía*. Homo Sapiens. Rosario.

Quiroga, H. (1999). *Democracia, ciudadanía y el sueño del orden justo*. Filosofías de la ciudadanía. Homo Sapiens. Rosario.

Schujman, G., & Siede, I. (Comps.). (2007). *Ciudadanía para armar: Aportes para la formación ética y política*. Aiqué. Buenos Aires.

Siede, I. (2007). *La educación política: Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós. Buenos Aires.

Zaffaroni, E. (2017). *Derecho, derecho penal humano y poder financiero*. Remanso Editor. Rosario, Santa Fe.



ENTRETEJIENDO LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN CLAVE DECOLONIAL: BUENAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y DECOLONIAL


Susana Meoño Guzmán³⁰

Resumen

Este artículo propone una pedagogía decolonial para la enseñanza de las artes, inspirada en las cuatro dimensiones del Qhapaq Ñan, camino de los justos del pensamiento andino. La investigación se estructura en tres momentos: develar las heridas coloniales en los programas educativos, desestabilizar los modelos impuestos y entretejer diálogos con saberes otros. Se cuestiona el modelo educativo actual, caracterizado por su eurocentrismo, epistemicidio, ecologicidio y patriarcado, que perpetúa jerarquías de poder y violencia simbólica. La autora plantea una pedagogía que jaquea el sistema desde dentro, reconociendo sus fisuras y promoviendo experiencias de aprendizaje emancipadoras. Se destacan prácticas pedagógicas en instituciones

costarricenses como el Colegio Gregorio José Ramírez y el Liceo San Rafael de Alajuela, donde se integran procesos de deconstrucción corporal, performance, diseño gráfico y participación comunitaria. El artículo aboga por una transición de una estética regulatoria a una *aiesthesis* decolonial, de la *techne* a la *poiesis*, y de la interculturalidad a la pluriversalidad. Se propone una enseñanza del arte centrada en la comunidad (humana y no humana), que reconozca la oralidad, el cuerpo, la máscara y el tejido como medios legítimos de conocimiento. Finalmente, se plantea la construcción de redes horizontales, sin estructuras de poder, que entretejan el arte con lo político y lo social.

Palabras clave: *aiesthesis*, arte decolonial, cuerpo, educación crítica, pedagogía andina, pluriversalidad, Qhapaq Ñan, tejido

30 Doctora en Estudios Latinoamericanos y Máster en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Desarrollo y Cultura por la Universidad Nacional de Costa Rica. Graduada en Arte y Comunicación Visual con énfasis en Escultura y Enseñanza del Arte, es artista, educadora e investigadora especializada en pedagogías críticas y decoloniales. Su trabajo articula creación artística comunitaria, arte político y la transformación de modelos educativos hegemónicos mediante la integración de saberes ancestrales, prácticas performáticas y metodologías colaborativas en instituciones públicas costarricenses. Actualmente se desempeña como Asesora Regional de Artes Plásticas en la Dirección Regional de Educación de Alajuela (DREA) del Ministerio de Educación Pública de Alajuela, Costa Rica, donde impulsa iniciativas de decolonización curricular y reivindicación de epistemologías otras en la enseñanza artística. ✉ susana.meono.guzman@mep.go.cr  <https://orcid.org/0009-0001-0563-020X>



Introducción

La enseñanza de las artes en América Latina ha estado históricamente atravesada por modelos euroUSAcéntricos que han impuesto una visión hegemónica del arte, del conocimiento y de la educación. Estos modelos, heredados de la colonialidad del saber, han privilegiado formas de creación y pensamiento que excluyen, invisibilizan o subordinan los saberes ancestrales, las prácticas comunitarias y las expresiones culturales propias de las comunidades, de los pueblos originarios y afrodescendientes. En este contexto, se vuelve urgente repensar la educación artística desde una perspectiva crítica y decolonial que permita desarticular las estructuras de poder simbólico que aún persisten en los programas, metodologías y evaluaciones.

Este artículo propone una mirada decolonial para la enseñanza de las artes, inspirada en el pensamiento andino y en experiencias pedagógicas desarrolladas en Costa Rica. A partir de las cuatro dimensiones del Qhapaq Ñan —camino de los justos— se plantea una pedagogía que no solo cuestiona los fundamentos epistemológicos del modelo educativo dominante, sino que también propone alternativas concretas desde la práctica artística y educativa. Esta propuesta se nutre de experiencias situadas, colectivas y sentipensantes, que integran el cuerpo, la oralidad, el territorio, el tejido y la máscara como medios legítimos de conocimiento.

La crítica a los modelos eurocéntricos no se limita a una denuncia, sino que se convierte en una invitación a entretejer nuevos caminos pedagógicos que reconozcan la pluralidad de saberes y formas de existencia. Las experiencias pedagógicas compartidas en este trabajo —desarrolladas en instituciones

educativas costarricenses— evidencian que es posible construir espacios de aprendizaje emancipadores, donde el arte se convierte en una herramienta para la transformación social, política y afectiva.

Sustento teórico

Esta propuesta se fundamenta en un entramado de pensamientos críticos y decoloniales que dialogan con las cuatro dimensiones del Qhapaq Ñan, camino de los justos del pensamiento andino. Desde esta estructura filosófica, se abre un diálogo con autorxs que han cuestionado profundamente las formas hegemónicas de enseñar y crear arte.

Figura 1
Ceguera



Nota. Meoño, S.

Se integran aportes de Felipe Guaman Poma de Ayala, Frantz Fanon (con su propuesta de socio-génesis), Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo, Pedro Pablo Gómez y Catherine Walsh, quienes han contribuido al desarrollo del proyecto modernidad/



colonialidad y al giro decolonial. Asimismo, se incorporan las miradas disidentes de Ochy Curiel, María Lugones y Silvia Rivera Cusicanqui, cuyas propuestas desde el feminismo decolonial, el buen vivir y la crítica epistémica enriquecen esta perspectiva.

Desde el campo pedagógico, se retoman experiencias como las de las Escuelas Zapatistas, que inspiran una pedagogía situada, insurgente y comunitaria. En el ámbito artístico, se reconocen las prácticas decoloniales de creadorxs como Amanda Baggs, Jeanne-th Ehlers, Lukas Avendaño, Regina Galindo, Yecid Calderón y Yazminne Pérez Alvarado, cuyas obras tensionan los límites del cuerpo, el lenguaje, el territorio y la memoria.

A partir de este entramado, se propone una *aisthesis* decolonial que reconozca y legitime saberes diversos, no jerarquizados, que emergen desde los cuerpos, los territorios, la oralidad, el tejido, la máscara y la colectividad. Esta *aisthesis* busca descentrar la mirada eurocéntrica y abrir paso a una pluralidad de formas de sentir, pensar y crear, en diálogo con lo ancestral, lo comunitario y lo insurgente.

Metodología

La propuesta se basa en una metodología de investigación-creación, con un enfoque crítico, cualitativo, participativo y situado, que reconoce la experiencia como fuente legítima de conocimiento. Esta metodología se articula desde una perspectiva decolonial, inspirada en un marco tetraédrico derivado del pensamiento andino, particularmente de las cuatro dimensiones del Qhapaq Ñan, camino de los justos.

El proceso metodológico se estructura en cuatro dimensiones interrelacionadas:

Ruta por categorías: Se construyen puentes entre pensamientos y prácticas a partir de textos y experiencias de autores decoloniales y críticos latinoamericanos. Estas rutas permiten desestructurar las bases canónicas de la enseñanza artística y abrir paso a nuevas formas de resistencia y (re)existencia.

Confrontación y análisis: Se realiza una comparación entre fuentes primarias y secundarias para evidenciar la presencia de la colonialidad en los programas de estudio. Este análisis se apoya en el circuito de reacción cultural propuesto por Joaquín Herrera Flores, permitiendo identificar elementos emancipatorios y regulatorios en las prácticas pedagógicas.

Propuestas de criterio: A partir del análisis crítico, se desarrollan propuestas pedagógicas decoloniales que buscan jaquear el sistema desde dentro. Estas propuestas emergen desde la colectividad, la experiencia situada y la creación artística como formas de conocimiento.

Diálogos entretejidos: Se propician encuentros entre prácticas artísticas, estéticas académicas y saberes otros. Estos diálogos se materializan en experiencias pedagógicas que integran la oralidad, el cuerpo, el tejido, la máscara y la comunidad como medios legítimos de aprendizaje.

Durante todo el proceso, se documentaron las experiencias mediante bitácoras, registros anecdóticos y producción artística, aplicando estrategias de ensayo y error, pilotaje y colaboración comunitaria. Esta metodología no busca replicar modelos, sino abrir caminos para una educación artística más libre, sentipensante y pluriversal.



Resultados

Las experiencias permitieron cuestionar cánones estéticos, desnaturalizar jerarquías y reconectar con cuerpos, territorios y memorias. Se evidenció una transformación hacia una práctica artística situada, política y afectiva. Se insta a crear diálogos horizontales con el modelo hegemónico y otros mundos posibles. Por ejemplo; desde la hegemonía, el color rojo, desde la psicología del color tiene este significado, pero desde estas otras culturas ese color tiene un significado y una forma de percibirse distinta. Las mismas cuatro dimensiones de Jacques Delors, si las ponemos en diálogo horizontal; por ejemplo con el pensamiento andino, es posible encontrar grandes diferencias sobre aprender a aprender, vivir, sentir y convivir; Aillin Ruway: Proceso volitivo, buen hacer, trabajar (desde un punto de vista no occidental), Aillin Yuyay: Proceso cognitivo, pensar bien, Aillin Sonqoy: Proceso socioafectivo, buen corazón, corazónarte y Aillin Rima: proceso conativo, buen hablar, sin juicios de valor o que para sanar de la hucha (violencia en la cual nos encontramos), es necesario realizarlo por medio de los cuatro principios de la Chakana y la ruta del Qhapaq Ñam (Ruta de los justos).

Para sanar las heridas coloniales presentes en la enseñanza de las artes, es necesario poner en el centro del proceso de aprendizaje a la comunidad (humana y no humana), pasar de los estudios visuales a metaversos culturales, de la estética a la aisthesis decolonial, de las techne a las ars, de una semiótica hegemónica a una que explore otros metaversos culturales, que refraccione, se yuxtaponga frente a los saberes hegemónicos y finalmente de la techne a la poiesis. No se puede traducir un idioma de manera literal, del mismo modo la semiótica, es pasar

del antropocentrismo, por biocentrismo. Reconectar con la naturaleza-cuerpo-mundo sentipensante, traspasar la perspectiva de diversidad por pluriversalidad, de la interculturalidad por pluriversalidad.

Crear una red de puentes sin estructuras de poder ni procesos complejos heterogéneos, para realidades complejas pluritransdiversas. Vincularnos desde el ayllú, entretelar el arte con lo político y social. Descanonizar al artista, al rol docente, espacios, tiempo, adultocentrismo, las dicotomías, arte como objeto de consumo, sujeto/objeto.

Para lograr explorar estos diálogos entretelados; es necesario explorar y experimentar desde diferentes aristas. Desde la producción personal hacia la mirada colectiva, desde el ámbito visual, hasta la exploración del cuerpo, como medio de expresión, la experiencia en la práctica pedagógica tanto con población docente, como con población estudiantil, desde la investigación creación.

Ejemplos de buenas prácticas

1. Colegio Gregorio José Ramírez: Proyecto interdisciplinario sobre cuerpos y arte político

Para entretelar estos diálogos, fue necesario experimentar desde múltiples aristas: desde la producción personal y visual, hasta la exploración del cuerpo como medio expresivo. La experiencia pedagógica se desarrolló tanto con población docente como con población estudiantil, en un proceso de investigación-creación.

Cada experiencia fue acompañada por una bitácora con registros anecdóticos, reflexiones y análisis de los procesos. Una de las experiencias más significativas se llevó a cabo



con estudiantes del Bachillerato Internacional del Colegio Gregorio José Ramírez. En este proceso, se invitó a personas de la comunidad a participar junto con la población estudiantil en una propuesta que inició con la deconstrucción de los cuerpos y se articuló con lo político. Esta experiencia interdisciplinaria se desarrolló durante seis meses, en colaboración con la carrera de Tecnología de la Imagen para la sesión fotográfica, y con estudiantes de Diseño Gráfico de la Universidad de Costa Rica. (ver ilustración 1)

Figura 2

Más educación y menos balas



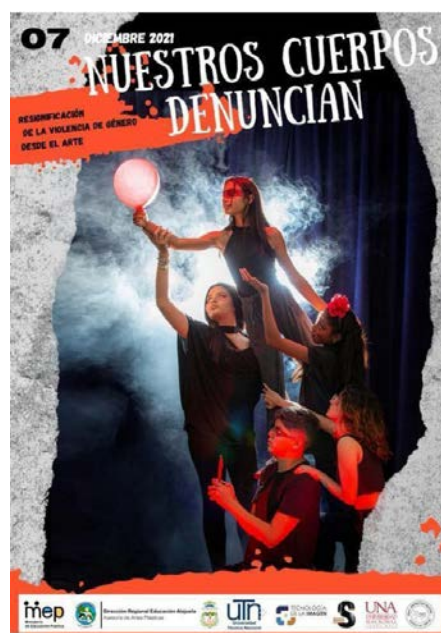
2. Liceo San Rafael de Alajuela: Carteles con enfoque en el cuerpo como denuncia social

Otra experiencia interdisciplinaria e interinstitucional se realizó en el Liceo San Rafael de Alajuela, en articulación con el IDELA-UNA, la docente Sharon López Céspedes, Pamela Fuster Barahona de la carrera de Tecnología de la Imagen, y la población estudiantil de décimo año. El proyecto consistió en la

creación de una serie de carteles publicitarios titulados Nuestros cuerpos denuncian. Esta propuesta no solo reivindicó los cuerpos como territorios de resistencia, sino que también vinculó las problemáticas inmediatas del entorno con sus cuerpos como recurso artístico y político, a través del lenguaje visual del cartel. (ver ilustración 2)

Figura 3

Nuestros cuerpos denuncian



Conclusiones

Se propone una enseñanza artística emancipadora, centrada en la comunidad (humana y no humana) y en la apertura de pluriversos de saberes, más allá de los marcos hegemónicos. Esta propuesta aboga por descanonizar al artista, al modelo educativo, sus espacios de poder y al rol docente, promoviendo redes horizontales que entretejan lo artístico, lo político y lo social desde una perspectiva situada, afectiva y colectiva.



Figura 4*La mirada en movimiento*

Desde esta mirada, la enseñanza de las artes se concibe como un proceso de transformación y no de reproducción. Se reconoce la urgencia de desarticular las estructuras coloniales que aún habitan en los programas, metodologías y evaluaciones, para dar paso a prácticas pedagógicas que reconozcan la corporalidad, la oralidad, el territorio y la memoria como fuentes legítimas de conocimiento. Inspirada en el pensamiento andino y en experiencias de investigación-creación, esta propuesta se posiciona como una forma de resistencia y (re)existencia frente a la lógica del mercado, el adultocentrismo y la monoculturalidad. Así, se abre un camino para una educación artística que no solo forme, sino que también transforme, desde el sentir, el pensar y el hacer colectivo.

Referencias

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: Hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Artium Museoa. (s.f.). Regina José Galindo: Piel de gallina. ARTIUM MUSEOA. <https://www.artium.eus/es/exposiciones/item/55809-regina-jose-galindo.-piel-de-gallina>
- Barbosa, A. (2014). [CanalObservatorio] *Educación artística* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/channel/UCfxtRQpB3l1mRbiXcpYhB6w>
- Barbosa, A. (2014). *Ana Mae Barbosa: La educación artística*. Canal Observatorio.
- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto de-colonial: Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires, Colombia.
- Blanca, R. (2016). *El performance: Entre el arte, la identidad, la vida y la muerte*. SciELO Brasil. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332016000100439&lng=es&tlng=es
- Boaventura, S., & Dussel, E. [Carlos Paizanni] (2014). *Descolonización epistemológica del Sur* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/hb1yUnf8TQU>
- Cabnal, L. (2016). *Tzk'at, Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitario desde Iximulew*. *Revista Ecología Política*. <https://www.ecologiapolitica.info/?p=10247>
- Cabrera, R. (2017). *Abordaje triangular desde un episteme decolonial*. Universidad Autónoma de Nuevo León. https://www.researchgate.net/publication/321219275_Abordaje_Triangular_desde_un_Episteme_Decolonial



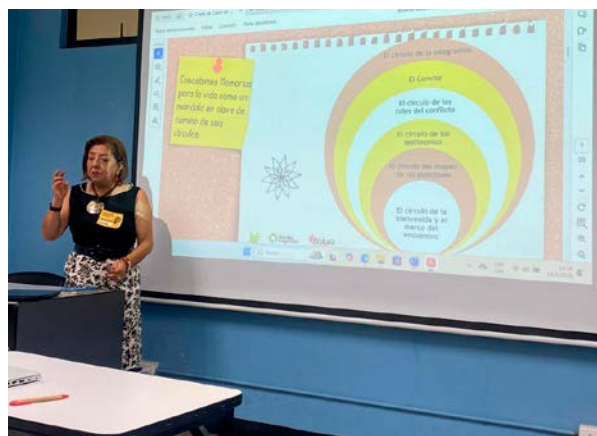
- Calderón, Y. (2013). *Prácticas estéticas ex-céntricas: El performance ante la colonialidad del gusto y la sexualidad*. Pinina Flandes. <https://pininaflandes.webnode.mx/performanceyarte/practicas-esteticas-ex-centricas-el-performance-desde-la-teoria-decolonial-como-practica-de-resistencia/>
- Camnitzer, L. (2012). *La enseñanza del arte como fraude*. Museo de Arte Universidad Nacional. <http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>
- Díaz, S. (s.f.). Perfil académico. *Blog de Santiago Díaz*. <https://mdp.academia.edu/SantiagoDiaz>
- Dussel, E. [Codigos Libres] (2016). *Decolonialidad del poder con Enrique Dussel* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/BBe1W63uLjM>
- Flandes, P. (s.f.). Curriculum vitae. *Blog Pinina Flandes*. <https://pininaflandes.webnode.mx/exposiciones/curriculum-vitae/>
- Godoy-Anativia, M. (2013, octubre). *Desobediencia visual: Una entrevista con Benvenuto Chavajay y Kencey Cornejo*. <https://hemi.nyu.edu/hemi/es/e-misferica-111-gesto-decolonial/cornejo-chavajay>
- Green, A. [PRENSA INTERCULTURAL INDÍGENA ABYAYALA] (2016). *Pensamiento ancestral, palabra mayor* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/VDS5xfaOO2g>
- Green, A. [QuinceUCR] (2017). *Pedagogía de la madre tierra* [Video]. Canal UCR. <https://youtu.be/UAuVDcjUIWM>
- Instituto de México en Costa Rica, MADC & PerfoREDmx. (s.f.). *El performance en CA. #CentroaméricaEnAcción* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/MuseoMADC.CR>
- Instituto Pachayachachiq. (2019). *Qhapaq Ñan: La filosofía espiritual de los Andes y los 8 ritos del "Código Khuyay"* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/Wi-R9eqbueXw>
- Las Tesis. (2019). *Un violador en tu camino* [Video]. Colectivo Registro Callejero. <https://youtu.be/aB7r6hdo3W4>
- Monterroso, S. (2015). *Del arte político a la opción decolonial en el arte contemporáneo guatemalteco*. <https://iberoamericasocial.com/del-arte-politico-a-la-opcion-decolonial-en-el-arte-contemporaneo-guatemalteco/>
- Oliveira, E., Melo, G., & Queiroz, S. (2020). *Articulações do corpo-território, educação anti-racista e nanorracismo na pós-graduação em educação* [Video]. TV Olhos D'Água - TV Uefs. <https://youtu.be/QRssuoNBdYs>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (s.f.). *La OCDE*. <https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>
- Tijoux, A. [Nacional Records] (2014). *Somos Sur (feat. Shadia Mansour) - Ana Tijoux* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/EK-GUJXzxNqc>



Universidad Nacional de Educación. (2021, octubre 27-29). I Congreso Internacional en Pedagogías de las Artes y Humanidades. UNAE. <https://unae.edu.ec/evento/i-congreso-internacional-en-pedagogias-de-las-artes-y-humanidades/>

Walsh, C. (2015). *Conferencia Pedagogía decolonial* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/e5XXKN5CM9Y> el enlace no coincide con el título del video

Valerie [Ilustradora chilena]. (2016). *Desobediencia visual: No todas, no siempre*. <http://desobedienciavisualilustracion.blogspot.com/2016/12/no-todas-no-siempre.html> Este Blog esta eliminado





PROCESSOS DE JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA IDENTIDADE PEDAGÓGICA



Evanilson Alves de Sá³¹
Wellcherline Miranda Lima³²

Resumo

Concebe-se a juventude enquanto categoria socialmente construída, formulada em contextos particulares demarcados por circunstâncias econômicas, sociais e políticas, portanto, sujeita à modificação ao longo do tempo. Sendo uma construção social, a juventude não comporta sua identificação exclusivamente pelo limite da idade biológica, pois, em algumas situações, os jovens assumem responsabilidades que lhe impõem o estatuto de adulto. Ademais, o conceito de juventude é uma construção social que procura, por um lado, compreender e explicar uma etapa da vida, considerando certas regularidades nas características físicas, cognitivas, psicossociais, afetivo-relacionais dos seres humanos e, por outro lado, as múltiplas formas de experiências sociais associadas a essas etapas da vida em diferentes comunidades humanas. Sobre os sentidos atribuídos ao processo de juvenilização na Educação de Jovens e Adultos

- EJA, estudos reconhecem que esses estudantes mais jovens são vítimas das adversidades dos processos de escolarização, sendo que a presença desses sujeitos no ambiente escolar tende a ser interpretada como ameaças às possibilidades de sucesso nos estudos dos estudantes adultos. Apoiado na concepção de que a Educação em Direitos Humanos - EDH integra o amplo direito à educação, o trabalho configura-se em um estudo de caso realizado por meio de observações e entrevistas semi-estruturadas aplicadas a professores e estudantes de uma escola pública situada na periferia urbana. A pesquisa, sinalizou que a escola é uma instituição importante para se ensinar e aprender sobre a cultura dos direitos humanos e, nesse contínuo, em cooperação com outras instituições, contribui para a proteção e promoção da dignidade humana. Finalmente, constatamos que atividades realizadas na escola, por meio da "roda de ciranda" e do "toque do maracatu", constituem experiências que se coadunam

31 Universidade de Pernambuco – UPE, Recife – Pernambuco, Brasil,  <https://orcid.org/0000-0001-9055-1663>,  evanilsonadv@gmail.com

32 Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, Recife – Pernambuco, Brasil,  <https://orcid.org/0000-0002-5361-5864>,  wellcherline@gmail.com



com os princípios e diretrizes da EDH. Concluímos, que o trabalho realizado por meio de expressões artísticas regionais, estimularam o respeito às diversidades humanas, perfazendo “diamantes éticos” a iluminar estudantes adolescentes-jovens, que “não gostam da sala de aula”, mas quando tocam as “alfaías”, o “gonguê” e os “maracás”, não erram uma nota. Portanto, tencionada por essas experiências, aventam-se possibilidades que denotam a construção uma nova identidade para a EJA.

Palabres clave: direitos humanos, educação de jovens e adultos, educação em direitos humanos, juvenilização, prática pedagógica.

Introdução

Na análise sobre os sentidos atribuídos ao processo de “juvenilização”, identifica-se que os estudantes mais jovens são reconhecidos como vítimas das adversidades dos processos de escolarização, sendo que, comumente, a sua presença no ambiente escolar tende a ser atribuída um significado de ameaça à possibilidade de a EJA atender a adultos que não tiveram oportunidades de concluir seus estudos em condições de normalidade, na dita ‘idade certa’, ou seja, no tempo cronológico previsto na Legislação Educacional.

Portanto, ao que expõe, verifica-se nos estudantes, adolescentes-jovens, na sua maioria, marcadores discursivos que alimentam expectativas que atestam um ideal de estudante que escapa à moldura do que, subjetivamente, construíram como representação de um estudante ideal.

Incursos na dinâmica de voltar à escola, muitas vezes a mesma na qual acumularam sucessivos fracassos, quando o seu

“tempo humano” (Arroyo, 2011) não mais corresponde ao tempo de estudante “na idade própria”, na incerteza-certeza de que precisam se qualificar, para, assim, arrumar um emprego, ganhar melhor e crescer na vida. Não obstante, não são raras as vezes que se volta à escola com objetivo de aprender a ler para ler a Bíblia, e, conseqüente, servir melhor a Cristo. São essas, partes dos dilemas que enfrentam os/as estudantes da EJA, próprio de um tempo a quem precisa trabalhar para sobreviver, mas que precisa estudar enquanto trabalha, para, assim, “[...] crescer na vida e ser gente [...]” (Teixeira, 1969).

O que dizer das juventudes que emergem em cenário nacional com estatuto jurídico-político

Por sua vez, o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852 (2013), cronologicamente, embora se saiba que o tempo cronológico, mesmo sendo necessário, não é suficiente para definir as juventudes, destaca que são considerados jovens as pessoas com idade entre quinze e vinte e nove anos. Contudo, aos adolescentes com idade entre quinze e dezoito anos aplica-se, em regra, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 (1990), aos quais, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente, aplica-se, em caráter complementar, o Estatuto da Juventude.

Não obstante, verifica-se do cruzamento entre os dois dispositivos legais acima referenciados que, conforme o tempo cronológico, os ditos adolescentes-jovens compreendem o grupo humano identificado com idade compreendida entre 15 e 18 anos. Coincidentemente, quiçá, estranhamente, o referido marco temporal, nas suas



estremidades, simultaneamente, demarca a idade para o ingresso de estudantes nos Ensinos Fundamental e Médio e na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Lei nº 9.493, 1996).

No mesmo tecido, observa-se que a EJA no Brasil passou por profundas mudanças ao longo dos tempos, dentre elas, a crescente juvenilização de seus estudantes, portanto, sinaliza à necessidade de novas formas de atuação docente, com base em conhecimentos e metodologias que atentem para necessidades formativas desses sujeitos.

Consequentemente, a inserção do jovem nessa modalidade de ensino tem se configurado como um fator desafiador para uma nova forma de fazer a EJA, conforme esclarece Ribeiro (2001), ao destacar o processo de juvenilização como um dos fatores que dificultam a construção de uma identidade pedagógica da modalidade de ensino e de sua adequação às características específicas da população à qual se destina.

Não obstante, a juvenilização, intensificada na contemporaneidade, decorre das deficiências do sistema escolar que se corporificam na evasão e na repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série, as quais motivam esse grupo humano à busca pela certificação escolar, oriunda da necessidade e dificuldades de acesso ao trabalho formal, incursos em um cenário no qual se apresenta, muitas vezes, a ausência de motivação para o retorno à escola.

O ingresso cada vez mais antecipado dos jovens no mercado de trabalho, principalmente das camadas de baixa renda, tem provocado uma grande demanda para a EJA, no princípio apenas requerida por pessoas adultas, e que, à luz dos discursos de

educadores ofertada mediante projetos, programas ou formas assemelhadas (Paiva, 1971). Portanto, a juvenilização, que se intensifica na atualidade, possivelmente associa-se ao ingresso e à intenção de ingressar no mundo do trabalho, cujas expectativas estão direcionadas às novas exigências da contemporaneidade, no que se refere à ascensão e à mobilidade social.

A referida dinâmica reivindica ajustes na referida modalidade de ensino, para assim responder adequadamente às necessidades e às particularidades de cada estudante. Portanto, o ingresso de adolescentes-jovens, em número cada vez maior na EJA, demanda dos/as docentes a capacidade de repensar a prática pedagógica e, sendo desafiados, buscar saídas.

Entretanto, destaca-se que a não incorporação da problemática da juventude na EJA, enquanto conteúdo dos cursos de formação de professores, na sua maioria, deixa uma lacuna nos processos formativos que não se resolve com as disciplinas práticas vinculadas a esses cursos. No mais, professores agindo individualmente, sem uma discussão coletiva e um trabalho colaborativo que torne possível a sistematização das experiências individuais, de forma a levantar elementos teórico-metodológicos que contribuam para o enriquecimento da prática pedagógica e que apontem caminhos capazes de responder aos desafios pedagógicos trazidos pela presença dos jovens no cotidiano da EJA, não resolvem o referido dilema.

Os estudos sobre a juventude e sobre a EJA, geralmente assentes na compreensão da juventude enquanto uma fase homogênea, tomando-se como fio condutor a idade cronológica, e muitos deles aportados



na concepção de juventude associada a certas demandas sociais, entre elas instabilidades sociais, irresponsabilidade, desinteresse para os estudos e desvios comportamentais, precisam mudar de itinerário, para assim resgatar a juventude como construção social.

Por conseguinte, para se entender melhor a juventude, os estudos sobre a educação devem, portanto, inverter a rota, para, dessa forma, compreender a juventude como uma construção social, composta por um conjunto heterogêneo de indivíduos, com culturas diversificadas, diferentes situações econômicas, diferentes estilos de vida, comportamentos, interesses e necessidades. A idade, desta feita, se constitui em um elemento biologicamente definido, sendo assim “[...] socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se referir esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação [...]” (Bourdieu, 2003, p. 153).

O problema fundamental diz respeito à transferência obrigatória, na verdade à “expulsão” dos alunos do ensino fundamental com mais de 14 anos para as classes de EJA, o que vem ocorrendo desde a promulgação da Lei nº 5.692 (1971); portanto, destaca-se que o problema é bem mais antigo do que, à primeira vista, parece.

Concebida inicialmente como educação de adultos – designação que perdura até hoje nos eventos internacionais – está sendo obrigada a atender um contingente de jovens para os quais as propostas pedagógicas adotadas mostram-se inadequadas [...] (Fávero & Freitas, 2011, p. 384).

A juvenilização da EJA, que se refere à transferência ou à matrícula de estudantes ainda muito jovens para essa modalidade de ensino, corresponde ao processo que se iniciou com maior evidência a partir da década de 1980 (Haddad & Di Pierro, 2000). Consequentemente, a dita juvenilização, que produz tensionamentos no campo da EJA, relaciona-se, notadamente, à sua ofertar cada vez maior para estudantes jovens. Entretanto, ao que se expõe, a juvenilização corresponde ao crescimento das matrículas de estudantes na EJA; sendo esses, em boa parte, adolescentes, em consequência de processos de exclusão entranhados na escola brasileira.

Não obstante, os mais jovens que atualmente acessam a referida modalidade de ensino tiveram oportunidade de matrícula na escola, mas sua permanência foi inviabilizada. Ao que se infere, caso escrita hoje, o fenômeno da juvenilização viraria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.493, 1996) pelo avesso, já que, talvez, teria a seguinte redação:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso [ou que majoritariamente tiveram acesso à escola, mas não deram] continuidade aos estudos nos ensinos fundamental e médio na idade prevista e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Lei nº 9.493, 1996).

Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tiveram oportunidades escolares. “A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído



por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida [...]” (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 15).

Consequentemente, sobre o processo de juvenilização da EJA, a perspectiva que assumimos é que ela instaura nas fendas, nas fissuras, que se intercalam ao longo dos processos educativos, das quais decorrem a produção discursiva do jovem e, nesse sentido, os processos podem se articular para (res)significar a juventude para além da ameaça, destacando as suas presenças no ambiente escolar como uma potencialidade para a produção curricular na EJA e, consequentemente, para a prática pedagógica no sentido de construção de uma escola que caiba a todos e a todas, segundo o postulado da educação ao longo da vida, concebido, assim, como um direito que acompanha o ser humanos ao longo da vida, logo, “do berço ao túmulo”.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida, um princípio fundamental à educação emancipatória, abrange diversos aspectos da vida humana, tais como o desenvolvimento pessoal, competências laborais e participação cidadã, inseridos em contextos de disputas ideológica entre abordagens humanizadoras e aquelas que servem à razão contemporânea que demanda por arranjos educacionais para fazer frente às reivindicações expressas pelo mundo do trabalho, presentes, sobretudo, em discursos pela empregabilidade.

Concepção da aprendizagem ao longo da vida: “do berço ao túmulo”

Não obstante, defende-se a aprendizagem ao longo da vida como uma concepção de educação capaz de subsidiar propostas de

emancipação de grupos sociais subalternizados, contrapondo-se à múltiplas estruturas de opressão que operam sobre os sujeitos, estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Logo:

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. A aprendizagem ao longo da vida [...] é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem [...] quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros [...] (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2010).

Por sua vez, a aprendizagem ao longo da vida, necessária à sociedade do conhecimento, no âmbito das pedagogias críticas, passou a ser concebida como uma alternativa para a superação da educação compensatória na EJA. Assim, relaciona-se, portanto, a uma multiplicidade de dimensões do desenvolvimento humano, tanto pessoal como coletivo, entre elas, “[...] a aquisição de competências laborais, o manejo de novas tecnologias, a aprendizagem de línguas, a interculturalidade, a socialização política e a participação cidadã, em todos os ciclos da vida humana.” (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 28).

Entretanto, arremata-se que os discursos educacionais se encontram embebidos por sentidos e representações de mundo, sentidos esses em permanentes processos de negociações e de traduções. Portanto, esse outro, por assim dizer adolescente-jovem,



nas suas diferenças, muitas vezes caracterizadas no ambiente escolar como ameaça, na dureza do cotidiano, busca na EJA a possibilidade de continuar estudando e de concluir os seus estudos.

No mesmo enredo, Pereira (2020), desta vez com o propósito de interpretar quais sentidos os docentes atribuíam à EJA, e, conseqüentemente, como eles definem a identidade da referida modalidade de ensino, para assim tentar entender se a juvenilização se revelava para eles como um problema e quais argumentos usam para defender seus posicionamentos, por meio da análise de suas narrativas. Como resultado, concluiu que o processo de juvenilização decorrente da entrada problemática de jovens na EJA é uma consequência cabal de processos de exclusão da escola brasileira. Os mais jovens que atualmente acesam a modalidade tiveram oportunidade de matrícula na escola, mas sua permanência foi inviabilizada. Ademais, o dito processo de juvenilização é resultado de um sistema escolar excludente. Conseqüentemente, estes estudantes peticionam uma nova identidade para a educação de jovens e adultos (Pereira, 2020).

Educação em direitos humanos e formação do sujeito de direito

Nos estudos sobre Educação em Direitos Humanos (EDH), apoiamo-nos na compreensão apresentada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) que e no Parecer que aprova a Resolução nº 01 CNE (2012), que essa trata-se das Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos e em teóricos que tomam a referida área como campo de estudos e pesquisas.

A compreensão é de que a Educação em Direitos Humanos perpassa diferentes práticas sociais e as práticas pedagógicas, no espaço escolar, têm prevalência. Entendemos como Souza (2007, p. 10), que a prática pedagógica se configura na “[...] ação social coletiva da instituição na qual se interrelacionam, conformando uma unidade: a prática docente, discente, gestora e epistemológica, permeadas pela afetividade na busca de garantir a construção da humanidade do ser humano [...]”.

Levando isso em conta, a Educação em Direitos Humanos (EDH) assenta-se nos paradigmas das pedagogias críticas e, portanto, propõe processos metodológicos ativos, dialógicos, críticos e reflexivos, estimulando o protagonismo do estudante e aguçando a sua capacidade de entendimento da realidade na qual se encontra imerso com vista à sua transformação, de forma a possibilitar que ele se situe no mundo. Situar-se no mundo, metaforicamente, implica ao longo da caminhada, identificar o ponto de partida e ponto de chegada, sem desconhecer, portanto, em qual lugar se encontra ao longo da travessia. Assim, a EDH elege como ponto de partida – marco referencial – o ideal de uma sociedade que respeite integralmente os direitos humanos como premissa para se alcançar a justiça social. Como diagnóstico, identifica-se uma sociedade que viola diuturnamente os direitos humanos e busca, por meio da intervenção pedagógica, mecanismo que proporcione o conhecimento do direito e dos procedimentos necessários à sua proteção e promoção, no contexto do exercício da cidadania ativa. Portanto, entende-se por cidadania ativa “[...] o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos [...]”.



(Resolução nº 01 CNE, 2012, p. 13). Nesse contexto, advoga-se que a EDH enfrenta os seguintes desafios: inserção do estudo sobre a cultura dos direitos humanos na formação docente; valorização do profissional da educação; socialização de estudos e experiências exitosas vivenciadas no âmbito da EDH; o respeito à diversidade; a participação democrática; a produção de materiais pedagógicos; destacar a relação existente entre a EDH, a mídia e as tecnologias da informação e da comunicação; e a efetivação do diálogo intercultural (Resolução nº 01 CNE, 2012).

Com a pretensão de incorporar em todos as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica o estudo dos conteúdos e/ou temáticas da EDH, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2007) determina que a EDH tome como referência os seguintes princípios: a educação básica como um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos socioculturais; o papel fundamental da escola na formação de uma cultura dos direitos humanos, que deverá conceber a EDH de forma articulada no enfrentamento ao racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira; a educação intercultural e de diálogo inter-religioso, como conteúdos inerentes à EDH, que devem permear o currículo não devendo ser reduzida a disciplina ou a uma área curricular específica.

No mesmo ensejo, a Resolução nº 01 CNE (2012) reconhece a Educação em Direitos Humanos (EDH) como um dos eixos fundamentais do direito à educação, ao conceituá-la como o uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e

cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. Portanto, tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e global.

A EDH, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental.

Do exposto, infere-se que a EDH se contrapõe ao racismo, ao sexismo, à discriminação social, cultural, religiosa e a outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira, devendo a educação intercultural e o diálogo inter-religioso permear o currículo não devendo, dessa forma, ser reduzida a disciplina ou a uma área curricular específica, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

Segundo Arroyo (2011, p. 13), no interior do espaço educativo, “[...] o currículo é núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado [...]”. Acrescenta ainda, que, compreendido enquanto espaço-tempo, no currículo, educadores e educandos, “[...] experimentam frustrações, desânimos, incertezas, cansaço [...], mas também vivenciam realizações, compromissos ético-políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos [...]” (Arroyo, 2024, p. 10).



Teoria crítica sobre o currículo: conexões com a educação em direitos humanos

Observava-se, portanto, que práticas violentas, não raramente, são perpetradas no espaço de escolarização, principalmente na forma simbólica. Sendo assim, a violência simbólica se projeta impulsionada pelo currículo que, por sua vez, preceitua o respeito às diversidades e às diferenças; porém, não tem sido suficiente na mediação de práticas pedagógicas isentas de discriminação ou preconceito. Sendo assim, ainda se observa que é principalmente no interior do dito currículo oculto que práticas e atos preconceituosos se manifestam. Segundo Moreira (2001), a desmistificação do currículo oculto demanda por um/a professor/a que se assume como um profissional transformador e reflexivo, que leve em consideração as diferentes dimensões da prática pedagógica. Observa-se, portanto, que, ao longo dos tempos, a teoria sobre o currículo atribui diferentes significados para a palavra currículo. Logo, verifica-se que predominam os que vinculam a concepção de currículo à ideia de conteúdos, bem como os que “[...] veem o currículo como experiências de aprendizagem. Outras concepções apontam para a ideia de currículo como plano, como objetivos educacionais, como texto e [...] como quase sinônimo de avaliação” (Moreira, 2001, p. 4). Sendo assim, o autor propõe que as políticas curriculares devam respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais, como condição para reconquistar a democracia e preservar a esperança. Prontamente, concebe o currículo como “[...] conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes.” (Moreira, 2001, p. 4).

Consequentemente, a teoria crítica contemporânea sobre o currículo depreende esforços focalizados na compreensão do currículo oficial, do currículo oculto e do currículo em ação, como também nos recursos pedagógicos “[...] e nas relações sociais estabelecidas na prática curricular, [procurando-se] entender como o conhecimento escolar tem contribuído para preservar relações de poder que oprimem determinados grupos e indivíduos e garantem os privilégios de outros.” (Moreira, 2001, p. 4). Para tanto, faz-se necessário ao enfrentamento desses processos excludentes, evidenciados em estados de angústias, desesperos, desesperanças, ódio, medo e violência que acometem os grupos sociais dos quais vozes são silenciadas e de quem direitos são flagrantemente desrespeitados. Para esse fim, considerando o papel estratégico da escola no enfrentamento a essa cultura do desespero e da desesperança, também se faz imprescindível priorizar na formação docente o debate sobre as diferentes dimensões do currículo, procurando conciliar o currículo formal, o currículo oculto e o currículo em ação.

Neste assinalho, assentam-se produções mais recente sobre a teoria crítica de currículo, assumindo a perspectiva que concebe o currículo como instrumento privilegiado de construção e reconhecimento de identidade. Sendo assim, essa visão de currículo inclui planos e proposta (currículo formal), o que de fato acontece na escola e na sala de aula (currículo em ação), e as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aulas (currículo oculto) (Moreira, 2001). Sendo assim, a perspectiva crítica sobre o currículo assume dentro dos seus pressupostos que a prática pedagógica se



encontra balizada pelo currículo formal, currículo oculto e pelo currículo em ação.

Portanto, no enfrentamento as diversas formas de subalternização, realidade essa, na qual encontra-se submersos diferentes grupos humanos que historicamente passaram por diferentes processos de exploração e opressão, pretensão de transformar realidades injustas que atentam contra a dignidade humana, a teoria crítica sobre o currículo entrelaçam-se, dão-se as mãos, tomando-se, desta forma, coparticipantes no desvelamento de realidades injustas, convictos de que qualquer transformação social passa pela educação. A frase «Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda» (Freire, 2000, p. 67) é uma das frases mais emblemáticas de Paulo Freire, e reflete sua visão de que a educação é fundamental, mas não suficiente, para a transformação social. Ele argumentava que a educação, por si só, não é capaz de mudar a sociedade, mas que sem ela, a mudança é impossível. Neste enredo, concebe-se a Educação Popular como uma teoria educacional capaz de orientar quaisquer processos educativos e, por sua vez, coerente com os princípios e a Resolução nº 01 CNE (2012). Doravante, à luz dos nossos referenciais empíricos, discorreremos sobre o processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos e acerca dos desafios e tensões a serem enfrentados na construção de uma nova identidade pedagógica para educação de pessoas jovens-adultas, considerando as trajetórias escolares truncadas inseridas em contextos de exclusão social e negação de direitos relativos a esses sujeitos.

Ao que se expõe, reiteramos que a educação popular, assim entendida, é conducente com a EDH, principalmente no que se refere

à concepção de educação como ato de conhecimento e de transformação social.

No mesmo esteio, a compreensão da educação como direito humano orientado para o pleno desenvolvimento da pessoa humana que não se desenvolve na ausência de outros direitos dado o seu caráter interdependente nos aproxima do pensamento de Gadotti (2000), já que o direito à educação tem uma natureza singular, haja vista que, além de ser um direito em si mesmo, compreende um direito que promove o acesso a outros direitos. Sendo assim, nas suas palavras, “o direito dos direitos.”

Da pesquisa empírica à assunção dos resultados: desafios e tensões na construção de uma nova identidade pedagógica

Apoiado na concepção de que a Educação em Direitos Humanos - EDH integra o amplo direito à educação, perfazendo um conjunto de práticas educativas embasadas nos direitos humanos, e de que a escola perfaz um espaço privilegiado para vivência, efetivação e conquista de novos direitos, o trabalho configura-se em um estudo de caso realizado por meio de entrevistas semi-estruturadas e observação em uma escola situada em uma área de ocupação na periferia urbana da Cidade do Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco/Brasil. Para tanto, foram entrevistados oito docentes, que atuam nos 1º e 2º Segmentos da Educação de Jovens e Adultos – EJA e oito estudantes afetos a referida Modalidade de Ensino.

Sobre os diferentes processos de juvenilização, de acordo com a fala da professora, os adolescentes-jovens “ficam deslocados”, mesmo assim são mais rápidos



nas respostas às atividades e têm outros interesses. Ainda nas atividades em equipe, às vezes consegue agrupar jovens-adultos e adolescentes-jovens, que, geralmente, apesar das diferenças, conseguem ser amigos. Nesse contexto, o/a professor/a tem que dar um jeito. Depõe que a transferência de estudantes com mais de quinze anos para a EJA resulta em ganhos para eles em decorrência da convivência com pessoas adultas que, “dando-lhes um freio”, fazem com que eles amadureçam mais rápido. Também há ganhos para os do ‘sextão’, pois ainda são muito jovens e os interesses divergem.

Ao que se verifica, os argumentos não se dirigem aos processos cognitivos ou metacognitivos, mas para aspectos vinculados ao processo de socialização presentes na representação da professora sobre as afinidades e comportamentos diferentes de crianças e adolescentes. Sendo assim, como já foi afirmado, a escola para os adolescentes-jovens ainda precisa ser inventada, pois, quando passam a frequentar a EJA, na sua maioria, são tidos como não desejados e como aqueles estudantes que causam problemas, posto que, a matriz dos seus comportamentos tensionam os processos educativos que, na sua origem, foram pensados para pessoas jovens-adultas.

Acaba que a diferença de faixa etária é muito grande para este aluno permanecer no horário da manhã e da tarde. Imagina, faz 6º ano um menino que já está com 15 anos. À noite, idade parece ficar mais nivelada. Os alunos do 6º ano não estão com aquela mente ainda muito ligada em sexo [...] os do sexto ano ainda é um pouco mais inocente do que aqueles [...] eu acho que os com mais idade não deveria ficar ali [...] é mais fácil eles ficarem à noite. Acabam se beneficiando e beneficiando aos outros (Professor, entrevista 7).

Ainda no que se refere ao processo de juvenilização, os adolescentes, na sua maioria remanescentes do turno da tarde, quando perguntados sobre questões referentes à escola, todos, nas suas respostas, reportaram-se à tarde enquanto turno de referência, denotando, assim, falta de integração com o turno da noite. Quando perguntado, por exemplo, sobre o que poderia acontecer se chegasse à escola uma pessoa vestida com roupas próprias àquelas que frequentam terreiros de macumba, o estudante respondeu: “De noite não ia ter assim nada não, mas de tarde. Eu acho que a gente estava querendo tirar liberdade. Seria assim, falar alguma coisa que os outros não gostem. [...] à noite não, mas acho que sim à tarde [...]” (Aluno, entrevista 8).

Assim, possivelmente, a transferência do/a estudante para o turno da noite, que, de certa forma, assemelha-se a um processo de “expulsão”, porque o estudante migra para o turno da noite com o argumento de que traz prejuízo ao estudante matriculado na “idade certa”, acaba, por vezes, não sendo uma escolha dele/a, mas uma determinação da própria escola, tendo-se em vista os processos de enturmação de acordo com a idade e de forma a facilitar o trabalho em sala de aula (Sá, 2024). Alguns professores, não raramente, nominam o referido expediente, com seguinte jargão: “A escola a cada ano faz a limpeza. Por isso, são tantos à noite. Eles atrapalham muito!”

O adulto tem um aprendizado de vida, porque quando ele vem para a escola não é só para aprender a ler e escrever tem todo um contexto social dentro da sala. O adolescente, ele brinca demais, porque o contexto dele não cabe [...]. Mas, eu ainda acho que eles funcionam melhor no horário da noite. Porque como ele está



convivendo com pessoas mais adultas, já de certa idade, eles mudam o comportamento (Professor. Entrevista 7).

Perguntada sobre a organização da prática docente, tendo-se em vista a contemplação de um público diverso, também com diversos interesses, segue a resposta: “Mesmo que a gente trabalhe mais a questão de um... acontece muito choque! Eles querem mais rápido, querem outras coisas. Então, o professor vai ter que, em sala de aula, saber lidar com esse contexto [...]” (Professor. Entrevista 7).

Portanto, a professora esclarece que o trabalho em sala de aula é planejado na perspectiva do estudante jovem-adulto; no entanto, no que se refere ao adolescente, menciona ser necessário “dar um jeito”, mas não explica qual jeito e quais suas implicações pedagógicas. Consequentemente, tem-se que a prática de sala de aula, em nível de planejamento, não contempla os interesses desses adolescentes-jovens.

Por conseguinte, abrem-se as fendas, as fissuras, nas quais emergem os discursos, sendo assim, ao que se observa das colocações da professora, a EJA passou a ser demandada majoritariamente por outros sujeitos. Metaforicamente, outros passageiros noturnos ingressaram na locomotiva, pugnando por espaço, espaço esse que, na referida modalidade de ensino, ainda está por ser inventado ou, no máximo, está parcialmente constituído. Quando se muda o sujeito, muda-se o ritmo da toada; portanto, muda-se também a dança e o jeito de dançar. Sendo assim, a escola precisa se reencontrar consigo mesma para fazer frente aos desafios decorrentes das demandas formuladas por esses novos sujeitos que adentram os seus espaços. Consequentemente, o processo de juvenilização tensiona por

uma nova identidade pedagógica para a EJA. Contudo, essa nova identidade pedagógica demanda uma nova concepção de juventude que, assim concebida, legitima a juventude como uma categoria social diversa, mutável e com múltiplos interesses.

Conclusões

O processo de juvenilização sinaliza para a necessidade de a escola revisitar a cartografia de suas práticas curriculares, para melhor se aproximar das juventudes e de suas respectivas culturas. Assim, torna-se possível potencializar ações formativas de caráter colaborativo, pautadas em “giros curriculares de insurgências” e de inclusão (Costa, 2020). Desse modo, possibilita-se contemplar os interesses de educandas e educandos, que tiveram seus percursos escolares acidentados, e pleiteiam o direito à conclusão dos seus estudos em uma modalidade de ensino, que, na sua nascentes, não fora planejada para elas/es.

Por conseguinte, a acepção de que a EJA teria como público prioritário pessoas que não tiveram acesso à escola na “idade própria”, segundo os discursos docentes, atualmente, perdeu sustentação empírica, pois, reiteradamente, observam que a maioria do estudantes que frequentam a modalidade de ensino são adolescentes-jovens, que tiveram acesso à escola na “idade própria” e, tendo seus percursos escolares acidentados, na maioria das vezes na própria escola que passam frequentar no turno da noite com a pretensão ampliar a sua escolarização.

Desta feita, tem-se que quando o significante não corresponde mais ao seu significado literal, abrem-se fendas no campo linguístico. Nesta ocasião, o sentido literal



descoloca-se para a seara das metáforas e metonímias em busca de explicação da realidade. Nesse contexto, o discurso opera no interior da “cratera”, localizada entre significante e significado, com a pretensão de realizar a “sutura” e recompor o tecido ora esgaçado, com o objetivo de resgatar o sentido ou construir novos sentidos, recompondo, assim, o “sentidos perdidos” no percurso dos deslocamentos semânticos em busca de explicação da realidade, sempre parcial, contingente e contextualizada.

Diante da polissemia dos significantes o discurso assume elasticidade, assim, instala-se a “crise de sentidos”. Consequentemente, os elementos de amarração discursiva são “afrouxados” precisando de um restabelecimento. Portanto: “Quando demandas heterogêneas são identificadas num mesmo significante, o seu sentido deixa de ser literal e assume *status* de uma metáfora” (Ferreira, 2011, p. 13). Consequentemente, o sentido de algo é sempre determinado por sua relação com outros elementos. Ademais, todo discurso é uma tentativa de explicação da realidade social, embora preserve o seu caráter aberto, dado a precariedade em estabelecer estabilidade. Logo, os discursos constituem as várias representações da vida social. Sendo assim, atores sociais posicionados diferentemente veem e representam a vida social de modo distinto, com discursos distintos.

Não obstante, reafirmamos que a atividade desenvolvida pelo professor de Arte sinaliza que a escola é uma instituição importante para se ensinar e aprender sobre a cultura dos direitos humanos e que práticas escolares embasadas em saberes artísticos, referendadas na cultura regional e local, contemplam os interesses dos ditos “passageiros noturnos” que nas suas

lutas cotidianas tencionam à escola, por uma nova identidade pedagógica, conferindo à educação estatuto de um direito autoconstruído.

Concebemos a experiência relatada como balizada pelos princípios e diretrizes da EDH, com potencial para questionar e tencionar a escola, reinventando o direito à educação no interior da referida modalidade de ensino, em contextos que reconfiguram à educação como um direito autoconstruído. Nessa acepção, os direitos humanos podem ser compreendidos como “diamantes éticos”, que irradiam halos capazes de alumiar caminhadas noturnas de coletivos humanos que, atuando em sinergia, organizam-se em redes, na luta por direitos e novas formas de inclusão social (Sá, 2024).

Referências

- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo, território em disputa*. Vozes.
- Arroyo, M.G. (2024). *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Vozes.
- Bourdieu, P. (2003). *Questões de sociologia*. Ed. Fim de Século – Edições, sociedade Unipessoal, Ltda.
- Costa, G. S. (2020). A juvenilização da educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades curriculares. *Revista Práxis Educacional*, 16(42), 48-77.
- Fávero, O., & Freitas, M. (2011). A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Inter-Ação*, 36(2), 365-392.



- Ferreira, F. A. (2011). Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. *Revista Espaço Acadêmico*.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Ed. Artes Médicas.
- Haddad, S., & Di Pierro, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, no. 14, 109-130
- Imprensa Oficial. (13 de julho, 1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Laclau, E. & Mouffe. (2015). *Hegemonia e estratégia socialista: por uma democracia radical*. Itermeios,
- Moreira, A. F. B. (2001). *Currículo, cultura e formação de professores*. Editora da UFPR.
- Oliveira, G. G., Oliveira, A. L., & Mesquita, R. G. (2013). A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. *Educação & Realidade*, 38(4), 1327-1349.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2024). *Confinte VI - 6a Conferência Internacional de Educação de Adultos - Marco de Ação de Belém*.
- Organização das Nações Unidas. (1981). *Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções*. Proclamada pela Assembleia Geral das nações Unidas.
- Organização das Nações Unidas. (2010). *Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos - Marco de Ação de Belém*.
- Paiva, V. P. (1971). *Educação popular e educação de adultos*. Edições Loyola.
- Pereira, T. V., & Oliveira, R. A. A. (2002). Em busca do estudante ideal? Reflexões docentes sobre o processo de juvenilização da EJA. *Revista e-Curriculum*, 20(4), 1633-1652.
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. (2007). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ministério da Educação.
- Presidência da República. (05 de agosto, 2013). *Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude [...].
- Resolução nº1 CNE, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. CNE. Ministério da Educação.
- Ribeiro, V. M. (2001). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, 21(55), 43-75.
- Sá, E. A. *É possível ter religião e ser laico? A escola como espaço e tempo de mediação e coexistência de discursos seculares e religiosos*. [Tese de Doutorado]. Universidade Católica de Pernambuco.
- Sacavino, S. (2002). Os desafios da Educação em Direitos Humanos no fortalecimento da democracia. *RIDH*, 10(2), 85-107.



Senado. (11 de agosto, 1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Institui as Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Senado. (20 de dezembro, 1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Silva, J. C., et al. (2021). A juvenilização da educação de jovens e adultos: um fenômeno histórico. *Revista Entramados*.

Souza, J. F. (2007). *E a educação popular: Quê?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro*. Bagaço.

Teixeira, A. (1969) *Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional.





MEU, SEU, NOSSO VOTO: EDUCAR PARA A DEMOCRACIA A PARTIR DO DIÁLOGO EM UM BRASIL POLARIZADO


Michele Bravos³³
Karina Pizzini³⁴

Resumo

De que forma a metodologia aplicada no projeto *Meu, seu, nosso voto* contribui para a educação para a democracia a partir da criação de espaços de diálogo, em um contexto de polarização? É a partir desta pergunta que este artigo busca compartilhar a experiência acumulada em quatro anos de execução do projeto. O *Meu, seu, nosso voto*, idealizado pelo Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos e cocriado por mulheres representantes de outras organizações da sociedade civil, visa fomentar uma cultura de diálogo respeitoso sobre voto responsável, política, democracia e direitos humanos entre juventudes, a partir de rodas de conversa, em um Brasil marcado pela polarização e violência política. A concepção do projeto segue os princípios da educação em direitos humanos, ensinado sobre direitos, com uma prática afetiva e para uma cultura de mudanças

sociais. Ainda, tem como base pensadoras do Sul Global, como Marcia Tiburi, Djamila Ribeiro e Rita Segato. A metodologia para os diálogos está ancorada nos Círculos de Construção de Paz, sistematizada por Kay Pranis, a partir da observação de práticas circulares comuns entre povos indígenas. Com essa metodologia, as pessoas participantes sentam-se literalmente em um círculo para escutar umas às outras e responder às questões propostas por uma pessoa facilitadora, podendo desenvolver escuta ativa, sentimento de pertencimento — valorizando as diferenças individuais — e empatia. Amplamente utilizada no sistema judiciário brasileiro, o Instituto Aurora adaptou a metodologia para educar jovens para democracia e direitos humanos. Ainda, na experiência da organização, a metodologia também foi adaptada às diferentes regiões e contextos culturais brasileiros para facilitar a identificação dos participantes. Em suas edições de 2020, 2022 e 2024, o projeto

33 Mestra em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Diretora-executiva do Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos (Brasil) e cocriadora do projeto *Meu, seu, nosso voto*.  <https://orcid.org/0000-0003-2209-1954>.  michele@institutoaurora.org.

34 Mestra em Comunicação pela Universidade Federal do Paraná, Bacharel em Jornalismo pela Universidade do Vale do Itajaí e cocriadora do projeto *Meu, Seu, Nosso Voto*.  karina@institutoaurora.org



promoveu diálogos entre 1200 jovens, estabeleceu 24 parcerias institucionais, e criou quatro e-books e um podcast em cinco episódios. Além dos resultados quantitativos, o impacto qualitativo do projeto é evidenciado por depoimentos de participantes, como o de uma jovem branca, de classe alta, estudante de uma escola particular, que afirmou: “Um voto responsável não é um ato de caridade. É votar pensando nos outros e, ao fazer isso, beneficia a você também” ou a de uma jovem negra, periférica, cumprindo medida em um centro de socioeducação, que disse: “Eu quero votar! Agora entendo que meu voto pode beneficiar minha mãe, que é uma mulher negra e mãe solo, e meu irmão, que está no espectro”. O projeto se destaca por ser replicável em diferentes contextos e conseguir promover espaços de diálogo, com um olhar para o coletivo, em um cenário de polarização e prevalência do individualismo.

Palavras-chave: diálogo, educação em direitos humanos, educação para democracia, juventudes.

Introdução

Partindo da pergunta central — de que forma a metodologia aplicada no projeto *Meu, seu, nosso voto* contribui para a educação para a democracia a partir da criação de espaços de diálogo, em um contexto de polarização? —, este artigo busca compartilhar a experiência acumulada em quatro anos de execução do projeto.

O objetivo geral desse artigo é apresentar como o *Meu, seu, nosso voto* (MSNV) tem se consolidado como uma iniciativa capaz de oferecer espaços seguros e formativos para a educação política de jovens, com foco nas juventudes femininas, em um Brasil marcado por discursos de

intolerância e fragmentação social. Para isso, estruturamos nossa abordagem em quatro objetivos específicos, que serão apresentados em capítulos: (i) apresentar o projeto e suas bases, considerando o contexto brasileiro de polarização política; (ii) descrever a aplicação da metodologia dos círculos de diálogos nas rodas de conversa propostas e os nossos aprendizados; (iii) compartilhar os principais resultados; e (iv) apresentar nossos desafios enfrentados e como buscamos superá-los ao longo desses quatro anos de experiência.

Visão geral: o projeto no contexto brasileiro e as nossas bases teóricas

O projeto no contexto brasileiro

Com o lema “votar é um direito e um ato individual com impacto coletivo”, a proposta do projeto *Meu, seu, nosso voto* (MSNV) tem sido incentivar a autorresponsabilidade pelas escolhas feitas nas urnas, especialmente entre jovens que votam pela primeira vez e a partir do diálogo — o que na prática consiste em rodas de conversa guiadas por temas contemporâneos sobre democracia e direitos humanos.

Idealizado pelo Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos, o MSNV, desde o seu surgimento, tem o compromisso de ser uma construção coletiva e em rede, por isso é cocriado e, especificamente, por mulheres. Parte da força do projeto está no reconhecimento de que a política também é — e deve ser — um assunto de mulheres, feito por elas e para elas, reafirmando o papel das mulheres como agentes fundamentais na construção de ações coletivas e democráticas, frente ao individualismo predominante.



Desde sua concepção, o projeto contou com parcerias estratégicas em todas as etapas, da elaboração à execução.

Voltando ao tempo de surgimento do projeto, a fim de expor de onde partiu a ideia, lembramos que o Brasil — e o mundo — enfrentavam a pandemia de covid-19. De algum modo, nosso individualismo foi exposto, assim como as desigualdades — tão presentes, mas às vezes, ignoradas. O ano era 2020 e, em nosso país, vivíamos retrocessos na agenda de Direitos Humanos, como também uma crescente polarização política, agravada pelas fake news. Esse contexto serviu de impulso para o projeto. Naquele ano, ocorreram também as eleições municipais no Brasil e a primeira edição do projeto. Em 2022, quando ocorreu sua segunda edição, o cenário político brasileiro se tornou mais tenso com ataques mais evidentes à agenda de Direitos Humanos e, também, à própria democracia.

Somados ao contexto já descrito, em 2024, nossa atenção se voltou também para o fato de as mulheres serem o maior eleitorado do Brasil, no entanto a presença feminina nos espaços de poder político seguia sendo reduzida. Esse paradoxo escancara a distância entre o direito ao voto e a efetiva participação política, com impactos diretos sobre a qualidade da democracia e das políticas públicas. Em resposta a esse desafio, elaboramos a terceira edição do projeto, mantendo sua essência, mas com foco no pertencimento político de jovens mulheres em suas diversidades.

Ainda, na edição de 2024, o projeto foi impulsionado para dar um passo a mais, promovendo espaços que formassem facilitadores de rodas de conversa. Assim, as juventudes poderiam ser, além de participantes de rodas de conversa, aquelas e aqueles que

iniciariam e conduziriam uma conversa. Essa formação foi chamada A Voz da Minas e, em uma adaptação regional para o Pará, passou a ser A Voz das Manas.

O projeto meu, seu, nosso voto e a educação em direitos humanos

Consideramos o MSNV um projeto de educação em direitos humanos porque promove compreensão sobre um direito político, o voto, e amplia o entendimento dos jovens participantes sobre o seu estar no mundo, provocando uma reflexão crítica sobre a sociedade, de modo afetivo, participativo e fundamentado nos princípios da escuta ativa, da pluralidade e da justiça social. O projeto reconhece e transmite aos participantes que a construção de uma democracia mais justa começa pela valorização das vivências e da voz de quem historicamente foi silenciado.

Ao propor rodas de conversa como metodologia central, o projeto aposta na formação política como prática cotidiana, experienciada coletivamente, de forma horizontal e a partir de temas que atravessam a vida das juventudes e revelam as desigualdades estruturais do país. Mais do que informar sobre o voto, o MSNV convida jovens, sobretudo mulheres, a refletirem sobre seus outros direitos, a questionarem o que os ameaça e a reconhecerem o papel que ocupam (ou não ocupam) nos espaços de decisão.

Com isso, fomenta uma educação política enraizada nos valores dos direitos humanos: a dignidade, a equidade e o reconhecimento das diferenças como ponto de partida para a convivência democrática. Como afirma Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p.9) — e é justamente a partir da



escuta atenta das experiências cotidianas que o projeto se propõe a construir, de forma coletiva, a formação de sujeitos políticos críticos e conscientes. Ao fortalecer o senso de pertencimento político entre as juventudes, especialmente entre jovens mulheres, o MSNV contribui para que mais pessoas compreendam seu papel na manutenção da democracia e reconheçam, no voto responsável, uma ferramenta concreta de garantia de direitos e de transformação social.

Nesse sentido, o MSNV também se articula com compromissos globais expressos nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente ao contribuir com as metas da ODS 4 (Educação de Qualidade), ODS 5 (Igualdade de Gênero), ODS 10 (Redução das Desigualdades) e ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes). Ao promover a cidadania ativa e a participação política de jovens mulheres, o projeto reafirma seu compromisso com uma educação transformadora e com a efetivação dos direitos humanos em contextos locais.

Inspirações teóricas para o projeto

Nossa metodologia dialoga com diferentes fontes teóricas e filosóficas. Contribuições de pensadoras e ativistas do Sul Global, como a filósofa brasileira Djamila Ribeiro, com o livro “Quem tem medo do feminismo negro” e a também filósofa brasileira Marcia Tiburi, com o livro “Como conversar com um fascista” trouxeram provocações importantes sobre os desafios do diálogo em uma sociedade marcada por desigualdades.

A seguir, compartilhamos um trecho do pensamento do Tiburi (2015) sobre o diálogo que muito nos inspira:

O diálogo é, neste caso, a ‘metodologia democrática’ básica que poderia operar em situações privadas ou públicas. Ele parece impotente diante do ódio. Ele parece delicado demais. Mas o diálogo em si mesmo é um desafio, um desafio micro-político cuja execução pode nos ajudar a pensar no que fazer e em como agir em escala macropolítica (Tiburi, 2015, p. 38).

Consideramos a partir disso, ainda citando a autora, que “precisamos começar a conversar de outro modo, mesmo que pareça impossível” (Tiburi, 2015, p. 46). Ao incorporar essas vozes do Sul Global, o projeto busca cultivar compreensão, empatia e engajamento construtivo entre as juventudes de modo contextualizado com a nossa realidade.

A antropóloga argentina Rita Segato também é relevante para as bases do projeto. É ela quem nos aponta que antes da colonização nas Américas, não havia uma divisão evidente entre o público e o privado, pois prevalecia a ideia de vida em comunidade (Segato, 2012).

Esse chamado à reconstrução do diálogo, mesmo em contextos de tensão e hostilidade, nos leva a refletir sobre as formas históricas de convivência coletiva e as bases culturais que sustentam o sentido de comunidade. É nesse ponto que as reflexões de Rita Segato se tornam fundamentais para o projeto. Segato (2012) lembra que, ao chegar no Brasil, os colonizadores encontraram por aqui alguma estrutura social baseada em papéis sociais de gênero, no entanto, nada comparado ao que existia na Europa. A antropóloga afirma que os povos indígenas possuíam relações interpessoais horizontais, em que um gênero complementava o outro, porque individualmente já eram inteiros. Assim, o espaço público da aldeia era



composto tanto pelo espaço comum quanto pelo privado, em que homens e mulheres conviviam igualmente. Com a chegada dos colonizadores, estabeleceu-se relações interpessoais baseadas em uma ideia de falta, em que o homem era um ser completo, inteiro, já a mulher era um ser incompleto. O homem, por ser completo e inteiro, era o padrão a ser seguido.

O colonizador, oprimindo as pessoas indígenas, se apresentou como padrão adequado: ele era homem, branco, pai de família — portanto, para a época, heterossexual —, proprietário de terras e alfabetizado, como descreve Segato (2012).

Para que a colonização fosse bem sucedida foi preciso que ocorresse uma desumanização do outro para que as violências praticadas fossem justificadas.

Já para a escolha metodológica do projeto, Paulo Freire, com a proposta de Círculos de Cultura, e Kay Pranis, com os Círculos de Construção de Paz, fundamentam nossa prática pedagógica no MSNV, sendo que para a realização das atividades do projeto escolhemos a metodologia de Círculos de Construção de Paz. Essa abordagem privilegia a escuta respeitosa e a conversa inclusiva, em sintonia com os princípios de uma educação emancipatória, como nos ensina Freire.

Ao adotar essa metodologia, que valoriza o coletivo, o projeto *Meu, seu, nosso voto* reforça a compreensão de que somos seres intrinsecamente políticos e de que nossas vidas são atravessadas pela política, desde os gestos mais cotidianos até as escolhas mais estruturantes. Mesclando o público e privado, fazemos uma referência a essa ideia de vida em comunidade apresentada por Segato no período pré-colonial, simbolicamente sendo

uma antítese às formas de convivência em sociedade postas atualmente.

Metodologia de rodas de conversa: escolhas, adequação e aprendizados

O *Meu, seu, nosso voto* tem como principal ferramenta pedagógica os Círculos de Construção de Paz. Essa metodologia, em que literalmente sentamos em círculo, nos leva a perceber que “ao sentarmos em círculo, o primeiro ensinamento que temos é que cada pessoa importa, é valorizada e é vista pelo grupo” (Bravos, 2021). Sentar em círculo para conversarmos é uma escolha intencional e importante para o projeto, desde seu princípio. Essa escolha carrega a simbologia de igualdade e horizontalidade, valores centrais para o *Meu, seu, nosso voto*.

Os Círculos de Construção de Paz, uma sistematização de práticas circulares comuns entre povos originários, que tradicionalmente se sentavam em círculo para se conectar por meio da partilha de histórias e para resolver conflitos pessoais ou comunitários, foram sistematizados por Kay Pranis e apresentam uma abordagem que valoriza a escuta ativa, a partilha de histórias de vida e a criação de um ambiente seguro e respeitoso, onde todas as pessoas têm voz. Como destaca Pranis (2010, p. 19), “reunir-se numa roda para discutir questões comunitárias importantes é algo que faz parte das raízes tribais da maioria dos povos” e, mais adiante, ela complementa: “essas práticas ainda são cultivadas entre povos indígenas do mundo todo e temos em relação a eles uma imensa dívida de gratidão, pois mantiveram vivas práticas que vieram a ser fonte de sabedoria e inspiração para as nossas culturas ocidentais modernas”.



De modo prático, um Círculo de Construção de Paz, possui os seguintes elementos, como descritos por Pranis e apresentados de forma resumida a seguir:

Cerimônias de abertura e de fechamento do círculo: as cerimônias podem ser a leitura de um poema ou uma atividade que conecte o grupo. A finalidade das cerimônias é marcar o tempo de início e de fim desse processo pelo qual o grupo passará junto. A cerimônia de abertura representa um convite para os participantes se desligarem de preocupações externas aquele momento. E a cerimônia de encerramento celebra o esforço do grupo em ter se permitido viver os desafios apresentados durante o círculo.

Orientações: são valores e combinados que ajudam a criar um espaço seguro para que todos se expressem de maneira autêntica, assim como alinhar a expectativa do grupo em relação ao que viverão naquele tempo.

Objeto da palavra: esse é um objeto que passará por todas as pessoas da roda, de modo sequencial. Aquele que está em posse do objeto tem o direito de falar e os demais têm a oportunidade de escutar. O objeto da palavra é uma das formas mais palpáveis – literalmente – de garantir a distribuição de poder no grupo.

Pessoa Facilitadora: nas palavras de Kay Pranis, é a pessoa responsável por “ajudar o grupo a acessar a sua sabedoria individual e coletiva abrindo o espaço de modo cuidadoso e monitorando a qualidade desse espaço”.

Processo decisório ou consensual: nem todo círculo visa chegar em um consenso ou tomada de decisão, mas aqueles que têm esse objetivo devem buscar atender às necessidades de todos os participantes.

Todas as pessoas devem ter a certeza de que foram escutadas e que o consenso no qual se chegou as contempla (Bravos, 2021)

Pranis (2010, p. 15) constantemente reforça a conexão da metodologia sistematizada por ela com raízes ancestrais. “Essa nova metodologia é muito antiga”. Ela conta que, na tradição dos indígenas norte-americanos, por exemplo, havia o uso de um objeto chamado bastão de fala, que passa de pessoa para pessoa dentro do grupo, e que confere a seu detentor o direito de falar enquanto outros ouvem”. Como foi apresentado anteriormente, um dos elementos do círculo é o objeto da palavra que, nas palavras de Pranis faz referência imediata aos indígenas norte-americanos.

Embora essa metodologia tenha se tornado amplamente utilizada no Judiciário brasileiro para facilitar conversas em contextos de conflito, no MSNV ela foi adaptada com o intuito de educar jovens sobre democracia e a cultura dos direitos humanos. Diante da imensa polarização que vivemos, marcada por disputas ideológicas e pela disseminação de fake news que frequentemente bloqueiam o diálogo, essa metodologia ajuda a reduzir barreiras e construir pontes.

A natureza humana dos conflitos ultrapassa os limites institucionalizados pelo sistema judiciário, mostrando-se eficaz em vários contextos e remetendo às suas origens entre os povos originários. Antes da colonização na América Latina, não havia uma divisão clara entre o público e o privado, pois prevalecia a ideia de vida em comunidade. Ao utilizar essa metodologia, reforçamos o conceito de que somos seres intrinsecamente políticos e que nossas vidas são atravessadas pela política, desde nossas ações individuais até os nossos compromissos coletivos.



No MSNV, essa metodologia foi adaptada para dialogar com diferentes realidades socioculturais do Brasil. Por meio de parcerias com organizações locais, como o Coletivo Menina Cidadã, na Vila Operária, em São Luís (MA), e o Chibé - Espaço Cultural e Biblioteca Comunitária, em Icoaraci (PA), buscamos regionalizar as atividades, respeitando as expressões culturais e os modos de falar e se relacionar em cada comunidade.

Nesse processo de adaptação metodológica, termos originalmente usados em inglês nos roteiros das rodas foram substituídos por expressões populares locais. “Check-in” tornou-se “chegança” e “check-out”, “saideira” — palavras que dialogam com o vocabulário afetivo das juventudes do Norte e Nordeste brasileiros. A formação de facilitadoras de rodas de conversa, inicialmente intitulada “A Voz das Minas” também foi renomeada e passou a ser “A Voz das Manas” no Pará, respeitando a linguagem e identidade regional.

Quanto ao objeto da palavra, no Maranhão, um dos grupos participantes escolheu o maracá, pequeno instrumento ritualístico de origem afro-indígena que simboliza conexão espiritual, identidade coletiva e resistência cultural, como peça para orientar a fala e a escuta ativa.

Essas escolhas, fruto do diálogo com as comunidades parceiras, reforçam o compromisso do MSNV com uma educação política que não é imposta, mas cocriada. O resultado é uma metodologia viva, que se adapta sem perder seus valores fundamentais: horizontalidade, empatia, pertencimento e responsabilização coletiva.

Principais resultados

Fortalecimento do pertencimento político e da escuta ativa entre jovens e oscs

A análise dos resultados qualitativos das três edições do projeto *Meu, seu, nosso voto* evidencia a consolidação de uma metodologia pautada no diálogo, na escuta ativa e na criação de espaços seguros de participação política para as juventudes brasileiras. Desde a sua primeira edição, em 2020, o projeto promove rodas de conversa com foco no voto responsável, tendo, na sua primeira edição, alcançado cerca de 300 jovens por meio de 39 rodas de conversa realizadas com o apoio de mobilizadores e instituições parceiras (Instituto Aurora, 2020). A experiência inaugural destacou o potencial transformador dos diálogos críticos entre jovens eleitores, muitos deles em processo de exercer o direito ao voto pela primeira vez. As avaliações dessa fase indicaram mudanças significativas na percepção sobre o papel do voto e na compreensão das responsabilidades cidadãs, com destaque para o reconhecimento da política como ferramenta coletiva de transformação social.

O depoimento de uma participante da edição de 2020, jovem branca, de classe alta, estudante de uma escola particular, comprova: “Um voto responsável não é um ato de caridade. É votar pensando nos outros e, ao fazer isso, beneficia a você também”.

Em 2022, o projeto expandiu sua abordagem, promovendo 47 rodas de conversa com 528 participantes e incorporando novas estratégias educacionais, como a criação do podcast *Nosso Voto* e a disponibilização de um mural curatorial com mais de 60 conteúdos selecionados com o apoio



das organizações parceiras para auxiliar as jovens e os jovens a fazer um voto responsável naquelas eleições. Os resultados qualitativos dessa edição, disponíveis no relatório do Instituto Aurora 2022, reforçam o impacto da metodologia na criação de ambientes seguros para o debate político. Facilitadoras relataram que muitos jovens, especialmente os de contextos mais vulnerabilizados, expressaram estar vivenciando pela primeira vez um espaço no qual poderiam falar de política sem medo, julgamento ou polarização. A escuta ativa foi reiteradamente apontada como catalisadora de reflexões profundas sobre temas como moradia, educação, trabalho, desigualdades sociais, representatividade e liberdade de expressão. O caráter interseccional da metodologia foi reconhecido como um diferencial, ao permitir que jovens com diferentes realidades se identificassem mutuamente como sujeitos políticos.

Em 2024, o foco do projeto voltou-se ao fortalecimento do pertencimento político de jovens mulheres, com destaque para a formação A Voz das Minas e Manas e a adaptação dos roteiros anteriores sob uma perspectiva de gênero.

Além das formações, mais de 40 rodas de conversa foram realizadas, impactando cerca de 450 jovens diretamente. A partir da análise comparativa dos formulários pré e pós-roda — um piloto para coleta de dados do projeto — observou-se um aumento significativo na percepção de confiança para votar e na compreensão do papel do voto. Os dados da edição 2024 do projeto Meu, seu, nosso voto indicam avanços significativos na percepção das jovens participantes: enquanto 26,3% relatavam conhecimento baixo ou muito baixo sobre o voto antes das rodas de conversa, esse percentual caiu a

zero após a atividade, e mais de 60% passaram a se considerar com conhecimento alto ou muito alto. A confiança para escolher candidatas também aumentou de 36,3% para 84,2%. Embora 85% já afirmassem que os direitos humanos devem ser respeitados, os dados iniciais revelaram um distanciamento prático da política, marcado por dúvidas sobre o valor do voto e baixa identificação com o processo democrático.

Uma participante da edição de 2024, jovem negra, periférica, cumprindo medida em um centro de socioeducação, disse: “Eu quero votar! Agora entendo que meu voto pode beneficiar minha mãe, que é uma mulher negra e mãe solo, e meu irmão, que está no espectro”

O relatório final de 2024 também indica que o pertencimento político entre jovens mulheres ainda exige estratégias contínuas e territorializadas. As três edições do projeto demonstram que a escuta ativa, o protagonismo juvenil e o diálogo qualificado são essenciais para a formação política. A metodologia dos Círculos de Construção de Paz mostrou-se eficaz na mobilização afetiva e na ressignificação do voto como prática coletiva de transformação social.

Colaboração com organizações da sociedade civil: frentes de atuação e impactos no engajamento com as juventudes

Ao longo das três edições do projeto MSNV, desenvolvidas em 2020, 2022 e 2024, a articulação com organizações da sociedade civil (OSCs) constituiu um elemento estruturante da estratégia de implementação e expansão da iniciativa. Tal colaboração se concretizou por meio



de diferentes frentes de atuação, com papéis complementares na mediação entre o projeto seu público-alvo: juventudes.

A primeira frente de atuação consistiu no papel das OSCs como intermediadoras entre o projeto e seu público-alvo, viabilizando o acesso e o contato direto com jovens em diferentes territórios, uma vez que as organizações cocriadoras do projeto não atuavam com o público em questão. Essas parcerias possibilitaram a realização das rodas de conversa em contextos escolares, socioeducativos e comunitários, respeitando as dinâmicas locais e ampliando o alcance das ações. Destacam-se, entre essas colaborações, as parcerias com o Centro Socioeducativo Joana Richa (PR), a Unilehu (PR), o Bom Aluno (PR), a ITCP-UFPR, o Centro de Ensino Maria José Aragão (MA) e a República dos Emaús (PA), que acolheram e promoveram os encontros dialógicos com jovens de diferentes perfis.

Uma segunda frente de colaboração ocorreu por meio das formações de facilitadoras, como nos casos das iniciativas “A Voz das Minas”, em São Luís (MA), e “A Voz das Manas”, em Icoaraci, distrito de Belém (PA). Nesses contextos, as OSCs locais não apenas atuaram como mobilizadoras e anfitriãs, mas contribuíram ativamente na construção temática das formações, garantindo a adequação dos conteúdos às realidades socioculturais dos territórios. Essas ações fortaleceram o protagonismo local, auxiliando jovens mulheres a se reconhecerem como agentes capazes de liderar processos formativos e de transformação social em suas comunidades.

Em uma terceira frente, o MSNV ampliou seu alcance por meio de uma rede de mobilizadores, educadores e ativistas que,

mesmo sem atuação direta nas atividades, atuaram como multiplicadores dos conteúdos e valores do projeto. Essa articulação indireta favoreceu a difusão autônoma dos materiais e práticas do MSNV em redes físicas e digitais, como podcasts, palestras e entrevistas.

Por fim, uma quarta frente de colaboração foi dedicada à coprodução de conteúdos especializados por causa, contribuindo com o aprofundamento das pautas transversais e interseccionais que compõem o projeto. Essa frente teve destaque na produção do podcast *Nosso Voto* e do mural de curadoria de conteúdos, que reuniram representantes de organizações com atuação reconhecida em diferentes agendas sociais. Entre essas parceiras estiveram: TETO, Clima de Eleição, Coletivo Cássia, Fome de Entender, Global Shapers Manaus, Instituto Pensamentos e Ações para Defesa da Democracia (IPAD), Fridays for Future, Nossas, Joio e Trigo, Casa 1, Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (ANMIGA), Grupo Sabá, Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB), Eu Voto em Negra e Perifa Sustentável.

A articulação com organizações da sociedade civil foi essencial para que os conteúdos do MSNV refletissem a diversidade das juventudes brasileiras. Essa escuta qualificada contribuiu para a ampliação territorial do projeto e para o aprimoramento de sua abordagem metodológica, consolidando-o como uma iniciativa de educação em direitos humanos pautada pelo protagonismo juvenil e pelo fortalecimento da democracia.



Produção de materiais educativos: ferramentas para a promoção do voto responsável

Ao longo das edições foram desenvolvidos diversos produtos educativos com o objetivo de ampliar o alcance das ações e fortalecer o protagonismo das juventudes na construção de uma cidadania ativa e informada, para além da presença nas redes sociais como forma de engajar multiplicadoras e jovens.

Nesse período, foram produzidos três e-books: um dedicado à apresentação de conceitos e fundamentos sobre o voto responsável, e dois guias de roteiros para rodas de conversa, com instruções detalhadas que permitem a replicação autônoma das metodologias propostas, tanto em ambientes presenciais quanto virtuais. Esses guias foram fundamentais para democratizar o acesso ao formato dos Círculos de Diálogo, oferecendo uma estrutura acessível e adaptável a diferentes contextos e públicos.

Complementando esses materiais escritos, o projeto lançou também a série de podcasts *Nosso Voto*, que contou com seis episódios temáticos e uma edição extra dedicada às juventudes. A série foi desenvolvida em parceria com diversas organizações da sociedade civil, representativas de diferentes causas e territórios, conforme citado anteriormente.

Inspirado no Atlas das Juventudes 2021, os episódios abordaram temas centrais para a cidadania e a justiça social — como meio ambiente, educação, território, segurança alimentar, democracia e participação política —, visando oferecer conteúdos

qualificados que contribuam para decisões eleitorais mais responsáveis.

Formação a voz das manas e a voz das minas

A formação A Voz das Minas/A Voz das Manas surgiu de demandas identificadas por organizações parceiras e docentes universitárias, com o objetivo de capacitar jovens de 16 a 25 anos como facilitadoras de rodas de conversa em suas comunidades. Combinando encontros teóricos e práticos em formato híbrido, a formação foi conduzida por integrantes do Instituto Aurora e estruturada em duas frentes: uma voltada a universitárias, com incentivo por horas complementares, e outra desenvolvida em parceria com organizações locais, como o Coletivo Menina Cidadã (MA) e o Chibé (PA), adaptando-se aos contextos territoriais.

A formação contou com carga horária de 12 a 14 horas, organizada em cinco módulos e uma etapa prática, abordando metodologias dialógicas, elaboração de roteiros e a vivência de rodas de conversa. Essa estrutura permitiu oferecer ferramentas para que as participantes atuassem como facilitadoras, ampliando o alcance a temas relacionados ao MSNV. Ao fomentar a criação autônoma de rodas de conversa, a iniciativa promoveu a multiplicação de debates sobre democracia, direitos humanos e voto responsável, a partir de perspectivas diversas e territorializadas, potencializando o impacto do projeto por meio da atuação direta das jovens formadas.

A voz das minas: coletivo menina cidadã, São Luís (MA)

Em setembro de 2024, realizamos a primeira formação do A Voz das Minas. Uma formação



inédita na macroregião da Cidade Operária, região periférica de São Luís, graças a uma rede de parcerias fundamentais. Esse encontro se concretizou através de Elivania Estrela, superintendente da Fundação JPA, e jovens do Coletivo Menina Cidadã, como Julia Nabate, Bianka Melo, Bianca Cantanhade e Ítalo da Silva e Silva, responsáveis pela organização local das atividades.

Cerca de 40 jovens passaram pela formação híbrida (online e presencial) na Cidade Operária, destes 14 receberam a certificação, atingindo, ao menos, 75% do total da formação. Durante a formação, as participantes desenvolveram três roteiros: a importância do voto consciente, como ajudar familiares a buscar informações confiáveis sobre eleições e o protagonismo juvenil na escola. Como parte prática da formação, no dia 21 de setembro daquele ano, as jovens aplicaram os roteiros criados por elas, facilitando rodas de conversa na comunidade e multiplicando o aprendizado adquirido. Ao todo, 22 jovens participaram da ação final da formação.

Voz das manas: chibé – espaço cultural e biblioteca comunitária, Icoaraci, distrito de Belém (PA)

Também em setembro de 2024, realizamos a mesma formação, mas, desta vez, no distrito de Icoaraci, em Belém do Pará. No entanto, realizamos uma adaptação no nome, passando de A Voz das Minas para A Voz das Manas.

A mudança do nome da formação para A Voz das Manas foi um gesto de respeito à cultura e ao vocabulário local, identificado nas conversas com Tayna Silva, idealizadora do Chibé – Espaço Cultural e Biblioteca

Comunitária. A escolha do termo “manas”, em vez de “minas”, valorizou tanto a linguagem regional quanto o protagonismo das articuladoras locais. Com apoio da ativista Suane Barreirinhas, Tayna Silva articulou a realização da formação no Chibé, acolhendo o evento e coordenando sua divulgação. Realizada em dois dias, a atividade contou com participantes de Icoaraci e de outras regiões, e teve sua infraestrutura viabilizada pelo Chibé. As refeições, preparadas por Dona Silvia, mãe de Tayna, reforçaram o vínculo comunitário e a valorização da cultura alimentar local.

Nesta edição, 18 pessoas passaram pela formação, sendo que 10 delas atingiram, ao menos, 75% do total proposto, garantido o certificado de facilitadoras. Durante os dois dias de atividades, foram estruturados quatro roteiros temáticos. O grupo elegeu o tema cultura popular como fortalecimento da democracia para ser finalizado. Os outros temas abordados foram: a importância da liberdade de expressão, arte e política como ferramentas de fortalecimento da democracia, e a incidência das mulheres na política.

Reconhecimento nacional e internacional

O projeto *Meu, seu, nosso voto* tem se consolidado, ao longo de suas três edições, como uma referência em educação política e promoção dos direitos humanos entre as juventudes. Seu compromisso com o diálogo e a construção de uma cultura democrática foi reconhecido por diferentes instâncias, tanto no Brasil quanto internacionalmente.

Em 2020, o projeto foi citado pelo Pacto pela Democracia como uma das 70 iniciativas



que qualificaram o processo eleitoral brasileiro, destacando-se pelo caráter formativo e pelo incentivo ao voto responsável entre os jovens. Em 2022, recebeu o Prêmio APERGS de Direitos Humanos, concedido pela Associação dos Procuradores do Estado do Rio Grande do Sul, em reconhecimento ao impacto social e à contribuição do projeto para a promoção da cidadania ativa e da justiça social.

Em 2024, esse reconhecimento ganhou dimensão internacional com a conquista do prêmio “Inovação para Democracia 2024”, promovido pelo Fórum Mundial para a Democracia, realizado pelo Conselho da Europa, em Estrasburgo. O projeto foi selecionado entre 39 iniciativas de diferentes continentes como a proposta que mais contribuiu, naquele ano, para a construção da paz e o fortalecimento de valores democráticos. O reconhecimento se deu por votação de mais de 400 participantes e por um júri técnico especializado, em um evento que reuniu representantes de mais de 80 países.

As premiações recebidas pelo MSNV reafirmam a relevância de sua abordagem centrada na escuta ativa, no diálogo intergeracional e na construção de práticas políticas inclusivas. O protagonismo feminino, a atuação em rede e o uso de metodologias com raízes comunitárias, como os Círculos de Construção de Paz, foram reconhecidos como inovações sociais potentes diante dos desafios impostos pela polarização e pela desinformação. O reconhecimento internacional da iniciativa não apenas valida sua consistência técnica e pedagógica, mas também evidencia a urgência de experiências que fortaleçam a participação cidadã a partir de uma perspectiva crítica, plural e comprometida com os direitos humanos.

Desafios de implementação e estratégias de superação

A trajetória do *Meu, seu, nosso voto*, especialmente em seus quatro anos de execução, também foi marcada por desafios significativos. Em cada edição, foi necessário adaptar estratégias, rever métodos e fortalecer alianças para garantir a continuidade e efetividade das ações. A seguir, elencamos os principais obstáculos enfrentados e as estratégias adotadas para superá-los.

- a. Covid-19 e o contexto político de extrema-direita (2020-2022): O projeto nasceu em meio à pandemia da Covid-19, o que exigiu que as rodas de conversa acontecessem em espaços virtuais. Ao mesmo tempo, a conjuntura política era marcada pela ascensão de forças de extrema-direita, com ataques sistemáticos às pautas de direitos humanos e educação crítica. Esse cenário impôs desafios tanto na metodologia - que foi implementada já de forma adaptada para o virtual - quanto na abordagem de temas sensíveis.
- b. Banalização de termos como democracia e direitos humanos: Termos historicamente fundamentais para a organização da vida coletiva passaram a ser esvaziados ou distorcidos em discursos públicos e mídias digitais. Para lidar com isso, o MSNV apostou na valorização da experiência concreta das participantes e no vínculo entre os conceitos e suas vivências cotidianas. A estratégia de escuta ativa e o uso de narrativas pessoais foram essenciais para resgatar o significado profundo desses princípios.



- c. Repulsa e intolerância frente às pautas sociais: Em vários territórios e espaços educativos, houve resistência em dialogar sobre temas como racismo, machismo, desigualdades e representatividade. O projeto enfrentou essas barreiras com mediação empática, formação prévia de facilitadoras e, sempre que possível, atuação em parceria com organizações locais que já possuíam inserção e legitimidade nos territórios.
- d. Falar de política entre grupos mais conservadores: Um desafio foi a resistência institucional em acolher iniciativas que discutissem política com jovens. Por vezes, houve confusão entre política e política partidária, o que exigiu do projeto um esforço constante de explicitação sobre sua abordagem apartidária e educativa. O uso da metodologia dos círculos de construção de paz foi fundamental para legitimar a proposta como espaço formativo e dialógico.
- e. Engajamento de voluntários: A mobilização de voluntárias é um dos principais desafios do MSNV, especialmente no que diz respeito à continuidade e regularidade das ações. Enquanto mutirões pontuais demonstraram bons resultados, o engajamento em atividades contínuas é dificultado pela alta rotatividade, motivada por demandas profissionais ou questões de saúde. Tarefas específicas e de curta duração têm maior adesão, mas a permanência das colaboradoras ainda exige estratégias constantes de acolhimento, valorização e reorganização.
- f. Recursos financeiros limitados: A sustentabilidade do projeto também enfrentou limitações orçamentárias. O

financiamento irregular ou pontual exigiu criatividade na execução das ações, priorização de atividades e fortalecimento de redes colaborativas. O trabalho voluntário e as parcerias foram essenciais para dar continuidade ao projeto de forma consistente. A produção de conteúdo digital, como os e-books e o podcast, ampliaram o alcance com baixo custo.

- g. Greve em universidades públicas em 2024: A edição de 2024 contou com a greve de docentes e estudantes em universidades públicas, o que impactou diretamente a estratégia de expansão da formação A Voz das Minas. Como resposta, o projeto reforçou parcerias com organizações da sociedade civil e ampliou a modalidade remota da formação, garantindo que o processo não fosse interrompido.

Apesar de cada obstáculo, o MSNV reafirma sua capacidade de adaptação, sua escuta atenta e seu compromisso com a transformação social por meio da educação política. Os desafios enfrentados se tornaram, muitas vezes, oportunidades de inovação, ampliando a potência pedagógica e territorial do projeto.

Considerações finais

O projeto *Meu, Seu, Nosso Voto* reafirma, ao longo de suas três edições, a potência do diálogo como ferramenta pedagógica e política para a construção de uma cultura democrática em contextos marcados pela polarização, desinformação e baixa participação cidadã. Ao apostar na metodologia dos Círculos de Construção de Paz, inspirada em práticas ancestrais e adaptada



à realidade das juventudes brasileiras, o projeto se posiciona como uma inovação democrática que promove escuta ativa, pertencimento e responsabilização coletiva.

Mais do que uma ação pontual voltada às eleições, o MSNV vem se consolidando como uma estratégia contínua de educação em direitos humanos, com foco na juventude – em especial, nas jovens mulheres – e com compromisso com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, como os ODS 4, 5, 10 e 16. A experiência prática com as rodas de conversa e formações revelou que, quando respeitamos os territórios e cocriamos metodologias com as comunidades, é possível gerar espaços seguros de escuta e crítica, fundamentais para a formação de sujeitos políticos responsáveis com o coletivo.

A trajetória do MSNV, suas adaptações regionais, os dados de impacto e os depoimentos das participantes evidenciam que o voto responsável é mais do que uma escolha eleitoral: é um exercício de cidadania ativa e coletiva. Ao criar e fortalecer espaços de diálogo, o projeto contribui para que mais jovens reconheçam seus direitos e o seu pertencimento social e político, se entenderem como agentes legítimos na arena política.

Essa trajetória, no entanto, também evidenciou desafios relevantes, como a dificuldade de garantir a continuidade do engajamento entre ciclos eleitorais, a baixa resposta aos formulários de avaliação e a necessidade de adaptar metodologias a diferentes contextos territoriais e culturais. A formação de facilitadoras e a escuta ativa das juventudes foram estratégias fundamentais para enfrentar essas barreiras. Nesse sentido, o projeto tem investido em melhorias contínuas, tanto na sistematização dos dados quanto na diversificação de parcerias e formatos

metodológicos, com vistas à ampliação do alcance e à efetividade de suas ações.

Depoimentos coletados ao longo do projeto confirmam esses efeitos transformadores. Uma das jovens participantes das rodas de conversa de 2024 afirmou: “Assim que eu tiver a oportunidade, eu vou votar. Quero votar pensando no coletivo”. Outra declarou que, após as rodas, entendeu que “votar é também cuidar da minha mãe, que é uma mulher negra e mãe solo, e do meu irmão, que está no espectro”. Esses relatos evidenciam como a metodologia aplicada contribui para ampliar o senso de responsabilidade e pertencimento político entre jovens em diferentes contextos sociais.

Em um cenário em que o discurso de ódio, o individualismo e o desencanto com a política ainda persistem, iniciativas como essa seguem sendo urgentes e necessárias. Afinal, como nos lembra Freire (1987, p. 79), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. É por meio do diálogo que seguimos construindo futuros mais justos, plurais e democráticos.

Referências

- Bravos, M. (2021). *Círculos de construção de paz: uma prática ancestral nos dias atuais*. Instituto Aurora. <https://institutoaurora.org/circulos-de-construcao-de-paz-uma-pratica-ancestral-nos-dias-atuais/>
- Freire, P. (1989). *A Leitura do Mundo Precede a Leitura da Palavra*. A importância do ato de ler, em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez.



Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1970)

Instituto Aurora. (2020). *Relatório final da edição 2020 do projeto Meu, Seu, Nosso Voto*. https://drive.google.com/file/d/1K4TN6n-_hxgokPmwmPGk3o-tUBMWSuVC7/view

Instituto Aurora. (2022). *Relatório final da edição 2022 do projeto Meu, Seu, Nosso Voto*. <https://drive.google.com/file/d/1Xeam-nyXcfMG5nObibeSqM-b8UClyPG1g/view>

Segato, R. (2012). Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. In

L. Ruggi & R. Barboza (Orgs.), *Epistemologias feministas: ao encontro da crítica radical* (n. 18). <https://journals.openedition.org/eces/1533#citedby>

Pranis, K. (2010). *Processos circulares de construção de paz: uma abordagem restaurativa para resolver conflitos e construir relacionamentos*. São Paulo: Palas Athena.

Tiburi, M. (2015). *Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro*. Rio de Janeiro, RJ: Record



COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE NA CRÍTICA ÀS VIOLAÇÕES: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A RECONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Jucimeri Isolda Silveira³⁵
 Jaci de Fátima Souza Candiottto³⁶
 Fernanda Frensch Bayer³⁷
 Mônica Camolezi Dos Santos Melo³⁸
 Leverci Silveira Filho³⁹

Resumo

Esta pesquisa interdisciplinar e integrada em direitos humanos e políticas públicas parte da reflexão sobre os efeitos da colonialidade na reprodução da desigualdade e das violências, tendo como parâmetro o avanço recente da ideologia neofascista e da programação ultraneoliberal no Brasil. O objetivo é elucidar as relações entre racismo estrutural e o patriarcado, na constituição do modelo moderno-colonial-patriarcal, evidenciando os principais indicadores sociais e violações, assim como a centralidade dos direitos humanos no conjunto das políticas sociais,

tendo como parâmetro o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). A metodologia utilizada combina pesquisa-ação e exploratória, com análise de dados extraídos do Observatório do Cadastro Único, e das bases do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN). O caminho metodológico tem como fundamento estudos teóricos decoloniais, para melhor compreensão e explicitação das relações entre racismo, patriarcado e políticas públicas. Os resultados apontam, a partir de uma concepção crítica e decolonial em direitos humanos, uma relação entre o aprofundamento da desigualdade social, étnico-racial e de gênero, assim como a

- 35 Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, Brasil.  <https://orcid.org/0000-0001-8274-9231>.  jucimeri.silveira@pucpr.br
- 36 Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Brasil.  <https://orcid.org/0000-0002-1780-545X>.  j.candiottto@pucpr.br
- 37 Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Brasil.  <https://orcid.org/0009-0007-5040-8345>.  nandafbayer@gmail.com
- 38 Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, Brasil.  <https://orcid.org/0009-0006-2800-6078>.  monicamolezi@hotmail.com
- 39 Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, Brasil.  <https://orcid.org/0009-0008-9468-2300>  leverbio@hotmail.com



injustiça e crise climática, com a colonialidade que age nas instâncias do ser, do saber e do poder e, nessa lógica, conduz as estruturas e sistemas de poder. Os contextos de desfinanciamento das políticas sociais, de retomada de políticas eugenistas e centralizada num arranjo de poder orientado por concepções fascistas, contribuíram para a fragilização dos sistemas públicos de políticas setoriais sociais e ambientais, e de defesa de direitos humanos. Desse modo, são indicados desafios centrais que reposicionam o papel histórico da sociedade civil, das formas de resistência, das lutas sociais, na materialização dos direitos humanos, na direção emancipatória. O estudo realizado no presente artigo permite concluir que o desenho das políticas públicas, assim como sua efetividade na visão contemporânea em direitos humanos, o que implica universalidade no acesso e integralidade nas atenções, possui estrangulamentos e retrocessos recentes no contexto pós golpe de 2016, agravado nas políticas de morte do governo Bolsonaro. Ao mesmo tempo, a retomada e o fortalecimento da democracia e da agenda em direitos humanos, impulsiona as possibilidades de avanços na construção de políticas que garantam educação em direitos humanos, assim como a ampliação e permanência da proteção e cuidados sociais estatais, o que requer, centralmente, hegemonia de projetos emancipatórios que apontam como meio indispensável, além de um sistema universal, democrático e distributivo de proteção social, reformas estruturantes.

Palavras-chave: colonialidade, decolonialidade, direitos humanos, políticas públicas.

Introdução

A persistência das desigualdades sociais no Brasil revela a força de estruturas históricas

profundas que atravessam a organização da sociedade contemporânea. Entre essas estruturas, o racismo e o patriarcado se destacam como pilares centrais de um modelo civilizatório fundado na colonialidade do poder. Longe de serem resquícios de um passado superado, essas opressões estão institucionalizadas nas dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais, constituindo um sistema interseccional de dominação que molda as formas de viver, morrer e resistir no país.

As profundas desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero no Brasil têm sua origem enraizada na colonialidade do poder, do ser e do saber (Quijano, 2005). Deste modo, a compreensão do racismo estrutural e do patriarcado como dimensões articuladas do modelo moderno-colonial-patriarcal permite aprofundar a análise das desigualdades e violências que afetam, de forma particular, os corpos racializados e generificados. Nesse modelo, a dominação européia instaurou hierarquias de humanidade que ainda organizam o mundo moderno, sendo a raça, o gênero e a classe categorias centrais de subordinação. Como apontam Quijano (2000) e Lugones (2008), a colonialidade do poder e a colonialidade de gênero constituem fundamentos desse ordenamento global.

Este artigo tem como objetivo elucidar as relações entre racismo estrutural e patriarcado na constituição desse modelo moderno-colonial-patriarcal, evidenciando as principais violações e desigualdades sociais que dele decorrem. Com base em indicadores sociais e documentos oficiais, como o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), busca-se analisar a centralidade dos direitos humanos como eixo orientador das políticas sociais e os desafios para sua efetivação em um contexto marcado



pela reprodução de lógicas coloniais. Com base em pesquisa interdisciplinar e análise de dados do Cadastro Único, do SINAN e dos serviços do SUAS, articulamos um referencial que evidencia as violências estruturais e simbólicas que afetam as populações subalternizadas.

Propõe-se, assim, a educação em direitos humanos como uma prática política e epistemológica de resistência e uma leitura crítica e decolonial das políticas públicas e da educação em direitos humanos, à luz dos retrocessos democráticos vivenciados a partir do golpe de 2016. Tais retrocessos não são apenas conjunturais, mas expressam a permanência de um padrão moderno-colonial-patriarcal que organiza a sociedade brasileira, atravessando suas instituições e dispositivos de controle social (Silveira et al., 2021).

Justifica-se a relevância desta investigação diante da urgência de se construir políticas públicas comprometidas com a justiça social e com a reparação histórica das populações subalternizadas. Para tanto, é fundamental incorporar uma perspectiva interseccional, capaz de revelar as múltiplas camadas de opressão que operam simultaneamente e de orientar a superação das desigualdades estruturais herdadas do colonialismo, do racismo e do patriarcado.

Colonialidade e expressões das Desigualdades

A persistência das desigualdades sociais nos países latino-americanos não pode ser compreendida apenas pelos marcos do desenvolvimento econômico ou pela fragilidade das instituições democráticas. Elas têm raízes mais profundas, enraizadas no

processo histórico da colonização e na permanência de suas lógicas de dominação. É nesse sentido que a categoria colonialidade, formulada por Aníbal Quijano, revela-se fundamental para a análise crítica das opressões estruturais que marcam as sociedades pós-coloniais.

A colonialidade, como expressa Quijano (2005), é um padrão de poder que transcende o colonialismo histórico e persiste na organização das relações sociais, classificando os sujeitos com base em critérios raciais, culturais e epistêmicos. Essa classificação, legitimada pela modernidade eurocêntrica, fundamenta uma hierarquia global entre centro e periferia, entre o branco e o racializado, o masculino e o feminizado, o racional e o "atrasado" (Mignolo, 2005; Walsh, 2007).

Para Quijano (2000), a colonialidade do poder é uma lógica de organização social que sobrevive ao fim formal do colonialismo. Ela opera por meio da imposição de uma classificação social baseada na raça, que hierarquiza os sujeitos e organiza as relações de trabalho, conhecimento, subjetividade e poder. A raça, nesse contexto, não é uma categoria natural, mas uma construção social e histórica usada para justificar a exploração e a inferiorização de determinados grupos — principalmente os povos indígenas, africanos e seus descendentes.

Entretanto, a análise de Quijano, ainda que inovadora, foi posteriormente expandida e tensionada por autoras como María Lugones, que introduz o conceito de colonialidade de gênero. Lugones (2008) critica a omissão do patriarcado e da opressão de gênero nas formulações iniciais sobre a colonialidade, argumentando que o colonialismo não apenas racializou os corpos,



mas também impôs uma lógica patriarcal heteronormativa, que destruiu sistemas originários de gênero e sexualidade dos povos colonizados. A autora enfatiza que a dominação colonial redefiniu as mulheres negras e indígenas como não-humanas, excluindo-as da noção moderna de sujeito e submetendo-as a múltiplas formas de violência.

A partir dessas concepções, a colonialidade pode ser compreendida como a estrutura oculta que sustenta as desigualdades atuais, manifestando-se na exclusão de saberes, na criminalização de corpos negros e indígenas, na feminização da pobreza e na violência institucional que atinge de modo desproporcional mulheres, população LGBTQIAPN+ e grupos racializados. No Brasil, evidencia-se nas desigualdades de acesso à educação, saúde, assistência social e participação política, bem como na reprodução da colonialidade do ser, do saber e do poder, reforçando processos de subalternização e dominação.

Essa compreensão exige que a formulação de políticas públicas deve superar a neutralidade formal, promovendo reparação histórica e desconstruindo os dispositivos coloniais de poder. O enfrentamento das desigualdades exige descolonizar políticas sociais que naturalizam a exclusão sob a retórica da cidadania, da modernidade e do progresso. Nesse contexto, a intersecção entre raça, gênero, território e colonialidade constitui um ponto de partida ético e político para a reconstrução da justiça social.

Racismo estrutural e patriarcado: para compreender as violações na modernidade colonial

Uma abordagem contemporânea e crítica dos direitos humanos requer, entre outros

aspectos: (a) o reconhecimento das lutas sociais e das formas de organização coletiva que promovem transformação social e redistribuição de poder; (b) a centralidade dos sujeitos de direitos e dos coletivos na formulação de demandas e proposições; (c) a valorização das subjetividades como expressão da diversidade de modos de ser, pensar e viver; (d) a defesa da indissociabilidade entre os direitos civis, políticos, sociais, culturais e ambientais; (e) a materialização de direitos historicamente conquistados no campo público estatal, com impactos reais na reversão das violências; e (f) a promoção de um conhecimento socialmente relevante, comprometido com a ética e com a justiça emancipadora (Silveira, 2019).

A emancipação política, materializada em conquistas normativo-jurídicas e políticas públicas, articula legalidade e transformação social. Ao serem reconhecidas como frutos das lutas populares, configuram-se não apenas como direitos formalizados, mas como fundamentos ético-políticos de uma cultura cidadã orientada por projetos de sociedade inclusivos e justos. Contudo, sua efetividade exige mobilização social, resistência a retrocessos e a permanente construção de práticas emancipatórias.

Conforme Guimarães (1996, p. 13), a sociedade brasileira historicamente transmutou desigualdades raciais — características da ordem escravocrata, em desigualdades de classe sob a lógica do capitalismo industrial. Isso evidenciou uma adaptação das estruturas racistas às transformações formais do Estado e da economia, sem alteração substancial das bases da exclusão. Portanto, no Brasil, a desigualdade não se reduz a uma questão de classe, sendo atravessada por marcadores de raça, gênero, território, etnia, religião e sexualidade. Essa realidade expressa o racismo estrutural do Estado



penal e suas raízes coloniais, continuamente reforçadas pelo conservadorismo social e institucional (Silveira et al., 2021).

A estruturação social racializada produziu uma hierarquização entre dominadores e dominados, naturalizando a superioridade das culturas ocidentais e a subalternização das culturas não europeias. Essa lógica, combinada ao controle do trabalho, gerou o que Quijano (2005, p. 119) denominou “divisão racial do trabalho”, onde populações racializadas foram destinadas a formas precárias e violentas de exploração, enquanto os brancos assumiam as posições de comando e privilégio.

Os efeitos do processo colonizador ainda moldam a reprodução das desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero, sustentados por uma modernização conservadora e por políticas estatais que reforçam o racismo institucional e a estigmatização dos territórios e corpos subalternizados.

Como assinala Saffioti (2004), as dimensões de classe, sexo e raça/etnia estão imbricadas nas relações sociais, configurando um sistema complexo de opressões. Oliveira (2021) acrescenta que o patriarcado e o racismo, anteriores ao próprio capitalismo, operam plenamente dentro do sistema atual, consolidando hierarquias sociais que legitimam a dominação masculina e a inferiorização dos corpos racializados.

O estudo desenvolvido por Silveira et al. (2021), com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, demonstra que a taxa de pobreza extrema no Brasil aponta uma diferença bastante acentuada entre pessoas brancas de pessoas pretas e pardas, reflexo das diferenças na renda média, escolaridade e desocupação entre os grupos, e fruto da discriminação

estrutural do país. Pessoas pretas e pardas tiveram, em média, taxas de pobreza extrema cerca de duas vezes e meia maiores do que as pessoas brancas.

A escolaridade, reconhecida como determinante central da renda individual e familiar, permanece menos acessível às populações negra, parda e indígena, que enfrentam barreiras estruturais históricas e, por isso, usufruem de forma desigual dos benefícios da educação formal. Essa disparidade não constitui fenômeno isolado, mas expressa um quadro de exclusões sistemáticas, atravessado pela persistência da fome, do racismo estrutural e de preconceitos enraizados na sociedade brasileira (Colin et al., 2024).

Ao se considerar o recorte racial, observa-se que as mulheres negras se encontram, de forma desproporcional, nas posições mais vulneráveis dos indicadores de pobreza, desemprego e precarização socioeconômica, em contraste tanto com mulheres quanto com homens brancos. Essa realidade evidencia a intersecção estrutural entre gênero, raça e classe, que aprofunda desigualdades já consolidadas. Ademais, as mulheres negras são as principais vítimas da violência letal de gênero, representando a maioria dos casos de feminicídio, conforme apontam os dados do Atlas da Violência.

No Brasil, os elevados índices de violência contra as mulheres, ainda presentes no século XXI, revelam a persistente vulnerabilidade a que estão submetidas. Tal contexto impulsionou a mobilização social que resultou na criação de legislações específicas, como a Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio. Um dos fatores estruturantes dessa violência é a reconfiguração do patriarcado, mentalidade profundamente enraizada na cultura ocidental, que sustenta a normatividade do



masculino como parâmetro de valores e funções sociais. Embora todas as mulheres sejam afetadas por diferentes formas de discriminação de gênero e violência, aquelas que são pobres, negras e transgênero figuram entre as mais vitimizadas, em razão da intersecção de múltiplos preconceitos historicamente consolidados no país (Sampaio et al., 2016).

As múltiplas formas de violência contra as mulheres inviabilizam uma existência digna, pois não constituem fenômenos superados historicamente, mas práticas reiteradas e enraizadas na sociedade contemporânea. A efetivação de seus direitos, portanto, requer a descolonização da mentalidade patriarcal, a valorização da educação crítica e da produção teórica transformadora, bem como políticas públicas que assegurem condições concretas de dignidade, igualdade e liberdade (Sampaio et al., 2016).

A brutalidade do colonialismo se revela na perpetuação do genocídio indígena, no extermínio da juventude negra e periférica e na violência contra mulheres e populações LGBTQIA+, configurando uma herança histórica que não apenas persiste, mas se intensifica. A educação em direitos humanos, nessa perspectiva, deve ser um instrumento de formação crítica, de desconstrução das

opressões e de afirmação da pluralidade humana em sua dignidade e potência.

Os dados do Observatório do Cadastro Único e do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) demonstram que as regiões Norte e Nordeste, com maior proporção de populações negras e indígenas, concentram tanto os maiores índices de pobreza quanto os menores níveis de notificação de violências, revelando subnotificação e colapso das redes de cuidado (Silveira et al., 2024).

A Tabela 1 apresenta indicadores de vulnerabilidade social no Brasil, com ênfase na situação de pobreza. São analisados: (i) o percentual da população cadastrada no Cadastro Único, que é majoritariamente composto por pessoas em situação de vulnerabilidade; (ii) o percentual dos inscritos em situação de pobreza (renda mensal de até R\$ 218 por pessoa) antes do acesso ao Programa Bolsa Família (PBF), refletindo a condição socioeconômica inicial das famílias; (iii) o percentual em pobreza após o recebimento do benefício, evidenciando o impacto do programa na redução da pobreza; e (iv) o Índice de Vulnerabilidade do Cadastro Único (IVCAD), construído a partir de 40 variáveis socioeconômicas, onde valores mais altos indicam maior vulnerabilidade dos territórios.

Tabela 1

Indicadores de vulnerabilidade do Cadastro Único - agosto de 2024

REGIÃO	% POP. CADASTRADA	% EM POBREZA ANTES DO PBF	% EM POBREZA DEPOIS DO PBF	IVCAD
Brasil	46,6%	51,6%	10,5%	0,296
Centro-Oeste	43,6%	37,5%	8,2%	0,288
Norte	64,8%	59,1%	11,2%	0,321
Nordeste	64,4%	61%	10,7%	0,299
Sudeste	36,9%	46,2%	11,6%	0,286
Sul	32,4%	36,3%	8%	0,288

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Observatório do Cadastro Único (2024).



Os dados revelam que as regiões Norte e Nordeste apresentam os maiores índices de vulnerabilidade, destacando-se pelo alto percentual de população cadastrada e elevada taxa de pobreza antes do ingresso no PBF. Já as regiões Sul e Sudeste, ainda que apresentem menores indicadores de vulnerabilidade relativa, concentram também bolsões de pobreza e desigualdade, demonstrando a complexidade do fenômeno no país.

A Tabela 2 exibe a taxa por 100 mil habitantes de diferentes tipos de violência notificadas no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) em 2023, abrangendo violência física, psicológica/moral,

sexual e negligência/abandono, sem recorte por sexo ou faixa etária.

As maiores taxas de violência física e psicológica/moral foram registradas no Sudeste; violência sexual, na região Norte; e negligência ou abandono, na região Sul. É importante destacar que esses números se referem a casos atendidos pelo SUS e, portanto, sujeitos à subnotificação, especialmente em regiões com menor capilaridade dos serviços de saúde e proteção. Territórios com redes de proteção mais consolidadas tendem a registrar mais notificações, o que pode paradoxalmente indicar maior eficiência na identificação das violações, e não necessariamente maior prevalência.

Tabela 2

Violências registradas no SINAN por 100 mil habitantes – 2023

REGIÃO	FÍSICA	PSICOLÓGICA/MORAL	SEXUAL	NEGLIGÊNCIA E/OU ABANDONO
Brasil	152,0	59,8	38,7	34,5
Centro-Oeste	130,4	46,1	43,0	47,8
Norte	112,5	61,2	50,4	21,0
Nordeste	109,1	47,0	24,5	32,0
Sudeste	197,3	70,0	42,2	28,9
Sul	136,9	60,7	45,3	55,2

Fonte: Elaborado pelos autores com base no SINAN (2024).

Tabela 3

Registros de violências por tipo e região em 2023 - valores absolutos

REGIÃO	FÍSICA	PSICOLÓGICA/MORAL	SEXUAL	NEGLIGÊNCIA E/OU ABANDONO
Brasil	308.670	121.430	78.537	69.956
Centro-Oeste	21.247	7.515	7.010	7.782
Norte	19.522	10.629	8.749	3.644
Nordeste	59.658	25.686	13.414	17.479
Sudeste	167.429	59.420	35.791	24.525
Sul	40.994	18.180	13.573	16.525

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no SINAN (2024).



Os números absolutos revelam o volume expressivo de casos no Sudeste e no Nordeste. A negligência e/ou abandono apresenta vínculos significativos com situações de pobreza, uso de substâncias psicoativas e sobrecarga das redes familiares e comunitárias, exigindo respostas articuladas entre as políticas públicas de proteção social, saúde e educação. Para aprofundar a análise, a Tabela 4 detalha as notificações de violência por faixa etária.

Os dados revelam que a violência física incide sobretudo sobre adolescentes e jovens adultos, enquanto a psicológica é mais frequente entre adultos de 20 a 49 anos. A violência sexual atinge principalmente crianças e adolescentes de 5 a 14 anos, e a negligência concentra-se em crianças até 14 anos e pessoas idosas. Esses dados reforçam a necessidade de ações específicas e intersetoriais, orientadas pelos direitos humanos, que articulem prevenção e cuidado às vítimas e seus familiares.

Tabela 4

Violências registradas no SINAN por faixa etária em 2023 - números absolutos

FAIXA ETÁRIA	VIOLÊNCIA FÍSICA	VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA/MORAL	VIOLÊNCIA SEXUAL	NEGLIGÊNCIA E/OU ABANDONO
Até 1 ano	3.313	1.093	1.021	9.527
1 a 4 anos	5.784	2.822	10.249	18.515
5 a 9 anos	8.370	6.178	13.148	10.943
10 a 14	18.280	10.833	23.615	7.939
15 a 19	35.851	11.802	9.665	5.032
20 a 29	82.042	27.821	9.566	1.113
30 a 39	67.380	25.282	5.927	651
40 a 49	47.235	18.706	3.241	566
50 a 59	20.942	8.614	1.253	733
60 anos ou +	19.469	8.279	852	14.936

Fonte: Elaborado pelos autores com base no SINAN (2024).

A intersecção entre sistemas de poder, como racismo e patriarcado, e as expressões de desigualdade e violências, reforça a necessidade de reformas estruturantes e de políticas públicas integradas a um sistema universal de proteção social. Além disso, a articulação entre as dimensões econômico-social e cultural desafia a formulação de políticas que promovam a transversalidade dos direitos humanos, contribuindo para desconstruir hegemonias e produzir novas formas de pensar e de ser.

Políticas Públicas no Brasil Contemporâneo: entre Retrocessos e Resistências

A Emenda Constitucional nº 95/2016 e as políticas do governo Bolsonaro acentuaram a desestruturação dos sistemas públicos, com efeitos devastadores para a população mais vulnerável. Como alerta Vergès (2021), a proliferação de leis protetivas não garante direitos quando o Estado é seletivo na sua



aplicação e quando os critérios de acesso são racializados e patriarcais.

No período em análise, constatou-se a reintrodução de mecanismos voltados ao desmonte das políticas sociais, materializados na reincidência de ações de cunho residual e focalizado, na ênfase conferida à retórica meritocrática nas narrativas governamentais, bem como na introdução de critérios seletivos e excludentes de acesso à proteção social. Essas dinâmicas evidenciam a regressão do papel do Estado brasileiro como articulador das respostas sociais, configurando um modelo de gestão pública ultraneoliberal. Tal modelo reativa práticas patrimonialistas e clientelistas, direcionando as políticas públicas ao controle disciplinar das famílias e permeando-se de abordagens higienistas e programas que reproduzem concepções eugênicas, moralizantes e meritocráticas (Silveira, 2023).

Essas medidas enfraqueceram o pacto social estabelecido pela Constituição Federal de 1988, comprometendo o acesso da população a direitos materializados por meio de serviços e benefícios socioassistenciais. O desfinanciamento progressivo fragilizou o modelo de proteção social brasileiro, refletido no esvaziamento dos dispositivos da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), na limitação operacional do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), e na precarização do Sistema Único de Saúde (SUS), da educação e de outras políticas públicas. Esse cenário evidencia a expansão da desproteção social, inscrita em uma lógica neoliberal que prioriza ajuste fiscal e contenção de gastos em detrimento da garantia de direitos sociais e humanos.

A desestruturação do pacto federativo, por meio de contrarreformas e desfinanciamento,

reduz o papel do Estado e compromete a universalidade e integralidade da proteção social. Além disso, esse contexto favorece o fortalecimento de posturas conservadoras e reacionárias, marcadas por traços fascistas, que agravam as múltiplas expressões da violência estrutural.

Esse contexto intensifica práticas racistas, machistas, misóginas, xenofóbicas e LGBTfóbicas, além de elevar feminicídios e o extermínio de populações historicamente marginalizadas, como jovens periféricos, povos indígenas, populações rurais e pessoas em situação de rua. Configura-se, assim, um ataque sistemático articulado entre o Estado penal e setores da sociedade que reproduzem ideologias conservadoras, definindo quais vidas são consideradas descartáveis ou elimináveis (Silveira et al., 2021).

Nessa perspectiva, Silveira (2023, p. 35) argumenta que os dispositivos estatais implementados durante a pandemia de Covid-19 atuaram como “tecnologias de produção e gerenciamento de vidas descartáveis”. A autora evidencia que a inviabilização das medidas de isolamento em comunidades periféricas, somada à ausência de políticas de proteção, revela a necropolítica e práticas estatais de exceção, caracterizadas pela suspensão de direitos e pela implementação de medidas opressoras que violam os direitos humanos.

Enfrentar os desafios das políticas neoliberais requer políticas econômicas e sociais articuladas, centradas em direitos humanos e na superação das desigualdades. Esse processo demanda um modelo de desenvolvimento que considere os efeitos da colonização, a revisão de padrões de sociabilidade e sistemas de proteção social, e a construção de vínculos pautados na



solidariedade, na democracia e na afirmação de uma ética coletiva centrada no interesse público e na defesa intransigente dos direitos humanos (Silveira, 2020).

A resistência tem se dado pela ação de coletivos, redes comunitárias e movimentos sociais, que reconstróem formas de cuidado e proteção a partir dos territórios. É nesse movimento que a decolonialidade se concretiza: como gesto político e epistêmico de negação da colonialidade e de afirmação de outros mundos possíveis (Walsh, 2007).

Assim, as diversas formas de resistência e reivindicação de direitos demonstram que, diante da retração do Estado e da intensificação das desigualdades, são os próprios sujeitos historicamente subalternizados que mobilizam saberes e práticas contra hegemônicas, propondo novas formas de convivência, justiça e proteção social diante de contextos marcados pela dominação, exploração, opressão, discriminação e desigualdade.

Como horizonte e processo, propõe-se o fortalecimento de uma cultura de direitos baseada na convivência solidária, na redução das desigualdades e na valorização das diversidades. Essa perspectiva demanda a atuação da sociedade civil para consolidar um Estado democrático de direito e a construção de uma proteção social integral e universal, alicerçada na superação das desigualdades e na preservação da vida, capaz de ampliar a democracia e concretizar direitos. Esses direitos devem ser compreendidos em sua “materialidade e função de travessia para uma nova cultura, uma nova sociedade” (Silveira, 2019; Silveira, 2017, p. 505).

A reconstrução das políticas públicas no Brasil exige a correção de rumos, a garantia

de um fundo público sustentável e de provisões permanentes e integradas no amplo e universal sistema de proteção social. Ao mesmo tempo, o conteúdo ético-político das ofertas precisa avançar numa perspectiva emancipatória e decolonial, visando uma nova cultura e sociedade.

A educação em direitos humanos em perspectiva emancipatória no conjunto das políticas públicas

A educação em direitos humanos não pode se restringir à transmissão normativa ou à formação técnica. Como nos ensina Freire (1996), ela deve partir da realidade concreta dos sujeitos, reconhecendo seus saberes e trajetórias como potência transformadora. Uma práxis decolonial em direitos humanos pressupõe a desconstrução das hierarquias eurocentradas e a construção coletiva de um saber situado e plural.

No atual contexto de acirramento das desigualdades e fragilização democrática, o fortalecimento de uma cultura de direitos humanos se apresenta como horizonte político e ético. Isso demanda a atuação vigorosa e qualificada de instituições defensoras de direitos e o protagonismo da sociedade civil na promoção de convivência pacífica, solidária e plural, na redução de violações e desigualdades, e na valorização das diversidades, contribuindo para projetos emancipatórios capazes de confrontar o autoritarismo e forjar novos paradigmas sociais (Silveira, 2019).

Contudo, tais diretrizes não podem permanecer retóricas. Os Planos e Programas Nacionais de Direitos Humanos tornam-se inócuos se não forem traduzidos em políticas públicas concretas e efetivas. Diante das



persistentes desigualdades, da violência e do encarceramento em massa, é urgente implementar políticas públicas estratégicas orientadas pelos direitos humanos, fundamentadas em princípios de interculturalidade e decolonialidade.

Esses princípios exigem não apenas novos referenciais teóricos, mas também a construção de outras formas de produção do conhecimento, de organização do poder estatal e de convivência social. Os processos emancipatórios emergem dos lugares políticos de enunciação dos movimentos sociais indígenas, negros, feministas, e de outros sujeitos e coletivos subalternizados. Diferentemente do multiculturalismo funcional — que incorpora a diversidade como uma formalidade superficial —, essas lutas visam transformar radicalmente as estruturas sociais e epistêmicas de dominação.

A visibilização de conhecimentos outros, oriundos das experiências de resistência e ancestralidade, não deve ser confundida com essencialismos culturais, mas compreendida como resgate da diferença colonial no processo histórico de produção do saber. Como argumentam Castro-Gómez (2007) e Walsh (2007), não há conhecimento neutro ou universal, pois, todo conhecimento é situado, vinculado a disputas de poder e a locais específicos de enunciação.

A concretização dos direitos humanos orientados pela decolonialidade e pela interculturalidade demanda, assim, dispositivos democráticos enraizados na participação cotidiana da cidadania. Não basta consultar a população durante a elaboração de normas e tratados: é preciso fomentar práticas democráticas permanentes, nas escolas, nos sistemas de justiça, na segurança

pública e nas políticas sociais. Essas esferas devem ser transformadas a partir de currículos democráticos, da escuta ativa e da superação de lógicas de etiquetamento, estigmatização e preconceito institucional.

Sob perspectiva crítica, os direitos humanos devem ser entendidos como processos históricos e políticos em disputa, que abrem espaços de luta por dignidade, justiça e reconhecimento. Essa abordagem exige enfrentar os efeitos do colonialismo, da modernização conservadora e do conservadorismo institucional em um Estado racializado e excludente, sendo a crítica a essas estruturas essencial para a reconstrução de um Estado Democrático de Direito comprometido com equidade, pluralidade e transformação social (Silveira, 2019).

No Brasil, durante a década de 1990 e o início do século XXI, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que resultou de uma ampla participação popular por meio de conferências nacionais e livres, teve seu conteúdo político-normativo configurado em três versões, cada uma institucionalizada por diferentes governos. Este programa se caracteriza pela centralidade dos postulados de universalidade, indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos. A primeira versão, o PNDH-1, formulada em 1996, surgiu dez anos após o fim da ditadura militar no país e refletiu as demandas sociais da época, atribuindo maior relevância à garantia dos direitos civis e políticos. O PNDH-2, instituído em 2002, ampliou essa abordagem ao enfatizar a necessidade de incorporar os direitos econômicos, sociais e culturais. Já a terceira e atual versão, o PNDH-3, instituída em 2009, evoca a transversalidade e a interministerialidade de suas diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas, sempre com foco na



universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos (Brasil, 2009 p. 16).

O III Programa Nacional de Direitos Humanos (2009/2010) organiza-se em eixos, diretrizes e objetivos estratégicos, totalizando 519 ações programáticas, e reflete a concepção contemporânea de direitos humanos. O programa estabelece definições fundamentais sobre direitos humanos e enfatiza a integração democrática entre Estado e sociedade civil, reconhecendo os direitos humanos como instrumentos transversais para o fortalecimento da democracia e a orientação das políticas públicas.

O PNDH-3 defende um modelo de desenvolvimento sustentável, que promova a inclusão social e econômica, respeite o equilíbrio ambiental e seja tecnologicamente responsável. Este modelo é também cultural e regionalmente diverso, participativo e não discriminatório, com foco na valorização do ser humano como sujeito central do processo de desenvolvimento. Além disso, reconhece os direitos ambientais como direitos humanos, incluindo as gerações futuras como sujeitos de direitos.

O programa enfatiza a universalização dos direitos humanos em contextos de desigualdade, assegurando sua aplicação de forma indivisível e interdependente para a promoção da plena cidadania. Entre suas diretrizes centrais estão a luta contra a desigualdade com garantia de igualdade na diversidade e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, com foco no desenvolvimento integral, na participação e na não discriminação.

No âmbito da segurança pública e do acesso à justiça, o PNDH-3 propõe a modernização e democratização do sistema, promovendo transparência, participação popular e

combate à violência institucional, incluindo a erradicação da tortura e a redução da letalidade policial e carcerária. Entre seus objetivos centrais estão a proteção de pessoas em situação de violência, a priorização de penas alternativas, a promoção de soluções inovadoras de conflitos e a garantia de uma justiça acessível que assegure direitos.

O eixo de educação e cultura em direitos humanos destaca-se no programa ao definir diretrizes fundamentais para a política nacional de educação em direitos humanos, visando ao fortalecimento de uma cultura de direitos. Entre elas estão a incorporação dos princípios da democracia e dos direitos humanos na educação básica, superior e na formação de profissionais, o reconhecimento da educação não formal como espaço de promoção de direitos, a capacitação em direitos humanos no serviço público e a garantia do acesso à informação e à comunicação democrática como instrumentos de consolidação dessa cultura.

A educação em direitos humanos enfrenta o desafio de contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais históricas e dos contextos de reprodução de diversas formas de violência, que atingem especialmente as pessoas em condição de vulnerabilidade. Muitas dessas condições de desvantagem são agravadas por fatores que se reproduzem simbolicamente, como o preconceito e a discriminação, bem como pela repetição acrítica de padrões que, em vez de promoverem a igualdade, reforçam a marginalização e a exclusão.

No eixo sobre o direito à memória e à verdade, são afirmadas diretrizes que reconhecem a memória e a verdade como direitos humanos de cidadania, sendo dever do Estado garantir sua promoção. O objetivo



é reparar os danos causados pela ditadura militar e fortalecer a democracia, tornando-a uma via de sociabilidade que garanta as liberdades em todas as suas dimensões.

Apesar da intensa participação popular, as políticas de promoção dos direitos humanos não avançaram de forma suficiente e têm sido fragilizadas pelas contrarreformas, pela precarização da oferta de serviços e pela frágil integração entre as políticas sociais e o sistema de justiça. A materialização de um Programa Nacional de Direitos Humanos também exige a adoção de reformas estruturantes efetivas para a redução da desigualdade.

Cabe destacar que, no contexto brasileiro, a construção histórica dos direitos humanos apresenta garantias tardias e inconsistentes, refletindo uma cultura política marcada pelos efeitos de ciclos autoritários e da violência legalizada. De modo semelhante, as políticas sociais revelam ineficiência e descontinuidade, baseando-se em mecanismos de disciplina, repressão e controle que reproduzem desigualdades e mantêm sua lógica colonial.

As políticas sociais são as responsáveis por materializar os direitos humanos, sobretudo os direitos sociais, como educação, saúde, assistência social, trabalho e renda, por meio de serviços públicos. Os sistemas estatais de saúde, educação e assistência social oferecem serviços continuados e territorializados, formando o eixo das políticas de promoção de direitos. É fundamental reconhecer, teoricamente, tanto os limites do sistema de proteção social brasileiro quanto suas potencialidades, pautadas em princípios de universalidade, integralidade e indivisibilidade dos direitos.

Projetos políticos emancipatórios e democráticos, forjados nas lutas sociais, ao promoverem a participação social, podem fortalecer a formulação e implementação de políticas públicas. Com base nas diretrizes constitucionais, tais projetos apontam para novas formas de institucionalização da participação e descentralização, entendidas como espaços de deliberação comunitária e autonomia decisória (Silveira, 2019).

É essencial que os direitos humanos sejam compreendidos a partir das especificidades sócio-históricas e territoriais, considerando tanto políticas estatais, em termos de políticas públicas, quanto iniciativas da sociedade civil. Assim, a luta por direitos configura-se como uma luta contra hegemônica, um movimento de resistência voltado à superação das desigualdades sociais, de gênero, étnico-raciais e territoriais. Trata-se de uma luta contínua pela superação das opressões, reconhecendo que os direitos humanos não emanam de uma esfera sobrenatural nem de uma igualdade natural entre os seres humanos. Ao contrário, estão indissociavelmente vinculados às lutas históricas, aos conflitos de interesse, aos movimentos sociais, ao Estado, às classes e frações de classe e a grupos específicos.

Por isso, a construção de novas experiências democráticas latino-americanas é fundamental, pois a superação da realidade de desigualdade e opressão depende de uma pluralidade nas definições de direitos, bem como da democracia, entendida como o exercício do poder popular enquanto regime de vida. Em outras palavras, a história latino-americana exige novas alternativas para a soberania e a democratização do Estado e da sociedade.



O que se coloca como central nesta discussão é o papel dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil, cuja finalidade histórica é, precisamente, a reivindicação de direitos e a construção legítima e democrática de um projeto de sociedade. Portanto, não é possível dissociar a dimensão política reivindicatória dos movimentos sociais e de outras formas de organização da sociedade civil nos contextos de dominação, exploração, opressão, discriminação e desigualdade. Assim, os direitos humanos se posicionam como uma experiência concreta de luta política e humanização.

Considerações finais

As políticas sociais brasileiras possuem marcas profundas da colonização e se mantêm coloniais diante da desestruturação, desfinanciamento e da manutenção das desproteções, desigualdades e violações. A frágil e insuficiente resposta do Estado desafia os movimentos sociais a fortalecerem as lutas pela efetivação de um sistema universal e amplo de proteção social, num processo de reconstrução recente, com fundo público sustentável, além de reformas estruturantes.

Romper com a colonialidade é tarefa urgente e inadiável, especialmente em sociedades marcadas por profundas desigualdades estruturais como a brasileira. Essa ruptura demanda um reposicionamento ético, epistêmico e político, que vá além da denúncia das opressões para afirmar outras possibilidades de mundo.

É preciso construir epistemologias e práticas de justiça social que desafiem as lógicas hegemônicas de produção de saber e poder, muitas vezes reproduzidas inclusive nas próprias políticas públicas. Isso significa

deslocar o centro do discurso político para as margens, reconhecendo os saberes, as experiências e as lutas das populações racializadas, feminilizadas e empobrecidas como fundamentos para a reconstrução democrática.

A educação em direitos humanos e a formulação de políticas públicas emancipatórias devem estar ancoradas em uma perspectiva interseccional e decolonial, capaz de compreender como raça, gênero, classe, sexualidade e território se articulam na produção das desigualdades. Nesse sentido, torna-se fundamental promover uma escuta radical das vozes historicamente silenciadas — mulheres negras, povos indígenas, comunidades quilombolas, juventudes periféricas, pessoas LGBTQIA+ — como condição para a elaboração de políticas realmente transformadoras.

Propõe-se, nesse contexto, a adoção de políticas sociais decolonizadas e emancipadoras, que incluam: a institucionalização de mecanismos de reparação histórica; a valorização de saberes ancestrais e comunitários na educação; a criação de espaços deliberativos com protagonismo de sujeitos subalternizados; a transversalização da interseccionalidade nas práticas de gestão pública; o enfrentamento da violência de Estado com base em justiça restaurativa e comunitária.

A produção de uma nova gramática dos direitos humanos exige, portanto, um compromisso radical com a dignidade humana em sua pluralidade, com a justiça social substantiva e com a superação das hierarquias coloniais que ainda estruturam o acesso à cidadania. Em outras palavras, não se trata apenas de incluir os excluídos, mas de reinventar as bases do comum, a partir



de outros mundos possíveis — já presentes nas resistências cotidianas dos sujeitos que nunca deixaram de lutar por liberdade.

Referências

- Brasil. Presidência da República. (2006). *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*.
- Brasil. Presidência da República. (2015). *Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015*.
- Brasil. Secretaria Especial de Direitos Humanos. (2010). *Programa Nacional de Direitos Humanos*. <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/1002>
- Castro-Gómez, S. (2005). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro. In E. Lander (Org.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 189-186). Clacso.
- Cerqueira, D., & Bueno, S. (Orgs.). (2024). *Atlas da violência 2024*. Ipea; FBSP.
- Colin, D. A. R., Bayer, F. F., Silveira, J. I., & Barbosa, T. C. (2024). Análise da situação socioeconômica e da evolução de benefícios socioassistenciais no Brasil e em suas regiões no período da pandemia. In J. I. Silveira et al. (Orgs.), *Assistência social e direitos humanos: defesa de direitos e inovação social no contexto da pandemia de Covid-19. Relatório de pesquisa-ação* (p. 56). PUCPRESS.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (19. ed.). Paz e Terra.
- Guimarães, L. A. (1996). *Racismo e anti-racismo no Brasil* (1. ed.). Editora 34.
- Lugones, M. (2008). Colonialidade e gênero. *Revista Estudos Feministas*, 16(2), 575-589. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000200013>
- Mignolo, W. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 34-54). Clacso.
- Oliveira, B. S. de. (2021). *Quando me descobri negra* (5. ed.). SELO SUZANO.
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Lander (Org.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 227-277). Clacso.
- Saffioti, H. (2004). *Gênero, patriarcado e violência*. Editora Fundação Perseu Abramo.
- Sampaio, D. de F., Candiottto, J. de F. S., & Pilla, M. C. (2016). In C. B. Lima & M. C. C. Guebert (Orgs.), *Teoria dos direitos humanos em perspectiva interdisciplinar*. PUCPress.
- Silveira, J. I. (2017). Assistência social em risco: conservadorismo e luta social por direitos. *Revista Serviço Social e Sociedade*, 130, 487-506. <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/LWDC6jLtzyRtGB-T3pPS4BGK/?format=pdf&lang=pt>
- Silveira, J. I. (2019). Direitos humanos e políticas públicas: panorama e desafios contemporâneos. In L. W. Boneti et al., *Educação em direitos humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas* (pp. 57-75). Ed. UEPG.



Silveira, J. I. (2020). Cenário de enfrentamento à Covid-19: agenda para os direitos humanos e as políticas públicas em perspectiva decolonial. In D. Castro, D. D. Seno, & M. Pochmann (Orgs.), *Capitalismo e a Covid-19: Um debate urgente* (pp. 139-148).

Silveira, J. I. (2023). Desproteção social, desigualdades e desmonte do sistema de proteção social no contexto de pandemia. In L. C. Costa, L. T. Preuss, & S. M. Scheffer (Orgs.), *Seguridade social, territórios e pandemia: desafios da (des)proteção social no Brasil e na Argentina* [Livro eletrônico]. Unicentro.

Silveira, J. I., Nascimento, S. L., & Zalem-bessa, S. (2021). Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios da educação em direitos humanos. *Educar em Revista*, 37.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad Crítica/ Pedagogia decolonial. In *Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*. Universidad Pedagógica Nacional.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDH NO CONTEXTO DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO

Luiz Gustavo Tirol⁴⁰
Adriana Regina de Jesus Santos⁴¹

Resumo

Este estudo objetiva compreender as percepções de pesquisadores sobre a importância da Educação em Direitos Humanos no contexto escolar e discutir o potencial do Observatório da Educação Básica Pública do Paraná (NAPI Educação do Futuro – Eixo 1) como espaço formativo. Trata-se de uma investigação descritiva e exploratória, que articula pesquisa bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, analisados à luz da análise de discurso. Como resultados, identificaram-se mecanismos ideológicos subjacentes, os quais permitiram refletir sobre o Observatório como espaço de fomento à construção de sentidos alternativos e à resignificação das práticas pedagógicas em direitos humanos.

Palavras-chave: formação de professores, educação em direitos humanos, Observatório da Educação Básica Pública do Paraná, NAPI Educação do Futuro.

Abstract

This study aims to understand researchers' perceptions of the importance of Human Rights Education in the school context and to discuss the potential of the Observatory of Public Basic Education of Paraná (NAPI Educação do Futuro – Axis 1) as a formative space. It is a descriptive and exploratory investigation that combines bibliographic and field research, using a qualitative approach to data collected through semi-structured interviews, analyzed through discourse analysis. The results revealed underlying ideological mechanisms, which enabled reflection on the Observatory as a space that promotes the construction of alternative

40 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDU-UEL). Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil. tioli@uel.br.

<https://orcid.org/0000-0002-7912-8319>.

41 Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDU-UEL). Londrina, Paraná, Brasil. adrianar@uel.br. <https://orcid.org/0000-0002-9346-5311>.



meanings and the re-signification of pedagogical practices in human rights education.

Keywords: teacher training, human rights education, Observatory of Public Basic Education of Paraná, NAPI Educação do Futuro.

Introdução

A Educação em Direitos Humanos (EDH), que, no Brasil, consolida-se como política pública no contexto da redemocratização e da Constituição de 1988, tem como finalidade contribuir para o processo de construção de uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais, haja vista que os mecanismos de repressão e reparação no âmbito jurídico-institucional não são suficientes para promover a proteção e promoção da dignidade da pessoa humana.

Para tanto, deve-se, entre outras estratégias, promover o processo formativo continuado dos professores como elemento fundamental para esse fim, uma vez que as modificações estruturais, curriculares e metodológicas promovidas na educação precisam estar em sintonia com a formação de professores, que é o ponto de partida para efetivar mudanças ou permanências, para transformar ou para conservar, para criar ou reproduzir.

Isso porque, educar em direitos humanos exige, antes, educar-se em direitos humanos. Portanto, qualquer esforço educacional nesse sentido exige que os professores sejam formados, conforme estabelece o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Na consecução da formação de professores para a EDH, faz-se necessário destacar as estratégias, projetos e ações voltadas para proporcionar esse processo formativo continuado no contexto das

escolas públicas, com intuito de discutir outras iniciativas que poderiam contribuir para esse fim.

Entre as diversas possibilidades que poderiam contribuir para o processo de formação continuada de professores para a EDH, tem-se o Observatório da Educação Básica Pública do Paraná, que tem como finalidade fomentar discussões sobre os temas de interesse à Educação Básica Pública, como forma de subsidiar a elaboração de políticas públicas e o direcionamento de recursos e esforços em infraestrutura e formação de recursos humanos.

O projeto Observatório da Educação Básica Pública do Paraná, como espaço formativo continuado para os profissionais da educação, está vinculado ao programa Novos Arranjos de Pesquisa e Inovação (NAPI) - Educação do Futuro, Eixo I. Seus pesquisadores o definem como um espaço interdisciplinar e multirrepresentacional, no qual são disponibilizados dados, informações e diagnósticos sobre a Educação Básica paranaense. Tais dados servem de subsídios tanto para a formulação de políticas públicas quanto para a pesquisa acadêmica, com o objetivo de promover a melhoria contínua da qualidade da Educação Básica, preparando os cidadãos para uma participação ativa na sociedade da informação do século XXI.

Diante disso, questiona-se: como os pesquisadores vinculados ao Observatório da Educação Básica Pública percebem a importância da EDH no contexto escolar e qual seria o potencial desse projeto para contribuir com a formação continuada de professores das escolas públicas no que se refere ao trabalho educativo em direitos humanos? O objetivo geral consiste



em compreender as percepções dos pesquisadores sobre a importância da EDH no âmbito escolar e discutir o potencial do Observatório da Educação Básica Pública como espaço formativo continuado para os professores em relação à temática dos direitos humanos.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa descritiva e exploratória, que utiliza técnicas de investigação bibliográfica e de campo e tratamento qualitativo dos dados. Para atingir o objetivo proposto, o artigo está organizado em duas seções. Na primeira, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na investigação. Na sequência, apresentam-se os resultados e a discussão sobre os dados coletados, analisando o processo formativo de professores para a Educação para os Direitos Humanos (EDH) e os limites e as possibilidades do Observatório da Educação Básica Pública enquanto espaço de formação continuada, com base nos relatos dos pesquisadores envolvidos no projeto.

Metodologia

A pesquisa é de natureza empírica, com o objetivo de gerar novos conhecimentos, contribuir para o avanço científico e ampliar o referencial teórico sobre o objeto estudado. O problema da pesquisa é desenvolvido por meio do tratamento qualitativo dos dados, com intuito de analisar os objetivos em uma perspectiva descritiva e exploratória.

Adota-se o procedimento qualitativo para descrever, explicar e analisar o objeto da pesquisa. Para Richardson *et al* (2014) a pesquisa qualitativa é uma forma de compreensão e descrição de problemáticas complexas, permitindo analisar interações,

favorecendo o entendimento dos atores sociais, voltando-se, portanto, à compreensão das subjetividades destes, por essa razão, a presente pesquisa caracteriza-se especificamente como qualitativa subjetiva.

A análise do objeto da investigação é realizada de maneira descritiva e exploratória. A pesquisa exploratória visa conhecer as características de um determinado fenômeno para procurar, em um momento posterior, explicações para possíveis causas e consequências (Gil, 2007). A pesquisa descritiva objetiva descrever fenômenos ou características de uma determinada população, além de estimar proporções e características, permitindo o descobrimento de associações entre diferentes variáveis (Marconi, 2009).

Quanto à técnica de pesquisa, adota-se a Análise de Discurso baseada na perspectiva de Michel Pêcheux, que desenvolveu sua abordagem tendo como parâmetro o materialismo histórico-dialético. Esse ferramental proporciona ao analista, que não é um sujeito neutro e não deve almejar esse lugar de neutralidade, considerar as condições materiais às quais está assujeitado ideologicamente o produtor e tensionar sua relação com o discurso produzido (Silva, 2017).

Seguindo os pressupostos da Análise de Discurso de Michel Pêcheux, adota-se como conceito-análise — isto é, o objeto de investigação do analista — a formação continuada de professores para a Educação em Direitos Humanos (EDH). As respostas dos pesquisadores foram transcritas e compõem o *corpus* analítico da pesquisa, definido *a priori*, assim como o conceito-análise. Os enunciadores são os pesquisadores responsáveis pela articulação do projeto do NAPI Educação do Futuro, Eixo 1 – Observatório da Educação



Básica Pública, considerando que suas percepções influenciam diretamente o sentido e o potencial do projeto em relação ao objeto da investigação.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, permitindo traçar o perfil das respondentes: são mulheres, com idades entre 33 e 54 anos, com formação em Pedagogia, Biblioteconomia, Administração Pública e Música. No que se refere à titulação, todas possuem pós-graduação, sendo especialistas, mestres, doutorandas, doutoras e pós-doutoras nas áreas de Educação e Ciência da Informação. Atuam como docentes e pesquisadoras em instituições públicas de ensino superior localizadas no Estado do Paraná. No projeto NAPI - Educação do Futuro, desempenham funções como bolsistas (acadêmicas, técnicas ou de pós-doutorado), pesquisadoras e coordenadoras institucionais.

A entrevista teve como escopo o levantamento do perfil do participante, incluindo nome (opcional), idade, gênero, trajetória de formação acadêmica, vinculação acadêmica, bem como sua atribuição no projeto. As perguntas realizadas foram as seguintes: Pergunta 1: Em sua opinião, o que são direitos humanos e qual a sua importância no contexto escolar?; Pergunta 2: Você considera importante que os(as) professores(as) sejam formados(as) para trabalharem com os direitos humanos no âmbito escolar? Por quê?; Pergunta 3: Você acredita que o Observatório da Educação Básica Pública, vinculado ao Eixo 1 do NAPI Educação do Futuro, pode contribuir para a formação de professores(as) para a Educação em Direitos Humanos? Se sim, de que forma?

Na sequência, os dados coletados foram organizados e submetidos a uma leitura

flutuante, com o objetivo de permitir a aproximação do analista ao *corpus* de análise. Essa etapa possibilitou a identificação das marcas discursivas, ou seja, indícios que revelam a constituição da formação discursiva presente no enunciado e, posteriormente, da formação ideológica que orienta a produção de sentidos em um dado contexto sócio-histórico-cultural. Isso porque, por meio das marcas discursivas, conforme Freire (2024):

[...] o analista procura identificar os textos que ficaram de fora (objeto discursivo), evidenciar o que esses textos ausentes significam (processo discursivo), quais são as propriedades do discurso e a que formação discursiva (FD) pertencem e, por fim, qual é a formação ideológica (FI) que dá sustentação às formas discursivas (p. 24).

Para Pêcheux (2016), o discurso é a materialização da ideologia. Dessa forma, as formações ideológicas (FI), de onde os sentidos do discurso advêm, se organizam por meio de formações discursivas (FD), que são responsáveis por determinar o dito e o não dito. Assim, o sujeito, ao enunciar, escolhe como textualizar e esquece as outras possibilidades de fazê-lo, bem como esquece o processo ideológico de produção do sentido daquilo que foi enunciado, crendo que o que foi dito e o seu sentido nasceram no exato momento da enunciação (Freire, 2024). Cabe ao analista fazer o caminho inverso ao do processo constitutivo do discurso para, por meio das marcas textuais, desvelar o silêncio, as propriedades do discurso e a formação ideológica da qual ele deriva.

Além disso, realizou-se a leitura analítica, cujo objetivo é aprofundar a apreensão das



marcas textuais, identificando como o texto constrói o conceito-análise e a qual formação discursiva ele se vincula. Na etapa final, desenvolveu-se o processo de escrita e interpretação, que abrange a caracterização do contexto, a explicitação do dispositivo teórico e analítico, a descrição do discurso e de seu movimento, a interpretação (enquanto exercício de criatividade) e o retorno à análise. Desse modo, a investigação contribui para a compreensão dos processos educativos em direitos humanos, ao mesmo tempo em que permite uma reflexão crítica sobre o papel do Observatório da Educação Básica Pública do Paraná como espaço de formação continuada para professores da educação básica no que se refere à Educação em Direitos Humanos.

Resultados e discussão

No Brasil, a Educação em Direitos Humanos (EDH) foi incorporada como política pública no contexto de redemocratização que sucedeu a ditadura militar, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã (Miranda, 2006). A partir da Conferência Mundial de Direitos Humanos da ONU, realizada em Viena em 1993 — que consolidou a EDH como uma pauta internacional e instituiu a Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004) e o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH) — o Brasil criou, em 2003, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), publicado em 2006. Posteriormente, em 2012, foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Dessa forma, observa-se que há um sólido arcabouço normativo. O desafio, portanto, não reside na ausência de regulamentação ou de políticas curriculares, mas na necessidade de refletir criticamente sobre se e como vem acontecendo esse processo educativo em direitos humanos, que estratégias podem contribuir para que esse processo formativo possa se efetivar ou ser aprimorado e quais seriam as perspectivas teóricas-conceituais-metodológicas que têm subsidiado esse trabalho no contexto escolar em consonância com os atos normativos que preveem estratégias e ações programáticas para a Educação em Direitos Humanos (EDH).

Nesse sentido, entre as metas, objetivos e estratégias voltadas à promoção dos processos educativos em direitos humanos destaca-se a formação de professores. Isso porque a formação de professores desempenha um papel fundamental na Educação, tanto para assegurar a preservação do modelo educacional atual quanto para impulsionar transformações que possibilitem novas realidades. Por isso, a formação docente deve ocupar um lugar central nas investigações educacionais, visto que as transformações estruturais, curriculares, pedagógicas, didáticas e metodológicas almejadas para os processos educativos escolares dependem fundamentalmente da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, para que não se limitem a meras aspirações.

A formação inicial constitui a etapa inaugural do percurso formativo destinado à qualificação profissional, concretizada por meio de cursos de licenciatura, bacharelado ou tecnologia. Segundo Cunha (2013) essa etapa compreende os “[...] processos institucionais de formação de uma profissão que



geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público.” (p. 612). Especificamente no campo da docência, a responsabilidade pela formação dos professores recai sobre os cursos de licenciatura, que visam prepará-los para atuar nas distintas áreas do conhecimento.

Para além da obtenção de um título, como destaca Estrela (2002), trata-se do início de um processo de preparação do sujeito para o desenvolvimento de um serviço realizado em uma sociedade historicamente situada. Nesse sentido, a formação inicial deve assumir a função de proporcionar subsídios teórico-práticos que favoreçam a constituição do ser e do fazer docente, compreendidos como dimensões indissociáveis de um processo formativo situado historicamente, atravessado por determinações sociais e orientado por finalidades políticas, trata-se, portanto, de uma formação articulada a um projeto educativo.

A formação continuada, por sua vez, configura-se como um processo educativo subsequente à formação inicial, podendo ocorrer tanto por iniciativa individual do docente — mediante ações formativas como cursos livres, leitura crítica e reflexão sobre a prática — e por meio de instituições formais, como os programas de pós-graduação — especialização, mestrado e doutorado — e de estratégias formativas desenvolvidas por escolas e universidades.

Essa modalidade preceitua a compreensão de inacabamento dos sujeitos. Como destaca Freire (2013) “[...] o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (p. 50). Assim, a formação continuada assume a incompletude como condição existencial, o que implica em um processo contínuo

de busca por uma formação plena, ainda que esta jamais se complete de forma definitiva.

Contudo, dada a amplitude conceitual do termo, observa-se uma ausência de uniformidade quanto aos instrumentos e estratégias que caracterizam a formação continuada. Gatti (2009) aponta essa indefinição como um entrave, evidenciado pela multiplicidade de nomenclaturas presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), que alterna, em sua redação, expressões como “formação continuada e capacitação”, “educação continuada”, “educação profissional” e “aperfeiçoamento profissional continuado”, sem estabelecer parâmetros claros, o que demonstra uma imprecisão terminológica persistente (Castro & Amorim, 2015).

Outro fator que impacta a formação continuada de professores é a constante transformação das diretrizes que orientam as políticas públicas voltadas à formação docente, inseridas em um campo permeado por disputas político-ideológicas e embates conceituais, teóricos e pedagógicos (Diniz-Pereira, 2021). No Brasil, cumpre destacar, a formação de professores atravessa um processo de depauperamento, sobretudo em razão das políticas curriculares recentes — a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — e, por conseguinte, da BNC-Formação (Resolução CNE/CP n. 02/2019) e da BNC-Formação Continuada (Resolução CNE/CP n. 01/2020). Tais documentos refletem interesses de setores da sociedade, especialmente aqueles vinculados ao capital (Aguiar; Dourado, 2019), em um processo que continua “[...] (con)formando os sujeitos para o modo de produção capitalista” (Marsiglia & Martins, 2013, p. 98). Embora a Resolução CNE/CP n. 04/2024 tenha



revogado essas normativas, sua substituição não modificou os fundamentos nem os objetivos que as sustentavam.

Nesse contexto, é fundamental uma análise crítica, capaz de refletir e questionar os processos que buscam instrumentalizar a formação docente em favor de interesses imediatos. Tais finalidades podem estar atreladas tanto à conformação de demandas estatais quanto à adequação às exigências do mercado, o que evidencia o risco de redução da formação a um aparato funcionalista e tecnicista, desvinculado de uma perspectiva emancipatória e comprometida com a transformação social.

Assim, os referidos marcos normativos indicam uma orientação da formação inicial e continuada de professores centrada na lógica das competências e habilidades, em detrimento de uma abordagem crítica e emancipadora (Dias & Lopes, 2003). Por isso, tanto na formação inicial quanto na continuada, a preparação de professores para a Educação em Direitos Humanos deve ser compreendida em seu contexto socio-histórico-cultural, atravessado por determinações políticas e econômicas. É fundamental que essa formação seja discutida e analisada, e que as estratégias formativas sejam apreendidas no marco da totalidade dos processos de formação docente concretizados na realidade brasileira. Assim, formar professores para a EDH não pode ser entendido de forma dissociada do contexto mais amplo da formação docente e de suas implicações atuais.

Nesse cenário de estratégias e ações voltadas especificamente à formação continuada dos professores, os observatórios educacionais emergem como dispositivos formativos relevantes, configurando-se como espaços de produção e análise de

dados primários e secundários voltados à reflexão crítica sobre políticas e práticas pedagógicas. Tais ambientes, ao articular pesquisa, conhecimento teórico sólido, socialização de experiências e intercâmbio de saberes, propiciam a construção coletiva de conhecimentos e a resignificação das práticas docentes (Franco & Gilberto, 2010). Essa interação pode contribuir para o desenvolvimento profissional do docente a partir de uma perspectiva crítica, colaborativa e transformadora.

Dessa maneira, cumpre ressaltar que, para promover a Educação em Direitos Humanos é preciso, primeiro, educar-se em direitos humanos (Candau, 2012; Tavares, 2007), um processo formativo continuado alicerçado no reconhecimento de inacabamento do sujeito (Freire, 2013). Tal formação deve alicerçar-se em fundamentos teóricos, científicos e culturais, visando à constituição de educadores como intelectuais críticos, capazes de problematizar e mediar temas complexos vinculados à dignidade humana. Nessa direção, o Observatório — compreendido como espaço estruturante de formação continuada — assume um papel estratégico, tanto na difusão de práticas e experiências escolares quanto na promoção de processos formativos voltados à consolidação de uma cultura de valorização, defesa e efetivação dos direitos humanos.

Nesse sentido, com o objetivo de discutir e analisar o papel do Observatório da Educação Básica Pública — vinculado ao NAPI Educação do Futuro, Eixo 1 —, seus desafios, possibilidades e proposições para a formação continuada de professores para os processos educativos em direitos humanos, a primeira questão dirigida aos pesquisadores e articuladores do projeto abordou a compreensão que eles têm sobre os direitos



humanos e a relevância de promover a Educação em Direitos Humanos no espaço formativo escolar.

A partir das respostas fornecidas pelos pesquisadores, restou evidenciado que os direitos humanos são entendidos, de maneira recorrente, como um conjunto de princípios universais que garantem dignidade, liberdade, igualdade, vida, segurança e respeito aos indivíduos, independentemente de suas diferenças, conforme demonstram os relatos a seguir:

Direitos humanos são um conjunto de princípios e normas universais que visam garantir a dignidade, a liberdade e a igualdade a todas as pessoas, independentemente de sua origem, raça, gênero, religião, orientação sexual, condição social ou qualquer outra característica (p. 1).

Os direitos humanos são aqueles direitos básicos e inerentes a cada um de nós, simplesmente por sermos humanos. Eles servem como alicerce para construirmos uma sociedade mais justa, onde a dignidade e a liberdade não sejam privilégios, mas sim a base para que cada pessoa possa se desenvolver ao máximo. Penso neles como as condições mínimas necessárias para uma vida plena e com respeito (p. 3).

Eu entendo que são direitos básicos que permitem que as pessoas vivam melhor na sociedade (p. 4).

Para mim, são os direitos básicos a qualquer cidadão, que ele possa ter o respeito dos outros e pelos outros, o respeito pelas diferenças (p. 5).

Eu entendo que os direitos humanos asseguram que todos sejam tratados com igualdade e respeito, sem preconceito ou discriminação (p. 7).

Os direitos humanos são essenciais para a segurança e o desenvolvimento de cada pessoa, independentemente de sua origem, raça, gênero, religião ou condição social (p. 8).

São direitos que protegem a vida das pessoas (p. 2).

Direitos Humanos referem-se à educação, à saúde, à moradia, ao saneamento básico, entre outros, os quais devem ser assegurados por meio de políticas públicas que os reconheçam como essenciais ao desenvolvimento humano e à promoção da dignidade da população (p. 6).

Os direitos humanos são um campo de embate de visões de mundo. As disputas e tensões travadas nesse terreno refletem na Educação em Direitos Humanos, isso porque a concepção que se tem desses direitos implica também no processo educativo. São muitas as concepções que se entrecruzam no debate político, jurídico, social e cultural, haja vista que os direitos humanos “[...] não são uma coisa só” (Marks, 2020, p. 16). Conforme Ruiz (2015), existem perspectivas reacionárias, liberais, socialistas, pós-modernas, crítico-dialéticas e, justamente por isso, os direitos humanos são alvo de críticas de várias vertentes, desde aqueles que os rejeitam sumariamente, até aqueles que esperam deles a emancipação humana.

Com base na análise dos discursos, observa-se que, entre as diversas concepções de direitos humanos, prevalecem noções como liberdade, vida e segurança, refletindo uma perspectiva centrada no indivíduo. Identifica-se, ainda, a presença de marcas textuais que denotam certa regularidade discursiva, indicando a constituição de uma formação discursiva individualista. Isso se



evidencia em expressões como: “cada pessoa possa se desenvolver ao máximo”, “ter o respeito dos outros e pelos outros”, “as pessoas vivam melhor” e “desenvolvimento de cada pessoa”. Tais enunciados ressaltam a valorização do sujeito em detrimento das dimensões coletivas e sociais.

Outrossim, é necessário destacar que é a formação ideológica que atribui sentido ao discurso (Freire, 2024). Nos enunciados analisados, identifica-se uma formação ideológica que se aproxima do caráter liberal. Aliás, os direitos humanos têm suas origens no liberalismo ideológico, surgindo no contexto das revoluções burguesas, que foram marcadas pela defesa das bandeiras da liberdade, da segurança e da propriedade privada, por isso a predominância dessa concepção nos discursos, haja vista ser essa a hegemônica (Ruiz, 2015; Bobbio, 2004).

No entanto, ao se considerar a trajetória histórica dos direitos humanos e a atuação dos movimentos sociais, torna-se possível superar sua matriz original liberal-burguesa. Abre-se, assim, a possibilidade de construir uma concepção ampliada, que abrange direitos econômicos, sociais, culturais e transindividuais, compreendidos como conquistas históricas resultantes de lutas coletivas (Flores, 2021). Embora incipiente, essa concepção emerge no discurso analisado, sobretudo por meio da fala que se refere aos direitos humanos como os direitos “à educação, à saúde, à moradia, ao saneamento básico, entre outros.” Nessa perspectiva, os direitos humanos são concebidos como instrumentos de enfrentamento das opressões sociais, transcendendo o âmbito privado e afirmando-se em sua dimensão transformadora, sob uma abordagem contra-hegemônica.

Embora a emancipação política promovida pelo liberalismo frente ao antigo regime represente um avanço (Marx, 2010), ela constitui apenas uma etapa do desenvolvimento histórico. Como aponta Wolkmer (2004, p. 26), a proclamação dos direitos humanos no marco da emancipação política revela-se limitada, sendo necessário expor suas contradições. O projeto revolucionário liberal-burguês, longe de alcançar a emancipação humana, foi interrompido tão logo se consolidaram os interesses da burguesia enquanto classe dominante, por isso a necessidade de problematizar a concepção clássica de direitos humanos na consecução de uma abordagem crítica, política, histórica e emancipatória.

Outrossim, as respostas dos pesquisadores sobre a importância do trabalho educativo em direitos humanos no ambiente escolar revelam que a escola é concebida como um espaço para promover o respeito à diversidade, o reconhecimento dos direitos fundamentais e o estímulo à participação ativa na sociedade. Nesse sentido, os pesquisadores enfatizaram que:

Eu acho que são importantes de serem trabalhados nas escolas porque balizam as relações humanas, independentemente das diferenças entre os indivíduos. Estabelecem limites e dão diretrizes para as trocas sociais, culturais e humanas (p. 2).

No ambiente escolar, a compreensão dos direitos humanos ganha uma importância enorme. Ela ajuda os alunos a entenderem seus próprios direitos e responsabilidades, incentivando-os a participar ativamente na sociedade e a defender aquilo que é justo (p. 3).

No âmbito educacional, esses direitos não apenas contribuem para um melhor



convívio no contexto educacional, mas também ensinam as pessoas a conhecerem e exercerem seus direitos, além de lutar para que sejam garantidos (p. 4).

Penso que a orientação para a formação do sujeito nesta área o leva a ter uma maior consciência com relação a uma vida ética e cidadã com liberdade (p. 5).

Penso que, ao trabalhar direitos humanos no ambiente escolar, possibilitamos o reconhecimento e a valorização da diversidade, contribuindo para a construção de um espaço educativo inclusivo (p. 8).

A presença dos direitos humanos no ambiente escolar é essencial para garantir uma educação inclusiva e transformadora, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (p. 1).

A formação discursiva individualista, presente nas concepções sobre os direitos humanos, é reforçada pelos discursos acerca do processo educativo em direitos humanos no ambiente escolar. Como foi apontado, a concepção sobre direitos humanos influencia, de forma decisiva, o próprio processo educativo nessa temática. Marcas textuais como o reconhecimento das diferenças individuais, a compreensão dos próprios direitos e responsabilidades, a participação ativa na sociedade, o esforço para garantir direitos e o desenvolvimento de uma consciência ética e cidadã pautada na liberdade são indicativos de uma formação discursiva de caráter individualista. Essas marcas revelam um processo formativo em direitos humanos que se inicia e se encerra no próprio indivíduo, desconsiderando as determinações políticas e econômicas que atravessam a construção do conhecimento em uma perspectiva histórica e social.

Isso ocorre porque tal concepção é hegemônica nos modos de compreender e

promover a educação em direitos humanos, ou seja, os discursos reproduzem a ideologia dominante. Nesse sentido, a análise do discurso evidencia essa reprodução ideológica e possibilita uma reflexão crítica voltada ao questionamento dessa realidade, isso porque, por meio das derivações, o sujeito pode deslocar e reinterpretar os sentidos estabelecidos, pois “[...] o sujeito não é um assujeitado conformado à língua e condenado a repetir discursos eternamente.” (Freire, 2024, p. 18). Portanto, as derivações, que emergem a partir da resistência do sujeito frente a reprodução ideológica denunciada pela análise, permite a superação do determinismo na consecução de novos sentidos e significados.

Com vistas à ampliação dessa concepção restrita dos direitos humanos e dos processos educativos em direitos humanos nos espaços escolares, tem-se a possibilidade de consolidar uma abordagem crítico-dialética. Essa abordagem possibilita compreender os direitos humanos em sua dimensão histórica, como construções sociais forjadas ao longo do tempo por meio das lutas e do trabalho humano (Flores, 2021). Tal perspectiva se distancia das visões jusnaturalistas e juspositivistas, que se apoiam em fundamentos idealistas, abstratos e universalistas e, na prática, acabam por esconder tanto o viés hegemônico — de natureza liberal — quanto os verdadeiros beneficiários desses direitos: os proprietários (Marx, 2010; Santos, 2014).

Para além da dimensão de conhecer e reivindicar direitos de forma individualizada, fragmentada e segmentada, uma concepção mais abrangente — que considere o movimento histórico e contraditório da luta pela criação, conquista e efetivação desses direitos por agentes e movimentos sociais — deve orientar o processo formativo em



direitos humanos. Trata-se de uma abordagem contra-hegemônica, que se manifesta, por exemplo, nas seguintes falas: “a presença dos direitos humanos no ambiente escolar é essencial para garantir uma educação inclusiva e transformadora”, e na afirmação sobre a “construção de um espaço educativo inclusivo”.

Tal processo precisa oferecer um arcabouço teórico, científico e cultural, uma formação sólida que possa subsidiar uma práxis transformadora da realidade a partir da apropriação das objetivações que historicamente foram elaboradas pela humanidade (Martins, 2014; Duarte, 2003), que possibilite não apenas a defesa dos direitos, mas também a compreensão das causas estruturais das violações que os direitos humanos buscam enfrentar.

Isso porque, conforme afirma Flores (2021) os direitos humanos:

[...] são fruto de lutas sociais e coletivas que tendem à construção de espaços sociais, econômicos, políticos e jurídicos que permitam o empoderamento de todas e todos para poderem lutar de forma plural e diferenciada por uma vida digna de ser vivida. (p. 31).

No campo da historicidade, o autor resume essa concepção ao defender que tais direitos são criações culturais, “[...] resultado histórico do conjunto de processos antagônicos ao capital que abrem ou consolidam espaços de luta pela dignidade humana” (Flores, 2021, p. 32). Com isso, amplia-se o campo de luta, deslocando-o da esfera privada e individual para uma perspectiva coletiva, inclusiva, política e social, situada historicamente.

Na sequência, ao serem questionados sobre a relevância de promover a formação de

professores para o trabalho educativo em direitos humanos, os pesquisadores destacam que, com essa formação, os professores podem realizar debates sobre questões de diversidade e direitos, desconstruir preconceitos e apoiar os alunos no desenvolvimento de uma consciência cidadã. Como pode ser verificado nos trechos a seguir:

Com toda a certeza, considero importante que os professores e professoras recebam uma formação sólida para trabalhar com os direitos humanos no ambiente escolar. Para mim, essa preparação é fundamental porque capacita os educadores a guiar os alunos na compreensão da real importância da igualdade, da liberdade e da dignidade humana em suas vidas e na sociedade (p. 3).

Sim, porque é por meio da atividade do professor que os conhecimentos sobre os direitos humanos serão transmitidos aos alunos (p. 4).

Considero essa temática muito importante. Ao abordar o tema em sala de aula e contextualizá-lo tanto na sociedade quanto no ambiente escolar, contribui para a promoção de uma educação crítica e humanizadora (p. 8).

Sim. A formação na graduação os auxiliaria na regência de suas aulas, na prática docente, para reconhecerem e protegerem seus alunos contra abusos instalados em várias escolas e para que seus alunos possam repassar essa condição aos demais, fora da escola (p. 5).

Sim. Tomar consciência sobre o que são e quais são os direitos humanos contribui para que professores tenham respaldo jurídico além de argumentativo nas lutas, reivindicações e validação de ações de resistência quando observam que os direitos humanos estão sendo transgredidos (p. 6).



Sim, visto que ao incorporarem os princípios dos direitos humanos no currículo e nas práticas pedagógicas, a escola contribuirá para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a justiça social e a democracia (p. 7).

A partir dos enunciados, é possível identificar marcas textuais que indicam a presença de uma formação discursiva caracterizada pela redução dos processos de ensino e aprendizagem a uma mera transmissão de conhecimento. Nesse modelo, o foco está em repassar as informações adquiridas para aqueles que ainda não as possuem. A ideia de que o conhecimento será transmitido se aproxima de uma visão tradicional de ensino, na qual o professor é percebido como o principal transmissor de saberes (Freire, 2020; Hooks, 2017).

Esses enunciados remetem a uma formação discursiva convencional e transmissiva, em que o papel do educador se restringe à transmissão de conteúdos, e a aprendizagem é vista como um processo passivo, em que o aluno recebe o conhecimento sem um envolvimento na construção coletiva do saber. Esse discurso pode ser associado a uma ideologia educacional conservadora, que valoriza a autoridade do professor e a centralização do conhecimento na figura do educador, um processo em que o conhecimento é emanado daquele que sabe (professor) e é recebido por aquele que não sabe (aluno) (Freire, 2020).

Embora, à primeira vista, possa parecer algo trivial, os conceitos teóricos empregados pelos participantes expressam visões de mundo; suas palavras e expressões não são aleatórias nem desprovidas de significado. Isso porque, sempre que enuncia, o sujeito o faz de uma forma e não de outra, e ao

textualizar, formam-se famílias parafrásticas que indicam que aquilo que foi dito sempre poderia ser dito de outra forma, inclusive não dito (Lima, 2003). A utilização de expressões como “transmitir”, “guiar” ou “passar” conteúdos aos alunos, por exemplo, pode indicar uma concepção bancária de educação (Freire, 2020), centrado na figura do professor como transmissor — aquele que detém o conhecimento, prepara-se previamente diante do objeto cognoscível e, em seguida, narra o conteúdo aos alunos —, perspectiva essa decorrente de uma concepção hegemônica de ensino e aprendizagem que permeia o imaginário social. Trata-se de um ensino pautado na simples transferência de informações, sem que haja um verdadeiro encontro entre sujeitos interlocutores.

Todavia, também se observa por meio da entrevista realizada com os pesquisadores, a presença de um discurso que concebe a formação continuada dos professores para educação em direitos humanos como um instrumento de emancipação humana. Esse discurso está associado a uma ideologia de justiça social, na qual a educação é vista como um meio para combater as desigualdades e promover a dignidade humana em sua dimensão ampliada, envolvendo aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais e não meramente individualistas. Reflete, portanto, uma perspectiva crítica-emancipatória, com ênfase no ativismo e na resistência contra as violações dos direitos humanos, uma abordagem que busca transformar a realidade social por meio da ação política coletiva (Santomé, 2013).

Segundo Witker e Larios (1997) uma docência crítica consiste em “humanizar as relações de ensino com base em premissas de respeito, solidariedade, cooperação e igualdade, distante das hierarquias arbitrárias da



docência tradicional” (p. 189). Isso demanda uma formação que estimule a atitude crítica do professor em relação a sua prática, consolidando um ensino fundamentado na superação do modelo bancário, em favor de uma abordagem problematizadora (Freire, 2020), tendo como premissa um processo formativo contínuo, permanente e singular (Gatti *et al*, 2019), que seja profundamente teórico, científico e cultural (Duarte, 2003; Martins, 2014).

Trata-se, portanto, de uma docência voltada à emancipação dos sujeitos, permitindo que estes ocupem o centro do processo de construção e apropriação do conhecimento, que tenham voz e sejam escutados, sendo reconhecidos como agentes pensantes, produtores e apropriadores do saber histórico e político (Lima & Pernambuco, 2018). Nessa linha, Moreira (2021) destaca a necessidade de “transformar a formação docente em um espaço de crítica e de autonomia, no qual se desenvolva o humanismo necessário à interioridade que precede a leitura de mundo.” (p. 42).

Adentrando especificamente sobre o potencial do Observatório da Educação Básica Pública para a formação de professores na área da Educação em Direitos Humanos, as respostas dos pesquisadores indicam um consenso sobre a relevância e o impacto desse espaço formativo. O Observatório da Educação Básica Pública, vinculado ao Eixo 1 do NAPI Educação do Futuro, é visto como um importante agente na formação continuada de professores, principalmente por meio da oferta de cursos, palestras, e da produção e disseminação de materiais educativos e informativos. Nesse sentido, destacam que:

Por meio do Observatório é possível ofertar cursos de formação continuada,

promovendo o intercâmbio entre universidades, redes de ensino e comunidades escolares e subsídios teóricos, científicos e metodológicos para que professores pensem criticamente sobre o papel da escola frente às violações de direitos e às diversas formas de exclusão presentes no cotidiano escolar (p. 1).

Acredito que o Observatório da Educação Básica Pública pode contribuir para a formação de professores na área da Educação em Direitos Humanos. O grupo conta com pesquisadores que estudam a temática com amplo embasamento teórico, o que possibilita a oferta de cursos na plataforma Moodle/AVA, a indicação de materiais de estudo por meio de divulgação na internet e a produção de materiais informativos sobre Direitos Humanos, que podem ser disponibilizados em grupos de WhatsApp (p. 8).

Visto que a formação em Direitos Humanos não acontece na graduação e precisa ser repassada aos estudantes de todos os níveis, como princípio básico, a formação complementar e continuada daria suporte a esses professores, gestores e demais profissionais que atuam no ambiente escolar (p. 5).

Sim, por meio de cursos de formação continuada de professores o qual abordará a temática esclarecendo pontos que às vezes são obscuros aos professores como, por exemplo, as Leis e documentos normativos bem como canais para possíveis denúncias sobre qualquer ação que vá contra aos direitos humanos (p. 6).

Sim. Com orientação para professores e gestores de como pode se dar essa formação no contexto escolar. Tanto de forma transversal aos diferentes conteúdos como em propostas de atividades intencionalmente direcionadas à construção



desses saberes. Aplicando metodologias específicas de valorização de trocas sociais e culturais, histórias de vida e escuta atenta. Por meio da literatura, recursos de audiovisual, intervenção mediada e exemplos de atividades (p. 2).

Sim, por meio da disponibilização de recursos, ferramentas, dados e informações (p. 7).

A análise de certos enunciados que indicam a necessidade de esclarecer pontos considerados obscuros aos professores e de criar canais para denúncias revela uma concepção de conhecimento entendido como um recurso externo, voltado à aplicação direta na prática pedagógica, o que reforça uma lógica de instrumentalização da formação docente. De modo semelhante, referências à produção e indicação de materiais informativos sobre Direitos Humanos, à disponibilização de recursos, ferramentas, dados e informações, bem como à formulação de orientações para professores e gestores da rede pública, posicionam o docente como receptor passivo de diretrizes. Essa abordagem evidencia uma preocupação centrada na oferta de conteúdos, típica de formações baseadas em perspectivas tecnicistas e reprodutivas — sobretudo quando esses materiais são disponibilizados sem uma intencionalidade formativa.

O mero domínio e o ensino da técnica não promovem a emancipação, ao contrário, inviabiliza o pensamento e a análise crítica da realidade posta. Essa perspectiva de apenas acessar materiais, dados e exemplos a serem seguidos mitiga e apequena o processo educativo, que consiste na humanização do sujeito (Martins, 2010), bem como ignora que o trabalho do professor é uma atividade intelectual (Giroux, 1997).

A formação discursiva identificada nesse bloco é marcada pela recorrência de enunciados que concebem a formação de professores como um processo de transmissão de conteúdos e metodologias, com foco na aplicação prática e no aperfeiçoamento técnico da docência. Tal regularidade discursiva revela uma concepção de educação centrada na capacitação, e não na formação teórica, científica e cultural, construindo discursivamente o professor como sujeito que necessita ser orientado, complementado e tecnicamente preparado, o que reforça sua posição passiva diante do conhecimento e dos próprios processos educativos em direitos humanos.

Isso se deve ao fato de que, nos discursos, tem-se a reprodução da ideologia hegemônica que impera no campo discursivo em disputa. Não reflete a intencionalidade dos pesquisadores e nem do projeto, mas torna-se um alerta para a reflexão crítica com vistas a não reprodução. Conforme Orlandi (2009) os enunciados “[...] são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem que apreender” (p. 30). Portanto, a análise possibilita o desvelamento do processo reprodutivo da ideologia e permite o tensionamento que pode contribuir para a construção de outros significados, outros sentidos e outras realidades. Uma vez que, sem tensionar essas concepções, têm-se a possibilidade de reproduzir, sobretudo por meio dos cursos de formação continuada a serem ofertados, as ideologias hegemônicas liberais.

Essas ideologias dominantes presentes nos discursos tendem a valorizar a eficiência, produtividade e adaptabilidade dos docentes, e despolitizar a EDH ao reduzi-la



a um instrumento pedagógico funcional, inclusive como elemento para o aprimoramento da qualidade educacional. Apoiada no mito da neutralidade pedagógica, essa perspectiva desloca a formação em direitos humanos de sua dimensão ética, histórica e política, subordinando-a à lógica da gestão de competências e habilidades e comprometendo sua vocação crítica e emancipatória, uma formação alinhada aos interesses do capital consubstanciada nas políticas curriculares recentes e vigente sobre formação de professores no Brasil, de modo que, mais uma vez, os discursos reproduzem a ideologia hegemônica presente no campo da formação docente.

Ademais, identificam-se por meio dos discursos dos pesquisadores participantes dessa pesquisa, marcas textuais que apontam para outra configuração discursiva, de natureza crítica e política. Evidencia-se um deslocamento da lógica instrumental para uma perspectiva que compreende a escola como espaço de disputa e o professor como agente de transformação social (Santomé, 2013; Giroux, 1997).

Além disso, a valorização da universidade como espaço estratégico para a promoção de uma formação teórica, científica e cultural reforça essa perspectiva crítica, ao compreender a formação docente como processo profundamente vinculado à análise das contradições sociais e educacionais. Conforme Giroux (1997) uma formação capaz de tornar o professor um problematizador, que apreende o contexto escolar como um espaço marcado por questões “[...] econômicas, culturais e sociais, que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle” (p. 162). Trata-se, portanto, de uma discursividade que valoriza a reflexão sobre o papel social da escola

e reconhece a EDH como prática crítica de resistência e transformação.

Essa concepção está vinculada a um campo ideológico que propõe repensar o ser e o fazer docente para além da técnica e do pragmatismo, orientando-se por uma perspectiva emancipatória voltada à humanização dos sujeitos. No espaço de conflito entre discursos liberais e críticos, é fundamental que os pesquisadores se aprofundem nas disputas teóricas, metodológicas e conceituais que atravessam o campo educacional, para que possam se posicionar criticamente, reconhecer a reprodução de ideologias hegemônicas e, por meio do questionamento e da problematização, enfrentar os processos de instrumentalização e depauperização da formação continuada de professores para a Educação em Direitos Humanos.

Considerações finais

A análise do discurso pode contribuir para tensionar aquilo que, muitas vezes, é naturalizado nos processos formativos e nas práticas pedagógicas, desvelando os mecanismos ideológicos que sustentam determinadas concepções e orientações educativas. Torna-se, portanto, um importante ferramenta teórico-metodológico para identificar e problematizar a ideologia subjacente aos enunciados, possibilitando que o pesquisador e o formador se posicionem criticamente diante da reprodução de sentidos cristalizados. É fundamental destacar que a crítica não se dirige ao sujeito individual, mas às condições materiais e históricas de produção do discurso, refletindo o contexto social mais amplo que se manifesta nas práticas discursivas e, por conseguinte, nas práticas sociais. Assim, ao tornar visível o



que está oculto nos enunciados, a análise de discurso oferece a possibilidade de ressignificar sentidos e construir alternativas formativas que rompam com a reprodução de visões hegemônicas dominantes.

A partir da análise dos discursos, note-se a presença de concepções liberais e crítica-emancipatórias em relação aos direitos humanos e de processos educativos e formativos de professores nesta temática. Termos como “liberdade”, “vida”, “segurança”, “cada pessoa possa se desenvolver ao máximo”, “as pessoas vivam melhor” e “desenvolvimento de cada pessoa” funcionam como marcas textuais que evidenciam uma formação discursiva de cunho individualista, centrada na valorização do sujeito — características associadas à ideologia liberal, matriz histórica dos direitos humanos. Embora essa concepção esteja vinculada à origem dos direitos humanos — centrada em valores como liberdade, vida e propriedade —, a partir da mobilização dos movimentos sociais e da compreensão do percurso histórico desses direitos, torna-se possível ultrapassar sua gênese liberal-burguesa-individualista. Desse modo, vislumbra-se uma concepção ampliada, que incorpore os direitos econômicos, sociais, culturais e transindividuais, entendendo-os como resultantes de processos históricos de luta coletiva. Essa abordagem permite deslocar a apreensão dos direitos humanos da esfera estritamente privada, projetando-os como instrumentos de enfrentamento das opressões que buscam superar, inclusive por meio de sua própria práxis transformadora.

Os discursos analisados revelam também a presença de uma abordagem crítica e emancipatória na concepção de formação docente para a Educação em Direitos Humanos (EDH). Ainda que de forma

incipiente, essa perspectiva se manifesta na compreensão dos direitos humanos como instrumento de enfrentamento das desigualdades sociais, superando a visão liberal e individualizada centrada na reivindicação de direitos fragmentados. As falas destacam a importância da EDH como prática transformadora e inclusiva, ancorada na análise das contradições sociais e estruturais que produzem as violações de direitos. A valorização da universidade como espaço de formação teórica, científica e cultural reforça esse posicionamento, ao reconhecer o papel social da escola e do professor como agente de mudança.

Essa discursividade crítica orienta-se por uma concepção de docência que ultrapassa o tecnicismo e o pragmatismo, assumindo um compromisso com a justiça social, a dignidade humana e a ação política coletiva. A formação continuada é compreendida como um processo permanente e situado, voltado à construção de práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação dos sujeitos. A presença de marcas textuais que deslocam a lógica instrumental para uma lógica política e de resistência aponta para uma leitura da escola como espaço de disputa e da docência como prática problematizadora, humanizadora e transformadora, em confronto com a ideologia hegemônica dominante.

Importa destacar que, por meio da análise do discurso, é possível identificar a reprodução de ideologias na materialidade dos enunciados produzidos pelos pesquisadores. A constatação dessas ideologias, embora não correspondam necessariamente a intencionalidade do projeto e de seus idealizadores, serve como alerta para a necessidade de refletir criticamente sobre eventuais reproduções ideológicas, possibilitando a construção de



sentidos que transcendam aqueles impostos pela lógica dominante. Tal necessidade se justifica pelo fato de que a concepção hegemônica, ancorada no liberalismo, pragmatismo e tecnicismo, se reflete nos discursos analisados justamente por ser dominante. Assim, o processo investigativo configura-se como um convite à ampliação dessa limitação, possibilitando a construção de novos sentidos para além dos previamente estabelecidos.

Nesse ponto, é necessário destacar que o aprofundamento do processo investigativo relacionado às atividades do projeto Observatório da Educação Básica Pública pode representar uma contribuição para a formação teórica, científica e cultural dos pesquisadores e articuladores, especialmente na medida em que se estabelece a possibilidade de uma análise crítica, teórica e científica das necessidades identificadas a partir do mapeamento de estratégias e do levantamento da realidade educacional paranaense que se propõe a realizar, sobretudo quando tal iniciativa é articulada à constituição de um Repositório Institucional, que buscará tornar acessíveis à população os dados e diagnósticos referentes à educação básica pública no Estado do Paraná, ampliando o alcance social e o impacto do conhecimento produzido.

Essa perspectiva se alinha a uma concepção de formação continuada que compreende o sujeito como um ser inacabado e em constante processo de construção, de modo que os próprios pesquisadores, ao aprofundarem seus percursos criativo e investigativo no âmbito do projeto, também desenvolvem sua trajetória formativa, tendo a oportunidade, especialmente a partir das experiências promovidas pelo Observatório, de revisitar e ressignificar concepções, práticas e visões de mundo, num processo dialético em que se forma e se é formado,

se ensina e se aprende enquanto se ensina, consolidando um saber que é, ao mesmo tempo, científico, teórico, crítico e cultural, e que contribui para a constituição de um profissional intelectual comprometido com a transformação social e posicionado eticamente diante das complexidades do contexto educacional contemporâneo.

Referências

- Aguiar, M. A. da S., & Dourado, L. F. (2019). BNCC e formação de professores: Concepções, tensões, atores e estratégias. *Retratos da Escola*, 13(25), 33–37. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990/pdf>
- Bobbio, N. (2004). *A era dos direitos* (C. N. Coutinho, Trad.). Elsevier.
- Brasil. (1996, 20 de dezembro). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União, p. 27833.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2019, 20 de dezembro). *Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Seção 1, 28, 87–90.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2020, 27 de outubro). *Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Seção 1, 208, 103–106.
- Candau, V. M. F. (2012). Direito à educação, diversidade e Educação em Direitos Humanos. *Educação & Sociedade*, 33(120), 715–726. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>



- Castro, M. M. C., & Amorim, R. M. A. (2015). A formação inicial e a formação continuada: Diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Cadernos Cedes*, 35(95), 37–55.
- Cunha, M. I. da. (2013). O tema da formação de professores: Trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, 39(3), 609–625.
- Dias, R. E., & Lopes, A. C. (2003). Competências na formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1155–1177.
- Diniz-Pereira, J. E. (2021). Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: A BNC-Formação. *Práxis Educacional*, 17(46), 53–71.
- Duarte, N. (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, 24(83), 601–625. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceituais. *Revista de Educação*, 11(1), 17–29.
- Flores, J. H. (2021). Cultura e direitos humanos a partir do mediterrâneo (L. Gomes, Trad.). In Instituto Herrera Flores & Instituto Ensaio Aberto (Orgs.), *Cultura e direitos humanos* (pp. 13–34). Instituto Ensaio Aberto.
- Franco, M. A. do R. S., & Gilberto, I. J. L. (2010). O observatório da prática docente como espaço de compreensão e transformação das práticas. *Práxis Educacional*, 6(9), 125–145. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/637/527/1031>
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (45. ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia do oprimido* (74. ed.). Paz e Terra.
- Freire, S. A. (2024). *Análise do discurso: Procedimentos metodológicos* (3. ed.). EDUA.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. de S. (Coord.), & André, M. E. D. A. (2009). *Professores no Brasil: Impasses e desafios*. UNESCO.
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. de S., André, M. E. D. A., & Almeida, P. C. A. (2019). *Professores no Brasil: Novos cenários de formação*. UNESCO.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4. ed.). Atlas.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas.
- Hooks, B. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Martins Fontes.
- Lima, J. G. S. A. de, & Pernambuco, M. M. C. A. (2018). Horizontes pós-coloniais da *Pedagogia do Oprimido* e suas contribuições para os estudos curriculares. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1–24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230063>



- Lima, M. E. A. T. (2003). Análise do discurso e/ou análise de conteúdo. *Psicologia em Revista*, 9(13), 76–88.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2009). *Fundamentos de metodologia científica* (6. ed.). Atlas.
- Marks, S. (2020). *A false tree of liberty: Human rights in radical thought*. Oxford University Press.
- Marsiglia, A. C. G., & Martins, L. M. (2013). Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 5(2), 97–105.
- Martins, L. M. (2014). A constituição histórico-social da subjetividade humana: Contribuições para a formação de professores. In S. Miller, M. V. Barbosa, & S. G. de L. Mendonça (Orgs.), *Educação e humanização: As perspectivas da teoria histórico-cultural* (pp. 23–40). Paco.
- Marx, K. (2010). *Sobre a questão judaica* (D. Bensaïd, Apresentação e posfácio; N. Schneider, Trad.). Boitempo.
- Miranda, N. (2006). *Por que direitos humanos*. Autêntica.
- Moreira, A. F. B. (2021). Formação de professores e currículo: Questões em debate. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(110), 35–50.
- Orlandi, E. P. (2009). *Análise do discurso: Princípios e procedimentos*. Pontes.
- Pêcheux, M. (2016). *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Unicamp.
- Richardson, R. J., Peres, J. A. S., Wanderley, J. C. V., Correia, L. M., & Peres, M. H. M. (2014). *Pesquisa social: Métodos e técnicas*. Atlas.
- Ruiz, J. L. de S. (2015). *Direitos humanos e concepções contemporâneas*. Cortez.
- Santos, B. de S. (2014). *Para uma revolução democrática da justiça* (3. ed.). Cortez.
- Santomé, J. T. (2013). *Currículo escolar e justiça social: O cavalo de Tróia da educação* (A. Salvaterra, Trad.). Penso.
- Silva, J. C. da, & Araújo, A. D. de. (2017). A metodologia de pesquisa em análise do discurso. *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural*, 5(1).
- Tavares, C. (2007). Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In R. M. G. Silveira et al. (Orgs.), *Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. Editora Universitária.
- Witker, J., & Larios, R. (1997). *Metodología jurídica*. McGraw-Hill.
- Wolkmer, A. C. (2004). Marx, a questão judaica e os direitos humanos. *Revista Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos*, 25(48), 11–28.





A EXTENSÃO DO QUE/FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO SERTÃO DO SERIDÓ/UFRN E NA CAPITAL PERNAMBUCANA

Maria Aparecida Vieira De Melo⁴²

Resumo

A educação em direitos humanos é transversal. Diante desta tese, empreendemos uma reflexão crítica/analítica sobre as práticas de ensino em sala de aula, tanto na pós-graduação quanto na graduação. A finalidade deste trabalho é: narrar a experiência formativa em/para a educação em direitos humanos na pós-graduação em direitos humanos pela Universidade Federal de Pernambuco e na graduação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especificamente, faremos jus a explicitar os temas dobradiços em torno dos direitos humanos, identificar os estudos de caso realizados nas três experiências e destacar a importância da extensão para a práxis da educação em direitos humanos, e por fim, descrever os trabalhos que foram realizados por meio da extensão com análise de estudos de caso nos três contextos formativos. A pergunta que orienta este empreendimento

analítico é: Como a educação em direitos humanos pode ser vivenciada por meio da extensão em territórios formativos distintos? O aporte teórico-metodológico diz respeito a autobiografia (Nóvoa, 2013); formação de professores em/para a educação em direitos humanos (Silva, 2024); cidadania ativa (Benevides, 1992) e outros autores que constroem o aprofundamento reflexivo em torno da análise/crítica e reflexiva empreendida. O procedimento metodológico diz respeito a análise de conteúdo de Bardin (2016). Enquanto resultados destacamos a importância do movimento formativo permanente, através das ações de extensão que transcendem o espaço da sala de aula (Freire, 1996); os eventos como seminários, congressos, encontros, colóquios e rodas de conversas também proporcionam a formação permanente dos professores que estão tanto na formação inicial quanto dos que estão em programas de pós-graduação. Concluímos, portanto, considerando que a

42 Professora permanente do programa de pós-graduação em Direitos Humanos pela UFPE e do PPGENAP/UFRN; Professora do Departamento de Educação da UFRN/CERES; Coordenadora da Rede Brasileira de educação em direitos humanos – Seção Pernambuco. Coordenadora do Fórum Metropolitano de educação de jovens e adultos; Coordenadora do Comitê Territorial de Educação Integral polo Caicó-RN; Diretora pedagógica do Centro Paulo Freire-estudos e pesquisas. Caicó. Brasil.  maria.aparacida.melo@ufrn.br  <https://orcid.org/0000-0001-6288-9405>.



extensão na graduação e na pós-graduação é importante para mobilização dos saberes postos em prática pelos estudantes em formação. Ademais, vivenciar o processo de ensino por meio da extensão e da pesquisa promove a mudança da realidade em curto, médio e longo prazo. O processo formativo experienciado foi bastante significativo para que os estudantes possam ser cada vez mais aptos a intervirem na sociedade em que vivem.

Palavras-chave: autobiografia, educação em/ para os direitos humanos, extensão, formação de professores.

Introdução

A pauta da educação em direitos humanos atravessa todas as áreas de conhecimento, portanto é transversal e interdisciplinar. Diante desta transversalidade assinalaremos por meio da autobiografia como a educação em direitos humanos vai se desdobrando a partir dos contextos existências de uma capital e do interior. Em outras palavras, teremos nesta produção a experiência vivenciada em 2022 na Universidade Federal de Pernambuco no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, nível pós-graduação e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro de Ensino Superior do Seridó na graduação em Pedagogia 2023 e 2024. Níveis de formação distintas, mas com fotografias de violações de direitos quando não aproximadas, mas muito específicas de acordo com a territorialidade, como por exemplo, na capital pernambucana temos a violação dos direitos ocasionados por excesso de chuvas e no sertão do Seridó temos a seca. Os fenômenos são da mesma natureza: ambiental, mas as consequências são diferenciadas.

O objetivo geral deste texto é narrar a experiência formativa em/para a educação em direitos humanos na pós-graduação em direitos humanos pela Universidade Federal de Pernambuco e na graduação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte na graduação e no curso de aperfeiçoamento. Ademais, iremos explicitar os temas dobradiços em torno dos direitos humanos, identificar os estudos de caso realizados nas duas experiências e destacar a importância da extensão para a prática da educação em direitos humanos, e por fim, descrever os trabalhos que foram realizados por meio da extensão com análise de estudos de caso nos três contextos formativos. Partimos da curiosidade epistemológica que conduz esta experiência autobiográfica, cuja indagamos: Como a educação em direitos humanos pode ser vivenciada por meio da extensão em territórios formativos distintos? O aporte teórico-metodológico diz respeito a autobiografia (Nóvoa, 2013); formação de professores em/para a educação em direitos humanos (Silva, 2024); cidadania ativa (Benevides, 1992) e outros autores que consubstanciam o aprofundamento reflexivo em torno da análise/crítica e reflexiva empreendida sobre a educação em direitos humanos. A metodologia é de natureza qualitativa e descritiva a partir da operacionalização do procedimento metodológico com a análise de conteúdo de Bardin (2016).

Assinalamos que as fotografias analisadas das violações dos direitos humanos podem corroborar para que possamos assegurar e garantir todos os direitos: sociais, civis, políticos, econômicos e culturais a partir do enfrentamento cotidiano a tais violações, negações e anulamentos. Nesta esteira de ações, precisamos fazer jus aos



movimentos sociais que estão implicados a contestarem as leis dos mais fortes para que os mais fracos possam ser respeitados enquanto sujeitos de direitos e, quanto a nós do universo acadêmico devemos nos acercar cada vez mais a comunidade no entorno da Universidade para que as ações de extensão possam favorecer intervenções pedagógicas que venham a cooperar com a superação das desigualdades sociais, que por vezes acontecem diante da sociedade socialmente organizada. Neste caso, as associações de bairros, de moradores e outras entidades também permeiam a luta através da prática extensionista pela garantia dos direitos humanos dos sujeitos de direitos.

Este texto está organizado sistematicamente através das seções: Autobiografia e narrativa – procedimentos analíticos existências; os desdobramentos da educação em direitos humanos UFPE e UFRN/CÉRES, a práxis extensionista no processo de ensino-aprendizagem e considerações analíticas.

Ademais, consideramos que a reflexão crítica/analítica aqui empreendida nos evidencia o quanto que a extensão na graduação e na pós-graduação é importante para mobilização dos saberes postos em práxis pelos estudantes em formação. Pois, vivenciar o processo de ensino por meio da extensão e da pesquisa promove a mudança da realidade em curto, médio e longo prazo. O processo formativo experienciado foi bastante significativo para que os estudantes possam ser cada vez mais aptos a intervir na sociedade em que vivem, vivenciando assim a práxis pedagógica por meio da indissociabilidade entre teoria e prática, ainda mais em disciplinas como educação em direitos humanos que trata especificamente da vida com suas múltiplas facetas rizomáticas do vir a ser mais (Freire, 1997).

Autobiografia e narrativa – procedimentos analíticos existências

Tecnicamente, explicando a autobiografia, parte da autoanálise do que/fazer pedagógico vivenciado, refletido e reorganizado, proporcionando a autoavaliação da práxis formativa. Praticar o exercício da autoanálise é muito importante no que/fazer pedagógico, isto já na época de Freire (1921-1997) foi bem enunciado em seus escritos, sobretudo, com a expressão ação-reflexão-ação. Esta tríade do que/fazer nos leva a estarmos em estado de permanente alerta sobre a nossa prática pedagógica. Daí a importância da autobiografia, pois ela “nos possibilita autoformação, movimento de análise de si em meio ao seu fazer pedagógico que corrobora para apreender mais sobre os processos formativos em cada nível de ensino” (Melo, 2023, p. 119). Devemos ser narradores dos nossos feitos, por isso:

De quem é a voz que fala? Ou a voz por trás da voz? Quem escreve? Quem fala em um poema? Quem narra em uma novela? Que é este eu das autobiografias? Quem conta um conto? Quem são os que conversam nesta peça imaginada de três paredes? Quem é este ventríloquo oculto que fala neste momento pela minha boca? (Cabrera Infante, 2000, p. 475).

Tais questionamentos nos fazem compreender que os sujeitos ocupam várias posições e à medida que vai falando vai sumariamente anunciando quem é. O autor é um sujeito plural que se apresenta em sua singularidade, eis a essência de ser autor, invisível em sua singularidade, mas que se apresenta a partir do momento que assume a posição de diretor, intérprete, poeta, escritor, romancista, cronista, enfim um sujeito que fala.



Portanto, sobre a autobiografia, Melo (2023) enuncia que:

a autobiografia nos leva para dentro de nós, para que por meio dessa dobre de si, se compreender enquanto sujeito que se faz com o outro, o eu em meio ao nós é que possibilita a costura do tecido da experiência vivida (p. 108).

Neste caso, todas as experiências são com os outros, o que vai constituindo o eu em formação, e este eu, precisa comumente refletir sobre o seu agir e ser no mundo.

Refletir sobre as experiências que nos atravessam e conseqüentemente nos marcam permeiam assim a reflexão crítica/analítica do sujeito que consciente de seu papel no mundo e com o mundo, não pode se furtar de sua responsabilidade de vir a ser, aprimorando-se constantemente por meio das aprendizagens inerentes aos acontecimentos formativos que lhes marcam. Autores como Larrosa (2002); Boal (2000) e Arendt (1997) se ocuparam em trabalhar categorias que endossam a autobiografia como a memória, a narrativa, a imaginação. Desta feita, a autobiografia, narrativas de si, as experiências que nos tocam e marcam a nossa identidade nos constituem em sermos o que somos. Na perspectiva de Larrosa (2002) que se ocupa sobre a experiência, ela não é a mesma coisa que informação, tendo em vista que é “aquilo que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 212). Sob a ótica de Boal “para quem quer beber o mar, tempestade é aperitivo” (Boal, 2001, p. 212), significa que diante do que/fazer pedagógico do ser professor (mar), as experiências que permeiam as mudanças sociais em meio as adversidades (tempestade) a ação em si promove transformações. Desta maneira, assinalamos que o exercício da reflexão precede a

lembrança e esta a imaginação, criatividade, planejamento e pôr fim a ação, isto é, “ninguém lembra sem imaginar. Memória e imaginação são siamesas inseparáveis. A palavra é um ser vivo. Palavras são amigos que buscam novos amigos” (Boal, 2001, p. 145). Bom é por meio da palavra falada, dita, escrita que a experiência autentifica a marca indelével do acontecimento. Em sendo assim, as emoções sentidas em uma dada experiência vivida são únicas, pois a essência única de cada ser humano (Arendt, 1997) torna o acontecimento único.

A potência da autobiografia ou narrativa está no acionamento da memória, é ela que arquiva as experiências marcantes e assim nos leva ao passado para ressignificar o nosso presente, tendo em vista que:

A memória não é, absolutamente, o exercício de uma fuga do presente, nem tão pouco a tentativa genealógica de resgatar um passado que não mais existe, mas sim um movimento que se busca mergulhar na fluidez do tempo, com vistas a compreender seus múltiplos (e muitas vezes interrompidos) itinerários (Cambi, 1999, p. 56).

E os itinerários aqui empreendidos dizem respeito ao semestre letivo de 2023.1 e 2024.2, anos e turmas distintas que estiveram conduzidos pedagogicamente pelo mesmo que/fazer formativo: a educação em direitos humanos. Pois, “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 1992, p. 116), e a vida profissional não é apartada da vida pessoal. E neste movimento de reflexão dupla sobre a vida pessoal e a profissional o educador é autor de sua própria práxis pedagógica multifacetada pelas trocas inerentes ao contexto formativo. Considerando



que a autobiografia permite “conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (Nóvoa, 1992, p. 20). É justamente isso que se pretende explicitar neste escrito: os temas dobradiços em torno dos direitos humanos sob os vários olhares e saberes dos sujeitos aprendizes dos dois territórios formativos: PPGDH/UFPE e UFRN/CERES.

Para tal, a análise de conteúdo de Bardin (2011) nos ajudará a extraímos a categoria mais relevante no conjunto das coisas ditas e escritas, tendo em vista que “é necessário saber a razão por que e que se analisa, e explicitá-lo de modo a que se possa saber como analisar”. (Bardin, 2016, p. 129), o conteúdo dos trabalhos realizados pelos estudantes e eles fizeram isso nas introduções justificando o tema escolhido. Não iremos fazer a análise de tudo, apenas iremos nos ocupar da essência, ou seja, da “encenação livre daquilo que uma pessoa diz do seu próprio sistema de pensamentos, dos seus processos cognitivos, dos seus sistemas de valores, de representações, de suas emoções, da sua afetividade”. (Bardin, 2016, p. 89). Portanto, vamos adentrar aos desdobramentos enunciativos da educação em direitos humanos PPGDH/UFPE e UFRN/CERES.

Desdobramentos enunciativos sobre a educação em direitos humanos UFPE e UFRN/CERES

A professora é efetiva da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atua no campus Centro de Ensino Superior -CERES, no Curso de Pedagogia na área da Didática,

ou seja, no CERES desde 2020 vem ministrando várias disciplinas. Ocasinou que em 2021 a professora se credenciou no PPGDH/UFPE e desde então vive o processo itinerante que constitui a sua identidade de professora nestes territórios. Em ambos os territórios formativos ministrou a disciplina educação em direitos humanos. É sobre ela que haverá um aprofundamento reflexivo de sua práxis pedagógica, fazendo jus a ação-reflexão-ação (Freire, 1997), tão necessária para qualquer educador que pretenda melhorar ainda mais o seu que/fazer pedagógico. Avancemos!

Conforme podemos observar na ementa das disciplinas (abaixo) a transversalidade da educação em direitos humanos. Neste caso, temos a emergência da sua historização conceitual e legislativa, a formação de professores, movimentos sociais e políticas públicas. Desta maneira, consideramos que a educação em direitos humanos se faz na perspectiva da gestão democrática, onde os direitos humanos sejam a base das articulações que permeiam a essência do diálogo, da participação e do papel social que que cada ator em sua territorialidade assim se ocupa em fomentar a educação em direitos humanos tanto nos espaços formais quanto informais, corroborando, portanto, com a formação docente em identidade de compromisso social para além do ensinar a ensinar. Afinal, a essência da educação em direitos é atravessada pela didática multifacetada e complexa.

Apresentamos a ementa das disciplinas PPGDH/UFPE e UFRN/CERES respectivamente: Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania e Educação em Direitos Humanos:



Tabela 1
Ementas das disciplinas PPGDH/UFPE e UFRN/CERES

Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania - UFPE	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - UFRN/CERES
<p>Estudo das bases históricas e conceituais dos direitos humanos, democracia, diversidade e cidadania. A educação em direitos humanos, processo histórico, participação dos movimentos sociais e das instituições políticas, no Brasil e na América Latina. Documentos legais que dão sustentabilidade e efetivação dos direitos nessa área. As políticas públicas de educação em direitos humanos. Os processos formativos de educação formal e não formal em direitos humanos, nos diferentes espaços educativos.</p>	<p>Contextualização histórica da Educação em Direitos Humanos. Fundamentação teórica e metodológica: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. Princípios da Educação em Direitos Humanos. Sujeitos de direitos, cidadania, liberdade, emancipação e outras conceituações. O PNEDH e outros marcos regulatórios para a educação em Direitos Humanos. Produção de materiais didático-pedagógicos para a Educação em Direitos humanos. Direitos humanos de adolescentes e jovens em medidas socioeducativas. Inserção do componente curricular na Leitura Interdisciplinar Acadêmica e Literária semestral e na Pesquisa Interdisciplinar Prática a ser realizada em ambientes escolares e não escolares.</p>

Nota. Elaboração própria., 2025.

Analisaremos as ementas usando duas lentes: **similitude** (negrito) e dispersão (itálico) dos enunciados em que as respectivas disciplinas estão ancoradas nas suas ementas fomentadas.

Desta feita o que está destacado em negrito foi trabalhado em ambas as disciplinas, fazendo jus, sobretudo, a fundamentação teórica-metodológica que acolhe: as bases históricas e conceituais, os princípios da educação em direitos humanos, que faz jus a democracia, diversidade, cidadania, liberdade e emancipação dos sujeitos de direitos. Isto é o aporte teórico histórico e conceitual basilar para compreendermos como a educação em direitos humanos vai sendo fomentada. A legislação, dando ênfase ao Plano Nacional de Educação em direitos Humanos e outros documentos legais (Constituição Federal de 1988; LDB 9394/96; Diretrizes Curriculares da Educação em Direitos Humanos de 2012, decretos, resoluções e pareceres) que permeiam

a educação em direitos humanos tanto a nível municipal quanto federal, ou seja, o conjunto de coisas ditas e escritas juridicamente sobre a educação em direitos humanos que estão presentes nos planos municipais de educação, no plano estadual de educação e no projeto político pedagógico da escola, bem como de instituições não governamentais que atuam com a promoção dos direitos humanos como o conselho tutelar, a secretaria de assistência social e outras entidades. Para finalizar a similitude das ementas, temos os processos formativos em espaços formais e não formais = ambientes escolares e não escolares. Desta maneira, os trabalhos de avaliação foram observados estes contextos. Daí a importância da extensão no que/fazer pedagógico em sala de aula, abrir a janela da sala e olhar para fora e nesta curiosidade atuar para mudar a realidade.

No que diz respeito a dispersão enunciativa constamos que são transversais os



desdobramentos, pois movimentos sociais no Brasil e na América Latina e instituições públicas, políticas públicas concernem ao aprofundamento teórico-metodológico da disciplina do PPGDH/UFPE, uma visão macro a respeito da complexidade da educação em direitos humanos. Já as dispersões enunciativas da UFRN/CERES estão mais voltadas para a essência didática da disciplina, como a formação de professores interdisciplinar, produção de materiais didáticos, adolescentes e jovens em medidas socioeducativas e leitura interdisciplinar. Para fazer jus a este último aspecto da ementa foi trabalhado a literatura: O avesso da pele de Jeferson Tenório, sobretudo porque o tema gerador era Educação em direitos humanos e esta obra retrata bem as temáticas caras a serem aprofundadas a luz dos fundamentos dos direitos humanos. Portanto, as disciplinas embora tratem do mesmo objeto de investigação, as ementas têm suas especificidades que conduzem metodologicamente de forma diferenciada.

Desta feita, as disciplinas de ambos os territórios foram conduzidas em três etapas: 1- fundamentos teóricos-metodológicos conforme suscitam as ementas: a história, os conceitos e a legislação; 2- a metodologia da observação da realidade – então os estudantes organizados foram para os espaços formais e não formais com cartas de recomendação para o desenvolvimento da observação e consequentemente a realização da intervenção pedagógica e por fim 3- a culminância com o saber reelaborado unindo a tríade: ação-reflexão-ação através do seminário interdisciplinar na UFRN e na UFPE a culminância foi no evento dos 25 anos do Centro Paulo Freire-estudos e pesquisas.

Portanto, a avaliação das duas disciplinas foi conduzida sob a ótica dos espaços formais

e não formais. No PPGDH/UFPE fizemos uma fotografia da realidade e na UFRN/CERES fizemos um estudo de caso, ambas avaliações foram realizadas através de projeto de intervenção que foi conduzido pela metodologia da problematização, aludindo ao Arco de Maguerez (Berbel, 1996), eis:

Figura 1
Arco de Maguerez



Nota: adaptação de Berbel, 1996).

Destarte, os pormenores metodológicos desta avaliação foram orientados desta forma: 1. Os discentes formarão seus respectivos grupos; 2. Definirão o lócus da pesquisa e a temática; 3. Observarão a dinâmica do território formativo focando em alguma violação dos DH; 4. Identificarão o problema ali presente acerca dos DH; 5. Diagnosticarão o problema; 6. Definirão os pontos chave do problema na dinâmica do território formativo; 7. Consubstanciarão o problema com a teorização; 8. Construirão a proposta pedagógica de intervenção interdisciplinar; 9. Formularão hipóteses de solução para o problema existente; 10. Concluirão o projeto de intervenção vivenciado nos territórios formativos; 11. Entregarão o projeto de intervenção executado; 12. Concluirão com a apresentação/ socialização dos projetos no seminário interdisciplinar. Foi este conjunto de passos que conduziu os respectivos semestres letivos nos dois territórios formativos.



Com esta metodologia, os grupos se ocuparam de temáticas muito diversas que atravessam os direitos humanos. Assim temos os trabalhos que foram realizados pelos estudantes da Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco. Eis:

Tabela 02

Temáticas transversais em direitos humanos -PPGDH-UFPE

TEMÁTICAS EM DIREITOS HUMANOS	AUTORES/ ESTUDANTES
"Nem tudo são flores": os desafios no acesso e permanência à educação superior de pessoas transsexuais e travestis	Adriano de Freitas Alves e Jônatan David Santos Pereira
Direitos Humanos e formação de professores : uma análise da matriz curricular do curso de pedagogia sob o olhar da (nova) BNCC de formação inicial de professor da educação básica	José Sueles da Silva e Mariana P. Rodrigues A. Canel
Educação antirracista : uma análise da Base Nacional Comum Curricular a partir da interculturalidade crítica	Aldreis Tacyanna de Lima Santos e Maria Renata Santos
A questão racial no processo de formação do Centro Comunitário da Paz – Compaz Dom Hélder Câmara	Cássia Vilma Soares Frutuoso e Frederico Bruno Cavalcanti de Siqueira
A educação climática como parte integrante da educação em direitos humanos: uma análise na escola de referência em ensino médio professor Mardônio	Anne Heloíse Barbosa do Nascimento e Filipe Antônio dos Santos Alencar

Nota: autoria própria, 2025.

Os territórios formativos e suas respectivas categorias analisadas: universidade (pessoas transsexuais); BNCC (formação de professores); Compaz (relações étnico-raciais) e cidade – educação climática. Assim ilustrado, as pautas sobre os direitos humanos em suas transversalidades dizem respeito a fotografia das dificuldades de acesso e permanência de pessoas transsexuais e travestis no ensino superior. A formação de professores investigada a luz da Base Nacional Curricular Comum que orienta a matriz curricular do curso de pedagogia. A temática das relações étnico-raciais foram objetos de investigação tendo como território a BNCC e o Compaz, em ambos o trabalho se constata a teoria e a prática indissociáveis. Por

fim foi investigado a educação climática a partir de uma pesquisa realizada na escola Professor Mardônio para constatar as dificuldades e as possíveis soluções para sanar os problemas que as chuvas acarretam na cidade do Recife.

Ressalto que os trabalhos foram orientados paulatinamente fazendo jus a uma avaliação formativa continuada, a partir dos interesses dos estudantes, promovendo assim a identidade da formação de professores-pesquisadores.

Assinalamos os temas que foram investigados pelos estudantes da Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, éis:



Tabela 3
Temáticas transversais em direitos humanos UFRN-CERES

TEMÁTICAS EM DIREITOS HUMANOS	AUTORES/ ESTUDANTES
Rompendo o silenciamento através dos direitos humanos	Bruna Valéria Araújo Pereira; Ellen Cristine Neves De Araújo; Larissa Danielli De Medeiros Silva; Rayane Leão Costa; Rebeka Nayara Da Silva; Tamíris Jéssica Da Silva Almeida
Alfabetiza-Ação	Danielle Santos Silva; Jeane Patrícia Dos Santos Medeiros; Joyce Maria Da Silva Mata; Maria Eduarda Silva Souza; Neilly Fabiane Da Silva Costa; Soraya Pereira De Abreu
A infraestrutura como garantia do direito à educação	Adrielly Lucena De Oliveira; Emilly Jamilly Medeiros Damasceno; Gilberlan De Souza Araujo; Maysa Araujo De Oliveira
Vozes silenciadas dos menores infratores: expondo as barreiras educacionais e sociais	Camilly Vitoria Da Silva; Iane Clara De Oliveira Maia; Mikaelly Rayanne Santos Menino; Pedro Vinícius Dantas Dos Santos Bila; Vitoria Ellen De Souza Pedro
Creche desativada pré-escolar Alto Da Boa Vista	Anaísa Dos Santos Alves; Clarice Cristina Santos Medeiros; Luma Rebeca Ferreira Moura Moreira; Maria Nilciene De Lucena Mariz
Acesso à educação para pessoas com necessidades específicas: o que temos como direito?	Darlíane Fernandes Da Silva; Lindinês De Lima Fernandes; Miguel Félix Da Silva; Mirelly Vitória Damasceno Da Silva
A inclusão das pessoas com deficiência física e/ou mobilidade reduzida na Escola Hermann Gmeiner no município de Caicó, RN	Anna Ruth Medeiros Nunes Guedes; Luana Lucena De Medeiros; Mayara Vanessa Da Silva Trajano; Radyja Rakelly Santos De Medeiros; Rita De Cassia Sousa De Lucena
Direitos humanos no centro de Referência da Assistência social	Ana Paula Araujo Camara De Medeiros; Bruna Thiele De Medeiros Almeida; Fabiano Mickellysom Zeferino Dos Santos; Liana Cibeli Medeiros De Queiroz
O Processo de inclusão escolar: estudo de caso na turma da pré-escola do nível IV no Centro Municipal de Ensino Infantil Maria Nilciene Mariz de Medeiros, no Município de São João Do Sabugi – RN	Ana Santana Moura Dos Santos; Elizabeth De Araújo Lindolfo; Graciely Medeiros Da Silva; Mayara Araújo De Medeiros; Wysliani Vanessa Santos De Oliveira

Nota: Autoria própria, 2025.

As escolas foram os principais territórios de investigação sobre as violações dos direitos humanos, a principal violação constatada diz respeito a infraestrutura das escolas (destacado em verde) e a alfabetização que devido a pandemia muitas crianças dos

anos iniciais não foram alfabetizadas, tendo aí a violação do direito a alfabetização na idade certa. A categoria Direitos humanos de adolescentes e jovens em medidas socioeducativas (destacado em azul) foi investigado os estigmas educacionais e



sociais dos menores infratores do Ceduc-Caicó, compreendendo a dimensão dos direitos humanos postos na sociedade contemporânea. No que diz respeito a educação inclusiva (destacado em marrom) foram abordadas as especificidades da educação inclusiva, sobretudo diante da quantidade de crianças com comportamentos neurodivergentes. Fazendo jus a multiprofissionalidade inerente no campo do centro de referência da assistência social do município de Caicó-RN, que visa aos profissionais que atuam no Centro de Referência da Assistência Social – CRAS, que lida diretamente com a violação dos direitos humanos por isso a importância da equipe multiprofissional, como pedagogo, assistente social e psicólogo. Portanto, estas foram as temáticas dobradiças da educação em direitos humanos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Em março de abril de 2024 foi dado o início as tratativas do Curso de Aperfeiçoamento em Formação Continuada de Educação em Direitos Humanos: Educadores da rede básica de Caicó/RN em parceria com Secretaria de jovens e adultos, diversidade e

inclusão do Ministério de Educação (SECADI/MEC) e a Rede Brasileira de Direitos Humanos (REBDH). Desta feita, o curso foi organizado com aula de abertura, 5 módulos e a culminância, cuja foi a apresentação dos planos de ação dos cursistas ao realizarem projetos de intervenção. Os módulos foram organizados em cinco temáticas: (1) EDH: conceituação, história e política pública, ministrado pelo professor Irenaldo Pereira de Araújo; (2) Escola: proteção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes, ministrado pelo professor Cauê Almeida Galvão; (3) Escola, violência, mediação de conflitos e cultura de paz, ministrado pelo professor José Leonardo Diniz; (4) Direitos Humanos e Diversidade na Escola: gênero, raça e classe, ministrado pelo professor Hélder Freitas; e (5) Material Didático Educação em Direitos Humanos e projeto de ação educacional, ministrado pelo professor Arthur Oliveira. A modalidade do curso foi semipresencial, sendo usada a plataforma do ambiente virtual de aprendizagem (AVA/PROEX/UFRN), no interregno de 5 meses foi vivenciado o curso tendo como desdobramentos enunciativos os temas, conforme podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 4

Temáticas transversais em direitos humanos UFRN-CERES – Aperfeiçoamento

TEMÁTICA	TÍTULO	AUTORES
A educação em direitos humanos - relações étnico raciais em evidência	A diversidade racial está em todos nós	Jane Maria De Assis Arthur Cássio Oliveira Vieira
	Projeto histórias negras: o legado dos negros do Rosário no bairro João XXIII em Caicó /RN	Maria do Céu de Souza Marilene da Silva Arthur Cássio de Oliveira Vieira
	Gilberto Freyre e o negro na formação racial brasileira	Edja Maria da Silva



TEMÁTICA	TÍTULO	AUTORES
Educação em direitos humanos: a diversidade de recursos didáticos	Meu lugar: amores, afetos e resiliência	Aureni Cândida da Silva Ceci Gomes Bezerra Neta França Carla de Medeiros Stopelli Arthur Cássio de Oliveira Vieira
	Gincana da inclusão: desafios étnico-raciais no contexto escolar	Claudiane dos Santos Vasconcelos José Carlos da Silva Oliveira Larissa Régia Alves de Medeiros Arthur Cássio de Oliveira Vieira
	Vozes da periferia: uma leitura crítica de Carolina Maria de Jesus no contexto do Brasil de JK	Edkalb de Medeiros Garcia e Mariz Hélder Freitas
	Consciência negra: uma palestra para os pais	Fabiana Araújo dos Santos Aldeci Araújo de Medeiros Arthur Cassio de Oliveira Vieira
	Trabalhando a conscientização da influência Africana em nossa cultura	Lyzandra Cristina de Araújo Souza
	A mala da poesia: a contribuição pedagógica da poesia popular para uma alfabetização crítica e humanizadora	Iany Alves da Costa
	A diversidade sob o olhar infantil: reflexões e práticas sobre desigualdades e relações étnico-raciais na escola estadual Vilagran Cabrita	Janice Luzia de Medeiros Fabiana Garcia da Nóbrega Lúzia Maria Santos Arthur Cássio de Oliveira Vieira
	Evidenciando a sociobiodiversidade dos povos da caatinga: a implantação de horta com a participação de alunos da EE Prof. Raimundo Silvino Da Costa - EEPRSC	Josimar Araújo de Medeiros
A educação em direitos humanos: a alimentação saudável em evidência	A busca da equidade no direito à alimentação escolar: uma intervenção no CEJA Senador Guerra	Janaína Rosália da Nóbrega Mara Marina Medeiros dos Santos Celeste Aurora da Nóbrega Calixto Irenaldo Pereira de Araújo
	Alimentação como direito humano: garantia, desafios e práticas para a promoção da dignidade humana	Maria da Guia Balduino Maria da Paz Andrade Felipe Irenaldo Pereira de Araújo
	Alimentação: roda de conversa sobre alimentação saudável	Marciane Álvares Mariz Paloma Dantas Oliveira Ednadjá Feitosa Santos de Medeiros Irenaldo Pereira de Araújo



TEMÁTICA	TÍTULO	AUTORES
Educação em direitos humanos: a justiça restaurativa e a cultura de paz	Direitos humanos: uma abordagem transdisciplinar no combate ao bullying na escola estadual Zuza Januário	José Geraldo de Medeiros Júnior Lidiana Silva Thaíze Cristinny dos Santos Trindade José Leonardo Diniz de Melo Santos
	Criança na escola: um compromisso compartilhado	Ana Lúcia de Medeiros Francisca Figueirêdo de Medeiros Lusiana Sousa de Lucena Silva José Leonardo Diniz de Melo Santos
	Construindo uma cultura de paz: mediação de conflitos e combate à violência na escola municipal Maria Bernadete Ginane	Danieres Francisco de Sousa
Temas transversais da educação em direitos humanos	A importância da educação em tempo integral, enquanto espaço de formação e garantia de direitos	Kiarelly Cicero Martins da Nobrega
	Sexualidade e direitos humanos: a importância de abordar o tema na escola	Ana Carla Silva Jane de Araújo Maria Edina Alves da Silva Railma Bezerra da Silva Hélder Freitas

Nota: Autoria própria, 2025.

Estes trabalhos foram sistematizados em torno das principais temáticas: Relações Étnico-raciais. Alimentação; Violência Escolar; Sexualidade e Gênero. Favorecendo assim para os desdobramentos em 5 partes, assim sistematizadas:

1ª parte - A educação em direitos humanos - relações étnico raciais em evidência - nesta, a narrativa discursiva é em torno das relações étnico raciais, temática bastante necessária para ser aprofundada, sobretudo, após os 20 anos da lei 10.639/2003 que atravessa a necessidade emergente de desconstruir o discurso etnocêntrico que paira nos currículos escolares, bem como o eurocentrismo e o sociocentrismo que enrijecem o currículo prescrito e os materiais didáticos.

2ª parte - Educação em direitos humanos: a diversidade de recursos didáticos - foca

nas várias possibilidades metodológicas de abordagem teórica-metodológica concernentes ao que/fazer pedagógico dos professores para abordar sobre a diversidade das relações étnico raciais. Desta maneira, se destaca: bonecas *abayomi*, roda de diálogo, palestra, cordel, sequência didática, horta escolar, gincana, arte, literatura e tantas outros recursos que podem ser utilizados em sala de aula para desconstruir a história única do conhecimento produzido historicamente, sobretudo, quando os autores focaram nas escolas da educação básica do seu município para descortinar e desvelar os processos históricos, culturais e identitárias que podem e devem ser reordenados nas práticas discursivas, por meio da lente decolonial do ser, saber e poder.

3ª parte - A educação em direitos humanos: a alimentação saudável em evidência - foca



justamente no direito à alimentação saudável, tendo em vista que devido a qualidade dos alimentos ultraprocessados, enlatados e de alto teor calórico só engordam e causam câncer às pessoas. Por isso, é importante reaprendermos a nos alimentar com produtos naturais que saem da terra para nossa mesa.

4ª parte - Educação em direitos humanos: a justiça restaurativa e a cultura de paz - os autores abordam o fenômeno da violência através da violação do direito, da prática do bullying, nos apresentando práticas educativas que se contrapõem às múltiplas facetas da violência, como o diálogo, justiça restaurativa e a cultura de paz.

5ª parte - Temas transversais da educação em direitos humanos, temática que atende aos desdobramentos enunciativos da educação em direitos humanos, tais como: gestão democrática, participação, diálogo, educação e sexualidade e mídias e educação.

Por conseguinte, assinalamos que não há começo e fim sobre os desdobramentos enunciativos da educação em direitos humanos, assim a multirreferencialidade em torno da complexidade da educação em direitos humanos não cabe na exegese desta pauta que permeia a formação humana plena do ser humano.

A práxis extensionista no processo de ensino-aprendizagem

A extensão, situada como um trabalho, faz ver que o humano, diferentemente dos outros animais que se guiam pelo instinto, atua sobre a natureza de forma diferenciada, modificando-a e transformando também a si mesmo. [...] ao superar a condição de animalidade de sua espécie. Ao

defrontar-se com a natureza, ele realiza, a partir dela própria, uma síntese do particular com o universal (Neto, 2014. p. 73).

A essência da extensão é a transformação da realidade e do sujeito que nela está inserido. E como vimos até aqui, a professora se ocupa de uma prática pedagógica baseada na pesquisa e extensão, logo o ensino não fica apenas na transmissão do conhecimento, ou seja, daquilo que já se tem produzido, mas é reelaborado tendo os estudantes assumido a posição de aprendizes investigadores, conscientes de si, dos fenômenos que atravessam a realidade. Pois, "Como trabalho social, a atividade extensionista expressa-se sobre a realidade objetiva. Essa ação é responsável pela geração de um produto resultante da parceria com a comunidade e que a ela deverá retornar. (Neto, 2014. p. 74)

A interação social entre a comunidade e a universidade gera um produto fruto da identidade que vai sendo constituída paulatinamente. Assim, a identidade de professor-pesquisador vai sendo firmada pelo pilar do ensino ancorado com a prática da pesquisa e da extensão.

É importante ressaltar que a disciplina educação em direitos humanos não deve ser trabalhada considerando apenas o currículo prescrito, pois trata-se da vida dos seres humanos e com toda a dinamicidade é importante que professores e estudantes tragam a comunidade para dentro da universidade, romper os muros da Universidade é uma das ações que a extensão se compromete cumprir. Neste sentido, "uma perspectiva de como serão absorvidos os problemas da realidade para a composição dessa atividade acadêmica" (Neto, 2014. p.70). É este movimento de investigador analítico e crítico da realidade



que problematiza os fenômenos epistêmicos coadunados com a realidade concreta que afeta os estudantes e os estudantes podem afetar a realidade, intervindo nela.

A extensão para Melo (2023, p. 105) “corrobora para que se possa dar a devida imersão na realidade negadora do direito que se faz vir à tona a sua efetivação, provocando então a sua existência”. Deste modo, como foi supracitado, nenhum trabalho foi apenas dando ênfase ao que já foi produzido (teoria), mas ao contrário, foi partindo da realidade concreta que os estudantes constatarem os problemas e neles interviram (prática), praticando, portanto, o giro do Arco de Magueres (Babel, 1996).

Os pilares: ensino, pesquisa e extensão são cruciais no ensino superior, a fim de que os professores em formação inicial possam atuar na educação básica e em outros espaços formativos praticando a indissociabilidade inerente desta tríade. Pois, e “a autonomia universitária (didática, científica, administrativa, financeira e patrimonial) como marco fundamental pautado no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988). Significa, portanto que é constitucional a autonomia universitária a fomentar práticas pedagógicas para além da sala de aula. Daí a formação de professores deve focar bem na extensão da educação em direitos humanos, que suscita a práxis da extensão no processo da formação.

A extensão é chave que abre os portões da universidade para que a interação entre a universidade e a comunidade possa acontecer. Neste sentido é assinalado na história da universidade brasileira, a extensão foi o meio que proporcionou o vínculo para com a sociedade (Souza, 2000). O vínculo vai sendo criado e mantido com as parcerias

firmadas, com a práxis dialógica do que/ fazer pedagógico. Pois é neste processo interativo e dialógico que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo. (Freire, 2023. p. 24). Em sendo assim, a extensão permeia a reflexão crítica entre a teoria e prática para que de fato a práxis aconteça. Isso porque comungamos da premissa “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 2023. p. 40). A pedagogia da pergunta, juntamente com a pedagogia de projeto fazem jus a coesão entre teoria e prática por meio da extensão, como evidência Neto (2014. p. 72), ao afirmar que:

uma expressa utilidade e com uma explícita intencionalidade. Configura-se e se concretiza como um trabalho social útil, imbuído de uma intencionalidade de pôr em mútua correlação o ensino e a pesquisa. É social, pois não comporta o mero trabalho individual, e sim, o coletivo; é útil considerando que esse trabalho deverá expressar algum interesse no atendimento a uma necessidade humana.

Portanto, sendo a extensão a chave mestra do processo formativo do ser professor, precisamos valorizar igualmente as ações dos pilares que consolidam o ensino superior: o ensino, a pesquisa e a extensão, favorecendo assim para que a práxis pedagógica seja intencional a fim de mudar a realidade, primando, portanto, pela garantia dos direitos humanos indivisíveis, inalienáveis e fundamentais.

Destarte, assinalamos que o ensino-aprendizagem da educação em direitos humanos deve acontecer pela via mais da extensão, do que propriamente do ensino, ou seja,



observando a realidade, constatando os fenômenos e neles intervindo como o Arco de Magueres conduziu a práxis do ensino-aprendizagem nos dois territórios formativos, proporcionando que a educação em direitos humanos de desdobre diante de sua transversalidade e complexidade.

Considerações analíticas

Assinalamos neste escrito autobiográfico alguns saberes, a saber: 1. A educação em direitos humanos é transversalizada pela didática multifacetada e complexa; 2. A extensão é chave do processo de ensino-aprendizagem que fomenta a identidade do professor-pesquisador, sobretudo, no campo dos direitos humanos; 3. Os desdobramentos enunciativos em torno da educação em direitos humanos são infinitos e 4. A realidade é o laboratório da indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Postos os saberes, adentramos a importância deste processo de autorreflexão sobre o que fazer/pedagógico. Daí me pergunto, se faria tudo de novo? Sim, pois conscientemente foi uma práxis instigante que mobilizou a construção dos saberes a partir da realidade concreta. Muito significativo este processo de reminiscência formativa. Pois nos move ao encontro com nós mesmos, a partir das vivências fomentadas. Logo, a curiosidade deste escrito sobre: como a educação em direitos humanos pode ser vivenciada por meio da extensão em territórios formativos distintos? A realidade concreta responde, as fotografias e os estudos de caso realizados nos territórios formativos PPGDH/UFPE e UFRN/CERES nos mostram através da pedagogia da pergunta e da pedagogia do projeto que todo o discurso teórico e legal sobre a educação em direitos

humanos deve ser investigado na realidade porque ao invés de termos a garantia dos direitos temos as suas violações e elas devem ser barradas, e as ações de intervenções pedagógicas promovem mudanças na realidade e nos sujeitos por ela afetada.

Dos temas dobradiços da educação em direitos humanos constatamos que as temáticas relacionadas a raça foram maiores investigadas nas fotografias do PPGDH/UFPE e na UFRN/CERES as temáticas foram a infraestrutura das escolas públicas e a educação inclusiva, ambas as temáticas ao serem aprofundadas adentram na gestão administrativa e na gestão escolar. Os temas são diversos, pois as violações nos espaços formais e não formais também são diversas. Necessitamos assim mobilizações maiores nos movimentos sociais como conselhos de educação, associação de moradores que reivindiquem as instâncias superiores para que os direitos sejam assegurados e garantidos e não violados, como a alfabetização das crianças, como a segurança dos estudantes que corriam risco de a escola desabar sobre eles. Dito de outro modo, as pessoas precisam ser cidadãs ativas (Benevides, 1992).

Por conseguinte, em se tratando dos objetivos deste escrito, conseguimos explicitar os temas dobradiços em torno dos direitos humanos (a questão de gênero, formação de professores, relações étnico-raciais e educação climática) no PPGDH/UFPE, já na UFRN/CERES identificamos os estudos de caso realizados (infraestrutura, alfabetização, educação inclusiva, assistência social e socioeducação). Em ambos os territórios formativos a chave da extensão oportunizou a reelaboração do conhecimento vivenciado na tríade dos fundamentos teóricos-metodológicos, da metodologia da observação



da realidade e da culminância com o saber reelaborado unindo a tríade: ação-reflexão-ação através da apresentação nos seminários realizados. A extensão para a práxis da educação em direitos humanos é crucial pois mitologicamente através da pedagogia da pergunta e da pedagogia de projeto ela mobiliza a investigação da realidade, fazendo jus ao Arco de Maguerez que nos possibilita um processo de ensino-aprendizagem completo. Ademais, os trabalhos foram descritos consubstanciando o que/fazer pedagógico da educação em direitos humanos através da práxis extensionista.

Consideramos, por fim que a autobiografia é uma ferramenta metodológica bastante significativa para o educador tomar consciência da práxis que precisa desenvolver cotidianamente, primando pela realidade fértil das transformações sociais que podem acontecer com ação-reflexão-ação de sua práxis.

Referências

- Arendt, H. (1997). *Entre o passado e o futuro*. Perspectiva.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Benevides, M. V. de M. (1992). *A cidadania ativa*. Ática.
- Berbel, N. A. N. (1996). Metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 17(Edição especial), 7–17.
- Boal, A. (2000). *Hamlet e o filho do padeiro: Memórias imaginadas*. Record.
- Cambi, F. (1999). *História da pedagogia* (Á. Lorencini, Trad.). Fundação Editora da Unesp.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20–29.
- Melo, M. A. V. de. (2023). A educação em direitos humanos no processo formativo de professores do ensino superior: Que memórias narrar? *Verbo de Minas*, 4(44), 104–121.
- Neto, J. F. de M. (2014). *Extensão popular* (2a ed.). Editora da UFPB.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. En A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. xx–xx). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2013). Pensar la escuela más allá de la escuela. *Con-Ciencia Social*, 17, 27–38.



CINE DIREITOS HUMANOS: UMA EXPERIÊNCIA DE CINEMA AFIRMATIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Alexandre Silva Guerreiro⁴³

Resumo

O presente trabalho propõe uma reflexão a partir da experiência da realização do Cine Direitos Humanos, um cineclube universitário que exhibe filmes de longa-metragem atravessados pela temática dos direitos humanos para professoras e professores em formação inicial. Realizado desde o ano de 2022 na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Brasil, o cineclube exhibe filmes seguidos de cineconversas (Alves & Ramos, 2022) com licenciandos e licenciandas, com o intuito de fazer circular os conhecimentos e afetos produzidos a partir dos filmes. As cineconversas deslocam a centralidade que a obra de arte assume, em geral, nos cineclubes, para o encontro e as conversas que ocorrem a cada sessão entre alunas e alunos das licenciaturas da FFP/UERJ. O Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH3) causou resistência quando lançado no Brasil, em 2009, pela consequente

instauração da Comissão da Verdade. Tal acontecimento demonstra a urgência de um cineclube com a temática dos direitos humanos. Filmes que abordam os regimes militares na América Latina são fundamentais para que as novas gerações tenham a dimensão do que foi esse período. Sendo urgente a inserção da temática dos direitos humanos na formação inicial e continuada de professores e professoras, o cineclube preenche uma lacuna que as disciplinas tradicionais não ocupam. No entanto, a simples exibição de filmes que abordem direta ou indiretamente os direitos humanos não é suficiente. É preciso refletir sobre o cinema para além da temática que os filmes trazem ao prosaetrio. Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo pensar os desafios que estão colocados a partir da exibição de filmes cuja temática domina as cineconversas, com o intuito de questionar uma abordagem conteudista (Bergala, 2005; Fresquet, 2013) do cinema na educação, entendendo as dimensões ética, estética, política e poética

43 Doutor em Comunicação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Faculdade de Formação de Professores / Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ/FFP/PPGE-DU), São Gonçalo, RJ, Brasil. ✉ alexandreguerreirouerj@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1123647112802381>; iD <https://orcid.org/0000-0003-0767-5054>.



dos filmes como centrais nessa equação. Metodologicamente, inscreve-se na perspectiva de uma pesquisa no/do/com os cotidianos (Alves, 2001), pensando a importância da realização de um cineclube com a temática proposta. A partir dos resultados obtidos a cada sessão do cineclube, concluímos que é fundamental pensar na relação entre cinema e direitos humanos a partir de uma abordagem afirmativa. Assim, o cinema afirmativo (Guerreiro, 2020; 2025) surge como um conceito que lança luz às dimensões ética, estética, política e poética do cinema, salientando a possibilidade de uma abordagem do cinema atravessado pelos direitos humanos, indo além de uma mera aproximação com o conteúdo exibido.

Palavras-Chave cinema afirmativo, cine direitos humanos, cineconversas, formação de professores, PNDH3.

Introdução

O presente trabalho propõe uma reflexão a partir da experiência da realização do Cine Direitos Humanos, um cineclube universitário que exhibe filmes de longa-metragem atravessados pela temática dos direitos humanos para professoras e professores em formação inicial. A partir do ano de 2022, foram realizadas na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Brasil, uma série de sessões de filmes de diretores renomados, como Jean-Pierre e Luc Dardenne, Ken Loach, entre outros, para promover conversas como ferramentas de processos formativos de professoras e professores em formação inicial. As exhibições suscitavam discussões que, no geral, direcionavam para aquilo que os filmes “mostram”, trazendo a questão do conteudismo na

educação. Nesse sentido, é importante nos perguntarmos sobre os riscos de levarmos a arte para a educação e ficarmos restritos a uma abordagem superficial do conteúdo, deixando de lado toda as dimensões que atravessam a arte, sejam questões éticas, estéticas, políticas ou poéticas.

Essa experiência com cinema e audiovisual no ensino superior resultou na realização do Cine Direitos Humanos. Pensamos, a partir dessa experiência, os desafios que estão colocados a partir da exibição de filmes cuja temática domina as cineconversas (Alves & Ramos, 2022) após as sessões, tendo como fundamento teórico-metodológico a pesquisa no/do/com os cotidianos.

É por isso que, levando em consideração a relação entre o cinema e a educação, é necessário repensar o «conteudismo». Segundo Bergala (2008) e Fresquet (2013), é importante compreender que o cinema deve estar nas escolas como uma alteridade. Isso implica a institucionalização do cinema na escola como arte, como uma forma de abordar uma experiência que atravessa o ético, o estético, o político, o poético que a arte do cinema continua a nos oferecer, excluindo a instrumentalização que relega o cinema à situação de mera ilustração de um conteúdo dentro do currículo. Mas como acreditar nisso se professores e professoras em formação inicial não tiveram contato com o cinema, e não pensarem sua relação com os direitos humanos?

O Cine Direitos Humanos se preocupa em encorajar um debate sobre o filme, fora da pura abordagem do fundamento do filme, o que é um pouco difícil, dada a natureza temática da proposta. É comum que os espectadores concentrem seus sentidos em como os filmes apresentados se relacionam



com o tema dos direitos humanos. Consequentemente, nossa proposta diz respeito a um compromisso deliberado de realizar exposições e de pensar uma curadoria que proporcione a troca, tendo como horizonte os direitos humanos, assim como realizar este trabalho de aprendizado, trazendo à tona implicações do cinema e entendimentos estéticos, utilizando o ângulo da curadoria educativa (Vergara, 2018) para que a relação entre cinema e direitos humanos se estabeleça fortemente.

As exposições geraram discussões que, em grande parte, foram orientadas para aquilo que os filmes “mostram”, um sintoma do problema que é a abordagem conteudista na educação, tão difícil de evitar. O que podemos perder quando a arte é introduzida na educação e temos acesso apenas a um tratamento superficial das obras, que fecha a complexidade ética, estética, política e poética que compõe a arte? Tal abordagem conteudista do cinema na educação, que ignora as dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas do filme, afeta um trabalho que seja plenamente satisfatório quando relacionamos cinema, educação e direitos humanos.

Consideramos a noção de modos de endereçamento (Ellsworth, 2001) particularmente útil aqui, para pensar sobre os tipos de (re) endereçamento aos quais podemos recorrer ao exibirmos um filme. Segundo Ellsworth, o espectador não é necessariamente o que o filme “pensa” que ele ou ela é. Ou seja, os filmes são acessíveis a uma variedade de públicos; e quando um professor traz o cinema para a sala de aula, ele deve dialogar com o filme e produzir um novo campo de interpretação do filme em questão.

Além disso, pensamos que o encontro entre cinema, educação e direitos humanos

estabelece desafios que transcendem o encontro do cinema com a educação. É nesse momento que pensar em um cinema afirmativo, que se preocupa com os direitos humanos mas que não descarta a linguagem audiovisual e as questões estéticas, torna-se crucial. Refletir sobre o cinema além do conteúdo ou “mostração” (Gaudreault & Jost, 2009) é algo que nos mobiliza

Metodologicamente, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa no/do/com os cotidianos (Alves, 2001), e entendemos a relevância de organizar um cineclube com o tema em questão para trabalhar dentro dessa proposta metodológica. Seguindo a experiência de cada sessão no cineclube, pensamos sobre a necessidade de reconhecer a relação entre cinema e direitos humanos, situada a partir de uma perspectiva afirmativa.

O cinema afirmativo postula um tipo de cinema que, além de estar relacionado aos direitos humanos, também está relacionado aos elementos constitutivos da linguagem audiovisual, que fornece outra dimensão à formação de professores, não baseada apenas em conteúdo, que instrumentaliza a obra de arte, algo que continua tão presente em toda a educação contemporânea.

As cineconversas são um traço dessa metodologia que fazem florescer a apresentação de filmes educacionais para ser discutida em todas as suas possibilidades, e não apenas tematicamente. Dessa forma, processos de sensibilização dos sujeitos implicados na experiência fílmica podem ser incentivados, de modo que essa experiência se torne mais complexa, como nossa relação com a arte em geral e com o cinema em particular deveria ser.

Acreditando no poder das cineconversas, relacionadas às trocas que ocorrem entre



os participantes após cada exibição dos filmes, com seus sentidos e afetos. O termo cineconversas foi apropriado do grupo de pesquisa “Currículos, Redes Educacionais e Imagens”, coordenado pela Professora Nilda Alves, entendendo que o conceito de cineconversa é mais adequado do que debate ou mesmo cineclube, que também utilizamos aqui, porque, nas cineconversas, a centralidade não está nas projeções de filmes, mas no conhecimento que, coletivamente, produzimos, a partir das trocas que podemos alcançar após as exibições. Assim sendo, o ato de *verouvirsentirpensar*, próprio dos estudos no/do/com os cotidianos, coloca-se em relação aos filmes, algo que se constrói como uma ação individual e coletiva a ser refletida nas cineconversas.

Das Cineconversas ao Cinema Afirmativo

Apesar de progressos e retrocessos estarem fortemente presentes no Brasil no que diz respeito aos direitos humanos, certamente há um percurso no que diz respeito à legislação que mostra uma série de conquistas, mas também as reações a essas conquistas. Os direitos humanos só ganharam espaço na agenda de políticas de Estado no Brasil na década de 1990, sendo apresentados como o sinal de um suposto processo de consolidação democrática que continua mostrando quão frágil é essa consolidação.

Instituído pelo Decreto 1904, em 20 de novembro de 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH1) visava consolidar a cultura de respeito aos direitos humanos e combater as inúmeras violações desses direitos que ocorrem no território nacional. Os anos sombrios de ditadura e repressão, que pairam sobre a jovem democracia do Brasil,

são evidências de uma história de assassinatos em massa, tortura e vários atos de violência frequentemente perpetrados pelo Estado. Racismo estrutural, menosprezo para com os povos indígenas, homofobia e machismo crônico, entre tantos outros preconceitos, evidenciavam a urgência do PNDH.

De qualquer forma, o PNDH é a expressão da determinação do Estado brasileiro de combater o crime e a impunidade e todos os tipos de violações dos direitos humanos. Com a Conferência de Viena de 1993 — na qual o Brasil teve uma participação marcante — destacou-se a afirmação dos princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, conforme consagrado na declaração adotada durante o evento. Os PNDHs foram produzidos por uma conferência nacional e desenvolvidos no Brasil ao longo de um período de três anos. Desde então, o Estado brasileiro comprometeu-se a cumprir de forma mais eficaz e ativa as leis internacionais de direitos humanos.

Criticada por enfatizar excessivamente os direitos civis e políticos, as 228 propostas de ação (todas elas bastante genéricas, com pouca capacidade de incorporação orgânica na política de Estado) o PNDH1 não deixa de ser um marco. Ele representou um primeiro grande passo para implementar uma luta sistemática dentro do Estado brasileiro por direitos humanos. Em uma sociedade com uma profunda tradição de ter sido governada por uma cultura política autoritária e repressiva, alguns marcos legais representaram um importante avanço para integrar a luta por direitos humanos no Brasil como política de Estado (Pinheiro & Neto, 2015, p. 7).

A Secretaria Nacional de Direitos Humanos foi estabelecida em 1997 para monitorar a execução do PNDH. A partir de então,



tratava-se de como instalar o Programa, ou seja, como codificar os direitos, fazer medidas legislativas para tornar viável a luta contra violações de direitos humanos, e fazer com que o próprio Estado fosse determinado por esses direitos em todos os momentos, não apenas esporadicamente ou casualmente, mas em uma unidade orgânica.

O Programa Nacional de Direitos Humanos, em sua segunda edição, foi objeto de um decreto presidencial (4.229/02). Respondendo ao foco em direitos civis e políticos do programa anterior, o PNDH2 abrangeu direitos sociais, econômicos e culturais, guiado pelo princípio da indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos. Com 538 ações propostas e com novas formas de monitorar ações, o programa parecia mais audacioso ao relacionar a implementação aos orçamentos federal, estadual e municipal e com ênfase na concretude das propostas e no desenvolvimento de políticas públicas.

Por fim, o Programa Nacional de Direitos Humanos instituído pelo Decreto 7037 foi o mais ambicioso dos três PNDHs propostos no país. O Acordo 1612 foi assinado em 2009, incorporando com sucesso algumas pautas dos movimentos sociais e da sociedade civil e incluindo a defesa e proteção dos defensores dos direitos humanos, que não apareciam em programas anteriores. A sustentabilidade foi desenvolvida entre os temas do PNDH3, que atualizaria a agenda de direitos humanos, com a inclusão do direito ao meio ambiente.

Estruturado em seis eixos temáticos e 25 diretrizes, o PNDH3 analisa a relação democrática entre Estado e sociedade civil (eixo 1), desenvolvimento atrelado aos direitos humanos (eixo 2), universalização

dos direitos em meio à desigualdade (eixo 3), segurança pública, acesso à justiça e combate à violência (eixo 4), educação e cultura em direitos humanos (eixo 5) e o direito à memória e à verdade (eixo 6). Uma Comissão Interministerial para Controlar e Monitorar a Execução do PNDH3 operacionalizou 21 ministérios para promover a articulação, a elaboração de planos de ação e os indicadores do monitoramento, monitoramento da implementação e elaboração e aprovação dos regulamentos da comissão.

O programa de trabalho estabelecido pelo PNDH3 reiterou o foco na concretude das ações, tornando a política de Estado para lutar contra as violações de direitos humanos prioritária para a educação e cultura de direitos humanos, operando em dois grandes eixos: a provisão de meios de reparação em face da violência, e também ação preventiva em termos de mudança da sociedade e prevenção da perpetuação de situações de preconceito e desrespeito à dignidade humana.

Um olhar cotidiano das notícias mostra que os abusos e violações dos direitos humanos persistem no Brasil, particularmente contra a população mais pobres, não-brancas, periféricas, que é desrespeitada todos os dias por todos os poderes, sejam eles oficiais ou informais. No Brasil, a luta pelos direitos humanos não é um ganho contínuo e uma consolidação definitiva de direitos, uma vez que vivenciamos retrocessos inegáveis, seja devido à ascensão de um governo mais conservador ou devido à fermentação de preconceitos na própria população contra os direitos humanos, como se fossem úteis apenas para defender criminosos. É esse preconceito arraigado na sociedade em geral que constitui um dos principais obstáculos à



internalização dos direitos humanos como uma dimensão da democracia e liberdade, e apenas a construção de uma sólida cultura de direitos humanos em todos os níveis da sociedade é capaz de dismantlar esse preconceito. O PNDH3 é, em muitos sentidos, uma conquista gigantesca, mas o desafio de sua implementação permanece.

Nesse sentido, vale a pena mencionar a importância de filmes como “Ainda Estou Aqui”, de Salles (2024), e “Argentina 1985”, de Mitre (2022). Não sendo nossa intenção neste trabalho realizar uma análise fílmica, a menção aos filmes cumpre o papel de demonstrar de que maneira essas obras se colocam dentro de uma perspectiva afirmativa, promovendo discussões, mas também implementando na própria narrativa dos filmes, essa perspectiva. A resiliência da personagem Eunice Paiva, no filme brasileiro, e a obstinação dos advogados no filme argentino dão a ver uma afirmação da luta e de muitas possibilidades de resistência.

Exibidos no Cine Direitos Humanos, esses filmes são capazes não apenas de disseminar uma série de informações importantes para professoras e professores em formação, mas, sobretudo, de criar um sentimento que só a arte é capaz de possibilitar. “Ainda Estou Aqui” é uma obra audiovisual brasileira, de repercussão internacional, que traz ao proscênio a história de Eunice Paiva, viúva do deputado Rubens Paiva, assassinado pelo Estado durante a ditadura que se instaurou no Brasil após o golpe militar-civil-midiático ocorrido em 1964. Inspirado no livro de mesmo nome escrito pelo filho de Rubens e Eunice, Marcelo Rubens Paiva, o filme é um bom exemplo de como podemos unir arte e educação na construção da cidadania, e de uma consciência sobre nossa cultura e história como membros da comunidade latino-americana.

“Argentina 1984” conta a história, também verdadeira, dos promotores públicos Julio Strassera e Luis Moreno Ocampo que ousaram investigar e processar a ditadura militar mais sangrenta da Argentina em 1985. O modo como ambos os filmes agenciam as noções de luta e resistência é o que faz deles representantes do cinema afirmativo.

O cinema afirmativo, conforme discutido aqui, representa uma abordagem que nos leva a reconsiderar a relação entre cinema e educação sob a ótica dos direitos humanos. Essa reflexão provoca um exame de como alunos, alunas e educadores integram com o cinema dentro do ambiente escolar. Defendemos que o cinema deve ser incorporado à escola não apenas como uma forma de arte, mas também como uma ferramenta para sensibilizar os indivíduos e valorizar as diferenças. É imprescindível estarmos cientes dos perigos de utilizá-lo meramente como um recurso pedagógico, pois isso pode silenciar debates cruciais e perpetuar preconceitos em contextos marcados por desigualdades.

Refletir sobre o cinema afirmativo implica integrar os direitos humanos nas práticas educativas. A introdução dos direitos humanos na educação é fruto de uma luta que se estende por décadas e busca estabelecer a Educação em Direitos Humanos como um pilar fundamental do processo educativo. Embora pareça evidente que toda educação deveria defender a dignidade humana, essa é uma tarefa complexa de ser realizada na prática. As disparidades nos sistemas educacionais ao redor do mundo e as variações regionais dentro dos próprios países dificultam a implementação de uma Educação em Direitos Humanos que tente uniformizar conceitos entre culturas diversas.



A perspectiva universal dos direitos humanos é frequentemente alvo de críticas (Santos & Martins, 2019; Žižek, 2010), evidenciando a complexidade desse desafio sem desmerecer a importância de promover uma educação que sirva como plataforma para difundir princípios dos direitos humanos nas sociedades. Portanto, abordar cinema e direitos humanos na escola envolve aceitar o desafio de abrir um espaço para discussões interdisciplinares entre esses três domínios: cinema, educação e direitos humanos.

Nesse sentido, nos interessa a intersecção pouco explorada entre cinema, educação e direitos humanos no desenvolvimento do conceito de cinema afirmativo. Essa noção está atenta às contribuições relacionadas aos modos de endereçamento (Ellsworth, 2011) como estratégia para promover a autonomia docente nas escolhas cinematográficas.

Com a proposta do conceito de cinema afirmativo, buscamos integrar os direitos humanos às nossas práticas pedagógicas e cinematográficas, estabelecendo convergências culturais que favoreçam uma cultura voltada aos direitos humanos desde o ambiente escolar. Um exemplo disso é encontrado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007).

Quando decidimos implementar orientações desse tipo na prática educativa, é essencial cultivar criatividade sobre como concretizar essa conexão entre os direitos humanos e outros campos disciplinares. Nesse contexto, formulamos o conceito de cinema afirmativo para unir os direitos humanos com as áreas autônomas do cinema e da educação. Pensar no uso do audiovisual nas escolas requer uma abordagem didática que guie as ações docentes e ilumine as escolhas cinematográficas assim como

as dinâmicas entre educadores e estudantes durante atividades audiovisuais.

O cinema afirmativo implica considerar cuidadosamente os direitos humanos ao analisar filmes na escola. Isso se traduz em duas abordagens possíveis: exibir ou produzir filmes alinhados aos princípios dos direitos humanos ou apresentar obras que desafiem esses preceitos — desde que haja um direcionamento crítico da obra visando desconstruções discursivas pautadas pela ética, estética, política e poética. Nesse sentido, é importante que licenciandos e licenciandas estejam em contato com o cinema e os direitos humanos durante todo o percurso de formação inicial.

As ações afirmativas são vitais no combate às desigualdades socioeconômicas; elas valorizam grupos historicamente discriminados devido à raça, gênero ou religião e buscam aumentar sua participação política e social. Neste sentido, relacionamos o cinema à perspectiva afirmativa ao representar grupos com engajamento nos direitos humanos através de uma representação audiovisual respeitosa.

Assim sendo, tanto representação quanto representatividade são centrais na aproximação entre cinema e direitos humanos. Além disso, embora reconheçamos a importância das estratégias de endereçamento para garantir autonomia docente e empoderamento profissional, não podemos ignorar o impacto das narrativas cinematográficas sobre personagens ao considerar um modelo de cinema afirmativo.

É crucial assegurar que grupos marginalizados sejam exibidos positivamente nas telas contemporâneas; portanto, reduzindo-os a meras caricaturas seria



prejudicial aos avanços dos movimentos sociais desses grupos — incluindo população negra, mulheres e comunidade LGBTQIAPN+ — desconsiderando suas lutas significativas.

As ações afirmativas emergiram inicialmente na Índia, e depois, nos Estados Unidos durante os anos 1960 em meio às lutas pelos direitos civis da população negra; surgiram com demandas para além da simples abolição das leis segregacionistas - exigindo ação estatal proativa na melhoria das condições sociais dessa população (Moehleck, 2002).

Essas iniciativas foram adotadas em vários países onde desigualdades sociais são evidentes gerando urgência, mas também resistência social devido à controvérsia acerca do seu caráter discriminatório. Entretanto, esse argumento ignora um contexto mais amplo marcado pela discriminação positiva; essas políticas visam retirar o Estado da neutralidade histórica assumindo um compromisso temporário com esforços destinados à redução das desigualdades visando desenvolvimento coletivo.

Assim sendo, o conceito de cinema afirmativo desempenha um papel crucial ao amplificar vozes minoritárias, encenando as afirmações daqueles frequentemente excluídos ou subjugados enquanto prioriza suas histórias como protagonistas centradas numa abordagem ética, estética, política e poética relacionada às questões contemporâneas dos Direitos Humanos.

O cineclubes Cine Direitos Humanos busca promover diálogos que vão além da simples análise dos conteúdos dos filmes, apresentando um desafio adicional devido à sua natureza temática. É compreensível que os

espectadores concentrem sua atenção nas conexões entre os filmes selecionados e as questões relacionadas aos direitos humanos. Por isso, é um esforço deliberado dos organizadores do cineclubes guiar essas discussões cinematográficas, incorporando elementos característicos da linguagem e estética audiovisuais durante esses momentos de troca e aprendizado, alinhando-se à ideia de um cinema afirmativo (Guerreiro, 2020; 2025).

Considerações Finais

Partimos do conceito de arte na educação como produtora de conhecimento, levando em consideração o cinema contemporâneo e os meios audiovisuais como uma condição de possibilidade para pensar a realização da educação em direitos humanos, trazendo para a universidade, que ainda é caracterizada pela valorização das formas tradicionais de conhecimento, as dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas do cinema na formação inicial de professores.

Este trabalho sugeriu uma reflexão sobre a arte como construção da cidadania a partir da experiência de gestão de um cineclubes em relação aos direitos humanos. Como vamos garantir que o filme e o audiovisual sejam pensados como arte em toda sua complexidade se não problematizamos nas cineconversas o que os filmes nos trazem para além do tema abordado? Como as obras cinematográficas e audiovisuais nos constituem e como podemos *verouvirsentirpensar* um filme? (Alves & Ramos, 2022), impedindo que a arte se torne um mero recipiente das questões e fatos que precisam ser debatidos publicamente quando pensamos a interseção entre arte e educação?



Considerar o cinema e o audiovisual como arte é um pressuposto essencial se o que queremos é romper com a tradição do conteúdo e avançar na direção da consolidação da produção de uma cultura de direitos humanos centrada no cinema e no audiovisual.

Para isso, mencionamos exemplos de sucesso do cinema contemporâneo, a saber, o filme “Ainda Estou Aqui” e “Argentina 1985” como títulos que promovem um cinema afirmativo, na medida em que trabalham a temática que se refere aos regimes militares latino-americanos atravessada do espírito de luta e de resistência, estabelecendo, em seus respectivos enredos, a ideia de que é preciso afirmar os direitos humanos através de um embate constante diante das violações desses direitos.

Ao contrário de outros países da América Latina e Caribe que enfrentaram ditaduras militares, e que fizeram ações efetivas para passar a limpo sua história recente, julgando e punindo aqueles que perpetraram crimes contra seus cidadãos e cidadãs em nome do Estado, o Brasil nunca julgou os crimes cometidos durante os “anos de chumbo”, que duraram de 1964 a 1985. O esforço mais notável nesse sentido se deu durante o governo de Dilma Rousseff, deposta em 2016 por um golpe midiático-parlamentar durante seu segundo mandato. Foi em seu governo que se instituiu a Comissão Nacional da Verdade (CNV), que tinha por objetivo investigar, julgar e punir tais crimes, nunca totalmente enfrentados no país. A CNV foi criada em 2012, a partir de lei sancionada pela então presidente Dilma, em 2011.

Os filmes citados nos apresentam visões sensíveis dos absurdos perpetrados por aqueles que estavam no governo à época da ditadura militar, ceifando vidas e destruindo

famílias sob a alegação de combate ao comunismo. No caso do filme “Ainda Estou Aqui”, Rubens Paiva foi levado para depoimento em 1971, assassinado pelo Estado, e seu corpo nunca foi encontrado. A confirmação de sua morte só ocorreu 40 anos depois, a partir do trabalho da Comissão Nacional da Verdade. O modo como o filme nos conduz na jornada de Eunice passa por estratégias de identificação público-personagem, pela construção de um roteiro que expõe de maneira alegre e festiva a rotina da família para, em seguida, apresentar a jornada de dor e medo em que se transforma a vida de Eunice e seus filhos. Dessa forma, para além de se preocupar apenas com fatos e informações, o filme opta por sensibilizar a audiência e passar a limpo nossa história de uma maneira que nossas instituições foram incapazes de fazer até então.

A Comissão Nacional da Verdade enfrentou diversas frentes de resistência no país e resultou, diretamente, de uma linha de ações defendida no quadro de um dos pontos do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH3) que veio a público em 2009, do segundo governo Lula (2007-2010). O programa, em seu eixo 6, apontava para a criação desta comissão, visando o trabalho em prol da garantia do “Direito à Memória e à Verdade”. Nesse sentido, pensar arte e educação a serviço de uma cultura em chave dos direitos humanos e da cidadania latino-americana significa apostar na construção de narrativas audiovisuais que nos permitam ver/tentar/sentir/pensar, e que nos coloquem em contato com nosso passado mais recente.

A criação de um cineclube em âmbito universitário parte, também, do questionamento de um sistema de hierarquias disciplinares que mantém uma relação com o



conhecimento de maneira mais tradicional, sem dar centralidade para experiências éticas, estéticas, políticas e poéticas que encontramos ao ver/ouvir/sentir/pensar junto a filmes como "Ainda Estou Aqui". Assim, o cineclubes Cine Direitos Humanos tem como preocupação promover cineconversas que ultrapassem a mera abordagem do conteúdo dos filmes, o que se torna um desafio considerando tratar-se de um cineclubes temático. Nesse tipo de experiência, a tendência é que os/as espectadores/as direcionem seus sentidos para uma discussão temática dos direitos humanos. Trata-se, portanto, de um esforço consciente dos proponentes do cineclubes a condução das cineconversas trazendo elementos próprios da linguagem e estética audiovisuais para esse momento de troca e formação, seguindo a perspectiva de uma curadoria educativa (Vergara, 2018).

Dentro do âmbito da proposta de uso da categoria "cinema afirmativo", algo importante: uma atitude em relação ao cinema atenta aos direitos humanos, preocupada com as ferramentas e recursos que o compõem, a linguagem, para introduzir na formação de professores algo mais do que a aquisição de um conteúdo, algo que transcenda essa visão que apenas instrumentaliza a obra de arte, para perceber que ainda há espaço para uma obra de arte na educação como um todo.

Sendo assim, partimos da experiência da exibição audiovisual e das cineconversas, tendo como exemplo concreto os filmes "Ainda Estou Aqui" e "Argentina 1985" para discutir a importância das cineconversas, bem como de formas de experienciar o cinema, que deem conta dos aspectos éticos, estéticos, políticos e poéticos da obra, com o objetivo de proporcionar discussões entre professores e

professoras em formação inicial que vão além de uma abordagem temática.

Assim, será possível promover processos de sensibilização dos sujeitos envolvidos na experiência de assistir a um filme, para que essa experiência se dê de maneira mais complexa e sensível, como precisa ser nossa relação com a arte, de modo geral, e com o cinema, em especial, e contribuindo para a formação de professores e professoras, que atuarão como multiplicadores nos cotidianos escolares, no que se refere ao cinema e aos direitos humanos, colaborando na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

- Alves, N. (2001). Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. En I. B. Oliveira & N. Alves (Eds.), *Pesquisa no cotidiano das escolas: sobre as redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Alves, N., & Ramos, A. (2022). 'Cineconversas' para 'verouvirsentirpensar' o filme "O Guri" nos cotidianos escolares. *Quaestio: Revista de Estudos em Educação*, 24, 1-20.
- Bergala, A. (2008). *A hipótese-cinema*. Rio de Janeiro: Cinead/UFRJ/Booklink.
- Brasil. (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- Brasil. (1996). *Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH*. Brasília, DF: Presidência da República.



- Brasil. (2002). *Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH*. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (2009). *Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República.
- Ellsworth, E. (2001). Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. En T. T. Silva (Ed.), *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito* (pp. 7–76). Belo Horizonte: Autêntica.
- Fresquet, A. (2013). *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gaudreault, A., & Jost, F. (2009). *A narrativa cinematográfica*. Brasília: Ed. UnB.
- Guerreiro, A. (2021). *Cinema afirmativo: alteridade, educação e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Ed. Autor.
- Guerreiro, A. (2025). Cinema afirmativo na escola: educação e audiovisual pela diversidade. En J. L. da Silva & E. P. de Souza (Eds.), *Cinema, educação e diversidade* [Série Cadernos FLACSO]. Brasília, DF: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais.
- Mitre, S. (2022). *Argentina 1985*. Infinity Hill; La Unión de los Ríos.
- Moehlecke, S. (2002). Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 197–217.
- Pinheiro, P. S., & Neto, P. de M. (2015). *Direitos humanos no Brasil: perspectivas no final do século*. <https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2015/01/down111.pdf>
- Salles, W. (2024). *Ainda estou aqui*. Video-filmes.
- Santos, B. S., & Martins, B. S. (2019). Introdução. En B. S. Santos & B. S. Martins (Eds.), *O pluriverso dos direitos humanos: a diversidade das lutas pela dignidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vergara, L. (2018). Curadoria educativa: percepção imaginativa/consciência do olhar. En R. Cervetto & M. López (Eds.), *Agite antes de usar: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina*. São Paulo: Edições Sesc.
- Žižek k, S. (2010). Contra os direitos humanos. *Mediações*, 15(1).







UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA

XI COLOQUIO

LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO

de Educación en Derechos Humanos



PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD NACIONAL
6198-25-PUNA