

Ilustración: Catarina Bessell



Consulta sobre **LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ, CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y DERECHOS HUMANOS**

Iniciativa:



Campana
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

En colaboración con:



Agenda ciudadana por la educación



Red de Organizaciones
por la Paz, Justicia y Solidaridad



Observatorio Nacional de Incidencia
Cívica en la Educación



Foro por el
Derecho a
la Educación



Instituto Nacional de
Calidad Educativa



Instituto Nacional de
Calidad Educativa



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Con el apoyo de la
Oficina de
Santiago

Publicación realizada por

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación

Investigación en colaboración con

Agenda Ciudadana por la Educación de Costa Rica, Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, Foro por el Derecho a la Educación en el Paraguay, Colectivo de Educación para Todos y Todas de Guatemala, Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación, Incidencia Civil en la Educación de México.

Coordinación regional de la Consulta: Camilla Croso

Consultoría y Texto: Vernor Muñoz Villalobos y Marco V. Méndez Coto

Consultorías Nacionales: Teresa Arteaga (Bolivia); Eliana C Monguí Avila (Colombia); Sharon López (Costa Rica); Lizz Perez (Guatemala); Haydeé Vélez (México) y Diana Serafini (Paraguay)

Coordinación editorial: Giovanna Modé

Ilustraciones: Catarina Bessel

Proyecto Gráfico: Adesign

Comité Directivo CLADE

Action Aid Américas

Agenda Ciudadana por la Educación de Costa Rica

Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER)

Ayuda en Acción

Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación

Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación

Contrato Social por la Educación Ecuador

Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua

Foro por el Derecho a la Educación en el Paraguay

Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM)

Apoyo a la Consulta

OREALC / UNESCO Santiago

Otras organizaciones que apoyan a la CLADE

ActionAid International

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)

Asociación Alemana para la Educación de Adultos (AAEA)

Fundación Abrinq - Save the Children

Global Partnership for Education

Ayuda en Acción

Open Society Foundation

Oxfam Novib

UNICEF - Oficina para América Latina y el Caribe

Av. Professor Alfonso Bovero, 430, sala 10

CEP 01254-000 São Paulo- SP Brasil

Teléfono/Fax: (55-11) 3853-7900

www.campanaderechoeducacion.org

Se permite la reproducción parcial o total de este documento, siempre y cuando no se altere el contenido del mismo y se cite la fuente.



Consulta sobre
**LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ,
CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA
Y DERECHOS HUMANOS**

INFORME REGIONAL

Julio, 2013



Tabla de contenidos

A. Introducción	6
B. Marco conceptual. El derecho a la educación desde la complejidad	8
C. La Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe: una mirada en las normativas, políticas y programas vigentes	15
El escenario internacional.....	16
Panorama regional.....	22
Disposiciones interamericanas relativas a la EDH.....	22
Situación actual de los Planes Nacionales de EDH.....	23
Nuevas expresiones para el abordaje de la convivencia escolar: prohibición del castigo corporal y legislación anti-bullying.....	28
D. Análisis de la Consulta regional	33
Metodología.....	35
EJE 1. Medida en que los principios de EDH están informando los marcos legales y las políticas educativas.....	37
EJE 2. Medida en que los principios de educación en derechos humanos están informando prácticas educativas, currículo y material didáctico.....	45
EJE 3. Medida en que los principios de educación en derechos humanos están informando la formación docente en nuestra región.....	48
EJE 4. Medida en que los principios de educación en derechos humanos están informando las relaciones y el ambiente de socialización de los centros educativos.....	52
Consideraciones finales y recomendaciones	60
Bibliografía	69
Anexo: Recomendaciones nacionales	72



Índice de Tablas

Tabla 1. Planes Nacionales de EDH y Legislación anti-bullying, 2013.....	31
Tabla 2. Grupos focales con estudiantes, 2013.	35
Tabla 3. Personas entrevistadas, grupos focales con docentes, grupos focales con padres y madres, por país. 2013.....	36
Tabla 4. Progreso global en la prohibición del castigo corporal. 2013.....	39
Tabla 5. Participación de miembros de la comunidad educativa en las instancias colegiadas de los centros educativos, 2010	56



A. Introducción

La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la educación (CLADE) es una red plural de organizaciones de la sociedad civil presente en más de 15 países de América Latina y el Caribe, que actúa en defensa del derecho a una educación pública, gratuita y de calidad para todos y todas, de responsabilidad del Estado. La CLADE entiende que el propósito de la educación, señalado en distintos instrumentos internacionales ratificados por los Estados Nacionales, debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Tal como afirma el Protocolo de San Salvador, “la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista (y) lograr una subsistencia digna”.

Realizar el derecho humano a la educación pasa necesariamente por la promoción de los derechos humanos en los sistemas educativos, la promoción de una cultura de paz y no violencia y la convivencia democrática, ejes centrales de la educación en derechos humanos. Esto va más allá de la enseñanza de los tratados, contenidos e historia de los derechos, sino que abarca las relaciones y vivencias en el ambiente escolar, y la cultura democrática de la institución educativa. Implica además la amplia participación de la comunidad educativa, para que sus prácticas, espacios, enseñanza y construcciones colectivas estén en armonía con la cultura de derechos humanos.

La presente consulta se diseñó con el objetivo de entender cuánto responden a estos principios las políticas educativas de nuestra región, si se están promoviendo los derechos humanos, la paz y la convivencia democrática, desde la legislación hasta las prácticas en los centros educativos, pasando por los programas, currículo, materiales y la formación docente. De tal manera, se invitó actores sociales diversos a reflexionaren sobre el tema, incluyendo estudiantes y docentes.

Realizada a partir de este ejercicio de escucha, esta primera investigación exploratoria sobre el tema por parte de la CLADE, aporta a una visión panorámica sobre los desafíos y posibilidades de la educación en derechos humanos en nuestros sistemas educativos. Con ella, se, quiere contribuir a la construcción colectiva del

conocimiento, al debate y al desarrollo de políticas para la convivencia, la cultura de paz y la reducción de la violencia en las escuelas de América Latina y el Caribe.

El documento ofrecido se estructura a partir de cuatro secciones. La primera de ellas brinda una reflexión sobre la necesidad de comprender y articular la Educación en Derechos Humanos, Educación para la Paz y Educación para la Convivencia Democrática, como contenidos o ejes del derecho humano a la educación, que a su vez cuenta con un marco jurídico y analítico que permiten pensar los compromisos estatales en el ámbito internacional e interamericano, para su cumplimiento.

La segunda sección ofrece una síntesis interpretativa de los avances en el ámbito universal y regional en relación con los Planes de Educación en Derechos Humanos en las últimas dos décadas. En el ámbito internacional se evidencia la evolución progresiva de mandatos, culminando en el actual Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos, mientras que en el ámbito regional se plantea la importancia del Protocolo de San Salvador, así como de la Carta Democrática Interamericana.

Una tercera sección da cuenta de los hallazgos más significativos de las consultas realizadas en los países investigados, a partir de cuatro ejes recogidos en la sección metodológica y guía de la recopilación de información en cada uno de los países. La sección combina la descripción de los principales hitos por país, y hace algunos destaques con enfoque regional. Finalmente, se recogen las principales reflexiones regionales del Estudio, que permiten una visión panorámica sobre los desafíos y posibilidades de la educación en derechos humanos en nuestros sistemas educativos.

La iniciativa se enmarca en la implementación del Observatorio Regional de Educación Inclusiva (OREI)¹, que tiene justamente en la construcción colectiva del conocimiento uno de sus pilares centrales con vistas a formar un diagnóstico de nuestros sistemas educativos desde la perspectiva de los derechos humanos. Así, el material que aquí se encuentra está abierto al diálogo, reflexiones y nuevos aportes.

¹ Establecido de manera conjunta entre la CLADE, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - IIPE UNESCO Buenos Aires, la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)



B. Marco conceptual. El derecho a la educación desde la complejidad

La región latinoamericana enfrenta en el siglo XXI diversos desafíos, no solamente en lo que respecta a la dolorosa exclusión social y discriminación que sufren millones de personas, como violación más flagrante de sus derechos humanos, sino también, desde el punto de vista educativo, en la capacidad de articular distintas propuestas referidas a la dignidad de la vida humana, pero en algunos casos vistas como compartimentos fragmentados. En este sentido, hacemos referencia a tres concepciones en boga en el contexto educativo: la educación en derechos humanos (EDH), la educación para la paz (EP) y la educación para la convivencia democrática (EC); cada enfoque con concreciones discursivas y prácticas, implementados de formas muy diversas en el continente.

Para dar cuenta de estos procesos, proponemos que, tanto la educación en derechos humanos, la educación para la paz y la educación para la convivencia democrática, *son procesos que integran el derecho a la educación*, y en este sentido, este último no solamente las contiene, sino que a su vez desarrolla los mecanismos de garantía y exigibilidad desde los cuales se nutren las tres concepciones.

La idea de correspondencia e interrelación de estos procesos, coinciden con la propuesta de Morin sobre la complejidad, que el autor entiende como “lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo... y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas” (1999: 14).

Consecuentemente, aunque se ha considerado que cada una de las tres concepciones puede ser aprehendida como un *derecho humano en sí mismo*², proponemos desde esta mirada compleja, interrelacional y rizomática (Herrera, 2005), establecer sus

² Tal como establece Ana María Rodino (2003): “La resolución del Congreso Internacional sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia (Montreal, 1993) sostiene: ‘La educación en derechos humanos y democracia es en sí misma un derecho humano y un prerrequisito para la plena realización de la justicia social, la paz y el desarrollo. El ejercicio de tal derecho contribuiría a salvaguardar la democracia y su comprensión integral’. No obstante, el IIDH señala que “entendemos este derecho a la educación en derechos humanos como parte del derecho a la educación y como condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos” (2002:15).

aspiraciones desde el derecho a la educación, concebido por su complejidad y amplitud como “un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos” (Observación General No. 13, 1999, par. 1), es decir, como *derecho habilitante*, y garantía central para la consecución de una vida digna de ser vivida para todas las personas.

El derecho a la educación es “derecho económico, derecho social y derecho cultural. Es, todos esos derechos al mismo tiempo. También, de muchas formas, es un derecho civil y un derecho político, ya que se sitúa en el centro de la realización plena y eficaz de esos derechos... el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos” (Comité DESC, Observación General No. 11, par. 2).

Por su parte, los derechos humanos no pueden seguir anclados en visiones que niegan a priori la lucha social de colectivos humanos, por ello los “derechos humanos tienen más que ver con procesos de lucha por abrir y consolidar espacios de libertad y dignidad humanas. En concreto pueden ser concebidos como el conjunto de prácticas sociales, simbólicas, culturales e institucionales que reaccionan contra los excesos de cualquier tipo de poder que impiden a los seres humanos constituirse como sujetos” (Sánchez, 2009: 374), es decir, “los derechos humanos son garantías frente a los abusos cometidos por los gobiernos” (Tomasevski, 2004: 57).

En este marco analítico, los derechos humanos serán comprendidos como procesos de lucha social y garantías jurídicas que fomentan la constitución de sujetos, y consecuentemente ciudadanos y ciudadanas con capacidad de protagonismo y para decidir con autonomía sus proyectos vitales. Esta idea central permea la emergencia de las concepciones sobre EP, EDH y EC, en la medida que buscan no solamente el establecimiento de garantías frente a los abusos, sino que propenden por la búsqueda de un mejor presente y futuro, centrados en la paz, la convivencia y el entendimiento.

Desde el punto de vista epistemológico, recuperamos la propuesta conceptual de Tomasevski sobre los *objetivos y propósitos del derecho a la educación*, que en el contexto del derecho internacional de los derechos humanos tiene asidero en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) y subsiguientes tratados internacionales del sistema universal de protección: Convención contra la Discriminación en Educación de la UNESCO (1960), Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) y la Convención de los Derechos del Niño (1989) (2004: 90-91).

En este sentido, *la articulación fundamental de las tres concepciones – Educación para la Paz, Educación para la Convivencia Democrática y Educación en Derechos Humanos – en torno al derecho la educación*, la encontramos a partir del Artículo 26 de la DUDH, específicamente al señalar como objeto de la educación “el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”, así como la Convención de los Derechos del Niño, que de la misma forma expresa (Artículo 29) que la educación deberá estar encaminada a “b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales... c) (...) el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; y e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural”.

Es decir, desde la formulación del derecho humano a la educación, tanto en el ámbito jurídico como en el filosófico, las concepciones de la Educación para la Paz, en Derechos Humanos y para la Convivencia Democrática han sido ejes transversales en sus propósitos y objetivos; *por lo tanto, la plena realización del derecho a la educación establece como parámetro mínimo la realización de las tres concepciones en estudio.*

El establecimiento del derecho humano a la educación como *punto de encuentro* donde residen estas tres concepciones no busca hacerlas perder su *especificidad*, sino por el contrario, generar una mirada de complejidad e interrelación, y suponer que las garantías jurídicas desarrolladas por el derecho a la educación, cobijan y respaldan la inserción de estas tres perspectivas en los currículos educativos, de manera recursiva, es decir que se retroalimentan mutuamente.

Cada una de las tres concepciones estudiadas ha sido definida por distintas investigaciones, señalándose una tradición más amplia en lo que respecta a la EP, como antesala del mismo surgimiento del Sistema de Naciones Unidas. Haciendo un ejercicio conceptual, Xesús Jares concibe la **Educación para la Paz**³ “como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores,

³ Barahona afirma que “La Educación para la Paz, no la vemos como una materia o una disciplina más que hay que agregar a un plan de estudios; todo lo contrario: educar para la paz significa un contenido y un ‘proceso global de la sociedad, a través de los cuales las personas y los grupos sociales aprendan a desarrollar conscientemente, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos”, pues “la paz únicamente puede alcanzarse por medio de la educación” (1999: 32-37).

la concepción positiva de paz y la perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia” (1995: 6).

En esta medida, entenderemos **paz** siguiendo a Betty Reardon, como “un conjunto de condiciones en las que diferentes personas y pueblos comparten un planeta común, cultivando y mejorando mutuamente sus relaciones, con pleno respeto de la dignidad y derechos de todos y todas, apreciando la riqueza de la diversidad mientras vivimos en armonía con el ambiente” (2001: 32).

Los ejes centrales de la propuesta de Educación para la Paz se relacionan con la comprensión de los conflictos, así como la búsqueda de procesos resolutivos no violentos y dialógicos. En esta medida, el conflicto como componente intrínseco de las relaciones humanas, es un motor de cambio y progreso en la medida que se rechace la violencia, y consecuentemente la injusticia social y cognitiva (Cfr. Santos 2009). Para autores como Jares (1995), la Educación en Derechos Humanos y para la Convivencia son contenidos de la Educación para la Paz, sin embargo, estos no se pueden reducir a ello.

Adicionalmente, la Educación para la Paz ha sido subsumida en los esfuerzos desarrollados por incorporar el enfoque de derechos humanos en los procesos educativos, específicamente en el contexto de los Planes de Acción requeridos por Organismos y Conferencias Internacionales en el marco de Naciones Unidas. Como analizaremos más adelante, las categorías explícitas que se sustentan en este enfoque son las que propenden por políticas para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, así como métodos pedagógicos alternativos y lúdicos, que sin embargo se siguen traslapando con las perspectivas estudiadas.

Por otra parte, la **Educación en Derechos Humanos** ha sido conceptualizada por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) como “un proceso de adquisición de determinados conocimientos, habilidades y valores necesarios para conocer, comprender, afirmar y reivindicar los propios derechos sobre la base de las normas dispuestas en los distintos instrumentos internacionales en conexión con la normativa interna. Significa que todas las personas... tienen la posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita: comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades; respetar y proteger los derechos humanos de otras personas; entender la interrelación entre derechos humanos, estado de derecho y gobierno democrático; y ejercitar en su interacción

diaria valores, actitudes y conductas consecuentes con los derechos humanos y los principios democráticos” (2002: 15).

En esta misma línea argumental, el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos la concibe como: “un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos. Una educación integral en derechos humanos no sólo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. La educación en derechos humanos promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad” (OACNUDH y UNESCO, 2006).

La Educación en Derechos Humanos “tiene su inicio oficial con la proclamación de la Carta de las Naciones Unidas y especialmente con la aprobación de la DUDH” (Jares, 1995), y posteriormente es desarrollada en los principales instrumentos jurídicos de derechos humanos en el ámbito interamericano. Sin lugar a dudas, en el contexto regional se dispone de información valiosa pues el IIDH desde el año 2002 ha emitido 10 informes de seguimiento a los Estados partes del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales (Protocolo de San Salvador) en relación con el cumplimiento de la EDH; en primera instancia estudiando cómo se incorporan sus contenidos en la normativa y los programas curriculares y más recientemente mediante la elaboración de planes, programas y políticas nacionales de convivencia, reafirmando la mirada de interrelación propuesta en el estudio.

Finalmente, la **Educación para la Convivencia Democrática** puede definirse como la “Educación que se ofrece para enseñar y promover el desarrollo de conocimientos, valores y destrezas necesarios para vivir en una sociedad democrática (Educación para la democracia o para la vida en democracia)” (Rodino, 2003: 9). A su vez, **aprender a convivir** “significa conjugar la relación entre igualdad y diferencia... En cualquier caso, la diferencia o diversidad forma parte de la vida y puede ser un factor de conflictividad: ‘convivir en un ecosistema humano implica una disposición sensible a reconocer la diferencia, asumiendo con ternura las ocasiones que nos brinda el conflicto para alimentar el mutuo crecimiento” (Jares, 2004: 14).

La convivencia democrática, así como *aprender a convivir* constituye -en opinión de Delors y Tedesco- uno de los pilares de la realización plena del derecho humano a la educación, dadas las condiciones actuales en relación con la existencia de

amplias brechas y procesos de exclusión social, particularmente signados por el patriarcalismo (Cfr. Muñoz 2009) y el capitalismo, pero que se expresa mediante distintas formas de violencia a nivel individual, social y estructural-sistémico, siendo el ámbito educativo transversal a todos ellos.

Ciertamente uno de los ejes que enriquecen la discusión pasa por la mirada de la diversidad y la heterogeneidad social, étnica y cultural, pues los enfoques en estudio exigen para la vivencia de los derechos humanos no solo el reconocimiento de la pluralidad en nuestras sociedades, sino que la establecen como requisito mínimo para la vida en democracia, la paz y la transformación de los valores culturales que dividen y confrontan. En este sentido, el reconocimiento de la otredad fundamenta la cohesión y la integración social.

La democracia como sistema político y estilo de vida donde confluyen las voces de las personas participantes (polifónicamente), tal y como expresó Morin “supone y alimenta la diversidad de los intereses así como la diversidad de las ideas” (1999: 51), no obstante, “la posibilidad de vivir juntos no constituye una consecuencia ‘natural’ del orden social sino una aspiración que debe ser socialmente construida” (Tedesco, 2003).

En este contexto comprendemos la relevancia de la propuesta de Hevia (2006) sobre la *pedagogía de la confianza*, pues en el marco del capitalismo los valores que han sido privilegiados se relacionan con la competencia y la individualización; que “como fenómeno humano la competencia se constituye en la negación del otro” (Maturana 1997).

Para desarrollar la pedagogía de la confianza, así como el reconocimiento de la otredad como requisito mínimo para la vida en democracia y la convivencia e integración social, debe realizarse un cambio cualitativo no solo en la lectura instrumental del proceso educativo, que lo conceptualiza como un espacio más de control social y que se desarrolla en función del mercado y la productividad, sino, mediante el desarrollo de habilidades éticas y solidarias, es decir, de una racionalidad práctica que “tiene relación con los valores, en el sentido de querer ampliar la comprensión de las relaciones entre las personas, por lo que se preocupa de las normas de convivencia, de la vida social, de la familia” (2006).

Por ello el centro educativo como institución social, debe tener un rol protagónico para incidir en culturas que generen confianza y solidaridad frente a los procesos de exclusión y conculcación de derechos en la región. Ciertamente para ello se requieren políticas nacionales comprometidas, que garanticen con recursos y marcos

jurídicos e institucionales sólidos la puesta en práctica de estas visiones emergidas desde derechos humanos.

Asimismo, proponemos que este compromiso vital con el derecho a la educación, debe articularse a partir de los criterios mínimos (no exhaustivos) de *disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad* propuestos por Tomasevski y reafirmados por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (Cfr. Observación General No. 13), pues “las creencias y aspiraciones que forman parte del objetivo de compartir una vida en común, deben ser facilitadas en su desarrollo por un entorno favorable, en el que tales creencias tengan un sentido susceptible de ser experimentado en forma significativa por el educando” (UNESCO, 2008: 14).





C. La Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe: una mirada en las normativas, políticas y programas vigentes

La Educación en Derechos Humanos usualmente se concreta mediante la elaboración de planes, programas o políticas públicas en los países latinoamericanos y caribeños; no obstante, su realización exige esfuerzos nacionales y hemisféricos que involucran aspectos tan importantes como diversos. Para efectos del presente estudio se identifican los siguientes esfuerzos: el *primero* refleja la necesidad de construir culturas populares sensibles a los derechos humanos, como paso previo para transformar los rasgos estructurales que legitiman relaciones de poder y subordinación de mujeres respecto de hombres, y de niños, niñas y adolescentes respecto de las personas adultas.

Una verdadera Educación en Derechos Humanos no es aquella que se reproduce mecánicamente en un aula o recinto escolar, sino aquella que, aunada a la estructura curricular, encuentra vigencia y valor en las prácticas cotidianas en el nivel comunitario, familiar, regional, nacional e internacional.

En este sentido, el estudio enfatiza la necesidad de transformar los dispositivos culturales que legitiman y justifican la violencia contra niños, niñas y adolescentes como supuesto básico para la plena realización de la Educación en Derechos Humanos, la Educación para la Paz y la Educación para la Convivencia Democrática.

El *segundo* aspecto que consideramos fundamental, paralelo a la construcción de culturas populares sensibles con los derechos humanos, aspira a la creación de marcos normativos y políticas públicas que garanticen a todas las personas el derecho a vivir una vida digna y libre de violencia. Estos retos son significativos para América Latina y el Caribe, considerando su constitución como una de las regiones más desiguales y violentas del mundo.

En el nivel regional se ha subsumido la discusión sobre la Educación para la Paz y la Educación para la Convivencia Democrática en el contexto de la Educación en Derechos Humanos. Este traslape conceptual tiene asidero por una parte en la dificultad de distinguir en las políticas, planes y programas una *única* tendencia, pues en el plano normativo lo cierto del caso es que las tres concepciones en estudio han sido desarrolladas en el seno del derecho a la educación (Cfr. A/65/322, Par. 33).

Por otra parte, en el sistema interamericano la tendencia consolidada es la Educación en Derechos Humanos, a partir de lo dispuesto específicamente en la Convención Americana sobre Derechos Humanos y el Protocolo de San Salvador, misma que ha sido desarrollada y evaluada sistemáticamente en los últimos 10 años por el IIDH, mediante la elaboración de informes comparativos que develan las tendencias, vacíos y progresos en la materia.

En este sentido, a continuación se expondrán las principales tendencias de la Educación en Derechos Humanos en el nivel internacional para posteriormente, en el nivel regional, prestando atención a los países estudiados, a saber: México, Guatemala, Costa Rica, Colombia, Bolivia y Paraguay.

El escenario internacional

El marco normativo del sistema universal es amplio en la protección de todas las personas frente a la discriminación y el trato injusto y desigual. Del marco jurídico internacional (que incluye la DUDH y la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de UNESCO) se nutre la Declaración y el **Programa de Acción de Viena (1993)**, fruto de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, como referente que explícita a la necesidad de impulsar programas educativos centrados en estos propósitos. Así, la Declaración de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos destacaba “la importancia de incorporar la cuestión de los derechos humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia. La educación debe fomentar la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de amistad entre las naciones y entre los grupos raciales o religiosos” (Par. 33).

En razón de lo anterior, el Programa de Acción de Viena emite dos recomendaciones fundamentales para el estudio, la primera es “que los Estados elaboren programas y estrategias específicos para ampliar al máximo el nivel de educación y difusión de información pública en materia de derechos humanos, teniendo particularmente en cuenta los derechos humanos de la mujer” (Par. 81), y la segunda es plantear “la posibilidad de proclamar un decenio de las Naciones Unidas para la educación en

materia de derechos humanos a fin de promover, alentar y orientar estas actividades educacionales” (Par. 82).

Estas aspiraciones para declarar un Decenio en la materia, se cumple cuando la Asamblea General (Resolución 49/184) en el año de 1994, proclama por un período de 10 años (comenzando en 1995) el **Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los derechos humanos**, además de acoger un Plan de Acción.

El Plan de Acción del Decenio contenía cinco objetivos, a saber: la evaluación de las necesidades y la formulación de estrategias; la creación y fortalecimiento de programas para la educación en la esfera de los derechos humanos; la preparación de material didáctico; el fortalecimiento de los medios de difusión; y la difusión mundial de la DUDH (1996, Par. 5).

En este sentido, *se pretendía que todos los Estados diseñaran un Plan de Acción Nacional sobre Educación en Derechos Humanos, así como su engarce con un Plan Nacional más amplio sobre Derechos Humanos*. El Plan de Acción del Decenio sería evaluado en los años 2000 y 2004, para identificar las principales dificultades así como los avances.



Para América Latina y el Caribe, la evaluación de medio período dio resultados muy pobres, únicamente cuatro países respondieron los cuestionarios de seguimiento a fondo; se determinó que muy pocos países “había elaborado planes nacionales de acción para la educación en derechos humanos o planes nacionales generales de derechos humanos que comprendan un elemento de educación” (2000 Par. 47).

Mayoritariamente, los países tampoco habían creado políticas o programas para incorporar la educación en derechos humanos (Par. 48), y los principales avances se estaban dando mediante la revisión de contenidos curriculares e integrando derechos humanos transversalmente. La evaluación de medio período fue clara en señalar que “la mayoría de las actividades para la educación en derechos humanos se elaboran en las organizaciones no gubernamentales y en instituciones académicas” (2000, Par. 54).

En términos del balance internacional (trans-regional), se establecieron algunas tendencias: gran parte de la amplia gama de actividades en materia de educación en la esfera de los derechos humanos parecían ser esfuerzos aislados, con poco o ningún seguimiento; con una sola excepción, los derechos humanos no son incorporados

como una sola materia separada, es decir, se ha desarrollado transversalmente; y la capacitación de grupos profesionales en la materia es muy limitada (2000, Par. 96).

La evaluación final del Decenio, realizada en 2004, también contó con una muy pobre participación de países latinoamericanos (Belice, Colombia y Santa Lucía). En el informe remitido por el Alto Comisionado (ACNUDH) se plantean los principales logros, fallos y asuntos pendientes.

En términos de los principales logros se destacó: la puesta en el orden del día la cuestión de la educación en la esfera de los derechos humanos; dos países elaboraron y desarrollaron planes de acción específicos en la materia, y algunos gobiernos aprobaron planes generales de acción en favor de los derechos humanos con un elemento educativo; se informa de medidas adoptadas en el sistema escolar, por ejemplo: leyes y políticas en materia de educación, la preparación y la revisión de los programas de estudios, la revisión de los libros de texto para suprimir los estereotipos y recoger los principios de derechos humanos, la preparación de material docente; y la organización de actividades extraescolares (ACNUDH, 2004: Par 11, 13, 14).

Sobre los fallos y asuntos pendientes, se remarcó que: la educación en la esfera de los derechos humanos es una prioridad y una necesidad a largo plazo que no se puede cumplir en un solo decenio; se debería dedicar más atención en el problema de las metodologías adecuadas para la EDH, y en particular el modo de fomentar el aprendizaje de los derechos humanos desde la vida cotidiana de las personas; así como la falta de recursos humanos y financieros para aplicar los programas de EDH, la inconstancia de los donantes en su apoyo a los programas y la falta de voluntad política de las autoridades responsables (ACNUCH, 2004: Par. 21, 25 y 27).

Una vez finalizado el Decenio, los Estados coinciden en la necesidad de lanzar un segundo Decenio sobre la Educación en Derechos Humanos, con el objetivo de retomar los fallos y asuntos pendientes reseñados, así como lograr una participación más amplia y activa, siendo que en términos generales de parte de los gobiernos fue pobre. De esta forma, en el año 2004 se lanza el **Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-2014)**, que en primera instancia será planteado en dos fases, una en la educación primaria y secundaria, y la otra en la enseñanza superior y en los programas de formación en derechos humanos para educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y militares.

La **Primera Etapa (2005-2009)** del Plan de Acción, retomaba el esquema del primer Decenio (1995-2004) en términos de la elaboración de Planes Nacionales

en Educación en la esfera de Derechos Humanos, específicamente en los niveles de educación primaria y secundaria. Esta fase fue evaluada en el año 2010, contando con la participación de dieciséis países latinoamericanos, entre ellos los seis países en estudio (Bolivia, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México y Paraguay). A continuación se hará una síntesis de los elementos más relevantes de los informes nacionales emitidos por dichos Estados:

- **Bolivia:** Planteó la importancia del proceso de cambio político y las transformaciones jurídicas que emanan desde la nueva Constitución. Plantean la existencia del Plan Nacional de Acción de Derechos Humanos (2009-2013), el cual a partir del Capítulo “Derecho a la Educación” “establece como política de Estado la implantación de una currícula educativa desde los niveles iniciales hasta los superiores que incorpora la EDH de carácter permanente, sostenible, y puede traspasar los ámbito de educación formal” (Cuestionario Bolivia, 2010: 4).
- **Colombia:** Señaló que la EDH se incluye de manera transversal en los planes de estudio, además de desarrollar el Proyecto Piloto de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos (Cuestionario Colombia, 2010: 6). La respuesta del Estado es muy limitada.
- **Costa Rica:** destaca la creación de la Dirección de Promoción y Protección de los Derechos, “responsable de promover una cultura institucional sustentada en la promoción y protección de los derechos humanos...” (p. 10). Se reconoce implícitamente la no existencia de un Plan Nacional en Derechos Humanos, pues existe “un único eje transversal que permea todos los planes de estudio de la educación pública costarricense, denominado Valores... operacionalizado a través de cuatro temas relacionados que son: Cultura Ambiental para el Desarrollo Sostenible, Educación Integral de la Sexualidad, Educación para la Salud y Vivencia de los Derechos Humanos para la Democracia y la Paz” (Cuestionario Costa Rica, 2010: 20).
- **Guatemala:** la responsabilidad de promover la inclusión de la materia específica de Derechos Humanos recae en la Procuraduría de Derechos Humanos (p. 3), adicionalmente “los Acuerdos de Paz establecen la necesidad de elaborar y ejecutar un Plan de Educación Cívica Nacional para la Democracia y la Paz, que promueva la defensa de los derechos humanos, la renovación de la cultura política y la solución pacífica de los conflictos” (Cuestionario Guatemala, 2010: 9). Plantean que la EDH sí está presente en el currículo nacional, específicamente en los Marcos Contextuales del Currículum Nacional Base, pero no existe una política integral de capacitación en EDH para docentes.

- **México:** Señaló la existencia de múltiples iniciativas, así como procesos de capacitación del personal docente y directivo. Destaca la existencia del Programa Nacional de Derechos Humanos (2008-2012) como marco de referencia para la EDH, particularmente mediante su Objetivo 3.
- **Paraguay:** No existen leyes ni políticas de educación que incluyan explícitamente la EDH. Destacan el proceso de construcción del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, que desea instalar el enfoque de EDH en todo el sistema educativo. La producción de libros educativos de parte del Estado es mínima, además tampoco existían directrices para evaluar los contenidos de los libros utilizados (Cuestionario Paraguay, 2010: 4). Se reconoce como un obstáculo que el personal docente no está debidamente capacitado en la materia, sin embargo, tampoco existían políticas integrales para lograrlo.

El balance general en el nivel internacional elaborado en 2010 revela algunas tendencias del cumplimiento de la Primera Etapa, no obstante es parcial, en la medida que cuenta únicamente con información oficial de los gobiernos, y no mediante mecanismos técnicos y evaluaciones integrales. Este panorama será actualizado en la siguiente sección, de tal forma que sean visibles los avances o estancamiento.

De la evaluación se destacan algunos elementos relevantes, por ejemplo, muy pocos países podían afirmar que los libros de texto se elaboraban siguiendo directrices nacionales, pues muy pocos gobiernos se ocupan de su publicación (AG-ONU, 2010a: Par. 30); la implementación de los planes y políticas rara vez emanaban de la aplicación de un análisis sistémico que incluía un diagnóstico inicial (AG-ONU, 2010a: Par. 41); pocos gobiernos consideraban la capacitación de los maestros y otro funcionarios, en la temática de derechos humanos, como obligatoria, de hecho la información reportada es ambigua (AG-ONU, 2010a: 55 y 62), *lo que se puede interpretar como una ausencia generalizada de políticas integrales de actualización profesional explícitamente concebidas en el marco de la EDH.*

Una vez finalizada la Primera Etapa del Plan de Acción, en el año 2009 se realizó una consulta para definir el objeto de la **Segunda Etapa (2010-2014)**. Muchos Estados plantearon continuar profundizando esfuerzos en lo que respecta a la educación primaria y secundaria, no obstante se decide seguir una escala progresiva, asignando la Educación en derechos humanos en la enseñanza superior y en los Programas de formación en derechos humanos para docentes y educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar, como la prioritaria.

Según el Plan de Acción de la Segunda Etapa, la educación en derechos humanos en la enseñanza superior debe concebirse como un proceso que incluye: a) 'Los derechos

humanos por conducto de la educación’, a fin de asegurar que todos los componentes y procesos del aprendizaje, incluidos los planes de estudio, los materiales, los métodos y la formación misma conduzcan al aprendizaje de los derechos humanos; b) ‘Los derechos humanos en la educación’, a fin de asegurar que se respeten los derechos humanos de todos los interesados, y el ejercicio de esos derechos, en el sistema de enseñanza superior (AG-ONU, 2010b: Par. 22).

En el año 2012 se implementa una evaluación de medio período de la Segunda Etapa del Programa Mundial, contando con una escasa participación de los países latinoamericanos; únicamente Colombia y Guatemala de los países en estudio participan en el proceso.

Como tendencia en el plano internacional, el Informe destaca que “en comparación con un estudio sobre la educación en derechos humanos realizado por el ACNUDH en 2000 [corresponde a la evaluación de medio período del Decenio 1995-2004] permite identificar *una tendencia ascendiente en lo que se refiere a la institucionalización de la educación y la formación en derechos humanos*” (AG-ONU, 2012: Par. 70).

No obstante, se considera que el estándar utilizado fue muy básico pues se consideraba como logro la mera existencia de cursos en programas de estudio universitarios relacionados con derechos humanos, y esto no necesariamente significa que se desarrollaron en sintonía o respuesta al Programa Mundial, y por otra parte, muchos de estos esfuerzos no implican una injerencia de parte de los Estados, ni responden a políticas integrales en la materia. Si bien esta Segunda Fase reconoce el principio de la autonomía universitaria, no puede omitirse la responsabilidad de los Estados para tomar medidas concretas para su cumplimiento.

Finalmente, debe agregarse que en el nivel internacional existen dos procesos adicionales de suma relevancia. El primero de ellos consistió en la aprobación en el año 2011 de la **Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos**, que renueva la obligación de los Estados por “formular o promover la formulación, al nivel adecuado, de estrategias y políticas y, según corresponda, de programas y planes de acción, para impartir educación y formación en materia de derechos humanos...” (Artículo 8).

El segundo proceso vigente es la discusión actual para el lanzamiento de la **Tercera Etapa (2015-2019)** del Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos. En el contexto de la Declaración de 2011 supra-citada, el Consejo de Derechos Humanos (2012) solicitó al Alto Comisionado (ACNUDH) la elaboración de una consulta para definir el objeto de esta Tercera Etapa, cuya fecha límite para los Estados fue el reciente Abril de 2013.

Realizando un balance general, se evidencia como en las últimas dos décadas, en el marco del sistema universal de protección de derechos humanos, se han venido realizando medidas concretas para promover la EDH. Uno de los principales logros ha sido la puesta en discusión de la materia, su visualización como procesos de largo plazo, y la renovada obligación del Estado por su promoción y consecución. Aun así, se denota una carencia de evaluaciones objetivas y la ausencia de indicadores que propicien una medición adecuada de los progresos, pues muchas de las veces los logros corresponden a esfuerzos muy básicos y se refieren estrictamente a información oficial.

Panorama regional

Las perspectivas en el ámbito regional sobre la Educación en Derechos Humanos serán leídas mediante tres procesos: el primero de ellos a través de las disposiciones interamericanas recientes que plantean la Educación en Derechos Humanos; un segundo proceso en términos de la situación actual de los países en estudio sobre Planes Nacionales de Educación en Derechos Humanos, tal como requirió el Programa Mundial de EDH; y un tercer proceso en relación con las nuevas expresiones latinoamericanas para el abordaje de la convivencia escolar, específicamente anti-bullying y el castigo corporal.



Disposiciones interamericanas relativas a la EDH

En el último decenio en el sistema interamericano de protección y promoción de derechos humanos, han tenido lugar una serie de procesos relativos al tema de esta Consulta. En términos generales, además del Protocolo de San Salvador, la **Carta Democrática Interamericana** es un instrumento jurídico relevante, que fortalece específicamente la “convivencia democrática”, pero que además propende por el desarrollo de la convivencia y la participación en el ámbito educativo.

La Carta, aprobada y vigente desde 2001, hace del régimen político democrático una condición necesaria para el disfrute y goce de los derechos humanos; se trataría de una democracia sustantiva (no solamente representativa) donde las personas tengan la posibilidad de ser autónomas y en la cual, la participación no se reduzca a la emisión del sufragio cada cierto tiempo. *La democracia no se puede enseñar, la democracia debe ser vivida y practicada cotidianamente.* En este sentido, la participación de niños, niñas y adolescentes debe ser un requisito mínimo para el fortalecimiento de las democracias en el hemisferio, y de su reconocimiento como sujetos políticos.

Adicionalmente, una mención especial requiere el **Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos** del año 2010, que establece entre sus compromisos:



el reconocimiento legal del derecho a la educación en derechos humanos; el desarrollo de políticas públicas educativas; y el fortalecimiento de las condiciones y recursos pedagógicos del sistema educativo para la educación en derechos humanos.

En este contexto regional, durante el mes de Mayo de 2013 se realizó en Guatemala el II Encuentro Ministerial Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos, en cuya Acta se reconocen los avances cometidos por los países signatarios del Protocolo de San Salvador, y se insta a fortalecer la cooperación para intercambiar experiencias educativas y buenas prácticas para la prevención de la violencia.

En este Encuentro fue presentada la Consulta Interamericana sobre el estado de la Educación en Derechos Humanos (2012-2013), que concluye como “la EDH está instalándose de manera progresiva y consistente en las sociedades latinoamericanas como una dimensión constitutiva importante del enfoque de derechos humanos” (2013: 21).



Situación actual de los Planes Nacionales de EDH

En el contexto del Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos y el Plan de Acción de Viena se insta a los Estados en formular Planes Nacionales de Educación en Derechos Humanos.

En el ámbito regional, el IIDH ha elaborado diagnósticos que informan sobre la situación actual en términos de tendencias, en este sentido, ha sido argumentado que *todos los países signatarios del Protocolo de San Salvador han sancionado leyes que incorporan valores, principios o contenidos de EDH, por ello la necesidad de centrar la atención en los Planes Nacionales como política pública comprensiva y específica, leídos a la luz de las consultas nacionales provistas por el presente estudio.*

Lo primero que cabría señalar es que la región, en un plazo relativamente corto, ha variado en términos de la eclosión de iniciativas así como de las respuestas ofrecidas por el ámbito estatal. Por ejemplo, para el año 2005 el IIDH informaba que

Seis países de la región impulsaron procesos para preparar los PLANEDH: El Salvador en los años 1999 y 2000, Ecuador en 2002, República Dominicana en 2003 y 2004, Brasil y México de 2003 a 2005 y Colombia en 2004 y 2005. En todos los casos este proceso estuvo enmarcado en el cumplimiento de los compromisos del Decenio y en términos generales siguieron las Directrices preparadas expresamente con ese objetivo por la Oficina del ACNUDH (pág. 35).

Sin embargo, para la segunda década del Siglo XXI encontramos que, en los países estudiados, tales Planes de Educación en Derechos Humanos han sido actualizados (México y Colombia); en otros países se han creado Planes en la materia (Bolivia); en el caso del Paraguay que se encontraba encaminado en su consecución, después del Golpe de Estado la iniciativa sufrió transformaciones importantes; mientras que en Costa Rica y Guatemala, con sus respectivas diferencias, continúan careciendo de tales políticas públicas.

Otro elemento sumamente importante en el análisis regional, es que este debe ser leído en el marco de las *transformaciones constitucionales* en América Latina, lo cual para la Educación en Derechos Humanos tuvo resultados favorables en el caso mexicano y boliviano específicamente, al reconocer la norma constitucional la obligación estatal por enmarcar los procesos y prácticas educativas en la temática de la EDH.

A raíz de los datos recolectados en los países estudiados, se ha determinado lo siguiente:



Bolivia

La EDH como política pública en Bolivia, impregna el bloque constitucional, empezando por la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia catalogada como progresista y socialmente comprometida, resalta la priorización en la incorporación de los DH, por ejemplo: el Artículo 108 se resalta la importancia de favorecer la EDH en tanto que establece: "...el deber de los bolivianos y bolivianas de conocer, respetar y promover los derechos reconocidos en la Constitución".

Añadido a este proceso de transformación constitucional, que según los actores entrevistados, hacen a la Constitución Política *el principal referente en la materia de EDH*, se han agregado dos políticas públicas específicas en la temática, a saber:

- **Plan Nacional de Acción en Derechos Humanos "Bolivia Digna Para Vivir Bien 2009-2013"**, el Plan entre otras cosas, contempla una serie de acciones para garantizar el derecho a la educación; en particular señala "(...) la elaboración participativa de una política de Estado que introduzca dentro de la currícula educativa desde los niveles iniciales hasta los superiores la EDH, que tenga carácter permanente y sostenible, y pueda traspasar los ámbitos de la educación formal".
- **Plan Plurinacional de Educación en Derechos Humanos** que asume el nuevo enfoque de desarrollo para Vivir Bien. La propuesta del Vivir Bien está orientada a transformar el Estado colonial, neoliberal y patriarcal en un Estado comunitario. El



Plan define la EDH como un proceso social, político e histórico de recuperación y construcción intracultural e intercultural de valores, saberes, conocimientos, prácticas y capacidades de decisión necesarios para comprender, aplicar y reivindicar los derechos de las personas y las comunidades, con el fin de desarrollar un Modelo Socio Comunitario Productivo en DH.



Colombia

Existe el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) que recoge las recomendaciones que al Estado Colombiano se le han hecho en temas de derechos humanos, en este sentido, su “propósito principal es constituirse en la política pública en derechos humanos, centrada en la formación de sujetos activos de derechos que contribuya a la consolidación del Estado Social de Derecho y a la construcción de una cultura de derechos humanos en el país”.

El documento fue elaborado de manera concertada por el Ministerio de Educación Nacional, el Programa Presidencial para los Derechos Humanos y la Defensoría del Pueblo de Colombia. Plantea la puesta en marcha de programas y proyectos en los ámbitos de la educación formal, educación para el trabajo y el desarrollo humano y la educación informal. Articulado al PLANEDH, está el Programa de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos (Eduderechos) del MEC, el que propone la implementación en la escuela de proyectos pedagógicos de educación para el ejercicio de los derechos humanos. De acuerdo a los datos oficiales, para el 2014 se espera llegar a la totalidad de las secretarías de educación del país.



Costa Rica

Tal como se señaló en la sección correspondiente al ámbito internacional, el país aun no cuenta con un Plan Nacional específico en la materia de EDH. Aun así, se han identificado políticas que nutren y permiten desarrollar la EDH, por ejemplo:

- A partir del año 2008, el Consejo Superior de Educación determina como eje fundamental de la educación costarricense “El Centro Educativo de Calidad”. Este representa el marco de una política de empoderamiento de los centros educativos para el mejoramiento de la educación, resaltando su finalidad en la formación integral y la plena realización de las personas.

Específicamente, en el tema de derechos humanos, educación para la paz y convivencia democrática, destacan la Contraloría de Derechos Estudiantiles, la Dirección de Programas de Equidad y la Dirección de Vida Estudiantil.

- La Contraloría de Derechos Estudiantiles es la encargada de velar, controlar y fiscalizar el sistema de protección y respeto de los derechos de conformidad con reglamentos, leyes y normas vigentes.
- La Dirección de Programas de Equidad es responsable de la reducción de la brecha de oportunidades, mejorando el acceso y la permanencia, principalmente de aquellos/as cuyas familias estén en condición de pobreza.
- La Dirección de Vida Estudiantil debe promover procesos y espacios para el pleno desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para la convivencia democrática, el respeto a los derechos humanos, la promoción de una cultura de paz y la resolución pacífica de conflictos. Dos de los programas principales son el Programa Convivir y el Festival Estudiantil de las Artes.



Guatemala

Si bien no existe un PLANEDH, en la esfera educativa la principal referencia es el Currículo Nacional Base, que recoge las aspiraciones de los Acuerdos de Paz, en específico el Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, además de la legislación internacional ratificada por el Estado guatemalteco.

Dentro de los procesos recientes relevantes se encuentran la creación del Programa Nacional de Educación Cívica y Valores; la aprobación del pensum de estudios de la Carrera de Magisterio de Educación Primaria Bilingüe de los Idiomas Mayas-Castellano; se tiene la autorización de los nuevos planes de estudio, incluidos en la Transformación Curricular, de la Educación Infantil en sus niveles inicial pre-primario y primario, además de la autorización del Currículum Nacional Base, para el Nivel de Educación Primaria, diseñado también en el marco del proceso de Transformación Curricular.





En el 2011 se realiza una reforma constitucional en materia de Derechos Humanos. En este proceso se destaca, por vez primera, el quehacer gubernamental y de Estado desde esta perspectiva. Es decir, México ahora cuenta con una Constitución que consagra la educación como un derecho fundamental y favorece la pluralidad y la convivencia de las diferentes identidades que conforman el mosaico nacional.

En términos de dicha reforma, es fundamental el Artículo 3 constitucional, que reafirma el espíritu que le da sentido a la educación: laicidad, gratuidad, carácter nacional, democracia como régimen político, sistema jurídico y estilo de vida para mejorar la convivencia humana mediante el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona y el interés general de la sociedad; y elimina el capítulo sobre garantías individuales –en el cual estaba inmerso el derecho a la educación antes de la reforma- además de *enfaticar que las prácticas educativas deberán respetar y promover los derechos humanos*, cuestión que hasta antes de esta reforma no aparecía.

En adición a este proceso de reforma constitucional, el marco de políticas públicas específicas sobre EDH, incluye:

- La educación en el **Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018**. El PND (Mayo, 2013) busca transformaciones en cinco temas prioritarios: seguridad, productividad, educación y alimentación, que se concretan en treinta acciones estratégicas. La EDH prácticamente está ausente del plan rector de la presente administración y la mención a los derechos humanos se relega a “la demanda [de] una ciudadanía comprometida con el desarrollo económico, la justicia social, los derechos humanos, la cultura de la legalidad, la transparencia y la seguridad”.
- El **Programa Nacional de Derechos Humanos (2008-2012)** su principal logro fue la Reforma Constitucional en Derechos Humanos de 2011. Los trabajos para la elaboración del PLANEDH 2013 están comenzando, por lo que aún no hay un documento que señale sus principales objetivos, estrategias y acciones.



Paraguay

En la República del Paraguay se aprobó en 2013 y vía Decreto 10.747 el **Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH)**. El PLANEDH se enmarca en un contexto de volatilidad política, pues una primera versión fue diseñada y emergida mediante la participación de la sociedad civil con una propuesta y visión más integral y protectora. En el marco del Golpe de Estado, se dio la interrupción abrupta de muchas de las líneas de acción en el sistema educativo, aun así, se dio continuidad a la aprobación de un PLANEDH. Las organizaciones y movimientos sociales paraguayos han criticado el Plan aprobado, pues al comparar la propuesta encuentran limitaciones y cercenamientos (Cfr. CODEHUPY, 2013).

En términos de EDH, se han representado avances en la institucionalización del tema de DDHH la creación, como parte de la estructura del Ministerio de Educación y Cultura, de las direcciones generales de Educación Inclusiva y de Educación Escolar Indígena (dentro del Viceministerio de Educación para la Gestión Educativa) y de Derechos Humanos dentro del Viceministerio de Culto.



Nuevas expresiones para el abordaje de la convivencia escolar: prohibición del castigo corporal y legislación anti-bullying

Finalmente encontramos una tercera aproximación regional en términos de la legislación nacional que prohíba la violencia en las escuelas, específicamente el castigo corporal y el *bullying*. La principal tendencia consiste en que tales iniciativas han sido enmarcadas en normativa de “Convivencia Escolar”, de alta pertinencia para el Estudio anteriormente mencionado, al traducir y propender por el derecho a la educación, a la convivencia democrática, la cultura de paz y a la vida libre de violencia.

En términos de los países estudiados, deben hacerse algunas caracterizaciones específicas. Por ejemplo, no es el mismo nivel de violencia encontrada en los países de Mesoamérica (desde una lectura geopolítica que incluya a Colombia), que los países de Sudamérica. La región centroamericana concretamente es una de las zonas más violentas en el nivel mundial, con tasas de homicidios sumamente altas y con una problemática de pandillas juveniles y narcotráfico fuertemente instaladas en el seno de las sociedades.



En el caso mexicano y colombiano, aun cuando se encuentran con procesos socio-históricos muy distintos, lo cierto del caso es que tienen en común el hecho de que, en menos de una década de intensa violencia, muchas veces arraigada en la problemática del narcotráfico y concentración de tierras entre otras, han sufrido la muerte de entre 40 y 70 mil personas en cada país.

En el caso Sudamericano, específicamente de Paraguay y Bolivia, se evidencian procesos políticos recientes importantes. En el primero de ellos con un Golpe de Estado se obstaculizaron diversas propuestas de derechos humanos; mientras que en Bolivia, de la mano de un gobierno indigenista, se ha promulgado amplia legislación atemperada con el discurso y normativa internacional de derechos humanos; aun así son sociedades donde el patriarcalismo encuentra vigencia, y las contradicciones entre la normativa y la práctica continúan latentes.

Esta contextualización regional tiene como sentido evidenciar que, aun cuando se implementen políticas y normativas que garanticen el derecho a la educación mediante la convivencia democrática y el respeto de los derechos humanos, solamente con la instalación de prácticas culturales que tengan vigencia en la cotidianeidad, las transformaciones tendrán sustento real, y la democracia podrá ser practicada en todas las esferas de la vida. Los centros educativos no están exentos de los procesos societarios y comunitarios.

A la luz de este contexto, debe plantearse que en tres de los países estudiados se encuentra normativa específica que prohíbe y sanciona la violencia escolar, concretamente los casos de Bolivia y del Paraguay, mientras que en el caso mexicano se encontró una buena práctica en el nivel del Distrito Federal.

En **Bolivia** se emitió el Decreto Supremo 1302 cuyo objeto es “establecer mecanismos que coadyuven a la erradicación de la violencia, maltrato y abuso que atente contra la vida e integridad física, psicológica y/o sexual de niñas, niños y adolescentes estudiantes, en el ámbito educativo”. Esta normativa incluye la violencia ejercida por las autoridades contra los y las estudiantes, además de obligar al Ministerio de Educación para elaborar un “Plan específico para enfrentar la violencia, maltrato y abuso en el ámbito educativo”.

En un futuro se instaurará la figura del “Defensor Escolar” que tiene la función de hacer seguimiento al cumplimiento del Decreto Supremo 1302 de erradicación de la violencia, maltrato y abuso que atenta contra la vida e integridad física, psicológica y/o sexual de niñas, niños y adolescentes estudiantes, en el ámbito educativo. Actualmente el Ministerio de Educación está en proceso de contratación de profesionales para cumplir con esta tarea.

Paraguay por su parte aprobó en el año 2012, la Ley N° 4.633 “Contra el Acoso Escolar en Instituciones Públicas, Privadas o Públicas Subvencionadas”. Añadido a esta legislación se encuentra el Manual de Prevención y Atención del Acoso Escolar, y el Protocolo de atención en casos de Violencia y Acoso Escolar en Instituciones Educativas, también aprobado recientemente por resolución ministerial.



En el caso **mexicano**, no hay prohibiciones explícitas del castigo corporal en los centros educativos, en el nivel federal. Aun así, en 2012 se promulgó la Ley anti-bullying del Distrito Federal, la cual se considera una buena práctica, pues incluye la perspectiva de género, se inspira en la necesidad de impulsar la construcción de culturas de paz y presenta un adecuado abordaje desde los derechos humanos.

En los tres países restantes no existe legislación nacional específica que prohíba el bullying en los centros educativos, sin embargo, sí existen políticas y programas que atienden la

problemática. En **Colombia** aun no se prohíbe explícitamente el castigo corporal en los centros educativos, sin embargo recientemente se aprobó la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, que incluye la articulación del Comité Escolar de Convivencia para “la prevención y mitigación de la violencia escolar entre los miembros de la comunidad educativa”.

En el caso **costarricense**, si bien es uno de los tres países latinoamericanos que prohíbe el castigo corporal en todos los ámbitos, lo cierto es que carece de legislación anti-bullying. Uno de los logros más recientes (año 2012) es la creación de los Protocolos de Atención a la Violencia en los Centros Educativos de Primaria y Secundaria. Estos Protocolos ofrecen una serie de normas mínimas y acciones para atender la violencia, incluyendo uno específico para la atención del acoso, bullying y ciber-bullying.

Finalmente, en **Guatemala** tampoco se prohíbe expresamente el castigo corporal en los centros educativos. En términos de la violencia escolar, en el Plan Nacional

de Acción Estratégica 2007-2017, se incluye una Guía de prevención del Acoso Escolar y una Campaña de sensibilización e información sobre acoso escolar.

A modo de síntesis, las tres tendencias estudiadas permiten identificar la dinámica y versatilidad de la región en cuanto a la producción de leyes y políticas públicas relacionadas con la EDH, EP y ECD. *En términos generales se denota la persistencia de un enfoque post-violatorio de los derechos humanos, cuyas respuestas institucionales suelen generarse de forma reactiva frente a la exposición de situaciones o contextos que median y legitiman la violación de derechos humanos.*

Tal como demuestra la Tabla 1, los Planes Nacionales de EDH así como la normativa anti-bullying son de reciente elaboración, en el caso de la segunda, la tendencia se ha venido consolidando en los últimos años, pues la exposición de eventos de violencia escolar entre pares han llamado la atención de los medios de comunicación y de las sociedades nacionales.



TABLA 1. PLANES NACIONALES DE EDH Y LEGISLACIÓN ANTI-BULLYING, 2013.

País	Planes Nacionales EDH		Legislación nacional anti-bullying	
		Año		Año
Bolivia	Plan Plurinacional de Educación en Derechos Humanos	2009	Decreto Supremo 1302	2012
Colombia	Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos	2009	-	-
Costa Rica	No existe Plan Nacional	-	-	-
Guatemala	No existe Plan Nacional	-	-	-
México	Plan Nacional de Derechos Humanos 2013-2018. En formulación	2013	Ley Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar. (México D.F.)	2012
Paraguay	Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos	2013	Ley N° 4633 contra el acoso escolar en instituciones educativas públicas, privadas o privadas subvencionadas	2012

Fuente: Elaboración propia.

Este contexto se complejiza con la introducción de nuevas herramientas tecnológicas que permiten la intimidación y/o agresión virtual, mediante el internet, o dispositivos electrónicos, poniendo en jaque la aspiración de los centros educativos como inspiradores de confianza en los niños, las niñas y adolescentes, pero a su vez, centrando la discusión en el sentido de que el ámbito educativo no puede ser analizado como una esfera externa de las realidades socio-comunitarias.

En relación con los PLANEDH, comparativamente se percibe la eclosión y diversidad de estrategias, sin embargo debe llamarse la atención, siguiendo lo planteado por el IIDH, que es usual que dichos Planes no precedan de estudios o diagnósticos nacionales que permitan contextualizar y focalizar las estrategias; asimismo, la sociedad civil debe ser fortalecida para la exigibilidad y cumplimiento de lo pactado, pues es usual que dichos Planes, Programas o Proyectos carezcan de recursos o estos sean sumamente limitados.

Si bien las organizaciones de la sociedad civil continúan teniendo un rol central en la promoción de los enfoques en estudio (EDH, EP y ED), lo cierto del caso es que el derecho a la educación es una obligación del Estado, y en esta medida, deben articularse los esfuerzos nacionales para que se disponga hasta el máximo de los recursos disponibles, o se recurra a la cooperación internacional para su cumplimiento, como establece la normativa universal e interamericana de protección de derechos humanos.





D. Análisis de la Consulta regional

Si bien la Consulta sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos trató de mirar la región latinoamericana y caribeña de manera panorámica, dio énfasis a seis países: **México, Guatemala, Costa Rica, Colombia, Bolivia y Paraguay.** **En cada uno de ellos**, un conjunto de actores fue invitado para contribuir a la construcción del panorama: ministerio de la educación, parlamentares, investigadores, sindicatos de maestros y maestras, además de la propia comunidad educativa: estudiantes, docentes, madres y padres. Los aportes se han realizado desde entrevistas y grupos focales. No se trata de una muestra representativa, sino de un estudio exploratorio.

La siguiente sección, que comparte la sistematización regional, toma los insumos desarrollados en el ámbito local y los desarrolla comparativamente, y desde la óptica regional e internacional. Para que este ejercicio fuera posible, se desarrolló una matriz analítica, que permitió recoger y recopilar la información de acuerdo a ejes prioritarios, como mencionamos abajo.

Eje 1. Medida en que los principios de EDH están informando los marcos legales y las políticas educativas internacionales y regionales.

1. Si los marcos legales nacionales y políticas públicas *abordan temas como* el rol de la educación para: la superación de las discriminaciones, para el reconocimiento de la diversidad de la pluralidad en las sociedades, para la convivencia democrática y resolución no violenta de los conflictos y para la promoción de los demás derechos humanos.
2. Si los marcos *impulsan la superación de todas formas de violencia* en la escuela, con énfasis de violencia de género y la abolición de castigo corporal.
3. Indagar el *sentido y motivación* de la EDH y para la Paz.
4. Cuáles son las estrategias centrales para la promoción de la EDH y si se prevé estrategias relacionadas directamente hacia las escuelas.
5. Cuál fue la historia de *lucha/reivindicación* detrás de la existencia de los marcos.
6. Si estos marcos son suficientes para hacer frente a la problemática y cuáles son retos que persisten.

7. Si hay *obstáculos* para que los marcos legales y políticos estén alineados con la perspectiva de la EDH.
8. Si los marcos legales y políticos son promovidos desde el *sector educativo u otro* y en caso de que sea otro, si actúa de manera articulada al Ministerio de Educación.

Eje 2. Medida en que los principios de EDH están informando practicas educativas, currículo y material didáctico.

1. Si están las prácticas educativas alineadas con la EDH, orientadas hacia procesos de enseñanza-aprendizaje que sean dialógicos.
2. Si el currículum y los materiales didácticos y demás materiales usados en la escuela promueven los DDHH y combaten la discriminación, promueven la inclusión y el reconocimiento de distintas historias y culturas.

Eje 3. Medida en que los principios de EDH están informando la formación docente en nuestra región.

1. Si la formación docente y de las personas trabajadoras de la educación aborda la EDH.
2. Observar si en cada país estudiado en más profundidad en esta Consulta, existe una relación entre Currículo, materiales de apoyo y los ejes de formación docente

Eje 4. Medida en que los principios de EDH están informando las relaciones y el ambiente de socialización de los centros educativos.

1. Si existen *espacios de participación que promuevan en encuentro* de todos los sujetos de la comunidad educativa.
2. Si las relaciones se caracterizan más por ser *dialógicas o jerárquicas; cooperativas o competitivas*.
3. Si hay *espacios de escucha y diálogo* con los estudiantes, y si sus opiniones consideradas;
4. En caso de violencia y discriminación, si hay *posturas proactivas para poner el tema en agenda* para su discusión abierta y superación.
5. Si hay *estímulo a la resolución no violenta de conflictos*.

Metodología

La Consulta regional ha sido implementada mediante **dos grandes procesos**, cada uno de ellos, con metodologías diferenciadas. El primer gran proceso metodológico versa sobre las **consultas nacionales** desarrolladas en los países estudiados. Este proceso tuvo como referente al menos tres técnicas de investigación, a saber: la investigación documental, para efectos de la reconstrucción de los marcos normativos, de políticas públicas y teóricos; las entrevistas nacionales sobre procesos de educación en derechos humanos; y los grupos focales dirigidos a estudiantes de secundaria (dos por país), docentes, y familiares. El estudio se plantea con un carácter *exploratorio*, por lo que el muestreo tiene propósitos informativos pero no concluyentes o representativos.

Para efectos analíticos fueron consideradas las voces estudiantiles a través de doce grupos focales, con la participación de 45 niños y 55 niñas, tal como expresa la Tabla 2.



TABLA 2. GRUPOS FOCALES CON ESTUDIANTES, 2013.

País	Centro educativo	Niños	Niñas
Bolivia	Unidad de Educativa Los Andes, Ciudad del Alto.	4	4
	Colegio Darío Mayser, Mun. de S. Julián, Dpto. Sta. Cruz.	3	6
Colombia	Colegio Antonio Nariño (Eje cafetalero).	2	5
	Institución Educativa Distrital Cundinamarca, Bogotá.	4	4
Costa Rica	Liceo de Moravia, San José.	4	4
	Liceo de los Lagos, Heredia.	6	7
Guatemala	Instituto Experimental Simón Bolívar 1ero. de Julio	2	6
	INEB Instituto de Educación Básica Palín	4	3
México	Escuela Secundaria General N° 2 Suprema Junta Nacional Americana, Melchor Ocampo, Michoacán.	4	4
	Escuela Secundaria N° 29 Don Miguel Hidalgo y Costilla, Colonia Tlalpan Centro, México, D.F.	5	3
Paraguay	Colegio Nacional Indígena No. 2489" Colonia Fortuna - Ciudad de Curuguaty	4	4
	Escuela Clara Piacentini, Barrio Santa Ana, Bañado Sur, Asunción	3	5
Totales		45	55

Fuente: Elaboración propia.

La participación de estudiantes adolescentes como sujetos sociales de derechos, con capacidad de expresar sus puntos de vista en relación con la violencia, la discriminación, las formas como impactan en sus vidas, así como las posibilidades de abordar su superación, la resolución no violenta de los conflictos y la promoción de una cultura de derechos humanos, es fundamental para la CLADE y para las acciones relacionadas con esta consulta.

Esta propuesta de consulta para adolescentes no tiene sólo la pretensión general de recopilar información sobre los incidentes de violencia, desprotección y violación a los derechos humanos a que están sometidos o revisar el abordaje de los derechos humanos en y desde los programas educativos sino, además, posibilitar la participación de los y las estudiantes en la construcción de soluciones colectivas, en el desarrollo de ciudadanía y en la formación de sujetos integrales, libres y felices.

La participación es un camino para superar las posturas asistencialistas y permite que los niños, niñas y adolescentes defiendan sus derechos, desarrollen habilidades organizativas y colaboren en las necesarias transformaciones institucionales que tienen como fin la construcción de culturas de paz, respeto y plena realización de los derechos humanos.

Asimismo, las consultas nacionales tomaron como referente la entrevista a 55 personas vinculadas con la comunidad educativa o expertos en la materia; 4 grupos focales con padres y madres de las personas estudiantes, así como 10 grupos focales con docentes, tal como se evidencia en la Tabla 3.



TABLA 3. PERSONAS ENTREVISTADAS, GRUPOS FOCALES CON DOCENTES, GRUPOS FOCALES CON PADRES Y MADRES, POR PAÍS. 2013.

País	Entrevistas	GF. Docentes	GF Padres y madres
Bolivia	8	1	1
Colombia	9	2	1
Costa Rica	6	2	0
Guatemala	17	2	2
México	7	1	0
Paraguay	8	2	0
Totales	55	10	4

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se comentaran las principales tendencias en función de los cuatro ejes analíticos anteriormente mencionados, debe señalarse que cada uno de ellos se subdivide temáticamente, lo cual facilita la comparación; finalmente se brindaran conclusiones y recomendaciones.



EJE 1. Medida en que los principios de EDH están informando los marcos legales y las políticas educativas

El Eje 1 se subdivide en ocho variables que permiten dimensionar cómo los principios de EDH están informando los marcos legales y las políticas educativas en los países estudiados, en este sentido, debe retomarse lo planteado por el IIDH con anterioridad en términos de la tendencia regional por incorporar los instrumentos de derechos humanos en la justificación de las normas y políticas públicas más recientes.

Con respecto a la primera variable analítica, en términos generales, se considera que los marcos legales y las políticas públicas sí abordan dichos temas, pues son transversales en muchos procesos referidos a la sensibilización en derechos humanos.

Indagando en los casos particulares, Guatemala reseña que aun con la incorporación en la normativa y las políticas y programas educativos, “la observación en la práctica es débil”, señalando entre sus razones, el desconocimiento de las y los docentes, además de que la forma dispuesta para desarrollar los “contenidos curriculares pasan por ser temas exclusivos de una determinada materia”.



“Ya hemos visto a nuestros padres que han ido a estudiar (...) han recibido maltratos de los profesores... les pegaba con palo. Por esa razón muchos no estudiaban (...) por esa razón es que tenemos ahora muchos papás que no saben ni leer ni escribir. Actualmente, gracias a las leyes de nuestro Gobierno ya no nos pueden golpear, ya no puede haber maltrato hacia los estudiantes”.

***Grupo focal con Estudiantes, Ciudad de El Alto.
Bolivia.***



“El Marco Rector para la Educación Integral de la Sexualidad fue el único que explicitó el tema (de la diversidad sexual) porque ataca el mito más grande que tenemos: el de la sexualidad. El tabú más grande... el área de orientación sexual; donde tenemos más problemas en los talleres de inclusión es cuando trabajamos el tema de diversidad sexual”.

Entrevista Paraguay.

En el caso mexicano se encuentra que la reforma constitucional de 2011 aun no ha logrado la armonización de las disposiciones infra-legales ni los procesos de formación y capacitación docente, lo que genera pérdida de importancia y de claridad. Mientras que en el caso paraguayo, si bien se respalda el hecho de que los marcos legales están permeados por los principios de la EDH, la legislación analizada, no incorpora el principio de resolución no violenta de conflictos (aunque sí alude a la paz) ni el reconocimiento de la diversidad (alude al respeto a las identidades *culturales*). Este último punto, desde la lectura de la diversidad sexual es fundamental, pues debe contextualizarse en la suspensión (por el clero y sectores conservadores) del *Marco Rector para la Educación Integral de la Sexualidad*, lo que implica tensiones entre estos sectores y los movimientos sociales.

En términos de tendencias regionales se encuentra que si bien los principios de EDH están abordando las temáticas estudiadas en las normativas y políticas

públicas, en la realidad cotidiana continúan ancladas en prácticas que los desarrollan muy parcialmente.

La *segunda variable* trae a la palestra *la superación de todas formas de violencia* en la escuela. En este sentido, debe señalarse que de los países estudiados únicamente Bolivia, Colombia y Costa Rica tienen disposiciones explícitas en la normativa que prohíbe el castigo corporal en los centros educativos, tal como muestra la Tabla 4.



TABLA 4. PROGRESO GLOBAL EN LA PROHIBICIÓN DEL CASTIGO CORPORAL. 2013.

País/Ámbito	Hogar	Escuela
Argentina	✘	✔
Bolivia	✘	✔
Brasil	✘	✘
Chile	✘	✘
Colombia	✘	✔
Costa Rica	✔	✔
Cuba	✘	✔
Ecuador	✘	✔
El Salvador	✘	✔
Guatemala	✘	✘
Haití	✘	✔
Honduras	✘	✔
México	✘	✘
Nicaragua	✘	✔
República Dominicana	✘	✔
Paraguay	✘	✘
Panamá	✘	✘
Perú	✘	✔
Uruguay	✔	✔
Venezuela	✔	✔

Símbolos: ✘ no prohíbe | ✔ sí prohíbe

Fuente: Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children. 2013.
<http://www.endcorporalpunishment.org/pages/pdfs/charts/Chart-LatinAmerica.pdf>
<http://www.endcorporalpunishment.org/pages/pdfs/charts/Chart-Caribbean.pdf>

Esta situación, regionalmente hablando, debe comprenderse en términos de la existencia de una progresión en la prohibición del castigo corporal en los ámbitos públicos, sin embargo, en ámbitos privados como el hogar, se continúa validando estas prácticas violentas, que agreden lo planteado por la Convención de Derechos del Niño, en su Artículo 19.

A partir de la recopilación de informaciones nacionales se evidencia un saldo negativo en esta variable. Si bien existen progresos en casos particulares, por ejemplo en Costa Rica se plantea la creación de una contraloría para la protección y denuncia de derechos estudiantiles, y políticas públicas que establecen la inclusión transversal de los derechos humanos en los contenidos de programas-; se añade que estas políticas públicas siguen dando énfasis a las áreas académicas que responden a evaluaciones estandarizadas y no al desarrollo integral del ser humano, entendiendo que el simple hecho de la estandarización de la educación conlleva a la discriminación y la desigualdad de oportunidades.



En Guatemala se señala que hace falta la regulación reglamentaria en los diferentes establecimientos educativos, mientras que en México se plantea que no hay una intencionalidad política clara que se haya traducido en una política pública *ad hoc* que busque combatir las distintas formas de violencia.

En Paraguay, prestando atención a lo evidenciado en la Tabla 4, se indica que la normativa nacional relacionada a educación no alude de manera directa y explícita a la violencia en la escuela, además no existe una ley contra la violencia de género y ninguna disposición legal que proscriba el castigo corporal en ningún ámbito. De

hecho, una de las recomendaciones del PLANEDH, es la necesidad de debatir y adoptar una "Ley contra el castigo corporal y el trato humillante a niñas, niños y adolescentes".

En términos de las tendencias regionales, podría señalarse que los países estudiados continúan adaptándose a las necesidades y transformaciones normativas en el nivel mundial, en el sentido de proteger a niños, niñas y adolescentes contra todo tipo

de violencia, aun cuando el saldo pareciera ser poco alentador por los leves cambios sustantivos y culturales.

La tercera variable pretendió indagar el sentido y motivación de la Educación en DH y para la Paz, siendo lo común su encuadre a partir del marco jurídico internacional en derechos humanos, y no necesariamente desde una visión filosófica o pedagógica, como se mencionó específicamente en el caso mexicano. En Guatemala se encuentra como referencia común los Acuerdos de Paz, mientras que en Paraguay los grupos focales tanto de docentes como de estudiantes expresaron que el sentido de la EDH se vincula a la necesidad de que las personas conozcan y defiendan sus derechos.

Sobre las estrategias centrales establecidas como *cuarta variable* de análisis, el balance de la Consulta reafirma el estudio planteado por el IIDH (2011), pues *las políticas públicas con frecuencia emanan de procesos carentes de diagnósticos previos, o de sistemas de información y monitoreo que permitan su evaluación, retroalimentación y seguimiento.* Aun con casos excepcionales, los países latinoamericanos en general demuestran debilidades en este sentido.

En el caso boliviano se plantea con respecto a la nueva Ley de Educación, que aun se encuentran en construcción los distintos instrumentos que harán posible una educación cuya práctica este amparada por los DH. Aun cuando el Ministerio de Educación boliviano se asegura que toda la información emanada llegue hasta las Unidades Escolares enviando resoluciones ministeriales cada año, lo cierto es que no se cuenta con un adecuado sistema de seguimiento y monitoreo que garantice el efectivo cumplimiento de lo instruido.

En el caso costarricense, si bien en el Ministerio de Educación Pública existen sistemas de información, monitoreo y evaluación de planes, programas y acciones estos no están articuladas o unificadas con la intención de monitorear la educación para la paz, ni tampoco en el marco de un sistema de información referido a niñez y adolescencia. La consulta guatemalteca plantea que si bien se han llevado a cabo procesos de EDH en los centros educativos, aún existe un sentimiento de no ser consultados y consultadas, de no haber participado, y esto hace que no se conozcan los avances y las responsabilidades asumidas para definir las estrategias en las escuelas para su implementación.

En México se identifican diversas estratégicas centrales para la promoción de la EDH, sin embargo están dispersas en varias instituciones públicas (Instituto Federal Electoral (IFE), Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) y

sus similares estatales), que se han dedicado a promover tanto la EDH como para la paz y la convivencia democrática, así como en proyectos liderados por organizaciones de la sociedad civil. Ésta dispersión mencionada, aplica para los sistemas de información y datos sobre derechos humanos, aun así la CNDH y sus similares en los estados, cuentan con datos sobre violaciones a derechos humanos y sus correspondientes quejas, pero no existen sistemas permanentes dedicados a monitorearlos, la CNDH y la SEP cuentan con datos sobre violencia escolar.

En el caso del Paraguay se informa que las estrategias centrales que emanan de políticas públicas, plantean la elaboración de propuestas pedagógicas y curriculares pertinentes, con especial atención a la diversidad, formación docente con enfoque de derechos y de género, promoción y difusión de derechos, de marcos legales, de vacíos normativos y desafíos, comunicación para una cultura de paz, elaboración de marcos legales para subsanar vacíos, investigación, fortalecimiento institucional.

En términos generales se percibe, de los países estudiados, dispersión en el diseño e implementación de estrategias centrales para la promoción de la EDH. Si bien la sociedad civil realiza prácticas interesantes, éstas generalmente son focalizadas, siendo deber del Estado la puesta en práctica de estrategias en todos los centros educativos.

La quinta variable versa sobre las historias de lucha/reivindicación detrás de los marcos normativos y políticas públicas. Esto es fundamental, pues implica políticas públicas contextualizadas social, cultura e históricamente, además de aportar a la memoria histórica de los pueblos. Aun así, en Bolivia se señala que padres y madres, estudiantes y directores entrevistados desconocen los procesos históricos *detrás* de estos marcos normativos. En el caso guatemalteco la referencia común es la firma de los Acuerdos de Paz, mientras en Paraguay se evidencian procesos que se encuentran en fases distintas de avances, en términos de las luchas impulsadas por la sociedad civil y movimientos sociales. Por ejemplo, se dio la aprobación del Código de la Niñez y la Adolescencia, sin embargo existe un Anteproyecto de Ley contra toda forma de discriminación en Paraguay, presentado al Parlamento Nacional desde 2007, que continúa sin ser aprobado.

A partir de la información aportada, las luchas sociales y los movimientos sociales detrás de los marcos normativos y las políticas públicas parecieran solo ser conocidos por las personas expertas, y no por las sociedades en su conjunto.

La *sexta variable* reflexiona sobre si estos marcos normativos y de políticas públicas son suficientes para hacer frente a la problemática, además sobre los retos que persisten. *En términos generales, se encuentra un balance heterogéneo, mientras en países como Bolivia se plantea suficiente legislación, en Costa Rica y Paraguay se plantean inconsistencias y vacíos legales. Aun así, todos los casos muestran la existencia de normas sin prácticas correspondientes, respetuosas de los derechos humanos.*

La consulta nacional de Paraguay detecta vacíos legales en relación a la violencia dentro del sistema escolar, la violencia de género, la especificidad vinculada a la no discriminación por motivos de etnia, discapacidad, orientación sexual, género, y en este sentido los retos tienen que ver tanto con la aprobación de leyes como al necesario debate social que pueda informar y formar a la sociedad acerca de estos temas. De forma similar, en Guatemala se plantea la necesidad de la exigibilidad del derecho a la educación.

Bolivia agrega que si bien muy pocos informantes pueden nombrar las leyes vinculadas al tema, sí afirman la existencia de suficientes marcos normativos, considerando la Constitución Política como la columna vertebral. No obstante, esto aun no logra traducirse en prácticas sociales; además evidenció que en ninguna de las escuelas en las que se realizaron entrevistas se conoce el Plan Plurinacional de Educación en Derechos Humanos.

La *sétima variable* desarrollaba la existencia de una variopinta gama de *obstáculos* para que los marcos legales y políticos estén alineados con la perspectiva de la EDH. En términos generales, se hace referencia a las capacidades instaladas tanto institucionales como sociales, para el cumplimiento efectivo del derecho a la educación, incluyendo ciertamente la debilidad de sistemas de información y monitoreo, previamente comentado.

Además de estos procesos, los países evidencian tensiones políticas en dos niveles, un primer nivel relacionado con las prioridades de los gobiernos de turno en las temáticas, y en su puesta en agenda; mientras que un segundo nivel consiste en las pugnas políticas e ideológicas en términos de los contenidos a desarrollar, particularmente en términos del derecho humano a la educación sexual integral, que continua obstaculizado en muchos países latinoamericanos, particularmente por los sectores más conservadores y el clero. En algunas investigaciones a estos sectores se les denomina como “poderes fácticos” pues se ubican al margen de la discusión democrática (Cfr. Estado de la Región, 2010).

En el caso colombiano, la particularidad reside en el hecho de que si bien el Ministerio de Educación elabora lineamientos que se entregan a las entidades regionales de educación en cada departamento y ciudad. Estos se aplican o adaptan de manera autónoma e independiente, tomando como filtro las políticas públicas específicas de cada ente territorial (departamental y local); y del plan de desarrollo vigente con sus priorizaciones particulares en recursos e interés de continuidad en procesos referentes al tema de derechos humanos. Es decir, los colegios poseen autonomía curricular y de acuerdo a la identidad de cada institución educativa se le da más o menos importancia a la integración de los temas en derechos humanos, cultura de la paz y convivencia democrática en el currículo.



EJE 2. Medida en que los principios de educación en derechos humanos están informando prácticas educativas, currículo y material didáctico



De acuerdo con el director de uno de los centros educativos entrevistados, algunos de los temas de derechos humanos se ven como materia para un examen, pero no mediante actividades en la convivencia diaria, lo cual sería esencial en la formación de los y las jóvenes para vivir en sociedad. El mayor problema es que el estudiantado llega a un centro educativo obsoleto, que les desmotiva. Costa Rica.

El Eje 2 indaga la forma en que los principios de EDH se relacionan con las prácticas educativas, los currículos escolares, el tipo de material didáctico diseñado o no por los Estados, así como el tipo de procesos de enseñanza-aprendizaje que se aprehenden en la consulta.

La *primera variable* consiste en identificar si las prácticas educativas están alineadas con la EDH, orientadas hacia *procesos de enseñanza-aprendizaje que sean dialógicos*.

Realizando un balance regional, se percibe a partir de la recopilación de informaciones nacionales que las prácticas educativas no están alineadas con la Educación en Derechos Humanos, y que persisten las brechas entre lo dispuesto en la normativa y su concreción en la cotidianeidad, específicamente mediante procesos signados por la verticalidad y la jerarquía.



Este saldo negativo debe ser comprendido con mayor complejidad, en el sentido de que lo hallado implica en términos del Comité DESC incumplimientos del derecho a la educación, pues no se está proveyendo a las personas estudiantes conocimientos, destrezas o actitudes acordes con los objetivos y propósitos de la educación.

La segunda variable aborda si el currículum y los materiales didácticos usados en la escuela promueven los DDHH y combaten la discriminación, promueven la inclusión y el reconocimiento de distintas historias y culturas. La respuesta ofrecida por la Consulta regional evidencia al menos dos realidades, la primera de ella se relaciona con las acciones formales e institucionales en términos de la eliminación de prejuicios, estereotipos o la promoción de la discriminación en el ámbito educativo. Este tipo de procesos de revisión, desnaturalización de la violencia simbólica y cultural, e inclusión de contenidos sensibles con los derechos humanos, forman parte de las estrategias centrales en la promoción de la Educación para la Paz.

Las evaluaciones del IIDH han evidenciado como, progresivamente, los países vienen respondiendo a estas necesidades, y cómo desde el ámbito de las organizaciones no gubernamentales, universidades y la sociedad civil, se exige adicionalmente la enseñanza de sucesos políticos recientes, que han marcado la vida y cultura de los pueblos latinoamericanos.

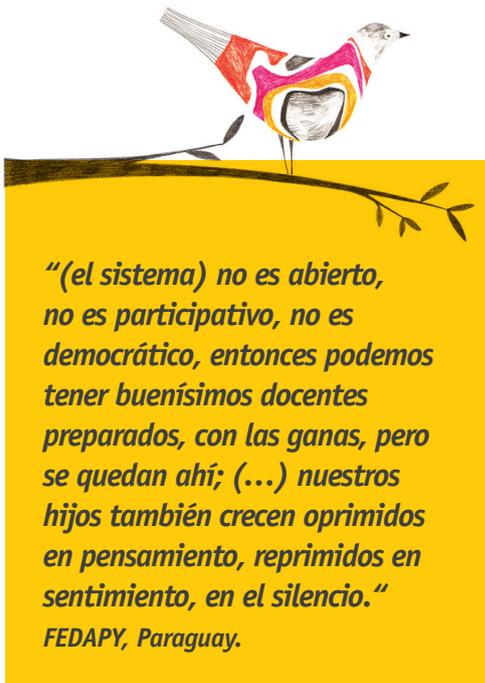
Frente a este proceso formal e institucional, se encuentra otra realidad, es decir, la del financiamiento de la educación pública y la gratuidad de la educación. Los libros de texto son catalogados como *costos indirectos* de la educación, y por ende, el Estado tiene la obligación de proveerlos, reglamentar su uso y distribución, y su contenido necesariamente debe estar comprometido con los principios de la EDH.

En términos de la información recopilada en los países, de Guatemala se señala que en el marco del Currículo Nacional Base se han elaborado libros para el nivel Primario, pero no en Básico y Diversificado. Además, añade que no se cuenta con material contextualizado en la diversidad ética y lingüística que caracteriza el país.

En Bolivia, los niños, niñas y adolescentes perciben una educación descontextualizada, centrada en Europa, lejana de la cultura propia, por este hecho sostienen que muchos estudiantes niegan sus raíces y se avergüenzan de ellas. Si bien los libros de texto contienen algunos elementos de DH, estos niños y niñas señalan la pertinencia de desarrollar material exclusivo y especializado en la materia, perciben que los libros aun son discriminatorios hacia las mujeres y niegan la diversidad.

Los maestros y las maestras refieren la inexistencia de material especializado pero, además señalan el uso de libros de texto antiguos y obsoletos; se ven imposibilitados de trabajar con libros actuales que consideran estas temáticas por pertenecer a editoriales caras y económicamente inaccesibles para la población. Si bien parecería que no existen materiales en las Unidades Educativas, el Ministerio de Educación realiza importantes esfuerzos. Actualmente se construyen materiales para tres ámbitos de la comunidad educativa: Formación continua, Formación complementaria, y Materiales para los/as estudiantes.

En Paraguay, sobre los materiales didácticos, el Ministerio de Educación ha producido soportes acordes a la Reforma educativa en la década de los 90. Luego de un proceso de evaluación y revisión, las propuestas curriculares se han ajustado, al igual que los materiales, que han sido elaborados en nuevas versiones. Esta revisión y reelaboración ha significado un avance en términos de EDH, incorporando la actualización de términos y casos que muestran la diversidad, fundamentalmente étnica, lingüística, geográfica, pero no en términos de diversidad sexual, salud sexual y reproductiva.



“(el sistema) no es abierto, no es participativo, no es democrático, entonces podemos tener buenísimos docentes preparados, con las ganas, pero se quedan ahí; (...) nuestros hijos también crecen oprimidos en pensamiento, reprimidos en sentimiento, en el silencio.”
FEDAPY, Paraguay.

En relación con los materiales didácticos, las y los referentes paraguayas/os entrevistados que no son parte de la función pública, han manifestado que la dificultad principal no radica en los contenidos de los textos sino en el acceso a los mismos. Adicionalmente, en las prácticas educativas se presentan los mayores obstáculos en términos de coherencia con la EDH. *La distancia entre los contenidos curriculares de EDH, los de los textos y materiales didácticos y la vida cotidiana en la escuela y el aula es muy pronunciada.*

En Costa Rica se señala que en las áreas técnicas muchos de los materiales dependen de los y las docentes, por lo que no se puede determinar si estos incluyen aspectos de la EDH. Esta es una situación bastante

común en centros educativos con poblaciones de bajo y mediano ingreso, donde el estudiantado no puede comprar libros de texto y muchos docentes forman sus propias “antologías” reciclando materiales.

Una de las principales críticas a los libros de texto es que estos responden a fines comerciales más que a las necesidades de la población educativa y por el otro lado, que estos son mal utilizados en las clases. En términos de prácticas educativas, los derechos humanos se perciben aun de forma muy abstracta, dominando algunos conceptos sin que estos se terminen de afianzar con fuerza en la vivencia diaria y el ambiente institucional.

Finalmente, en cuanto a la *transversalización* de la Educación en Derechos Humanos en los países estudiados, ésta se encuentra presente en la mayoría de ellos, y en sus currículos escolares, sin embargo, suele relegarse la discusión y contenidos mayoritariamente en las asignaturas de estudios sociales o formación ciudadana, y muy parcial o nula en las demás materias.



EJE 3. Medida en que los principios de educación en derechos humanos están informando la formación docente en nuestra región

La EDH en la formación docente es uno de los pilares de la Segunda Etapa del Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos, actualmente vigente, el que destaca además la importancia de las capacidades interinstitucionales para promover currículos universitarios respetuosos de los derechos humanos, lo que implica consecuentemente una mayor sensibilización social con la temática, de tal forma que las sociedades en general lo identifiquen como prioritario.

La primera variable indaga si la formación docente aborda la EDH. En términos generales, la Consulta regional identifica que la profesionalización en Derechos Humanos, así como la inserción en los currículos docentes de asignaturas o del enfoque de la EDH son modestos, lo cierto es que también se encuentra elementos promisorios, como la apertura de programas de maestría o licenciaturas en la materia, situación que además responde a las metas del Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos.

Aun así, pareciera que las modalidades y metodologías formativas continúan privilegiando la racionalidad instrumental, en detrimento de las racionalidades estético-expresiva y práctico-moral, que son fundamentales para la promoción de espacios de confianza, respeto y solidaridad.

La réplica de modelos cognitivos centrados únicamente en la racionalidad instrumental, cercena las experiencias de aprendizaje, y reducen las capacidades de

sentir y disfrutar la educación, a su vez, limita la capacidad de los y las docentes para construir nuevas estrategias de enseñanza, específicamente las lúdicas y cooperativas.

Se percibe que los esfuerzos de formación docente en los enfoques estudiados, la mayoría de las ocasiones corren por cuenta e interés individual, y no responde necesariamente a políticas educativas dirigidas a su desarrollo y consecuente aplicación en los centros educativos, lo que resta fuerza a los procesos, que no pueden ser subsanados con talleres cortos ofrecidos de forma esporádica.

Analizando los casos particulares, la consulta nacional de Costa Rica llama la atención ante la brecha entre las políticas, normas y programas en EDH y la formación docente; los y las docentes consultados reconocieron de forma unánime que durante su formación universitaria no recibieron cursos que los capaciten en y para una EDH. Si bien el MEC reconociendo esta limitación realiza una serie de capacitaciones para compensar la carencia, el cuerpo docente indica que estas capacitaciones cortas no brindan las herramientas necesarias para su implementación en sus respectivas disciplinas.



“El Ministerio de Educación tiene un ente, que se encarga de revisar, lo que trabajan, el docente recibe el currículo y de acuerdo a los temas que están allí los trabajan, están sometidos a lo que dice el currículo, pero que ellos opinen de si sirve esto o no, hagamos esto, cambiemos esto, no tienen mayor participación...”

***Directora Formación Docente,
Guatemala.***

En ese mismo sentido, el Estado de la Educación (2011) ya había señalado que los y las docentes costarricenses demuestran disconformidad por las actividades que se realizan en las capacitaciones, principalmente, debido al desconocimiento de las necesidades de los centros educativos, aunado a que los cursos tienen limitaciones de pertinencia frente a la realidad para la que capacitan; y en cuanto a los procesos de evaluación y seguimiento, que al ser escasos, dificultan determinar el impacto de las capacitaciones en el trabajo docente.

En Guatemala se plantea que con la definición del Diseño de Reforma Educativa se apertura un proceso de cambios en la formación de docentes, la nueva generación debe estar inmersa en los contenidos desarrollados en el Currículo Nacional Base y las políticas educativas.



En Bolivia se destacan los importantes esfuerzos del Estado en cuanto a la transformación estructural de todo el aparato de formación docente, entre ellas:

- Reestructuración del subsistema de formación de maestras/os, que comienza con la distribución de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras (ESFM) y unidades académicas en todo el país.
- Diseño curricular acorde al enfoque descolonizador intra e intercultural, bases, fines y objetivos de la nueva Ley de Educación, es decir, en respuesta a las exigencias de las grandes mayorías sociales y la revolución educativa.
- Nueva forma de gestión educativa comunitaria en los diferentes niveles de la formación de maestras/os, desde la generación de lineamientos con una estructura nacional, departamental, regional y comunitaria autónoma que permita la formación de maestras y maestros únicos para el sistema plurinacional de educación, la interacción entre escuelas y comunidad, la transformación y emancipación de las mayorías.

Para lograr todos estos procesos formativos el Estado boliviano presenta una serie de opciones formativas, específicamente la Inicial mediante Escuelas Superiores de Formación de maestros y maestras; la Formación continua; y Formación Post-gradual, mediante la Universidad Pedagógica.

En el caso mexicano se plantean varios desafíos, partiendo de la necesidad de actualizar la formación docente y brindarles herramientas que vayan más allá de los contenidos enunciados en los libros de texto de Cívica y Ética. Los desafíos son los siguientes:

- Pasar de la decisión administrativa relativa a modificar el currículo a transitar efectivamente a su aplicación.
- Desatorar elementos de tensión entre las maestras y la cultura de la familia, las y los maestras/os y la construcción del discurso escolar, o los/as docentes y la cultura de casa, pues formar desde la perspectiva de derechos humanos requiere de cierto ambiente escolar, cierta educación docente, cierto vínculo pedagógico que está alejado de la práctica educativa.
- Habilitar jornadas para que el personal docente pueda capacitarse.

Finalmente, Paraguay plantea que, aunque en el sistema de formación docente se abordan ejes vinculados a la EDH, el enfoque enfatiza en la dimensión cognitiva del tema, siendo incipiente la profundización de los principios de la EDH y el desarrollo de competencias que posibiliten que las y los educadores/as desarrollen los principios de los derechos humanos en su práctica pedagógica y en su vínculo con las y los alumnos/as.

La formación docente en Paraguay se da tanto en universidades como en institutos de formación docente. El Instituto Superior de Educación, ISE, es el instituto de formación docente más emblemático de gestión oficial. Desde el 2012 ha habilitado licenciaturas, dentro de ellas, el abordaje de la EDH de manera específica a través de asignaturas concretas.

La *segunda variable* observa la relación entre Currículo, materiales de apoyo y los ejes de formación docente. En el caso boliviano se plantea que *la formación docente pareciera estar sujeta a la voluntad pero también a la disponibilidad de tiempo y de recursos económicos de los propios docentes*, en ese sentido desde la Confederación de Maestros se afirma que el avance en ciertas esferas que hacen al respeto y ejercicio de los derechos humanos es mérito exclusivo de los/as maestros/as, quienes adicionalmente afirman poseer los conocimientos básicos sobre la materia, pero también que consolidar una práctica de respeto pleno a los derechos humanos es complejo y complicado, por tres razones:

- No se encuentran los contenidos de DH de forma explícita en la currícula.
- Ante los bajos salarios muchos de los y las maestros/as trabajan incluso en tres Establecimientos Educativos lo que les dificulta la dedicación del tiempo necesario a los procesos formativos.

En este marco, los maestros/as sugieren que el Ministerio de Educación debería ampliar su estrategia de formación al personal administrativo y a padres y madres por ser parte de la comunidad educativa, *pues de nada sirve, aseguran, que la escuela actúe respetando los derechos humanos si no sucede lo mismo en el hogar.*

En el caso costarricense se subraya la debilidad en el ámbito de la formación docente, en la cual no solo no se abordan los contenidos de la EDH efectivamente, sino que esta se orienta en un enfoque conductista, por lo que terminan recibiendo una formación totalmente tradicional. Los y las docentes tienen carencias en pedagogía y metodología de educación para la paz y EDH, esto en

gran medida a falta de cursos dentro de los programas de estudio que aborden estos temas desde una visión integral.

En México se expresa que la relación existente entre el currículo, los materiales de apoyo y los ejes de formación docente, más allá de la materia Formación Cívica y Ética como eje aglutinador se diluye, empero, existen asignaturas relacionadas con los enfoques en estudio; el mayor problema es que existe una dispersión de estos aportes tanto a nivel institucional como dentro de la SEP y sus centros de formación. Aun así, destacan el trabajo interinstitucional entre la Universidad Pedagógica Nacional y la CDHDF para diseñar la Especialización en gestión de la convivencia en la escuela: violencia, derechos humanos y cultura de paz.

En Paraguay se plantea que la falta de pertinencia del currículo es una barrera para la calidad de la educación en general y de la EDH en particular. En el último quinquenio se han dado pasos para el diseño e implementación de currículum pertinente a la realidad indígena, mediante una propuesta de currículum específico para formar docentes indígenas, materiales didácticos en al menos 5 de las 20 lenguas de pueblos originarios e inicio del diseño participativo del currículum para la educación escolar básica.



EJE 4. Medida en que los principios de educación en derechos humanos están informando las relaciones y el ambiente de socialización de los centros educativos

El último y cuarto Eje de la investigación problematiza la cuestión de las relaciones y el ambiente de socialización en los centros educativos. A lo largo del Informe se ha expresado como consigna analítica que las realidades socio-comunitarias no pueden separarse de la lectura sobre los procesos que afectan los centros escolares, es decir, éstos participan recursivamente en la constitución de las dinámicas pero también en su transformación.

Lo anterior apunta al hecho de que cada país, región y comunidad suele tener culturas, procesos de socialización y también problemas particulares, que afectan la dinámica, vida y expectativas que construyen los y las estudiantes, así como la comunidad educativa en su conjunto.

La *primera variable* plantea la *existencia de espacios de participación que promuevan en encuentro* de todos los sujetos de la comunidad educativa. *En términos*

regionales, la Consulta evidencia que los espacios de encuentro y participación de todos los sujetos de la comunidad educativa son limitados, y cuando existen, parecieran ser poco sustantivos.

Los estudios nacionales plantean que la participación gira prioritariamente en torno a la agenda de inversión en infraestructura, y no en elementos sustantivos como la política educativa o la contextualización o profundización en contenidos, destrezas o habilidades que sean necesarias para la comunidad. Suele pensarse que la entrega de calificaciones o las reuniones individuales por temas relativos a la conducta, equivale a la participación.

Como es de imaginar, existen experiencias locales que promueven la participación sustantiva, pero la generalización en términos de los centros de educación, es la persistencia de procesos jerárquicos y técnicos en la toma de decisiones.

En el marco de la consulta, en Bolivia los/as maestros/as afirman que la participación de la comunidad en las decisiones que toma la escuela es cada vez mayor, antes era el maestro/a quien decidía no solo los contenidos sino el grado en que la comunidad podía participar en las actividades escolares, ahora el proyecto político educativo institucional incorpora a autoridades educativas, padres de familia, docentes e incluso estudiantes. Si bien la participación en el proyecto político educativo implica mayor democracia en la forma de organización, *no siempre los temas elegidos o priorizados por las comunidades están vinculados a los derechos humanos, la experiencia muestra que la mayoría de ellos son de infraestructura y equipamiento.*

En el caso de Costa Rica, el estudiantado destaca que si bien en las instituciones educativas se intenta generar espacios de convivencia, es importante que estos trasciendan a las comunidades donde por lo general, son limitados. Mientras que en Guatemala se señala que muchas veces el espacio más inmediato es en los momentos de clausuras o bien al momento de entrega de calificaciones, pero siempre queda de manera más individualizada.

La consulta nacional de México apunta a la necesidad de generar espacios para el diálogo, sin embargo, destaca la experiencia del IEDF que en el año 2012 acompañó la Elección de mesas directivas de sociedades de alumnos de escuelas secundarias técnicas en el Distrito Federal, involucrando a cerca de ochenta mil estudiantes.

La consulta colombiana plantea que si bien el discurso dentro de las instituciones educativas ha cambiado y deben consultar con la asociación de padres de

familia por ejemplo, en situaciones cotidianas el ejercicio de las relaciones entre estudiantes, docentes y directivos esta mediado por relaciones de poder desigual.

En Paraguay, se propone el estudio del contexto de los centros educativos, en particular la experiencia de la escuela indígena de Curuguaty demostró que una de las características significativas del ambiente de socialización enunciado por estudiantes, es la identificación de la escuela como un *espacio de encuentro*, de construcción de lazos afectivos que supera la barrera de antagonismo, mientras que el centro educativo del Bañado Sur en Asunción, representa para docentes y estudiantes un espacio de protección y contención a los niños, niñas y adolescentes en una comunidad con agudos problemas sociales.

La segunda variable caracteriza si las relaciones son dialógicas o jerárquicas; cooperativas o competitivas. La Consulta regional, evidencia de forma unánime que las relaciones en los centros educativos se caracterizan más por ser jerárquicas y competitivas, que dialógicas y cooperativas, es decir, que las prácticas educativas no se alinean con la EDH.

Los argumentos centrales se relacionan con la necesidad de imponer orden en la toma de decisiones, existe mucha desconfianza a la crítica que pueden ejercer los miembros de la comunidad educativa, la competencia es vista como positiva, aun cuando sea fuente de discriminación, además se encuentran en su contexto cultural y de socialización prácticas discriminadoras, xenofóbicas o sexistas, dependiendo del caso particular.

En México se señala que las relaciones no se caracterizan, en lo general, por ambientes armónicos o libres de violencia, lo que predomina es la desconfianza. De manera similar, Guatemala añade que hay respeto a la escucha y la diversidad en cuanto a las ideas y opiniones, sin embargo se observa en la práctica que se reproducen las prácticas machistas, racistas, sexistas, clasistas que afectan y no fortalecen las relaciones.

En el caso de Paraguay se analiza que el tipo de relaciones que se establecen son claramente jerárquicas entre directivos y padres y madres de familia, al igual que entre docente – estudiante. Sin embargo, se presenta una encrucijada pues las y los educadores tienen claridad de que el paradigma educativo ha cambiado, debiendo desplazarse del modelo autoritario al democrático. Saben y comprenden que no pueden/deben ejercer violencia sobre las y los estudiantes para generar disciplina o respeto, *pero no cuentan con las herramientas para*

hacerlo desde un modelo distinto al autoritario. En un análisis macro, se plantea que el modelo (educativo, económico) se sustenta en la competencia y no en la cooperación.



En Costa Rica, la consulta encuentra que en el ambiente áulico se sigue promoviendo una educación vertical. Además, la competencia es vista de forma positiva por la mayoría de los y las docentes consultados, pero el estudiantado reconoce que si bien la competencia puede fomentar la superación personal, esta puede ser discriminativa cuando se trata de las calificaciones.

Los y las estudiantes insisten en que en los centros educativos aun se evidencian formas de discriminación (género, personas con necesidades especiales, bullying, diversidad sexual, entre otros), sin embargo el cuerpo docente reconoce los esfuerzos del MEP por promover la EDH a través de programas, aunque reconocen que persisten las relaciones de poder y discriminación arraigadas a patrones culturales.

La tercera variable plantea si hay espacios de escucha y diálogo con los estudiantes, y si sus opiniones consideradas. En términos generales, al plantearse en los análisis previos que las prácticas educativas no están alineadas con la EDH, consecuentemente la participación y convivencia democrática se ve obstaculizada.

Las prácticas halladas en los centros educativos indagados reflejan que, aun cuando las autoridades educativas consideran que sí se generan espacios para escuchar a los niños, niñas y adolescentes, ellos y ellas mediante los Grupos Focales planteaban que los espacios -de existir- eran mínimos e insuficientes, y que en la práctica cotidiana impera la autoridad y jerarquía.

Esto debe ser leído en el marco de la legislación educativa, pues en prácticamente la totalidad los países latinoamericanos se señala que los y las estudiantes tienen derecho a participar en las instancias colegiadas de los centros educativos, como expresa la Tabla 5, aunque muchas de las veces, esta participación se accesorio y poco sustantiva.



TABLA 5. PARTICIPACIÓN DE MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN LAS INSTANCIAS COLEGIADAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS, 2010.

País	Ley de Educación	Comunidad educativa		
		Padres y madres	Docentes	Estudiantes
Bolivia	✓	✓	✓	✓
Colombia	✓	✓	✓	✓
Costa Rica	✓	✓	✓	✓
Guatemala	✓	✓	✓	✓
México	✓	✓	✓	✓
Paraguay	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.

Fuente: Elaboración de los consultores a partir de información obtenida en las Leyes Generales de Educación en América Latina, 2010.

En el caso de la consulta boliviana, los niños y niñas acusan poca democracia en la participación ya que las decisiones son tomadas por el plantel docente y por los padres y madres, y a ellos y ellas pocas veces los/as escuchan y mucho menos consideran sus opiniones para definir, consensuar o lograr una solución.

En Costa Rica, si bien existen ejemplos donde se da la participación del estudiantado, lo predominante es que los y las estudiantes consideran que no se les toma en cuenta en la toma de decisiones, ni se abren espacios de diálogo y discusión de temas que les afecta. A modo de ejemplo, al ser consultada la presidenta del Gobierno estudiantil sobre los espacios para la discusión y rendición de cuentas de su Plan, esta reconoce que tales espacios no se han dado. También muestra desconocimiento de conceptos o antecedentes de la elección de gobiernos estudiantiles en el país, o la fundamentación legal que la respalda.

Esta es una situación recurrente en los centros educativos costarricenses. Así lo determina el Estado de la Educación (2011) al señalar la complicidad de la institución en lo poco participativos que se muestran los y las estudiantes, debido a las insuficientes oportunidades de participar en actividades que promuevan actitudes y prácticas políticas.

En Colombia se plantea que el tema de la participación está definido por la ley 115 de 1994, la elección de los espacios de participación debe ser por elección popular, hay un cronograma que se envía desde los entes territoriales cada año a las instituciones educativas para la elección del consejo de estudiantes y el personero estudiantil. Sin embargo este componente no cuenta con sistema de monitoreo y evaluación.

En el caso de Paraguay, se plantean los cambios sustantivos que trajo la Reforma Educativa de los 90, con la modificación del protagonismo de docentes, estudiantes, y padres y madres de familia en relación al proceso educativo. Además, ha habido grandes avances en las últimas dos décadas en términos de participación en el sistema educativo, pasando de un modelo dictatorial, represivo y militarizado a uno más democrático.

En relación a la participación de las y los estudiantes, las autoridades educativas expresan que existen espacios de participación, que las y los estudiantes forman sus Centros y eligen sus delegados/as de grado o curso. Por su parte, las y los estudiantes participantes en los Grupos Focales evidenciaron que en ocasiones las prácticas de elección de autoridades de curso están de alguna manera *direccionadas* por docentes o directores/as que inciden en una primera instancia (identificación de candidatos/as) pero no a la hora de la elección.

La cuarta variable, investiga la existencia de posturas proactivas para poner el tema en agenda, en caso de violencia y discriminación. Tal como se remarcó en la sección de tendencias regionales sobre EDH en América Latina y el Caribe, la corriente dominante para el abordaje de la violencia y discriminación en los centros educativos viene siendo la promulgación de legislación anti-bullying, que llama a la creación de reglamentos escolares de convivencia, así como tibios progresos en prohibición del castigo corporal.

En el marco de estos procesos también es posible identificar al menos dos tipos de estrategias: las preventivas que buscan incidir en las culturas de socialización e interacción en los centros educativos, cuyo carácter es pre-violatorio, y las estrategias reactivas, cuyo carácter es pos-violatorio que ponen en funcionamiento mecanismos de contención, represión y sanción de los hechos violentos, sean físicos o simbólicos.

A partir de los resultados de la consulta regional, los países indagados se ubican predominantemente en el enfoque reactivo, además, mediante la reglamentación

de la vida cotidiana en las escuelas no se pueden resolver problemas que persisten en la cultura y la cotidianeidad. Esto no significa que los esfuerzos sean vanos, sino que deben complementarse y fortalecerse, incidiendo en las formas de relación, además de contextualizar y establecer ejes prioritarios atendiendo las necesidades comunitarias.

En términos generales, desde una lectura de la Educación para la Paz, no se ha logrado comprender que el conflicto es inherente a la democracia, constitutivo de lo plural, pues permite la mejora, el diálogo y la superación, por el contrario se percibe como negativo, y como algo que debe ser evitado sin cuestionarse las tensiones que lo generen.

Esta percepción negativa, legitima el enfoque reactivo y pos-violatorio de los derechos humanos, que a la vez, se engarza con las lecturas más amplias sobre derechos humanos que persisten en los sistemas jurídicos y políticos latinoamericanos, es decir, reproducen recursivamente las respuestas ofrecidas al conflicto por parte de los poderes públicos.

La consulta nacional de Guatemala, al respeto de las posturas proactivas, señala que se tienen procedimientos así como mecanismos de formación para enfrentar estas situaciones, así mismo atención específica a casos especiales. Se identifica la orientación como un mecanismo para abordar estas situaciones, la realización de talleres y charlas por parte de las autoridades o docentes, y la intervención de otros actores en casos especiales.

En Bolivia, ante casos de violencia la comunidad educativa está consciente que estos deben ser denunciados ante la autoridad competente, los Directores consultados señalan que la instancia a la que se debe recurrir es la Defensoría del Niño, Niña y Adolescente, esta instancia brinda tanto la acción legal como la asistencia psicológica, e incluso se puede recurrir al Ministerio Público.

Por su parte, la comunidad educativa saluda el hecho de que estén normadas las relaciones humanas al interior de las escuelas, esta normativa reflejada en los reglamentos internos prohíbe expresiones de violencia y de discriminación entre miembros de la comunidad escolar. Niños y niñas perciben que el rol de la escuela frente a estos hechos es de indiferencia, maestros y maestras que a veces presencian los altercados prefieren no intervenir. Piensan que es el hogar que hace de esto una “costumbre” puesto que en las familias la violencia es la

forma predominante de relacionamiento. Para los/as maestros/as también es en la familia donde mayor violencia se ejerce.

En Costa Rica se plantea en términos de atención a la violencia y la conflictividad, que se sigue *percibiendo* el conflicto como un valor negativo contrario a la paz, tanto por parte del estudiantado como de los y las docentes, y su resolución generalmente es jerárquica y punitiva, tales como las suspensiones y las boletas. Ambas percepciones, tanto de la familia como del conflicto, podrían también comprenderse como *obstáculos* a la EDH.

Paraguay plantea que una respuesta del sistema educativo para promover la convivencia democrática la constituye el proyecto Construir Ciudadanía, siendo su punto de partida el Estudio sobre Reglamentos Escolares y Prácticas de Convivencia en las Comunidades Educativas desarrollado en 2008 y cuyos resultados evidenciaron el carácter autoritario de las normativas de las instituciones educativas y de sus prácticas de convivencia.

Finalmente, la *quinta variable aborda si hay estímulo a la resolución no violenta de conflictos. Al igual que la cuarta variable, la resolución no violenta de conflictos se percibe en el marco de la normativa escolar, mediante el diálogo o la orientación de los y las estudiantes.*

En México se señala al respecto de la resolución no violenta de conflictos, la falta de formación al sector docente y directivo, que le dote de herramientas y para que existan avances reales.

En el caso costarricense, las propuestas del cuerpo docente están enfocadas mayormente en promover la concientización con respecto al tema a miembros de la familia o personas encargadas. Es decir, que el esfuerzo por superar los obstáculos sea asumido por todos los actores de la comunidad educativa. Por su parte el estudiantado que participó en los Grupos Focales propone conformar de redes de jóvenes y espacios de participación para la discusión sobre temas de derechos humanos y prevenir la violencia.

En este sentido se logra rescatar como caso emblemático costarricense, la participación de un grupo de estudiantes en la Red Nacional de Jóvenes, iniciativa del Vice ministerio de Paz, que tiene como objetivo crear espacios para la prevención de la violencia, en la cual las personas jóvenes sean multiplicadores de acciones, iniciativas e información en el centro educativo y en la comunidad.

Finalmente, Paraguay plantea que el tema de la violencia en el ámbito educativo es abordado desde diferentes programas y proyectos desde el Ministerio de Educación, algunas iniciativas han sido: la campaña Aprender Sin Miedo con Plan Internacional, el Protocolo para la atención de casos de violencia en las instituciones educativas, el Proyecto de Educación entre Pares para la prevención del bullying, y la Campaña Educativa de Mediación Escolar, desarrollada en conjunto con la Corte Suprema de Justicia y el Colegio de Escribanos del Paraguay.





Consideraciones finales y recomendaciones

El Informe regional de la “Consulta sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos”, se nutre del análisis de las legislaciones internacional y regional, de informes regionales especialmente del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) y de los informes nacionales realizados en Bolivia, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México y Paraguay. El proceso de investigación, que contó con la participación de múltiples actores sociales además de niños, niñas y adolescentes y personal docente, nos permite dar cuenta de las percepciones, experiencias y expectativas de las personas participantes, y a la vez, reflexionar sobre el estado situacional de la EDH en América Latina y el Caribe. Configurada como una primera investigación exploratoria sobre el tema por parte de la CLADE, aporta a una visión panorámica sobre los desafíos y posibilidades de la educación en derechos humanos en nuestros sistemas educativos. A continuación se presentaran reflexiones que trae la Consulta, así como recomendaciones hacia la implementación de la Educación en Derechos Humanos en la región, recordando que la CLADE abrió un espacio continuo de construcción colectiva sobre esta temática desde su sitio en internet.



1- La educación en derechos humanos, la educación para la paz y la educación para la convivencia democrática, son dimensiones del derecho humano a la educación

El estudio de la legislación internacional no deja dudas de que, tanto la educación en derechos humanos, la educación para la paz y la educación para la convivencia democrática, *son procesos que integran el derecho humano a la educación. En este sentido, la articulación fundamental de las tres concepciones en torno al derecho a la educación*, la encontramos a partir del Artículo 26 de la DUDH, específicamente cuando señala como objeto de la educación el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, a las libertades fundamentales, a la convivencia entre los pueblos y a la paz.

Es así que la educación en derechos humanos debe ser *protegida, promovida y respetada. El no desarrollo de esta dimensión promotora de la dignidad humana en la escuela configura, por lo tanto, una violación de derecho*. Los sistemas educativos



deben necesariamente tener como eje el desarrollo de acciones que primen por promover una vida digna y relaciones respetuosas y no discriminatorias entre las personas, bien como la resolución no violenta de conflictos. Caso contrario, el Estado no estará cumpliendo la integralidad de la realización del derecho a la educación.

Como parte del derecho humano a la educación, la EDH debe contar con recursos públicos necesarios que permitan, en el marco de los sistemas educativos, infraestructura y ambientes físicos adecuados, materiales pertinentes, y formación inicial y continua de los y las docentes. Tal como otras dimensiones del derecho humano a la educación, debe tener indicadores, mecanismos claros de monitoreo y exigibilidad de parte de la sociedad civil, en particular de las comunidades educativas.



2. Existen suficientes marcos normativos internacionales e interamericanos sobre la EDH que vienen progresivamente concretándose en planes nacionales sobre la temática. Estos tienen que traducirse en políticas integrales y prácticas alineadas con la educación en derechos humanos

En el marco del sistema universal de protección de derechos humanos, se han venido realizando medidas concretas, en las dos últimas décadas, para que los Estados asuman la obligación de promover, proteger y respetar la EDH. Uno de los principales logros ha sido la puesta en discusión de la materia, su visualización como procesos de largo plazo, y la renovada obligación del Estado por su promoción y consecución. Aun así, se denota que ni todos los países han logrado traducir los principios presentes en los marcos internacionales y regionales en normativa nacional, además de una carencia de evaluaciones objetivas y la ausencia de indicadores que propicien una medición adecuada de los progresos, pues muchas de las veces los logros corresponden a esfuerzos muy básicos y se refieren estrictamente a información oficial.

Uno de los esfuerzos en este sentido ha sido el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos, que recomendó explícitamente el desarrollo de planes nacionales para el desarrollo de estrategias acerca del tema. Es fundamental hacer reconocimiento público de los instrumentos y procesos internacionales y regionales actualmente en vigor en la materia, en particular: la Declaración sobre Educación y Formación en Derechos Humanos, aprobada en 2011 en el marco de

las Naciones Unidas, la puesta en marcha de un proceso hacia la tercera etapa del Programa Mundial de la ONU, y el Pacto Interamericano de Educación en Derechos Humanos, de 2010.

Entre los seis países consultados, cuatro han desarrollado sus planes nacionales de educación en derechos humanos. Sin embargo, la más antigua tiene fecha de 2009 y por lo tanto todavía encuéntrase fase de consolidación. Debe llamarse la atención, que es usual que dichos Planes no precedan de estudios o diagnósticos nacionales que permitan contextualizar y focalizar las estrategias, y asimismo carecen de recursos o estos sean sumamente limitados.

Otro elemento sumamente importante en el análisis regional, es que este debe ser leído en el marco de las transformaciones constitucionales en América Latina, lo cual para la Educación en Derechos Humanos tuvo resultados favorables en el caso mexicano y boliviano específicamente, al reconocer la norma constitucional la obligación estatal por enmarcar los procesos y prácticas educativas en la temática de la EDH.

Si bien que por lo general las normativas nacionales y las políticas públicas se fundamentan en la normativa internacional, como también en los propósitos y contenidos del derecho a la educación, lo cierto del caso es que prevalece la ausencia de políticas integrales sobre la temática, y la práctica cotidiana en los centros educativos dista mucho de esta realidad, subsistiendo esquemas de reproducción de la violencia física y simbólica. En términos generales se percibe, en los países estudiados, dispersión en el diseño e implementación de estrategias centrales para la promoción de la EDH. *Se encontró ejemplos de prácticas interesantes, sin embargo focalizadas, siendo deber del Estado la puesta en práctica de estrategias en todos los centros educativos.*



3. Se hace necesario la puesta en marcha de medidas urgentes que prohíban explícitamente toda y cualquier forma de violencia en los centros educativos, bien como propuestas integrales por parte del Estado para la garantía de una vida libre de violencia

Aun cuando muchos países latinoamericanos se encuentran desarrollando legislación que garantice el derecho a vivir en un entorno libre de violencia, existe legislación doméstica que contradice las disposiciones internacionales de protección contra el castigo corporal y la violencia. Entre los países consultados, por ejemplo, Bolivia,



México y Paraguay no tienen disposiciones específicas que prohíban el castigo corporal en la escuela, de manera que se recomienda fuertemente que desarrollen este instrumento para que apoye el combate a tan violadora práctica.

En términos de la violencia entre pares, específicamente el *bullying*, se empiezan a promover procesos de convivencia escolar, mediante reglamentos escolares en distintos países latinoamericanos, por ejemplo: Chile, Bolivia, Perú, Paraguay, Brasil o México (estos últimos en niveles estatales). Este proceso, si bien es muy importante, debe ser integral, pues la violencia en las escuelas también se ejerce desde y contra las autoridades educativas y otros miembros de la comunidad escolar.

En este sentido, importante recordar el preocupante escenario de diversos países de la región, cuyas escuelas mismas son blanco de ataques violentos y su comunidad educativa vive bajo riesgo, con constantes relatos de persecución y asesinato de docentes. La fuerte violencia a que están expuestas las comunidades escolares es un problema urgente para los Estados de la región, los que tienen la obligación de protegerlas, promoviendo a las escuelas como territorios de paz y superando la criminalización de los y las activistas que actúan en su defensa.

Además de marcos legales explícitos, queda evidente la necesidad de la implementación de *procesos preventivos*, que promuevan la resolución no violenta de conflictos en el ámbito escolar. Cuando se trata de estrategias para superación de la violencia escolar, es posible identificar al menos dos tipos predominantes: las preventivas que buscan incidir en las culturas de socialización e interacción en los centros educativos, cuyo carácter es pre-violatorio, y las estrategias reactivas, cuyo carácter es pos-violatorio que ponen en funcionamiento mecanismos de contención, represión y sanción de los hechos violentos, sean físicos o simbólicos. A partir de los resultados de la consulta regional, los países indagados se ubican predominantemente en el enfoque reactivo.

Se observa, finalmente, que no se ha logrado comprender que el conflicto es constitutivo de la democracia y de lo plural, pues permite la mejora, el diálogo y la superación, por el contrario se percibe como negativo, y como algo que debe ser evitado sin cuestionarse las tensiones que lo generen.

Por otra parte, se reconoce las limitaciones de contención de la violencia en la escuela en el marco de la persistencia de un entorno con serios problemas de discriminación y violencia de manera general. Es así que se señala la importancia de la puesta en marcha de procesos de incidencia y transformación cultural más allá de los colegios, mediante la visibilización de la violencia de manera general en la sociedad. No se

puede esperar que el centro educativo resuelva los problemas asociados a la violencia, cuando en las comunidades y hogares, la dinámica cotidiana las permea, y el Estado no ofrece soluciones o propuestas integrales, por ejemplo, prohibiendo el castigo físico y corporal en todos los ámbitos.



4. Se debe poner en marcha amplias campañas de sensibilización y concientización de la Educación en Derechos Humanos, involucrando a toda la ciudadanía y a los sujetos de las comunidades educativas en particular

El proceso de consultas nacionales mediante entrevistas y grupos focales evidenció que las comunidades escolares, salvo pocas excepciones, no conocen o son capaces de identificar políticas o planes nacionales relacionados con EDH. Esto significa que los procesos nacionales no han logrado ser llevados a la ciudadanía, lo que además riñe con las posibilidades de exigir el cumplimiento de la EDH en los procesos y currículos educativos.

Esta situación no debe tampoco tomar por sorpresa, pues las consultas de medio periodo realizadas por el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos a los Estados, señalaban que los principios y planes propuestos en el ámbito internacional, escasamente se traducían o fundamentaban las iniciativas locales, lo que implica la existencia de procesos inconexos, aun cuando versen de la misma temática.

Es así que falta un amplio esfuerzo de dialogo, difusión y sensibilización para toda la ciudadanía, involucrando actores diversos y en particular los propios sujetos de la comunidad educativa. Los medios de comunicación juegan un rol estratégico en la temática, siendo fundamentales a la afirmación de culturas populares sensibles con los derechos humanos.



5. Los proyectos políticos pedagógicos deben revisarse a la luz de los principios de la EDH: deben ser antidiscriminatorios, laicos y promover la diversidad y la democracia

Esta recomendación ha sido unánime: hay que revisar los currículos y prácticas en todos los niveles del sistema educativo para que estén en sintonía con la



afirmación de una cultura de derechos humanos y realmente contribuyan para la promoción de una vida digna y una sociedad libre de violencia. Se debe incluir en los programas escolares no sólo conceptos e instrumentos de derechos humanos, paz y democracia, sino más bien su historia de luchas, poniendo principal atención en la visualización de poblaciones históricamente excluidas y discriminadas.

Si bien los países han asumido compromisos internacionales relacionados con la EDH, lo cierto es que existen fuertes tensiones políticas dentro de las sociedades, siendo un caso paradigmático el derecho a la educación sexual integral, vetada en algunos casos por los poderes fácticos del clero y grupos conservadores. *En este sentido, la consulta ha señalado que uno de los temas de mayor resistencia cuanto a abordaje en los currículos es la educación sexual y el debate sobre género de manera general.* Es así que queda pendiente el desafío de tratarlo, cumpliendo con el compromiso de la promoción de una educación no sexista y no discriminatoria.

Asimismo, se notó, en este ejercicio, que aun cuando los currículos escolares enuncian la incorporación de la EDH de forma transversal, las personas participantes plantean que mayoritariamente se relega a las asignaciones de estudios sociales y formación ciudadana. Además, la aplicación y vigencia de la EDH en los centros educativos, corre por cuenta, motivación o interés de los y las docentes, lo que significa que no hay lineamientos ni disposiciones claras para instrumentar estos principios en las prácticas educativas.

Con respecto al material didáctico, se ha observado que los Estados se encuentran en proceso de revisión y eliminación de estereotipos o contenidos que riñen con el enfoque de derechos humanos. Un problema añadido identificado por la Consulta se relaciona con el mismo acceso a los libros. Muchos de los grupos entrevistados afirmaron no tener acceso a materiales gratuitos, lo que es un paso anterior urgente de reparación.



6. La formación docente para la educación en derechos humanos debe ser una política de Estado, ofrecida a todos los maestros y maestras de la región

La consulta demuestra que los Estados realizan esfuerzos muy incipientes en la promoción y oferta de educación en derechos humanos para docentes. Esto implica que la profesionalización en la materia corre por cuenta de los y las docentes interesados/as, quienes además deben financiarse este tipo de formación, y

encontraron en el ámbito profesional dificultades de realizar esfuerzos puntuales que pueden diluirse en las prácticas cotidianas que continúan justificando y reproduciendo la violencia.

Por otra parte, la síntesis de la consulta en Bolivia ilustra de alguna manera el entorno encontrado en los demás países: los y las docentes que han participado reconocen la importancia de la EDH, y al mismo tiempo reconocen que no cuentan con la preparación pedagógica necesaria, ni con los contenidos para transmitir y ejercer los DH, ni con material especializado. Sin embargo, esta situación no les crea resistencia y es un elemento importante que debe ser canalizado por el Estado brindándoles todo lo necesario para su capacitación, la puesta en marcha y el monitoreo de las acciones vinculadas a la EDH.

De esta forma, la réplica de modelos cognitivos centrados únicamente en la racionalidad instrumental, cercena las experiencias de aprendizaje, y reduce las capacidades de sentir y disfrutar la educación, limita la capacidad de los y las docentes de construir nuevas estrategias de enseñanza, específicamente las lúdicas y cooperativas.

La consulta plantea iniciativas prometedoras para instaurar e institucionalizar programas de grado y de posgrado con este enfoque, lo que ciertamente, a largo plazo, generará más sensibilidad en las autoridades políticas y académicas nacionales, lo mismo que una revisión integral de los procesos de formación docente, como los planteados en Bolivia y Paraguay. Aun así, deben revisarse las cargas académicas del personal docente y sus incentivos salariales, de tal manera que la formación sea viable y congruente.



7. La participación de la comunidad educativa es condición *sine qua non* para la realización de la Educación en Derechos Humanos en el sistema educativo

Como se señala a lo largo del documento en el marco de la Carta Democrática Interamericana, se ha asumido el régimen político democrático como una condición necesaria para el disfrute y goce de los derechos humanos; y esto significa una democracia sustantiva donde las personas tengan la posibilidad de ser autónomas y a la vez convivir en sociedad. *La democracia debe ser vivida y practicada cotidianamente.* En este sentido, la participación de niños, niñas y adolescentes debe ser un requisito mínimo para el fortalecimiento de las democracias en el hemisferio, y de su reconocimiento como sujetos políticos.



La Consulta concluye que la participación de padres, madres o personas responsables, así como de niños, niñas y adolescentes continúa siendo muy limitada, aun cuando desde la promulgación de la Convención de Derechos del Niño se les reconoce formalmente como personas con capacidad de protagonismo, decisión y participación. Frente a este planteamiento, las autoridades educativas suelen afirmar que sí existen espacios de participación y consulta, mientras que las y los estudiantes dicen que son espacios muy reducidos.

Informes nacionales como el de Bolivia, México o Guatemala plantean que los espacios de participación, generalmente se consideran pocos sustantivos, pues no versan sobre la política educativa de los centros de enseñanza, metodologías de aprendizaje o identificación de necesidades sociales comunitarias, sino que suele darse en el desarrollo de infraestructura, entrega de calificaciones o reuniones individuales por temas relacionados con la conducta de las personas estudiantes.



8. La búsqueda de prácticas más democráticas y dialógicas es imperativo para la EDH

Aun cuando existen centros educativos que realizan esfuerzos por practicar los principios de la EDH, la consigna común en todos los países estudiados es que estas experiencias exitosas son excepcionales, imperando ambientes de socialización en los centros educativos que siguen dominados por lógicas verticales, incluso autoritarias, que promueven la competitividad y no tanto así la solidaridad, además de poco dialógicas.

Se hace fundamental la superación de la competición como lógica fundante de las relaciones, ya que la misma implica necesariamente en discriminación y exclusión. Como hemos dicho anteriormente en este estudio, los valores que se relacionan con la competencia y la individualización necesariamente se constituyen en la negación del otro. Es decir, la lógica de la cooperación, basada en el diálogo y en la ética del cuidado, es la única que podrá traducir en la práctica la Educación en Derechos Humanos.



Bibliografía

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH). (2004). *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004): Informe sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio y sobre las futuras actividades de las Naciones Unidas en esta esfera*. E/CN.4/2004/93.
- Asamblea General de Naciones Unidas (AG-ONU). (1996). Resolución Aprobada por la Asamblea General, 50/177. *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*. A/RES/50/177.
- Asamblea General de Naciones Unidas (AG-ONU). (2000). *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004)*. Nota del Secretario General. A/55/360.
- Asamblea General de Naciones Unidas (AG-ONU). (2009). *Consulta sobre el objeto de la segunda etapa del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. A/HRC/12/36.
- Asamblea General de Naciones Unidas (AG-ONU). (2010a). *Evaluación final de la aplicación de la primera etapa del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. A/65/322.
- Asamblea General de Naciones Unidas (AG-ONU). (2010b). *Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Nota de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. A/HRC/15/28.
- Asamblea General de Naciones Unidas (AG-ONU). (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. A/RES/66/137
- Asamblea General de Naciones Unidas (AG-ONU). (2012). *Informe sobre los progresos realizados en la aplicación del Programa Mundial para la educación en derechos Humanos*. Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos A/HRC/21/20.

- Barahona, F. (1999). *Desde Centroamérica: Educando para una cultura de paz*. San José: EUNED.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Carmen, R. (2004). *Desarrollo Autónomo. Humanización del paisaje: una incursión en el pensamiento y la práctica radical*. Heredia: EUNA.
- CODEHUPY. (2013). *Plan de derechos humanos, mutilado y dejando de lado propuestas de la sociedad civil*. 27 de marzo. Disponible: http://www.codehupy.org/index.php?option=com_content&view=article&id=204:plan-de-derechos-humanos-mutilado-y-dejando-de-lado-propuestas-de-la-sociedad-civil&catid=9:pronunciamientos&Itemid=9
- Conferencia Mundial de Derechos Humanos. (1993). *Declaración y el Programa de Acción de Viena*. Organización de Naciones Unidas.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO. Jomtien.
- Consejo de Derechos Humanos. (2012). *Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. A/HRC/RES/21/14.
- Consulta Nacional – Bolivia. (2013). Consulta sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos. CLADE. Responsable: Teresa Arteaga Børth.
- Consulta Nacional – Colombia. (2013). Consulta sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos. CLADE. Responsable: Eliana Ávila.
- Consulta Nacional – Costa Rica. (2013). Consulta sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos. CLADE. Responsable: Sharon López Céspedes.
- Consulta Nacional – Guatemala. (2013). Consulta sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos. CLADE. Responsable: Víctor Cristales.
- Consulta Nacional – México. (2013). Consulta sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos. CLADE. Responsable: Haydeé Vélez.
- Consulta Nacional – Paraguay. (2013). Consulta sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos. CLADE. Responsable: Diana Serafini.

- Cuestionario de Bolivia. (2010). Programa Mundial de EDH. Disponible: http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Education/Training/replies/BOLIVIA_26May2010.pdf
- Cuestionario de Colombia. (2010). Programa Mundial de EDH. Disponible: http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Education/Training/replies/COLOMBIA_29April2010.pdf
- Cuestionario de Costa Rica. (2010). Programa Mundial de EDH. Disponible: http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Education/Training/replies/COSTA_RICA_Evaluacion30April2010.pdf
- Cuestionario de Guatemala. (2010). Programa Mundial de EDH. Disponible: <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Education/Training/replies/Guatemala042010.pdf>
- Cuestionario de México. (2010). Programa Mundial de EDH. Disponible: <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Education/Training/replies/MEXICO16April2010.pdf>
- Cuestionario de Paraguay. (2010). Programa Mundial de EDH. Disponible: <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Education/Training/replies/Paraguay032010.pdf>
- Foro Mundial sobre la Educación. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO.
- Herrera, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto*. Madrid: CATARATA.
- Hevia, R. (2006). Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza. En Revista PRELAC. No. 2. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145502s.pdf>
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). (2002). *Informe Interamericano de la Educación en derechos humanos. Un estudio en 19 Países. Parte I: Desarrollo Normativo*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- IIDH. (2005). *Informe Interamericano de la Educación en derechos humanos. Un estudio en 19 Países. Parte IV: Desarrollo en la planificación nacional*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- IIDH. (2011). *Informe Interamericano de la Educación en derechos humanos. Un estudio en 19 Países. Parte X: Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- IIDH. (2013). *Consulta Interamericana sobre el estado de la Educación en Derechos Humanos 2012-2013*. (Documento de trabajo). San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

- Jares, X. (1995). *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*. Bilbao: Bakeaz.
- Jares, X. (2004). *La educación para la convivencia como proceso de alfabetización en conflictos. Propuestas de formación*. Bilbao: Bakeaz.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y Lenguaje en educación y política*. JC Saez Editor.
- Monteiro, A. (2013). Entrevista. Consulta sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos. CLADE.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducción Mercedes Vallejo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Muñoz, V. (2009). *El mar entre la niebla: el camino de la educación hacia los derechos humanos*. Luna Híbrida Ediciones: San José.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH) y UNESCO. (2006). *Plan de acción Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa*. Nueva York y Ginebra.
- Reardon, B. (2001). *Education for a culture of peace in a gender perspective*. UNESCO: Paris.
- Rodino, A. (2003). *Educación para la vida en democracia: Contenidos y orientaciones metodológicas*. Instituto Interamericano de Derechos Humano: San José.
- Sánchez, D. (2009). Retos y propuestas para una educación para la ciudadanía a partir de una noción compleja e intercultural de derechos humanos. En *Revista Sequência*, No. 59. Disponible: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/14159>
- Tedesco, J (2003). Los pilares de la educación del futuro. En: *Debates de educación*. Fundación Jaume Bofill; UOC. Barcelona. Disponible: <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>
- Tomasevsky, K. (2004). *El asalto a la educación*. Primera edición. Barcelona: Intermón Oxfam.
- UNESCO. (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*.
- UNESCO. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Responsable General: Rosa Blanco. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>



Anexo: Recomendaciones nacionales

A continuación, se presentaran **recomendaciones nacionales** para avanzar en la inclusión de los principios de la EDH en las prácticas educativas:



Bolivia

- El reconocimiento de los avances y de los retrocesos si los hubiera, permitiría generar estrategias específicas para afrontar y solucionar el problema; al no ocurrir esto, todo esfuerzo es apreciado como innecesario. La Consulta pone de manifiesto que algunos temas aun son tabú y el Estado tiene la obligación de develarlos, enfrentarlos y construir alternativas bajo el paraguas de los Derechos Humanos.
- Es importante que los Planes no solo se centren en los/as alumnos/as como destinatarios de los programas de EDH sino como agentes multiplicadores no solo de conocimiento sino de cambio proactivo en sus propios núcleos familiares y por ende en sus comunidades.
- Un reto para el Estado será que la EDH no esté sujeta a la voluntad del maestro/a, a la buena predisposición de la Unidad Educativa sino que se despliegue una real estrategia sostenida en el tiempo que no solo focalice la enseñanza de contenidos sino que también transmita la importancia de Vivir Bien ejerciendo y respetando los DH de todos y todas y de la madre tierra.
- Los maestros/as reconocen la importancia de la EDH, reconocen que no cuentan con la preparación pedagógica necesaria, ni con los contenidos para transmitir y ejercer los DH, ni con material especializado. Pero, esta situación no les produce resistencia y este es un elemento importante que debe ser canalizado por el Estado brindando todos los necesario para la capacitación, la puesta en marcha y el monitoreo de las acciones vinculadas a la EDH.
- Es frecuente que las ONG ejecuten proyectos específicos en las escuelas, una vez cumplidos sus indicadores se alejan y resulta ser una iniciativa aislada que poco impacto logra y su acción no significa que la escuela tenga un plan para EDH, se trata simplemente de una actividad concreta, por ello es de suma importancia la Política Pública capaz de abarcar todo el territorio nacional con acciones transformadoras constantes y que

se constituyen en parte de la institucionalidad educativa y que transmiten el espíritu revolucionario de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

- No cabe duda que el Gobierno realiza una importante producción académica debidamente impresa cuyo eje son los Derechos Humanos; desde el Ministerio de Educación afirman que todo ese material bibliográfico es distribuido también a nivel escolar, si bien todo material es importante, la población escolar tiene otras características entonces deben ser textos pedagógicamente adecuados y principalmente que respondan a la currícula, de no ser así no pasa de ser una iniciativa aislada y no planificada a largo plazo por lo tanto con poco impacto de transformación.
- Es importante que los procesos de formación docente no se vean empañados por posiciones o confrontaciones políticas coyunturales.



Colombia

- Generar un lineamiento desde el nivel nacional para que todos los Planes de Desarrollo (nivel nacional, regional y local) incluyan los temas de derechos humanos, paz y convivencia democrática.
- Desde el Ministerio de Educación se debería generar un marco normativo, para que las universidades y normales encargadas de la formación de pregrado y posgrado de docentes, sea obligatorio incluir en el currículo de formación los temas de derechos humanos, cultura de la paz y convivencia y democracia.
- Se debe buscar trabajar con la escuela y sus diferentes actores que con sus experiencias generan propuestas pedagógicas propias y de acuerdo a sus realidades, para sin dejar de lado su autonomía se pueda crear una red entre diferentes escuelas para que puedan intercambiar experiencias y conocimientos y se potencien entre ellas.
- Es necesario trabajar con los medios de comunicación para que sean más propositivos en la presentación de los temas y las noticias, con mayor participación de las personas en su diversidad.



Costa Rica

- Incluir en los contenidos conceptos de derechos humanos, paz y democracia, su historia, evolución, normativas, instrumentos de protección, organizaciones e instituciones que

protegen estos derechos, hechos históricos de reconocimiento de derechos humanos, diferenciación del conflicto y la violencia, estrategias de atención, etc., poniendo principal atención a la visibilización de poblaciones históricamente excluidas y discriminadas.

- Establecer metodologías y pedagogías desde el enfoque de derechos humanos y educación para la paz proporcionando estrategias de acción mínimas que promuevan la participación y la toma de decisiones de toda la comunidad educativa, la atención a la conflictividad y la violencia, así como estrategias para la contextualización de las actividades y acciones con el fin que respondan a las necesidades particulares de estas comunidades.
- Revisar y actualizar todos los programas de estudios desde preescolar, primaria, secundaria, educación técnica, abierta, etc., con el fin de que estas respondan de forma coherente y articulada a los fines de una educación para la paz y los derechos humanos.
- Reestructurar los programas de formación docentes para que incluyan la formación en educación para la paz y derechos humanos en todos sus programas de estudios. Brindando, además, un perfil de docente que se requiere en los centros educativos.



Guatemala

- Es necesario la construcción de marcos que encaminen la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos en todos los ámbitos sociales, garantizando la información, formación, divulgación por todos los medios, que permitan que toda la población asuma con plena conciencia los cambios que son necesarios en el marco de superar el racismo, clasismo, sexismo que aún prevalece en la sociedad guatemalteca.
- Hacer una revisión detenida del Currículo Nacional Base –CNB- de manera periódica, para ubicar de qué manera responden a las realidades, necesidades que hay actualmente y que han avanzado en el cumplimiento de la promoción de la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos.
- Motivar el cumplimiento en relación a los Derechos Humanos, superación de todas las formas de violencia, racismo y discriminación, desde la práctica docente en cuanto al compromiso por desarrollar no solo la parte teórica conceptual, sino hacer una verdadera práctica de la Educación en Derechos Humanos, tal y como se establece en las leyes tanto nacionales como internacionales, pero en específico en el Currículo Nacional Base –CNB- inspirado en el Diseño de Reforma Educativa y otros.



- Garantizar la observancia periódica del cumplimiento del CNB identificando como elementos verificables los textos, los diseños metodológicos utilizados en clase, la definición de evaluaciones, así como el reconocimiento de los establecimientos educativos que lo han puesto en práctica para la socialización de la experiencia y las buenas prácticas.



México

- Fortalecer la democracia y sus instituciones mediante un seguimiento puntual de los marcos jurídicos que han derivado de la Reforma constitucional en derechos humanos de 2011.
- Dar seguimiento a la ruta que se plantee para este sexenio el Programa Nacional de Derechos Humanos, mismo que se concretará en los próximos meses, así como dirigir todos sus esfuerzos para cumplir con la Agenda de Derechos Humanos 2012 planteada por la CNDH.
- Fortalecer la creación de mecanismos de participación social y contraloría ciudadana social *ad hoc* para dar seguimiento a la agenda educativa en derechos humanos, de manera que la educación pública y la educación en derechos humanos tengan las bases para su exigibilidad y justiciabilidad.
- Las políticas sociales con enfoque de derechos humanos deben tener como eje central la educación para la paz, la no discriminación, la resolución no violenta de conflictos, etc. de modo que socialmente se recurra al diálogo, el debate, la argumentación, la participación como herramientas democráticas de intercambio de ideas y construcción de nuevos horizontes sociales.

La Secretaría de Educación Pública tiene la tarea de intervenir en las siguientes recomendaciones:

- La formación del magisterio debe estar intencionada a la práctica de los derechos humanos en el aula.
- Los libros de texto y los materiales didácticos no plantean estrategias que lleven a vivir los derechos humanos en el aula, la EDH sigue siendo un contenido que no se refleja en la convivencia y vida cotidiana.



Paraguay

En relación con los marcos legales y políticas públicas:

- Impulsar la aprobación de la Ley contra toda forma de discriminación.
- Promover la creación de una ley relativa a la violencia en los centros educativos y a la abolición del castigo corporal.
- Implementar una política de educación integral de la sexualidad con base científica y laica, y coherente con la EDH.
- Generar mecanismos de recolección de datos de poblaciones excluidas y en situación de vulnerabilidad de sus derechos, y armonizar los sistemas estadísticos existentes en el MEC.
- Implementar el Plan Nacional de Acción en Derechos Humanos y dar continuidad a las siguientes fases del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, cuya primera fase ha concluido.
- Articular las acciones interministeriales en EDH fortaleciendo particularmente la integración de las políticas y acciones del Ministerio de la Mujer y del Ministerio de Justicia y Trabajo a los ministerios de Educación, Salud y la Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia.

En relación con el currículo y los materiales didácticos:

- Actualizar el currículo en función a los principios de la EDH, generando un diseño curricular más abierto y flexible que permita ajustes periódicos acordes a las realidades sociales cambiantes.
- Incorporar de manera específica en el primer ciclo de la EEB los temas de defensa de los derechos humanos, convivencia democrática y cultura de paz.
- Implementar estrategias metodológicas acordes a la EDH, que permitan desplazar el acento en la dimensión cognitiva de los derechos humanos al acento en la dimensión actitudinal.
- Producir materiales didácticos en cantidad suficiente, relativos a la valoración de la diversidad, la cosmovisión de las distintas comunidades indígenas, la resolución no violenta de conflictos, la relación entre la cultura de paz y la justicia social, las distintas formas de violencia de género, entre otros.

En relación a la formación docente y las prácticas educativas:

- Diseñar una política clara de formación docente en EDH, con materiales suficientes y pertinentes, que se oriente al desarrollo de capacidades para la práctica de la convivencia democrática y respetuosa de los DH.
- Generar una política de formación de gestores/as de la educación, que posibilite a los equipos de gestión escolar la adquisición de prácticas educativas democráticas y participativas.
- Recuperar la figura del /la docente investigador/a, que genera experiencias, y teoriza sobre ellas.
- Capacitar en metodología y didáctica, generando aprendizaje en las y los educadores respecto a la dimensión lúdica y artística para la enseñanza de los DDHH, superando la visión instrumental de las “dinámicas” de aprendizaje.
- Generar espacios y mecanismos de comunicación de las buenas prácticas de gestión escolar y docente vinculadas a la EDH.

Acerca de las relaciones y el ambiente de socialización de los centros educativos:

- Rediseñar el sistema de supervisiones educativas, incluyendo la capacitación en EDH, a fin de que estos actores sean realmente agentes de implementación de la política educativa y apoyo a la gestión democrática de las instituciones escolares.
- Promover mecanismos efectivos de participación protagónica de padres y madres de familia y estudiantes, garantizando también espacios conjuntos de todos los actores educativos.
- Fortalecer los programas y proyectos de construcción colectiva y participativa de reglamentos de convivencia en las instituciones educativas.
- Difundir ampliamente el protocolo de atención a casos de violencia escolar y capacitar en relación al mismo a los agentes educativos.
- Generar estrategias de sensibilización y concienciación hacia a sociedad en relación a: la violencia estructural como base de la violencia escolar; la lucha contra la estigmatización de niños/as y adolescentes como “violentos”, que desvincula los hechos de violencia entre pares de la realidad, inequidad y exclusión social; la valorización de la diversidad.





Campaña
Latinoamericana
**por el Derecho
a la Educación**

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj.10 Perdizes
São Paulo - SP - CEP 01254-000 - Brasil
Telefone / Fax: (55-11) 3853-7900 e 3031-8906
campana@campanaderechoeducacion.org
www.campanaderechoeducacion.org