

**PROGRAMA DE CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL EN DERECHOS HUMANOS**

Fase de actualización permanente

**Construcción ciudadana
desde la educación
en derechos humanos**

DIRECTORIO INSTITUCIONAL

PRESIDENTE

Luis González Placencia

CONSEJO

Mercedes Barquet Montané
Santiago Corcuera Cabezut
Denise Dresser Guerra
Manuel Eduardo Fuentes Muñiz
Patricia Galeana Herrera
Ernesto López Portillo Vargas
Nashieli Ramírez Hernández
Carlos Ríos Espinosa
José Woldenberg Karakowsky

VISITADURÍAS GENERALES

Primera Mario Ernesto Patrón Sánchez
Segunda Rosalinda Salinas Durán
Tercera Luis Jiménez Bueno
Cuarta Guadalupe Ángela Cabrera Ramírez

CONTRALORÍA INTERNA

Rosa María Cruz Lesbros

SECRETARÍAS

Ejecutiva José Luis Gutiérrez Espíndola
Vinculación con la Sociedad Civil e Incidencia en Políticas Públicas José Antonio Guevara Bermúdez

CONSULTORÍA GENERAL JURÍDICA

Fernando Francisco Coronado Franco

DIRECCIONES GENERALES

Quejas y Orientación Alfonso García Castillo*
Administración Irma Andrade Herrera
Comunicación por los Derechos Humanos Hugo Morales Galván
Educación por los Derechos Humanos Paz Echeñique Pascal

DIRECCIÓN EJECUTIVA DE SEGUIMIENTO

Montserrat Matilde Rizo Rodríguez

CENTRO DE INVESTIGACIÓN APLICADA EN DERECHOS HUMANOS

Mónica Martínez de la Peña

SECRETARÍA PARTICULAR DE LA PRESIDENCIA

Gabriela Gutiérrez Ruz

COORDINACIONES

Asesores María José Morales García
Interlocución Institucional y Legislativa Soledad Guadalupe López Acosta
Tecnologías de Información y Comunicación Rodolfo Torres Velázquez
Servicios Médicos y Psicológicos Sergio Rivera Cruz*
Instituciones de Derechos Humanos Leonardo Mier Bueno
Relatorías Gerardo Sauri Suárez
Servicio Profesional en Derechos Humanos Ricardo A. Ortega Soriano*

* Encargado de despacho

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN DERECHOS HUMANOS

Fase de actualización permanente

Construcción ciudadana desde la educación en derechos humanos*

CLÍNICA PARA EL DESARROLLO DE ESTUDIOS
RELACIONADOS CON LA PROMOCIÓN
Y EL ESTUDIO DE LOS DERECHOS HUMANOS

* Christian Rojas Rojas es licenciado en pedagogía por el Instituto Nacional de Capacitación Profesional de la Universidad de la Serena de Chile; actualmente es secretario ejecutivo de Inclusión y Equidad Consultora. Cuenta con postítulo en ciencias sociales por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile, además de una especialidad en educación y derechos humanos por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y un diplomado en negociación y mediación de conflictos por la Universidad de la Paz en Barcelona, España.

* Rossana Ramírez Dagio realizó estudios de licenciatura en ciencias de la comunicación y periodismo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); actualmente es subdirectora de Formación en la Coordinación del Servicio Profesional en Derechos Humanos de la CDHDF. En su experiencia con organizaciones de la sociedad civil, se desempeñó como directora del área de Educación en la Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos, A. C. y colaboró con los equipos de trabajo de educación de Amnistía Internacional, sección México, y de la Coordinación de Educación para la Paz de la Misión Civil por la Paz.

** Los autores desean reconocer la valiosa aportación de José Ricardo Robles Zamarripa en la elaboración de cuadros sinópticos y sistematización de la información bibliográfica; y de Gustavo Hernández Horta en la revisión de contenidos. A ambos un agradecimiento por su esfuerzo y sugerencias.

CONTENIDOS: Christian Rojas Rojas y Rossana Ramírez Dagio.

COORDINACIÓN DE CONTENIDOS: Ricardo A. Ortega Soriano, encargado del despacho de la coordinación del Servicio Profesional en Derechos Humanos; Rossana Ramírez Dagio, subdirectora de Formación Profesional, y Héctor Rosales Zarco, jefe de Departamento de Contenidos.

COORDINACIÓN ACADÉMICA DE CONTENIDOS: Luis Daniel Vázquez Valencia, coordinador de Posgrados de Investigación (Flacso México); Sandra Serrano García, profesora-investigadora (Flacso México); Mylai Burgos Matamoros, profesora de la Facultad de Derecho (UNAM/UACM), y Guillermo E. Estrada Adán, profesor de tiempo completo, Facultad de Derecho (UNAM).

EDITOR RESPONSABLE: Alberto Nava Cortez. CUIDADO DE LA EDICIÓN: Bárbara Lara Ramírez. DISEÑO DE PORTADA: Maru Lucero. FORMACIÓN: Ana Lilia González Chávez. CORRECCIÓN DE ESTILO: Haidé Méndez Barbosa, Karina Rosalía Flores Hernández y Leonardo Castillo. DISTRIBUCIÓN: Jacqueline Ortega Torres, Eduardo Gutiérrez Pimentel, José Zamora Alvarado y María Elena Barro Farías.

Primera edición, 2011

D. R. © 2011, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
Av. Universidad 1449, col. Florida, pueblo de Axotla,
del. Álvaro Obregón, 01030 México, D. F.
www.cd hdf.org.mx

Ejemplar de distribución gratuita, prohibida su venta.

Impreso en México

Printed in Mexico

Se autoriza la reproducción total o parcial de la presente publicación siempre y cuando se cite la fuente.

ÍNDICE

Construcción ciudadana desde la educación en derechos humanos

Christian Rojas Rojas y Rossana Ramírez Dagio

Presentación	5
Módulo I. La educación en derechos humanos como punto de partida para construir ciudadanía	7
Módulo II. La construcción de ciudadanía en el contexto de la educación en derechos humanos	17
Módulo III. Propuesta para la construcción de ciudadanía desde la CDHDF	35
Bibliografía	49
Ejercicio	53
Autoevaluación	54
Clave de respuestas	56

PRESENTACIÓN

El Servicio Profesional en Derechos Humanos (SPDH) fue creado en 2005 con el propósito de responder a una demanda de especialización en el trabajo que desempeña la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) como organismo público autónomo.

A partir de la creación del SPDH, la Comisión ha realizado un esfuerzo significativo para la consolidación y el desarrollo de los procesos de ingreso y ascenso, capacitación, formación y evaluación anual del desempeño.

En el marco de esa transformación, durante 2010 se desarrolló un intenso diálogo interactivo con distintos actores institucionales, el cual tuvo como propósito la revisión del Programa de Capacitación y Formación del Servicio Profesional en Derechos Humanos.

Como resultado de éste, se elaboró un diagnóstico que incluyó una propuesta para el rediseño del programa en su conjunto, tanto en su trama curricular como en los contenidos de los cursos que lo conforman. Dicha iniciativa fue aprobada por el Consejo de la CDHDF en su sesión ordinaria de diciembre de 2010.

La presente Fase de actualización permanente correspondiente a la Clínica para el desarrollo de estudios relacionados con la promoción y el estudio de los derechos humanos ha sido elaborada a partir del trabajo dirigido por la Coordinación del Servicio Profesional en Derechos Humanos de la CDHDF en el que participaron las y los coordinadores académicos de las áreas modulares del SPDH y las y los autores de los cursos que componen este material, quienes serán las personas responsables de la impartición de los cursos presenciales a las y los miembros del Servicio.

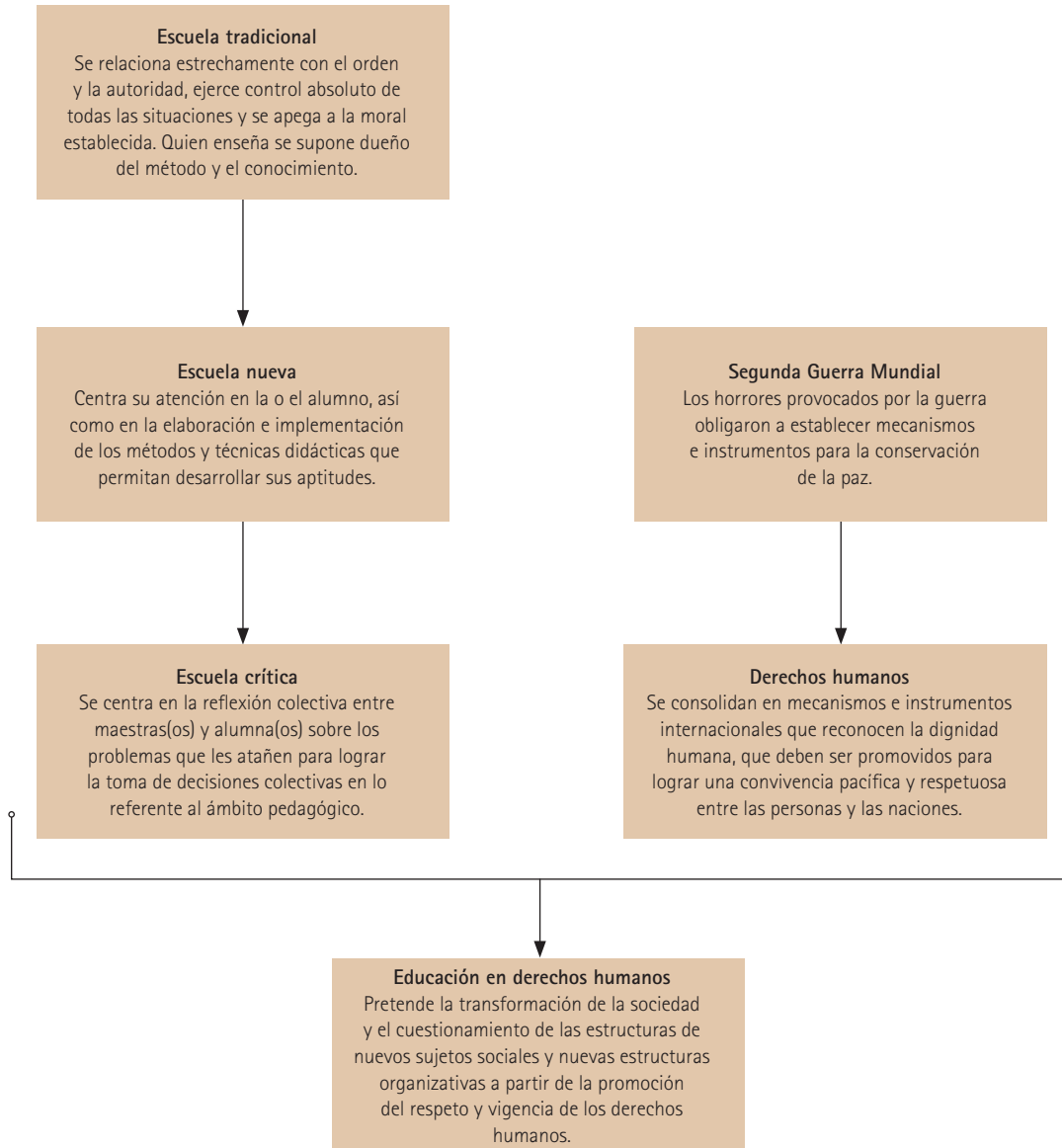
La presente guía titulada Construcción ciudadana desde la educación en derechos humanos aborda en el primer módulo el concepto, el origen y la evolución de la educación para la paz y su relación con la construcción de ciudadanía. En el segundo módulo, se ubican los espacios de formación educativa que basan su experiencia en la educación en derechos humanos y desde los cuales se construye ciudadanía; se aborda el concepto de ciudadanía, sus características, objetivos y alcances, y se ubica el quehacer de la CDHDF al respecto. Por último, en el tercer módulo se presenta una propuesta metodológica para construir ciudadanía desde el quehacer educativo de la CDHDF a partir de lo expuesto en los módulos precedentes.

Esta primera edición constituye un paso importante hacia la consolidación de una metodología *ad hoc* de enseñanza de los derechos humanos dirigida a las y los servidores públicos de los organismos públicos autónomos encargados de proteger, pues sin duda, está encaminada a fortalecer la defensa y promoción de los derechos humanos en nuestro país.

Coordinación del Servicio Profesional en Derechos Humanos

MÓDULO I.

La educación en derechos humanos como punto de partida para construir ciudadanía



La educación en derechos humanos

A lo largo de la historia, la educación ha sido una herramienta para la transformación del pensamiento y de las sociedades. Ésta ha constituido el medio por excelencia para la construcción del conocimiento. Al respecto, J. Ardoino afirma que:

La educación es una práctica inherente a todo proceso civilizador, sus finalidades pueden ser explícitas e implícitas y se refieren a la vez a la posibilidad de un futuro diferente. La educación plantea siempre un conflicto entre la necesaria integración a una sociedad establecida y el desarrollo pleno del yo.¹

Es importante señalar que fue principalmente en Europa donde se desarrollaron diversas teorías del conocimiento e importantes corrientes educativas, cuya principal finalidad era la de orientar la conducta de los individuos.

Para los fines de esta guía, debemos destacar tres de las principales corrientes educativas: *a)* la escuela tradicional, *b)* la escuela nueva y *c)* el modelo de la educación crítica.²

El modelo de educación tradicional se relaciona estrechamente con el orden y la autoridad; ejerce control absoluto de todas las situaciones y se apega a la moral establecida, en él, quien enseña se supone dueño(a) del método y el conocimiento.

1 Cit. en Margarita Pansza González *et al.*, *Fundamentación de la didáctica*, México, Gernika, 2002, p. 22.

2 *Ibidem*, pp. 49 y 50.

El modelo de educación tradicional se relaciona estrechamente con el orden y la autoridad; ejerce control absoluto de todas las situaciones y se apega a la moral establecida. En este modelo, quien enseña se supone dueña o dueño del método y del conocimiento. Sus rasgos distintivos son "el verticalismo, autoritarismo, verbalismo [e] intelectualismo; la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno al desarrollo social como sinónimos de disciplina. Esta escuela se concibe al margen de las desigualdades sociales que perpetúa al ignorarlas".³

En respuesta a la educación tradicional, a principios del siglo xx se creó la denominada *escuela nueva*, que a diferencia de la primera se caracterizó por centrar su atención en la o el alumno, y en la elaboración y aplicación de métodos y técnicas didácticas que permitieran desarrollar sus aptitudes, pero abordándolas desde el anclaje a la psique individual.⁴

Sin desconocer el avance educativo de la *escuela nueva* y en respuesta a sus limitaciones, medio siglo después surgió una corriente pedagógica que retomó los principios de la teoría crítica de pensamiento de la Escuela de Fráncfort,⁵ conocida como *escuela crítica*, "pronunciándose por la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que los atañen, como un precedente indispensable para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico".⁶

Esto trajo consigo una crítica radical a la escuela tradicional, a su metodología y a las relaciones que implica. Se hacía hincapié en lo que permanece oculto, y que por lo tanto condiciona su actuación y su visión del mundo.⁷

Pero ¿qué relevancia tienen los fundamentos de la escuela crítica en la educación en derechos humanos (EDH)? En tal cuestión nos centraremos en los apartados posteriores, pero antes es preciso referir que esta última se crea a la par del concepto de *derechos humanos*, una vez finalizada la segunda Guerra Mundial.

El concepto de los DH [derechos humanos] tiene su raíz en el respeto a la persona humana, va adquiriendo connotaciones distintas en situaciones, contextos y momentos históricos y culturales diferentes. El carácter universal de los derechos humanos se historiza y no se plantea como unidad completa, autocontenida e inmutable, sino como un paradigma ético en permanente construcción, por lo

La *escuela crítica* se pronuncia por la reflexión colectiva entre la comunidad educativa sobre los problemas que le atañen y logra con ello tomar decisiones relativas al ámbito pedagógico.

3 *Ibidem*, p. 51.

4 *Ibidem*, pp. 53 y 58.

5 Véase Abraham Magendzo, "Pedagogía crítica y educación en derechos humanos", *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, año 2, núm. 2, Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2003, disponible en <http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo_freire_02/019-027.pdf>, página consultada el 3 de agosto de 2011.

6 Véase Pansza González *et al.*, *op. cit.*, p. 57.

7 *Idem*.

que no existe como un modelo acabado, sino que es un mosaico de propuestas que dan cuerpo a una línea educativa con enfoques, puntos de partida, sentidos, significados y supuestos metodológicos comunes.⁸

Como lo señala Silvia Conde, "[l]os momentos de emergencia de la EDH se relacionan con situaciones de crisis moral y política en los cuales la humanidad se ha percatado de la necesidad de frenar las violaciones a los derechos humanos."⁹

En tal sentido, se suscitaron masivas violaciones a los derechos humanos en el contexto de la segunda Guerra Mundial, lo que obligó la conformación de la Organización de las Naciones Unidas para velar por la seguridad de la humanidad. Para ello, se definieron mecanismos e instrumentos encaminados a establecer reglas comunes para la convivencia pacífica, con los objetivos de:

- Preservar a las nuevas generaciones del flagelo de la guerra[;]
- Reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre[;]
- Crear condiciones para mantener la justicia y el respeto a los tratados internacionales[; y,]
- Promover el progreso social y elevar el nivel de vida.¹⁰

En ese escenario de graves transgresiones a los derechos de las personas, se advirtió el potencial perjuicio que ocasionaba la educación imperante en ese momento, caracterizada por la ausencia de valores y de respeto a la dignidad humana. Frente a esto, resultó imprescindible que la educación se encaminara a la protección y respeto a los derechos humanos.¹¹ En ese sentido, en la Declaración Universal de Derechos Humanos, artículo 26.2, se estableció que:

[l]a educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.¹²

8 Silvia Conde Flores, "La educación en derechos humanos. Huellas del camino andado", en *Educación en derechos humanos*, México, Secretaría de Relaciones Exteriores, 2006, pp. 147-177, en esp. p. 148.

9 Silvia Conde Flores, "Fundamentos y contenidos de la educación en derechos humanos", en *Programa de Promoción, Educación y Difusión de los Derechos Humanos. Guía de estudio y antología de lecturas*, México, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2008, p. 17.

10 Carta de las Naciones Unidas, artículo 1º. Véase Centro de Información de las Naciones Unidas, México, Cuba y República Dominicana, "¿Qué es la ONU?", disponible en <<http://www.cinu.mx/onu/onu/index.php>>, página consultada el 1 de agosto de 2011.

11 Véase Richard Pierre Claude, *Methodologies for human rights education: a Project of the Independent Commission on Human Rights Education*, University of Maryland, disponible en <<http://www.pdhre.org/materials/methodologies.html>>, página consultada el 2 de agosto de 2011.

12 Véase ONU, Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la resolución de la Asamblea General 217 A (III), Nueva York, 10 de diciembre de 1948, disponible en <<http://www.cinu.mx/onu/documentos/declaracion-universal-de-los-d/>>, página consultada el 2 de agosto de 2011.

La EDH retomó elementos teóricos y prácticos de las corrientes educativas desarrolladas hasta ese momento, y los moldeó a partir de los preceptos que sustentan a los derechos humanos.

A partir de ese momento se transformaría la educación, y se haría de ella un instrumento indispensable para impulsar procesos de cambio social, cuyo centro sería el ser humano y la salvaguarda de su dignidad, para lo que debieron crearse estrategias y metodologías acordes con tales fines. Con todo ello surgiría la educación en derechos humanos.

Cuando nos referimos a una transformación de la educación, se tiene en consideración que la EDH retomó elementos teóricos y prácticos de las corrientes educativas creadas hasta ese momento, y los moldeó a partir de los preceptos que sustentan los derechos humanos. Para la educación en derechos humanos, tales derechos son un principio en sí, pero sobre todo son un fin.

Esto se confirma con lo que sostiene Silvia Conde, cuando señala que: "[l]a EDH toma algunos de los principios de la *escuela nueva* y de la pedagogía crítica; pretende la transformación de la sociedad y el cuestionamiento de las estructuras de nuevos sujetos sociales y nuevas estructuras organizativas, teniendo como escenario los espacios educativos, principalmente la escuela".¹³

Una vez que quedan establecidas las bases de la educación en derechos humanos, reflexionaremos ahora sobre cuáles son sus alcances. En primer lugar analizaremos algunos aspectos esenciales en torno a qué implica educar en derechos humanos. Luego, expondremos a qué nos referimos con *construcción de la ciudadanía* desde la educación en derechos humanos.

¿Qué implica educar en derechos humanos?

La comprensión de los derechos humanos es fundamental para adquirir valores que se traduzcan en actitudes y hábitos de convivencia.

Los derechos humanos no son ajenos a nuestras experiencias cotidianas, su comprensión es fundamental para aprender a vivir en sociedad. Cuando se enseñan los temas en torno a los derechos humanos se pretende que las personas "vayan adquiriendo valores que se traduzcan en actitudes y hábitos de convivencia".¹⁴ Las implicaciones del alcance de la expresión *educar para la vida*, pueden comprenderse mejor si reflexionamos sobre lo siguiente:

Los seres humanos no se juegan el futuro en los conocimientos ni en las destrezas técnicas, sino en los comportamientos. La ciencia y la técnica son nada sin la ética. La persona necesita encontrar el sentido de lo que vive, la finalidad de lo que pasa en sí mismo y a su alrededor. Necesita razones o argumentos para actuar en cualquier situación. Descubrir todo esto es descubrir la vida. Enseñar a discernir el sentido de las cosas es educar para la vida.¹⁵

13 Véase Conde Flores, "La educación en derechos humanos. Huellas del camino andado", *op. cit.*, p. 148.

14 Véase José Luis Zurbano Díaz de Cerio, *Bases para la educación para la paz y convivencia*, Pamplona, Gobierno de Navarra/Departamento de Educación y Cultura, 1998, p. 7.

15 *Ibidem*, p. 12.

Educación en derechos humanos es una tarea ardua que implica contribuir a la conquista de los derechos de las personas, ya que a través de ella pueden construirse los fundamentos para la convivencia democrática, donde la comunicación, la participación ciudadana y el desarrollo integral de los sujetos sean acciones preeminentes que conduzcan a la sociedad a relacionarse respetuosa y responsablemente con su entorno.¹⁶ Sin embargo, es importante considerar lo que señala Susana Núñez Palacios:

Educación en derechos humanos implica mucho más que el acto intelectual de transmisión de los conceptos, esto es sólo una parte de toda una cultura para la vivencia misma de los derechos humanos. La educación en general [...] en sí misma no garantiza el involucramiento con los derechos humanos [...] se deben promover y transmitir conocimientos, actitudes y acciones de y para los derechos humanos.¹⁷

Al respecto, resulta relevante lo que apunta Rosa María Mujica Barreda:

no basta que tengamos sólo ideas claras o conocimiento teóricos sobre estos temas: es fundamental que nos sintamos convencidos racional y afectivamente de su utilidad [por ello, se puede afirmar que] la propuesta de educación en derechos humanos y en democracia no será real hasta que los educadores y los defensores no interioricemos y asumamos intelectual y emocionalmente su necesidad e importancia.¹⁸

La educación en derechos humanos como herramienta para la ciudadanía

La educación en derechos humanos es esencial en la construcción de ciudadanía, la pregunta obligada es ¿qué es *ciudadanía*? Este concepto se encuentra íntimamente ligado a la idea de *derechos individuales* y a la noción de *vínculo con una comunidad particular*.¹⁹

Respecto al primer sentido, la *ciudadanía* se relaciona con una noción jurídica, a partir de la cual se le considera como estatus o calidad legal, que es

La educación en derechos humanos, además de centrarse en la enseñanza de nociones éticas y jurídicas, debe promover actitudes que permitan a las personas asumir una postura participativa en la construcción socio-política.

16 Véase Rosa María Mujica Barreda, "Herramientas y metodologías para la educación en derechos humanos", en *Educación en derechos humanos*, México, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2007, pp. 46 y ss.

17 Véase Susana Núñez Palacios, "Educación en derechos humanos: diversas posibilidades", en *Derechos Humanos. Órgano informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México*, año 6, núm. 31, mayo-junio de 1998, pp. 85-88, disponible en <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/31/pr/pr23.pdf>>, página consultada el 2 de agosto de 2011.

18 Véase Mujica Barreda, *op. cit.*, p. 49.

19 Véase Will Kymlicka y Norman Wayne, *El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía*, Buenos Aires, Ágora, 1997, pp. 5-7.

condición en el ejercicio de determinados derechos políticos, por ejemplo, ser candidato(a) a ocupar un puesto de elección popular o votar en las elecciones.

La *ciudadanía*, desde una perspectiva ajena al ámbito jurídico y vista desde la noción de vínculo con una comunidad particular, se entiende como la actividad deseable de participación en la comunidad. Se convierte así en una ciudadanía crítica,²⁰ cuyo propósito es luchar por lo que *aún no* es en el espacio público. En este sentido, se asocia a características más allá del ejercicio del sufragio, que conciben a la y el ciudadano como entes activos que buscan hacer efectivos todos los derechos.²¹

En cuanto a la formación de las y los individuos, no se espera que en la educación en derechos humanos sólo se revisen nociones éticas y jurídicas sobre cómo se relacionan las personas, sino que además se asuma una postura participativa en la construcción socio-política con base en tales nociones; es decir, lograr la *participación ciudadana*, la cual comprende "la convergencia activa y cívica con y entre los miembros de la comunidad a partir de un modelo valoral que se comparte y [es] aceptada a través de un proceso de socialización [o de EDH] en el que el individuo es definido junto con su contexto social y político".²² Ésta debe partir de la conciliación entre los intereses personales y los del conjunto de la sociedad.

La cultura política democrática se sustenta en la noción de ciudadanía debido a que su fuente primera y última del poder es la voluntad del pueblo.

Ante este panorama, encontramos que la o el ciudadano es el protagonista de la esfera pública, claramente diferenciada de la privada. Además, no es un súbdito del Estado llamado a obedecer los dictados del poder o a someterse al imperativo de la fuerza, sino que participa directa o indirectamente en el diseño de los dictados y, desde luego, en la fundamentación del poder del Estado. Estas actitudes son acordes con la denominada *cultura política democrática*.

En principio, la cultura política democrática²³ se sustenta en la noción de ciudadanía de un grupo de individuos racionales, libres e iguales ante la ley, que conforman por excelencia la cosa pública y legitiman el poder, puesto que la fuente primera y última del poder es la voluntad del pueblo, es decir, de la ciudadanía.

20 Véase Ernest Bloch, *A philosophy of the future*, Nueva York, Herder and Herder, 1970, cit. en Christian Rojas, *Democracia y participación ciudadana. Manual para promotoras y promotores. De ciudadano a ciudadano*, México, Movimiento Ciudadano por la Democracia, 2000, p. 64.

21 Véase Norberto Bobbio, *El futuro de la democracia*, trad. de José F. Fernández Santillán, México, FCE, 1994, p. 24.

22 Véase Jorge Álvarez, "Individuo, libertad, liberalismo y republicanismo, dos modos de entender la ciudadanía", en Daniel Vázquez, *Guía de estudio. Derechos políticos y participación ciudadana*, México, Flasco, 2000, pp. 20 y 21.

23 Véase Henry Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, trad. de Martín Mur Ubasart, México, Siglo XXI/UNAM, 2003, pp. 24, 40 y 273.

Sin embargo, como ya se expresó, una ciudadanía activa no debe reducirse a los derechos democráticos, ni a la mera participación en el proceso electoral, sino que debería abarcar la noción de los derechos y extenderse a la participación ciudadana en la economía, la creación de leyes, la toma de decisiones políticas y demás esferas públicas relacionadas con el bienestar.

Debe tenerse presente que la vida en democracia no implica la validación de cualquier conducta, sino que requiere de un marco de legalidad que oriente los intereses personales hacia los sociales. La legalidad debe entenderse como una condición necesaria para la vida democrática,²⁴ que oriente las decisiones y se aplique a todas las personas por igual. En este sentido, los estándares de derechos humanos desempeñan un papel importante en el ámbito de la legalidad pues, en el fondo, constituyen la medida idónea para distinguir qué leyes son injustas o cuáles favorecen el régimen democrático.

La legalidad es la voz de los *sin poder*. Para quien no tiene poder económico ni influencia política la ley es el refugio frente a la discriminación, el capricho y la arbitrariedad o el abuso y la corrupción.²⁵

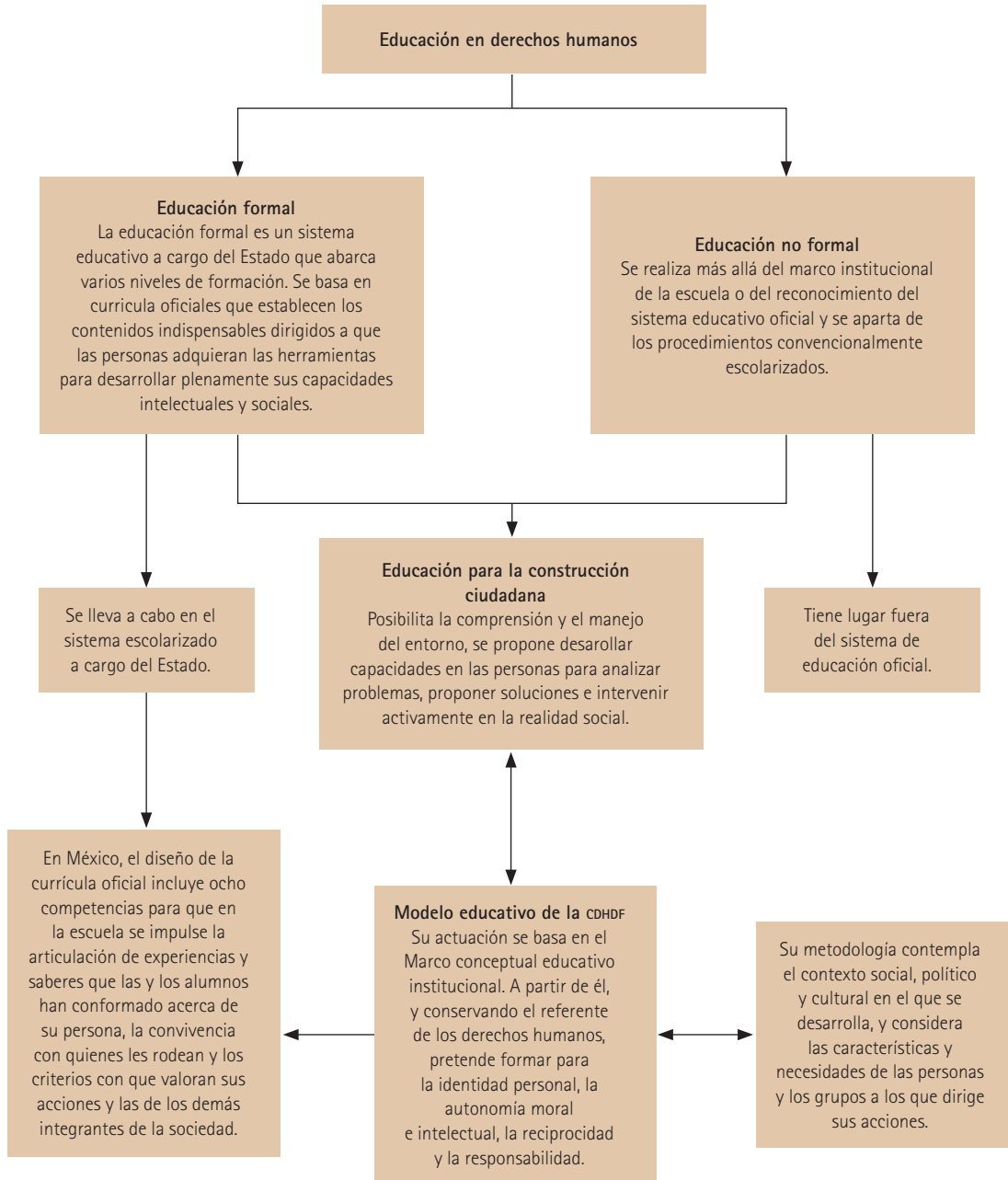
Por último, la manera en que la EDH interpreta la realidad tiene su fundamento en una mirada crítica de la sociedad. Este enfoque propicia que los miembros de la sociedad comprendan y enfrenten mejor los desafíos, los retos y las oportunidades del mundo contemporáneo. Ese planteamiento se abordará en el siguiente módulo.

24 Véase Marcos Rodríguez del Castillo, "Ética, democracia y legalidad: el papel estratégico de las instituciones electorales en México", en *Derecho y Cultura*, núms. 11-12, septiembre-diciembre de 2003, pp. 69-73, disponible en <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derycul/cont/11/eyr/eyr9.pdf>>, página consultada el 5 de agosto de 2011.

25 Véase Jesús Silva-Herzog Márquez, *Esferas de la democracia*, México, Instituto Federal Electoral, 1996, pp. 47 y 48.

MÓDULO II.

La construcción de ciudadanía en el contexto de la educación en derechos humanos



Características de la construcción de ciudadanía

Parafraseando a Sylvia Schmelkes,²⁶ la *construcción de ciudadanía* debe ser integral y no sólo considerar los aspectos del conocimiento sino también la expresión de los sentimientos e identidad de quienes participan en el proceso educativo.

La construcción de ciudadanía implica crear espacios para el desarrollo personal e integración para la vida. El espacio ideal para eso es la educación en derechos humanos (EDH), la cual debe fomentar las competencias y las habilidades que permitan contrarrestar los efectos –contrarios a la EDH– de un mundo cada vez más competitivo, individualista y globalizado.

Preparar a las personas para ejercer una ciudadanía basada en derechos humanos es educarlas para ser autónomas, es decir, para que expresen sus opiniones y participen activamente en los procesos sociales.

Educar para la ciudadanía significa posibilitar la comprensión y manejo del entorno, debe reflejarse en la capacidad de las personas de analizar problemas, proponer soluciones e intervenir en la realidad social.

La construcción de ciudadanía implica crear espacios para el desarrollo personal e integración para la vida. El espacio ideal para eso es la educación en derechos humanos (EDH), la cual debe fomentar las competencias y las habilidades que permitan contrarrestar los efectos –contrarios a la EDH– de un mundo cada vez más competitivo, individualista y globalizado.

²⁶ Para profundizar en estos aspectos, véase Sylvia Schmelkes, "Educación para los derechos humanos y la paz en el marco de formación valoral. Estado del conocimiento y de la práctica en América Latina. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe", en *Boletín Unesco*, núm. 47, 1998.

Un proyecto de educación en derechos humanos que no promueva por lo menos algunas de esas características puede considerarse incompleto y es casi seguro que provoque la idea equivocada de que la educación en derechos humanos es inútil.

Espacios de formación

La educación formal es un sistema educativo a cargo del Estado que abarca varios niveles de formación, y se basa en currícula oficiales que establecen los contenidos indispensables para que las personas adquieran las herramientas para desarrollar plenamente sus capacidades intelectuales y sociales.

Por los ambientes en que se lleva a cabo la construcción de ciudadanía, hay dos modalidades educativas claramente reconocidas: la *formal* y la *no formal*; ambas se derivan de procesos históricos diversos.

Para iniciar la revisión de este tema, se debe conocer el concepto de *educación formal*, que es un sistema educativo a cargo del Estado, que abarca varios niveles de formación, y se basa en *currícula* oficiales que establecen los contenidos indispensables²⁷ para que las personas adquieran las herramientas para desarrollar plenamente sus capacidades intelectuales y sociales.²⁸

También es fundamental identificar el concepto de *educación no formal*, entendida como aquella que se realiza más allá del marco institucional de la escuela o del reconocimiento del sistema educativo oficial, y se aparta de los procedimientos convencionalmente escolarizados.²⁹ La educación no formal comprende:

La educación no formal se realiza más allá del marco institucional de la escuela o del reconocimiento del sistema educativo oficial y se aparta de los procedimientos convencionalmente escolarizados.

El conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado.³⁰

A continuación veremos los procesos para la instrumentación y desarrollo de estos ámbitos educativos desde la perspectiva de la educación en derechos humanos.

Hay que tener presente que la construcción de ciudadanía se lleva a cabo en proyectos de educación formal y no formal; aunque su construcción se ha

27 La educación básica que reconoce el sistema educativo mexicano se compone de los niveles *preescolar*, *primaria*, y *secundaria*, mientras que la educación oficial o formal incluye además los niveles *medio superior* y *superior*. Véase Ley General de Educación, *Diario Oficial de la Federación*, 13 de julio de 1993, última reforma *Diario Oficial de la Federación*, 28 de enero de 2011.

28 Véase ONU, Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Declaración de Jomtien, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990, disponible en <http://www.libertaddeeleccion.org/docs/Declaracion_Mundial_sobre_Educacion_para_Todos-UNESCO.pdf>, página consultada el 3 de agosto de 2011.

29 Véase Jaume Trilla i Bernet *et al.*, *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, Barcelona, Ariel, 1993, p. 27.

30 *Ibidem*, p. 30.

llevado por diferentes caminos, en la actualidad ambas comparten objetivos, metodologías y técnicas.

Antecedentes de la educación en derechos humanos en espacios formales (perspectiva institucional)

Quizá el escenario político de México o los cambios en el mundo a partir de la caída del muro de Berlín –o una combinación de ambos–³¹ hicieron que la educación en derechos humanos no llegara a nuestro país como respuesta a los abusos, como sí sucedió en otros países de América Latina. En México, la educación ciudadana se inició como propuesta de educación en valores aplicada en un sistema político con libertades restringidas y ciudadanía de baja intensidad, no cívico-ética, sino sustentada en algún grado de neutralidad y desmarque de cualquier opción política que complicara su aceptación por las autoridades.

El primer antecedente del que se tienen registros es el que realizó la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU) en 1988. Esta organización civil dio inicio al proyecto denominado Formación de Educadores para la Paz y los Derechos Humanos, el cual se fincaba en valores abordados desde distintas dimensiones³² y apelaba a la transformación de las personas involucradas con la escuela; a través de este cambio individual se esperaba modificar las conductas y actitudes sociales.³³

Los valores educativos que promovió la AMNU en su iniciativa de educación formal fueron retomados de la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Recomendación de la UNESCO sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación Relativa a la Educación en Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, el artículo 3º constitucional y la Ley Federal de Educación (hoy Ley General de Educación).

El fin del proyecto de esta organización fue "diseñar y aplicar experimentalmente una estrategia y metodología educativas para formar a maestros y alumnos de educación primaria en actitudes y valores de la paz y los derechos humanos".³⁴ Tales actitudes y valores se trabajaron por medio de conteni-

31 Véase Luis Sime Poma *et al.*, *Educación y ciudadanía. Propuestas de política*, Lima, Foro Educativo, 1997, pp. 121-126.

32 La propuesta de Aguascalientes se basó en la labor educativa de la Vicaría de la Solidaridad en Chile, que había desarrollado un trabajo de educación basado en los valores de la justicia, la libertad, la dignidad, la vida y la fraternidad en la dimensión personal, familiar, comunitaria, nacional y, en algunos casos, internacional.

33 Véase María de los Ángeles Alba Olvera, "El Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas", en Gerardo Pérez Viramontes (comp.), *Educación, paz y derechos humanos. Ensayos y experiencias*, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Sociales de Occidente, 1998, p. 98.

34 *Idem.*

dos curriculares "susceptibles de vincularse con valores específicos relativos a la paz y los derechos humanos, así como sugerencias y experiencias en ese sentido",³⁵ pero siempre en plano de la experiencia personal y sin vinculación con el momento político y social de la época.

A tal iniciativa, única en México hasta entrados a década de los años noventa, se unió la propuesta de la Academia Mexicana de Derechos Humanos (AMDH), que logró un acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP)³⁶ para impartir un curso obligatorio dirigido a las y los docentes del sistema de educación nacional. Esa iniciativa impulsó el conocimiento de los instrumentos internacionales en derechos humanos y su vinculación con las relaciones entre los diversos actores educativos, así como la identificación de las posibles violaciones al derecho a la educación; con esto, se inició un proceso de sensibilización a partir de los valores que promueven los estándares en materia de derechos humanos.³⁷

Estos procesos fueron fundamentales para establecer la concepción valoral de la educación en derechos humanos, aunque estuvieron separados del movimiento de derechos humanos que por esos años (1992-1993) daba inicio a la incorporación del tema en la gestión pública.

Esos procesos se realizaron a través de cambios constitucionales, como la creación del sistema no jurisdiccional (Comisión Nacional de los Derechos Humanos y comisiones estatales, entre ellas la CDHDF), y las reformas al sistema educativo, conocidas como *modernización educativa*,³⁸ con las cuales comenzaron los procesos de descentralización educativa y de cambios al artículo 3° de la Constitución, así como a las leyes secundarias, lo cual llevaría a modificaciones curriculares en las que se reincorporaba la educación cívica y ética.

Los cambios causaron expectativas en el impulso a la educación y se pensó que la gestión educativa había logrado un avance que la ponía a la vanguardia y renovaba los fines de la escuela.

35 *Ibidem*, p. 99.

36 Véase Abraham Magendzo y Claudia Dueñas, *La construcción de una nueva práctica educativa*, México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 1994, p. 33.

37 *Ibidem*, pp. 4-6.

38 La incorporación de la educación en derechos humanos de manera explícita se hace en el marco de la *modernización educativa*, que reforma el artículo 3° constitucional, cambia la Ley Federal de Educación por la Ley General de Educación (LGE) y, al mismo tiempo, reforma los *currícula* para incluir los derechos humanos como contenidos y valores en la educación cívica, al amparo del artículo 7° de la LGE que determina: "propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos", lo anterior, en la lógica de cambios en el modelo de Estado para adaptarse al modelo liberal de la democracia y su adscripción al modelo económico neoliberal, posteriormente, resumido en los procesos de globalización. Véase "Legislación nacional y local en educación en derechos humanos", en *Derechos Humanos. Órgano informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México*, año 6, núm. 31, mayo-junio de 1998, pp. 130 y 131.

Se consideró entonces que con esos cambios se superarían las experiencias de EDH desarrolladas hasta el momento, se les daría un nuevo impulso, y se dejaría sin discurso a quienes veían con desconfianza la escuela, pues se abandonaba la posición original, para convertir las escuelas en centros para la formación de una ciudadanía *ad hoc* a los nuevos tiempos, es decir, como espacios de promoción de la participación social desde los valores de la paz, la convivencia democrática, la soberanía nacional, la justicia y el respeto a la dignidad humana, todo ello sin abandonar otros espacios de formación.

En adelante, la educación pública buscaría formar en niños, niñas y jóvenes a nuevos ciudadanos que se asumieran como sujetos titulares de derechos, críticos de la realidad y capaces de promover cambios en su entorno inmediato y aun más allá de su comunidad.

Características de la educación en derechos humanos en la educación formal: una propuesta desde la pedagogía crítica

La educación formal en México tiene como propósito, entre otros, la formación de una ciudadanía crítica de su entorno. Para lograr este fin, desde hace más de una década se ha buscado desarrollar una escala de valores coherente con dicho propósito, a partir de principios basados en los derechos humanos y la democracia. De tal manera, se puede sostener que sigue vigente lo que desde entonces se afirmaba:

México vive un proceso [...] en el que se fortalecen la vigencia de los derechos humanos, la democracia, el Estado de derecho y la pluralidad política; asimismo se diversifican las organizaciones y los mecanismos de participación de los ciudadanos [...] la continuidad y el fortalecimiento de este proceso requiere desarrollar en el alumno las actitudes y los valores que lo doten de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y los de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un ciudadano capacitado para participar en la democracia.³⁹

A partir de lo establecido en la política educativa nacional, algunos grupos y especialistas educativos proponen que los enfoques valorales deben estar por encima de la mirada política de la educación. Sin embargo, este enfoque entra en contradicción con la propuesta educativa oficial, pues la búsqueda de transformación de la realidad sociopolítica abarca la escala valoral.⁴⁰

39 SEP, *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública, 1993, p. 124.

40 Véase Sylvia Schmelkes, "Cinco premisas sobre la formación en valores", en Greta Papadimitriou Cámara (comp.), *Programa de educación en los valores de la paz y los derechos humanos*, México, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas/Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 1998, pp.131 y ss.

Al tomar como fuente la pedagogía crítica, la EDH reafirma su perspectiva política, al incluir aspectos como el desarrollo de la conciencia política crítica y el impulso de la acción transformadora.

En este sentido, al tomar como fuente a la *pedagogía crítica*,⁴¹ la EDH reafirma su perspectiva política, en tanto que, además de promover conocimientos jurídicos a partir de la educación, persigue incorporar aspectos relevantes para transformar el proyecto de vida de las personas. En el siguiente cuadro pueden apreciarse tales aspectos.

Rasgos distintivos de la pedagogía crítica ⁴²	
Desarrollar la conciencia política crítica	Implica la autoconciencia de la coerción, el análisis y cuestionamiento a la dinámica del poder y el reconocimiento de que no existe la práctica educativa neutral, entre otros aspectos. Para favorecer la comprensión crítica se plantea vincular el texto y el contexto.
Conocimiento y poder	Reconoce que las instituciones públicas, como la escuela, expresan en sus <i>currícula</i> un posicionamiento político, es decir, un poder que legitima el conocimiento útil y necesario según su proyecto cultural; por lo tanto, un enfoque crítico debe promover nuevas formas de legitimación y construcción del conocimiento que se encuentra fuera de la escuela, como la creación de experiencias desde la cultura popular y el conocimiento cotidiano.
Todos aprendemos de todos, nadie enseña a nadie	Se rompen estructuras clásicas de dominación en los procesos educativos, los cuales se presentan habitualmente en la escuela, pero también en la familia y la comunidad.
Acción transformadora	La conciencia de las personas debe transformarse en la acción social, en la cual los sujetos tomen conciencia de que poseen derechos y trabajen por su propia liberación. Esto implica un proceso dialéctico que lleve a la <i>praxis</i> mediante la articulación de la teoría y la práctica.
Criterios metodológicos	La EDH debe proporcionar a las personas poder y control sobre su propio aprendizaje; por ello, se recomienda el uso de metodologías de aprendizaje autorregulado, basado en problemas, cooperativo y socialmente relevante. Esto implica una práctica educativa coherente, problematizadora, experiencial, activa y dialógica.

La perspectiva crítica-política de la EDH no se encuentra reñida con otros enfoques como el valoral o socioafectivo, como veremos en los planteamientos metodológicos, pero esta perspectiva aporta un marco de referencia para construir una ciudadanía dispuesta a analizar, transformar y actuar en un una realidad social dominada por la exclusión y la discriminación, es decir, aporta un un sentido político.

Objetivos de la educación en derechos humanos en la educación formal para la construcción de ciudadanía

Las ciencias de la educación han avanzado en construir referentes teóricos que permitan revalorar la dimensión política en los procesos educativos, lo que ha llevado a que la educación en derechos humanos plantee la construcción de

La educación en derechos humanos busca desarrollar una nueva ciudadanía que recupere el sentido de pertenencia a una comunidad a partir de una propuesta educativa que sitúe la dimensión ética como la vía para el empoderamiento de las personas en tanto sujetos de derechos.

41 Véase Abraham Magendzo, "La pedagogía en derechos humanos en el paradigma de la pedagogía crítica", en *Educación en derechos humanos: cultura democrática*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2005, pp. 108-118.

42 Véase Conde Flores, "Fundamentos y contenidos de la educación en derechos humanos", *op. cit.*, p. 21.

lo colectivo como elemento pedagógico central en un contexto de individualismo y desapego ciudadano de la política, en especial, de la forma como ésta se ejerce.⁴³

Por ello, la educación en derechos humanos debe buscar el desarrollo de una nueva ciudadanía que recupere el sentido de pertenencia a una comunidad –que cada día se pierde a pasos agigantados–, así como la identificación de propósitos colectivos, desde los cuales se logre asumir el desarrollo de una propuesta educativa que sitúe la dimensión ética como la vía para el empoderamiento de las personas en tanto sujetos de derechos,⁴⁴ es decir, se debe crear una especie de camino a contracorriente en un entorno social, político, económico y cultural muy proclive a la discriminación y la violencia.

Eso es posible en tanto que los derechos humanos se sustentan en valores que gozan de amplio consenso, como la justicia, la libertad, la igualdad, el respeto a la diferencia, entre otros,⁴⁵ los cuales constituyen puntos de partida éticos que permiten imaginar y construir una sociedad congruente con los principios y valores de la democracia y los derechos humanos.

Si la EDH gira en torno a la formación de personas capaces de conocer, defender y promover los derechos humanos, un espacio propicio para lograr la transformación social será la escuela, pues en ella se pueden impulsar nuevas formas de relación humana, como la propuesta por la pedagogía problematizadora,⁴⁶ en la que se privilegia la reflexión individual y el diálogo grupal.

En resumen, vivenciar la EDH en la escuela incrementa la posibilidad de dar respuestas conscientes y responsables a los acontecimientos de la sociedad; así como respuestas, personales y colectivas, honestas y consistentes con la dignidad humana.⁴⁷

La escuela recupera así el eje articulador con la comunidad y el respeto por los valores reconocidos y aceptados en los derechos humanos, lo que en suma permite formar ciudadanas y ciudadanos plenos.

La EDH permite la participación para poner en práctica la pedagogía problematizadora, caracterizada por la reflexión individual y del diálogo grupal, con el objetivo de promover nuevas formas de organización entre los seres humanos y resolver conflictos desde el marco de los derechos humanos.

43 Véase Marcela Tchimino, "Monografía de Chile", cit. en Abraham Magendzo, *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, Santiago, Chile, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009, p. 14.

44 *Idem*.

45 Véase Alba Olvera, *op. cit.*, p. 146.

46 La pedagogía crítica "da existencia a una comunicación de ida y vuelta, y elimina la contradicción entre educadores y educandos. Ambos, educador y educandos, se educan entre sí mientras se establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo". Véase Enrique Martínez Salanova-Sánchez, "Paulo Freire, pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza", disponible en <http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm>, página consultada el 5 de agosto de 2011.

47 Véase Pablo Latapí Sarre, "Valores: la asignatura pendiente", en *Tiempo educativo Mexicano*, México, UNAM-Coordinación de Humanidades/Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1994, vol. III, pp. 20-23, en esp., p. 23.

Reconocimiento de la construcción de ciudadanía en el sistema educativo formal

Como mencionamos en los antecedentes de la EDH, los organismos civiles han desempeñado un trabajo importante para hacer visible lo estratégico que resulta incluir el enfoque de derechos humanos en la educación formal con las características y objetivos descritos con anterioridad,⁴⁸ y sobre el cual se diseñó gran diversidad de propuestas.

Gracias a ese trabajo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) pudo capacitar a docentes que, en su mayoría, desconocían el tema o la práctica mediante el uso de fichas metodológicas para abordar temas curriculares, como son los derechos de las mujeres o los niños.

Con lo anterior se logró que la educación cívica y ética en México se sustente en gran medida en la EDH. Eso se puede corroborar al observar la convergencia del marco legal y democrático del Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCYE)⁴⁹ el cual señala varios propósitos dirigidos a las y los estudiantes, para que éstas y éstos:

Propósitos del PIFCYE para la EDH ⁵⁰
<i>Reconozcan</i> la importancia de los valores identificados con la democracia y los derechos humanos en sus acciones y en sus relaciones.
<i>Desarrollen</i> su potencial como personas y como integrantes de la sociedad.
<i>Establezcan</i> relaciones sociales basadas en el respeto a sí mismos, a los demás y a su entorno natural.
<i>Se reconozcan</i> como parte activa de su comunidad, de su país y del mundo.
<i>Se comprometan</i> con la defensa de la vida democrática, la legalidad y la justicia.
<i>Valoren</i> el medio natural y sus recursos como base material del desarrollo humano.
<i>Definan</i> de manera autónoma su proyecto personal.

A partir de esos propósitos, la SEP establece el desarrollo de ocho competencias,⁵¹ muy parecidas a las características que se plantearon antes, que buscan

48 Con la aparición del Plan de Acción, resultado de la Conferencia Internacional de Educación de 1994, se reforzaron las propuestas de las organizaciones civiles mexicanas que reconocen como pilar los valores que en contextos socioculturales diferentes se aceptan como componentes esenciales de la paz, la democracia y los derechos humanos. Cit. en José Tuvilla Rayo, *Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global*, Bilbao, Desclée De Brouwer, 1998, p. 209.

49 Véase SEP, Programa Integral de Formación Cívica y Ética, disponible en <<http://basica.sep.gob.mx/formacioncivica>>, página consultada el 3 de agosto de 2011.

50 *Idem*.

51 Debe entenderse por *competencia* "la capacidad que desarrolla una persona para actuar en una situación determinada movilizandando y articulando sus conocimientos, habilidades y valores. Las competencias cívicas y éticas involucran una perspectiva moral y cívica que permite a los alumnos tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. Los aprendizajes logrados a través del desarrollo de las competencias tienen la posibilidad de generalizarse a múltiples situaciones y de enriquecer la perspectiva de los alumnos sobre sí mismos y sobre el mundo en que viven". *Idem*.

articular experiencias y saberes que las y los alumnos han conformado acerca de su persona, la convivencia con quienes les rodean y los criterios con que valoran sus acciones y las de los demás:⁵²

Las ocho competencias cívicas y éticas ⁵³	
Conocimiento y cuidado de sí mismo(a)	Consiste en la capacidad de una persona para reconocerse como digna y valiosa, con cualidades, aptitudes y potencialidades para establecer relaciones afectivas, para cuidar su salud, su integridad personal y el medio natural, así como para trazarse un proyecto de vida y orientarlo hacia su realización personal. En esta competencia se cimientan todas las demás, pues un sujeto que reconoce el valor, la dignidad y los derechos propios puede asumir compromisos con las y los demás.
Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad	Consiste en la capacidad de los sujetos de ejercer su libertad al tomar decisiones y regular su comportamiento de manera autónoma y responsable, al trazarse metas y esforzarse por alcanzarlas. Aprender a autorregularse implica reconocer que todas las personas somos proclives a responder ante situaciones que nos despiertan sentimientos y emociones, pero que, al mismo tiempo, tenemos la capacidad de regular su manifestación para no dañar la propia dignidad o la de otras personas.
Respeto y aprecio de la diversidad	Esta competencia se refiere a la capacidad para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, al tiempo de respetar y valorar las diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir. Implica, además, estar en condiciones de colocarse en el lugar de las y los demás, de poner en segundo plano los intereses propios frente a los de personas en desventaja o de aplazarlos ante el beneficio colectivo. Como parte de esta competencia se encuentra, además, la habilidad para dialogar con disposición de trascender el propio punto de vista, y para conocer y valorar los de otras personas y culturas. El respeto y el aprecio de la diversidad implican también la capacidad de cuestionar y rechazar cualquier forma de discriminación, así como valorar y asumir comportamientos de respeto a la naturaleza y sus recursos.
Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad	Consiste en la posibilidad de identificar los vínculos de pertenencia y de orgullo que se tienen hacia los grupos de los que se forma parte, y su papel en el desarrollo de la identidad personal. El sentido de pertenencia se desarrolla a partir del entorno social y ambiental inmediato con el que se comparten formas de convivencia, intereses, problemas y proyectos comunes. A través del ejercicio de esta competencia se busca que las y los estudiantes se reconozcan como miembros activos y responsables de diversos grupos sociales que van desde la familia, los grupos de amigos, la localidad, hasta ámbitos más extensos como la entidad, la nación y la humanidad, de manera que se sientan involucrados, responsables y capaces de incidir en los acontecimientos de su entorno próximo y con lo que les ocurre a otros seres humanos sin importar sus nacionalidades.

⁵² *Idem.*

⁵³ Véase Gloria Canedo Castro, *Formación cívica y ética en educación básica. Primaria*, disponible en <http://www.albanta.org.mx/ws/docs/Canedo_FCyE_en_edu_basica.pdf>, página consultada el 3 de agosto de 2011.

Las ocho competencias cívicas y éticas ⁵³	
Manejo y resolución de conflictos	<p>Se refiere a la capacidad para resolver conflictos cotidianos sin usar la violencia, privilegiando el diálogo, la cooperación y la negociación en un marco de respeto a la legalidad. Implica, además, la capacidad de cuestionar el uso de la violencia ante conflictos sociales, de vislumbrar soluciones pacíficas y respetuosas de los derechos humanos, de abrirse a la comprensión del otro para evitar desenlaces socialmente indeseables y aprovechar el potencial de la divergencia de opiniones e intereses.</p> <p>Su ejercicio implica que las y los alumnos reconozcan los conflictos como componentes de la convivencia humana, y que su manejo y resolución demanda de la escucha activa, el diálogo, la empatía y el rechazo a todas las formas de violencia. Asimismo, el desarrollo de esta competencia plantea que sean capaces de analizar los factores que generan los conflictos, entre los que se encuentran diferentes formas de ver el mundo y de jerarquizar los valores.</p>
Participación social y política	<p>Esta competencia consiste en la capacidad de tomar parte en decisiones y acciones de interés colectivo en distintos ámbitos de la convivencia social y política. Implica que las y los alumnos se interesen en asuntos vinculados con el mejoramiento de la vida colectiva, desarrollen su sentido de corresponsabilidad con representantes y autoridades de organizaciones sociales y políticas. Se busca que las y los estudiantes se reconozcan como sujetos con derecho a intervenir e involucrarse en asuntos que les afectan directamente y en aquellos que tienen impacto colectivo, como la elección de representantes y el ejercicio del poder en las instituciones donde participan, mediante procedimientos como el diálogo, la votación, la consulta, el consenso y el disenso. También se contempla que consideren la situación de personas que se encuentran en condiciones desfavorables como una referencia para la organización y la acción colectiva.</p>
Apego a la legalidad y sentido de justicia	<p>Esta competencia alude a la capacidad de actuar con apego a las leyes y las instituciones como mecanismos que regulan la convivencia democrática y protegen sus derechos. Se busca que las y los alumnos comprendan que las leyes y los acuerdos internacionales garantizan los derechos de las personas, establecen obligaciones y limitan el ejercicio del poder, con el fin de que promuevan su aplicación siempre en un marco de respeto a los derechos humanos y con un profundo sentido de justicia. Asimismo, se plantea que reflexionen en la importancia de la justicia social como criterio para juzgar las condiciones de equidad entre personas y grupos.</p>
Comprensión y aprecio por la democracia	<p>Consiste en la capacidad para comprender, practicar, apreciar y defender la democracia como forma de vida y de organización política. Su ejercicio plantea que las y los alumnos valoren las ventajas de vivir en un régimen democrático, participen en la construcción de una convivencia democrática en los espacios donde toman parte, se familiaricen con procesos democráticos para la toma de decisiones y la elección de autoridades, como: la votación, la consulta y el referéndum. Conciernen, además, a la capacidad de tomar en cuenta opiniones y perspectivas diferentes que prevalecen en sociedades plurales. Además, implica que conozcan los fundamentos y la estructura del gobierno en México e identifiquen los mecanismos de que disponen las y los ciudadanos para influir en las decisiones de gobierno, acceder a información sobre el manejo de recursos públicos y pedir que se rindan cuentas de su gestión.</p>

Como se puede apreciar, la EDH tiene plena concordancia en sus objetivos y metas con la propuesta curricular oficial de educación cívica y ética, la cual se considera muy avanzada. Lo que falta construir son verdaderos procesos de formación que faciliten a las y los docentes apropiarse del enfoque para que sea aplicado de manera regular y sistemática en las escuelas.

Espacios de educación no formal (iniciativas ciudadanas)

Con lo expuesto hasta ahora, hay que precisar que el término *no formal*⁵⁴ se refiere al ámbito educativo no institucional, y no a la realización de actividades educativas carentes de orden o conexión. En este espacio convergen por voluntad propia varios sujetos sociales en busca de conocimientos que ayuden al crecimiento y la mejora de sus procesos sociales y, en especial, para ampliar las libertades o impedir que sucedan violaciones a los derechos de las personas, con el fin de salvaguardar la dignidad humana. Por tanto, se vuelve igual de serio e importante, sobre todo si se considera que muchos de esos procesos son antecedentes para que se reconozcan en las instituciones públicas temas como la perspectiva de género o el derecho a la educación, por mencionar sólo algunos.

La *educación no formal* se refiere al ámbito educativo no institucional en el cual convergen por voluntad propia varios sujetos sociales en busca de conocimientos que ayuden al crecimiento y mejora de sus procesos sociales.

Antecedentes de la construcción de ciudadanía desde la educación en derechos humanos en espacios no formales en México

La educación en derechos humanos pasó de ser una discusión entre expertos, que no lograban incidir en el sistema formal, a constituir parte integral de las estrategias de resistencia de los movimientos de derechos humanos en América Latina que, desde sociedades dominadas por dictaduras militares, impulsaban la reflexión consciente y responsable sobre la educación como movilizador de las demandas de grandes sectores perseguidos de la población; asimismo, incidían sobre los escenarios esperanzadores planteados con la llegada de la democracia.

Desde sus inicios, la educación en derechos humanos permitió conciliar los intereses de activistas sociales y los de profesionales de la educación comprometidos con la construcción de la democracia, poniéndolos en sintonía con la búsqueda de una educación crítica, transformadora y esperanzadora basada en los derechos humanos, es decir, se unían la perspectiva política y la perspectiva ética como amalgama de una misma propuesta educativa.⁵⁵

Sin embargo, en México, aunque en los discursos se apelaba a la democracia y a los derechos humanos relacionados, en la práctica se les veía como campos de actuación y formación distantes, aunque no opuestos, debido a que la mayoría de las personas participantes en el movimiento social reivindicaba la democracia y su sistema de partidos a través de la construcción de una ciudadanía principalmente enfocada al ámbito electoral.

En consecuencia, los esfuerzos educativos emprendidos entonces se concentraron en la preparación para la observación electoral y, aunque se reconocía

54 Para profundizar en la delimitación del concepto, véase Trilla i Bernet *et al.*, *op. cit.*, pp. 27 y ss.

55 Véase Magendzo, *Educación en derechos humanos: cultura democrática*, *op. cit.*, p.18.

la validez de los planteamientos de los derechos humanos y de la EDH, éstos no se incluían en las actividades puntuales de los organismos civiles o las instituciones públicas de derechos humanos involucradas en esa agitada "escuela de educación ciudadana",⁵⁶ que fue la lucha por la democracia.

Pasada la efervescencia de la observación electoral y la consolidación de las instituciones electorales, el movimiento a favor de la democracia desarrolló estrategias amplias de formación ciudadana basadas en el análisis y búsqueda de solución a los problemas del país, como la instauración del Estado de derecho, elecciones libres, sistema de partidos, rendición de cuentas, goce de libertades individuales y derechos políticos. No obstante, se continuaba promoviendo sólo la participación electoral para instaurar gobiernos legítimos que detuvieran las políticas neoliberales y asumieran la promoción de los ideales de justicia social.⁵⁷

Sin embargo, el nuevo modelo de educación ciudadana coincidía con la EDH en la pretensión de que, desde la esfera de la educación formal o fuera de ella, se desarrollaran estrategias de formación en las que los contenidos centrales fueran el ciudadano y la democracia, con sus dimensiones jurídica, política, social y económica, vistas desde la construcción de una cultura democrática⁵⁸ no exenta de conflictos, así como la problemática vinculada con la participación ciudadana, los ideales de bienestar y la democracia en su sentido emancipador.

En este marco se ubica la experiencia del Movimiento Ciudadano por la Democracia⁵⁹ que, en un intento por realizar las primeras vinculaciones entre los derechos humanos y la democracia, fundó escuelas de formación ciudadana, enfocadas a colocar en la agenda pública el desarrollo democrático, la paz –a través de los temas de resolución de conflictos– y los derechos humanos. Estas experiencias se reprodujeron luego en diplomados y cursos, impartidos incluso por universidades e instituciones públicas.

En este esfuerzo participó también Alianza Cívica,⁶⁰ organización civil que comenzó llevando a la práctica procesos de formación para la observación electoral y luego dio paso a escuelas ciudadanas sobre contraloría social y rendición de cuentas, ambas sustentadas en instrumentos de derechos humanos suscritos y ratificados por México.

56 Véase Rafael Reygadas, *Abriendo veredas: iniciativas públicas y sociales de las redes de organizaciones civiles*, México, Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia, 1998, p. 302.

57 Véase, Ariadna Estévez, "Transición a la democracia y derechos humanos en México: la pérdida de la integralidad en el discurso", en *Andamios*, año 3, núm. 6, junio de 2007, pp. 7-32, en esp. p. 12.

58 Véase Sime Poma *et al.*, *op. cit.*, pp. 103-106.

59 Véase Reygadas, *op. cit.*, pp. 279 y ss.

60 *Ibidem*, pp. 303 y ss.

Características de la educación en derechos humanos en espacios educativos no formales

Diversas propuestas pedagógicas incluyen interpretaciones amplias de los derechos humanos y la democracia, de acuerdo con los sujetos que las desarrollen y los temas que tengan como objetivo.⁶¹

En este sentido, los grupos que a lo largo de la historia han abordado el tema de las violaciones reiteradas a sus derechos, como las personas con discapacidad, las mujeres,⁶² las personas migrantes y la comunidad de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneras, travestistas, transexuales e intersexuales (LGBTI), entre otras, tienen en común objetivos en cuanto a procesos educativos muy específicos, que se muestran en el siguiente cuadro:

Objetivos de los grupos de lucha emblemática en contra de las violaciones reiteradas a sus derechos humanos
La <i>construcción</i> de identidades personales y culturales para que se protejan y respeten los derechos, y su reconocimiento en la sociedad y en las instituciones.
El <i>desarrollo</i> de habilidades y actitudes para resolver los conflictos de manera <i>noviolenta</i> y el aprovechamiento del conflicto para establecer nuevas formas de relación desde los principios de la vida democrática, a partir del respeto a la persona, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, la tolerancia y la participación.
El <i>desarrollo</i> de valores y prácticas solidarias hacia las víctimas del totalitarismo, de la injusticia social, la discriminación y otras violaciones a los derechos humanos.

Otro escenario desde donde se evidencian las características de la EDH en espacios no formales son los objetivos de determinados grupos de trabajo especializado, es decir, grupos que abordan derechos relativos al medio ambiente, al acceso a la información o la rendición de cuentas, entre otros.

Objetivos de los grupos de trabajo con cierto grado de especialidad temática
La <i>formación</i> de capacidades para conciliar la participación responsable en la vida social y política y en las instituciones y organizaciones sociales.
El <i>conocimiento</i> , vivencia e incorporación de los derechos humanos reconocidos por la comunidad internacional y en México, para que se apliquen los mecanismos por los que se defiende la vida, la libertad, la justicia y la dignidad de personas y pueblos.
La <i>formación</i> de habilidades y actitudes de respeto a las diversidades y de lucha por la equidad de género, la multiculturalidad y todas las formas de pluralismo.
El <i>desarrollo</i> de mecanismos para que se profundicen en la vida nacional los marcos internacionales provenientes de los derechos humanos, la democracia y el desarrollo, así como ampliar sus límites y posibilidades.
El <i>desarrollo</i> de habilidades para la construcción de una ciudadanía reflexiva y crítica, con poder de decisión, capaz de participar en la construcción de una convivencia social democrática, sustentada en el respeto y la vigencia de los derechos humanos.

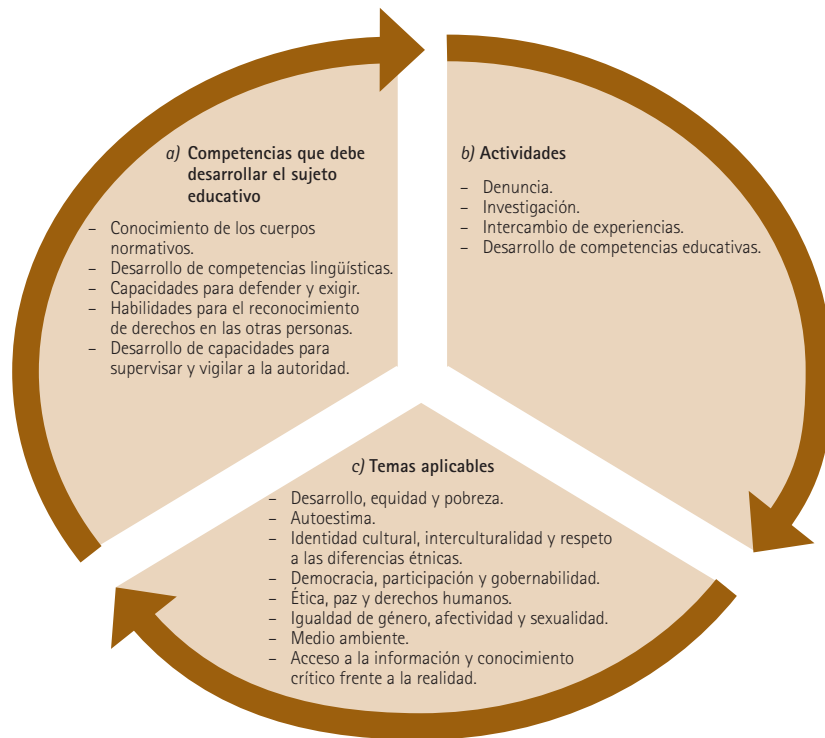
61 Véase Mujica Becerra, *op. cit.*, pp. 50 y ss.

62 Cabe señalar que en el caso de las mujeres, aunque no es un grupo, desde su ubicación como colectivo ha impulsado el trabajo de educación en derechos humanos de las mujeres en dos dimensiones: a) para el reconocimiento de sus derechos, y b) para la aplicación de la perspectiva de género y los derechos de las mujeres de manera temática y transversal.

Como puede apreciarse en los cuadros anteriores, las posibilidades de aportar elementos sustantivos a la formación de las personas que participan en espacios sociales son muy amplias, de ahí la complejidad de las metodologías y los diferentes énfasis que puede adoptar la educación en derechos humanos. Sin embargo, lo anterior no implica que esas metodologías estén reñidas entre sí, sino que ellas forman parte de un proceso que debe enriquecerse en todo momento y que, hoy por hoy, se construye con la participación de todas y todos.

A continuación, se presenta un esquema para desarrollar acciones educativas de formación ciudadana, el cual abarca competencias,⁶³ tema⁶⁴ y actividades desde la cuales se pueden elaborar las diversas propuestas educativas (talleres, foros, diplomados, diálogos, entre otros) donde se pongan en práctica uno o varios componentes.

Gráfico. Acciones educativas de formación ciudadana



La CDHDF en los espacios de formación educativa

En este apartado abordaremos lo que realiza la CDHDF respecto de los espacios de formación educativa en derechos humanos identificados, y sus posibilidades de incidencia en la construcción ciudadana.

63 Véase Magendzo, *Educación en derechos humanos: cultura democrática*, op. cit., pp. 37-41.

64 Véase Sime Poma et al., op. cit., pp. 13-18.

Para ello, debemos tener presente que a través de los mecanismos de defensa que les confiere la ley, así como por medio de actividades preventivas, las comisiones públicas de derechos humanos hacen valer el respeto y la vigencia de los derechos humanos y, al cumplir con tales fines, esos organismos validan la democracia.

La CDHDF define esto último en su estrategia educativa, al señalar que la educación en derechos humanos que promueve se relaciona con un proceso continuo y permanente, asentado en el concepto amplio y procesal de los derechos humanos –como tal, ligado al desarrollo, la paz y la democracia–, y la perspectiva positiva del conflicto que pretende desarrollar una noción de cultura que tiene como finalidad la defensa de la dignidad humana, de la libertad, de la igualdad, de la solidaridad, de la justicia, de la democracia y de la paz.⁶⁵ La estrategia educativa de la CDHDF se sintetiza en el *Marco conceptual educativo de la CDHDF*.⁶⁶ En él se consagran los principios y objetivos que se persiguen para realizar acciones de educación en derechos humanos.

La CDHDF considera la EDH no como una tarea neutral, sino como una tarea que requiere asumir una postura comprometida con el contenido de los derechos humanos.⁶⁷ Al respecto, en el *Marco conceptual educativo de la CDHDF* se afirma:

En cuanto a los objetivos de la educación, particularmente de la relacionada con las prerrogativas fundamentales, conviene destacar que no se educa sólo para que las personas conozcan sus derechos y sepan cómo defenderlos, sino que el interés nodal se centra en la autonomía y la libertad racional que emancipa a las personas. Los derechos humanos constituyen un conocimiento constructor de sujetos de derecho, de personas autónomas, racionales y asertivas [...] En otras palabras, pretende formar para la identidad personal, para la autonomía moral e intelectual, para la reciprocidad y para la responsabilidad.⁶⁸

Ahora bien, la CDHDF espera que las personas encargadas de la enseñanza de los derechos humanos sean empáticas con esos derechos, es decir, que vivencien y acerquen la experiencia a quienes los rodean.⁶⁹ Al respecto se ha dicho:

Los nuevos planteamientos curriculares requieren que se trabajen en las aulas capacidades de distinta índole; por ello, los objetivos educativos incluyen capacidades de tipo cognitivo, de equilibrio personal y de inserción e integración

Construir ciudadanía en la CDHDF supone promover el conocimiento y respeto de las leyes, además de impulsar su vigencia en beneficio del bien común.

65 La estrategia educativa de la CDHDF parafrasea la propuesta que Xexús Jares presenta en *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*, Madrid, Popular, 1991, p. 67.

66 Véase CDHDF, *Marco conceptual educativo de la CDHDF*, 2ª ed., México, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2007, p. 16.

67 *Ibidem*, pp. 16 y 17.

68 *Idem*.

69 Véase Zurbano Díaz de Cerio, *op. cit.*, p. 8.

social. Todas ellas constituyen un entramado de cualidades de la persona, tanto en su dimensión individual como en su dimensión social.⁷⁰

De lo anterior, puede advertirse que a partir de las experiencias educativas que desarrolla la Comisión se construye una opción para lograr que la ciudadanía exprese actitudes solidarias y de compromiso social coherentes con el mandato de la CDHDF.

Esas experiencias deberán basarse en un enfoque formativo, vivencial y democrático que desemboque en la movilización ciudadana a favor de los derechos humanos.

Construir ciudadanía en la CDHDF supone dar a conocer lo establecido en el orden normativo de los derechos humanos, pero sobre todo significa promover su utilización para proteger los derechos de todas las personas, principalmente los de las más vulnerables. Por ello, la propuesta pedagógica de la CDHDF debe incidir en todos los espacios educativos para lograr la construcción de una ciudadanía que se indigne ante lo injusto y tienda puentes para la participación de todas y todos.

En estos dos primeros módulos se han revisado los supuestos teóricos y los objetivos pedagógicos que sustentan la construcción de ciudadanía desde la educación en derechos humanos, en sus dimensiones formal y no formal, así como las prácticas y el desarrollo alcanzado en México al respecto. Se puso particular énfasis en la práctica educativa en derechos humanos de la CDHDF de acuerdo con su mandato legal.

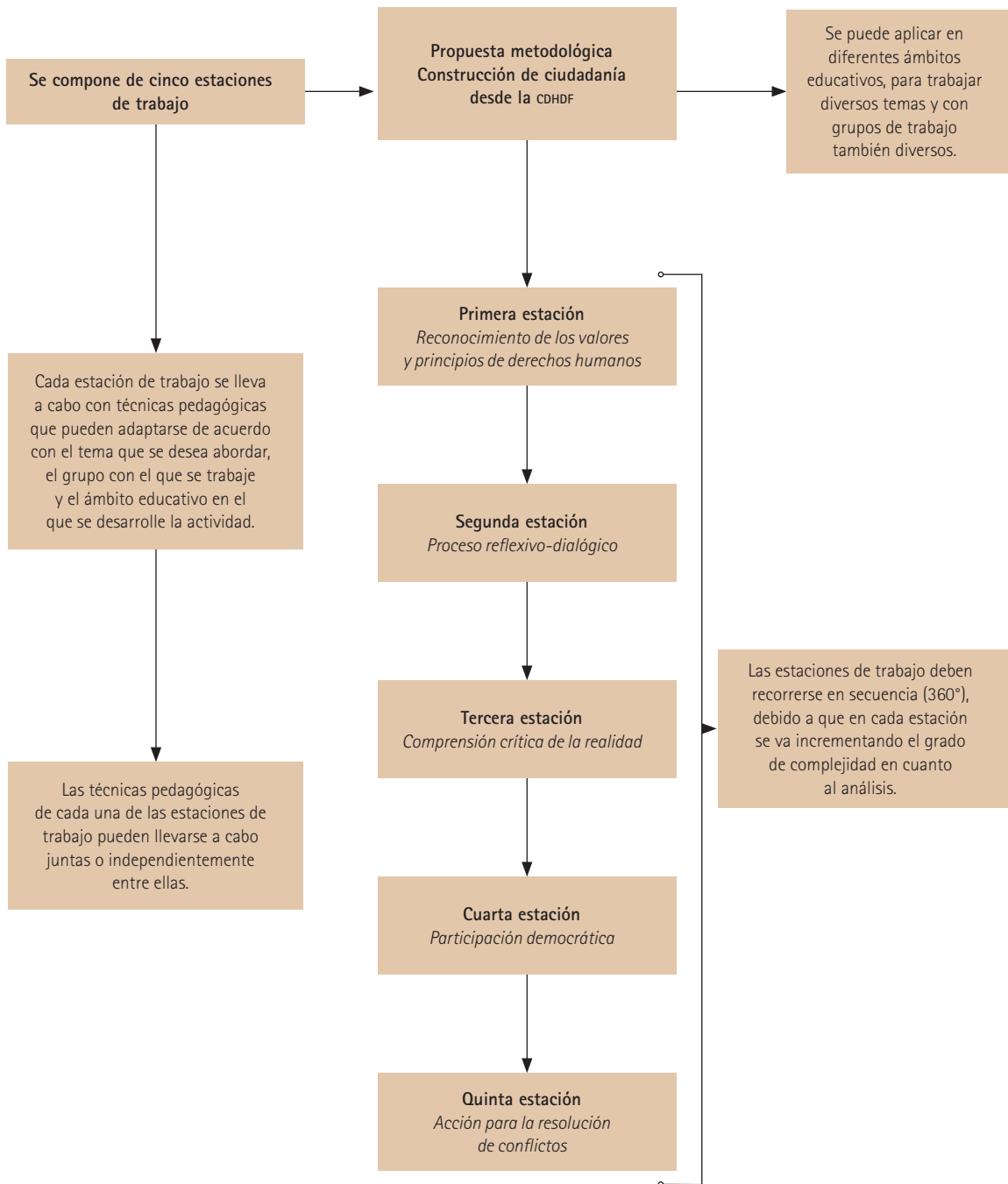
A partir de ese análisis, se logra identificar la necesidad de que la CDHDF enfoque su quehacer en materia de educación en derechos humanos en dar respuesta al escenario actual del país. Para ello, se requiere redimensionar la estrategia educativa de la Comisión para el fortalecimiento de los sujetos sociales, con ello se favorece la construcción de una ciudadanía sólida y movilizada a favor de los valores y principios de las libertades y los derechos fundamentales.

Redimensionar la estrategia educativa de la CDHDF se puede lograr a partir de una metodología que tenga como principal propósito crear experiencias de construcción de ciudadanía sustentadas en la educación en derechos humanos, de manera que en el siguiente módulo se hará una propuesta en tal sentido.

70 *Ibidem*, p. 7.

MÓDULO III.

Propuesta para la construcción de ciudadanía desde la CDHDF



Introducción a la propuesta metodológica de construcción de ciudadanía desde la CDHDF

En este módulo se expondrá la propuesta metodológica de educación denominada *Construcción de ciudadanía desde la CDHDF*,⁷¹ la cual pretende complementar la estrategia educativa de la Comisión. Puede desarrollarse en diferentes ámbitos educativos, y está dirigida sobre todo a sujetos sociales de acuerdo con el mandato de la institución.

La propuesta es aplicable para el desarrollo de contenidos curriculares y de procesos abiertos de formación en derechos humanos, aunque permite también su utilización para llevar a cabo contenidos y temas diversos relacionados con tales derechos, como la democracia, la perspectiva de género, la no discriminación, el medio ambiente, el desarrollo y la paz.

A continuación se presenta un esquema explicativo de la metodología de construcción de ciudadanía que se propone para fortalecer el trabajo educativo de la CDHDF, cuyo diseño se ha realizado desde un enfoque crítico.

71 La propuesta metodológica presentada en este módulo ha sido diseñada por Christian Rojas Rojas, a quien corresponde la autoría intelectual de esta iniciativa de educación.

En este esquema se aprecia que su conformación incluye varias metodologías educativas que se pueden utilizar en conjunto o de manera individual para abordar temas acordes con los principios y valores de los derechos humanos.

Gráfico. Metodología de construcción ciudadana de la CDHDF



Desarrollo de las estaciones de trabajo de la propuesta metodológica

Consiste en recorrer cinco estaciones de trabajo de manera secuencial y cíclica, toda vez que puede ir aumentando el grado de complejidad, según las experiencias de los sujetos educativos y objetivos propuestos en cada acción educativa de la Comisión. Las referidas estaciones de trabajo son:

1. Reconocimiento de los valores y principios de los derechos humanos y democracia.
2. Proceso reflexivo-dialógico.
3. Comprensión crítica de la realidad.
4. Participación democrática.
5. Acción para la resolución de conflictos.

En cada estación se propone un diseño metodológico que abarca varias técnicas dirigidas a aumentar la capacidad de las y los participantes para la reflexión y la acción crítica. Esto permitirá vincular la realidad propia y grupal con los principios y valores de la educación en derechos humanos y temas afines a ella. La estructura metodológica de esta propuesta pretende facilitar la práctica educativa de la CDHDF, para impulsar la construcción de ciudadanía vinculada con la prevención (en su concepción más amplia), promoción, defensa y denuncia de violaciones a los derechos humanos.

En los siguientes apartados se expondrá la referida metodología, y se hará explícito cada uno de sus componentes para facilitar su comprensión y utilización en las acciones educativas de la CDHDF. Antes de revisar la propuesta, se deben considerar las siguientes recomendaciones metodológicas:

- La o el facilitador debe recopilar noticias de actualidad o experiencias documentadas para presentar ante el grupo; con ellas se buscará la discusión grupal en torno a los temas de derechos humanos en relación con los objetivos de cada estación metodológica.
- Se sugiere que las reflexiones que se lleven a cabo en el grupo partan de la experiencia personal de las y los participantes hasta abarcar la colectiva, para generar un espacio de confianza y un ambiente de respeto.
- La o el facilitador deberá incentivar la comprensión y el análisis de los contenidos de la actividad desde la perspectiva de género.
- Quien facilite las actividades en el grupo deberá permitir el tiempo necesario para aclarar todas las dudas de los y las participantes, así como promover la intervención de todas y todos.
- La o el facilitador debe procurar que los conceptos que se presenten se acompañen de ejemplos breves que clarifiquen los temas que se abordan en la actividad.
- Se recomienda utilizar lenguaje inclusivo, evitar comparaciones de personas o culturas, no realizar bromas que puedan lastimar a alguna o algún participante y no permitir expresiones discriminatorias o de odio.
- Las actividades que se presentan son sugerencias para trabajar los contenidos de la guía. Su aplicación futura deberá evaluarse y adecuarse a las necesidades y características del público al que se dirija.

Reconocimiento de los valores y principios de los derechos humanos

La primera estación de trabajo conduce a la reflexión. Su utilidad radica en sensibilizar a las personas en los temas de derechos humanos. Permite objetivar la mirada entre el pensamiento y la acción en materia de derechos humanos y los problemas que han de enfrentarse para su cumplimiento.

METODOLOGÍA

Reflexionar sobre problemas relacionados con los derechos humanos a través de técnicas dirigidas a explorar las opiniones de cada una de las personas de un grupo de trabajo y presentarlas ante las y los demás de manera espontánea. Las técnicas pedagógicas que la componen son las que a continuación se desarrollan.

TÉCNICAS⁷²

- **Diálogos clarificadores.** Son conversaciones dirigidas sobre algún tema ético que sucede en la realidad pero que contradice a los derechos humanos. Por ejemplo:

Tema: seguridad pública/derecho a la no discriminación⁷³

Instrucciones

1. Se lee el caso en voz alta (en grupos o en plenaria);
2. Se reflexiona en torno a un caso (en grupo o en plenaria), a partir de las siguientes preguntas orientadoras:
 - ¿Qué respuestas fueron iguales?
 - ¿Qué respuestas fueron diferentes?
 - ¿Qué aportó al conocimiento de los derechos humanos?
 - ¿Qué derechos se presentan en la discusión?
3. Se propicia una reflexión conclusiva.

Caso

El 16 de mayo de 2007 la asociación civil El Caracol presentó una queja ante la CDHDF en la que denunció abusos por parte de personal de la delegación Venustiano Carranza y de la policía preventiva en contra de un joven de 20 años de edad en situación de calle.

En entrevista, tal persona señaló que un día antes, cerca de las 8:00 horas, se encontraba durmiendo debajo de un puente ubicado sobre Eje 1 y la calle Penitenciaría en la delegación Venustiano Carranza, cuando al lugar llegaron varios servidores públicos de la delegación a bordo de una camioneta de esa institución, junto con dos camiones de basura y una patrulla de la policía preventiva de la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal (SSP-DF).

Un servidor público de la delegación le dijo que se quitara para que se llevaran sus pertenencias, pero como tardó en levantarse, lo aventó, por lo que se cayó al suelo. Se levantó y reclamó el empujón, por lo que fue golpeado

72 Para profundizar en la propuesta, Véase Jesús Vilar, "Clarificación de valores", en Miguel Martínez Martín y Josep Ma. Puig Rovira (coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación/Graó, 1991, p. 150.

73 El caso presentado será analizado a lo largo de las estaciones que conforman la propuesta metodológica, con el fin de facilitar la comprensión de las técnicas propuestas. Sin embargo, es importante señalar que la metodología y sus técnicas deben adecuarse a cada acción y programa temático que se emprenda.

(pero no precisó de qué forma). Luego, dos policías lo subieron por la fuerza a la patrulla y lo trasladaron a la calle Panaderos, en la colonia Morelos, donde lo dejaron libre.

Aclaró que tenía como pertenencias: ropa, cobijas y un colchón, las cuales se llevaron los servidores públicos referidos sin que él supiera adónde.⁷⁴

- **Hojas de valores.** Se presenta por escrito una situación problemática sobre el cumplimiento o defensa de los derechos humanos. Por ejemplo:

Tema: seguridad pública/derecho a la no discriminación

Instrucciones

1. Se presenta el caso por escrito.
2. Se enuncia una pregunta detonadora para la discusión en plenaria; por ejemplo: ¿es correcto que se ocupe la calle para vivir?
3. Se divide al grupo en equipos para reflexionar y responder la pregunta detonadora.
4. Se concluye la actividad con preguntas orientadoras:

—¿Quién o quiénes aportaron las mejores ideas?

—¿Quién piensa que no es la misma libertad?

—¿Qué ejemplos se pueden dar para abordar casos similares?

- **Frases inconclusas.** Se presentan frases que se deben completar, según el conocimiento y experiencia de cada persona participante. Por ejemplo:

Tema: seguridad pública/derecho a la no discriminación

Instrucciones

1. Se presenta el caso en plenaria.
2. Se responden individualmente las frases inconclusas.
3. Se analizan las respuestas a la luz de los instrumentos internacionales de derechos humanos.

Cuestionario

- a) Las personas en situación de calle son _____.
- b) Las personas jóvenes en situación de calle sufren discriminación cuando _____.
- c) A las personas jóvenes no las respetan las y los adultos porque _____.

⁷⁴ Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Recomendación 23/2009, disponible en <<http://www.cd hdf.org.mx/images/pdfs/recomendaciones/2009/R200923.pdf>>, página consultada el 7 de septiembre de 2011.

Proceso reflexivo-dialógico

El propósito de esta estación de trabajo es aclarar qué cree cada individuo y confrontarlo con lo que piensan los demás. En ella, el sujeto educativo identificará y relacionará los valores y principios, derechos, experiencias a partir de un análisis que contemple las esferas personal y colectiva, para conducirlo a desarrollar procesos de solución de problemas sociales.

Esta etapa requiere que las personas cuenten con información en materia de derechos humanos, y se caracteriza por comprometer las opiniones sobre el tema de la o el facilitador y de la o el participante, para fijar posiciones respecto de lo que se analiza.

METODOLOGÍA

La reflexión debe estar encaminada a desarrollar juicios basados en información concreta de derechos humanos, tanto de instrumentos internacionales como de reflexiones teóricas o conceptuales, distinguiendo entre forma y fondo de los problemas que se plantean. Para lograr eso, se requiere dar argumentos que justifiquen las respuestas. Para el óptimo desarrollo de la actividad se recomienda propiciar un ambiente de confianza en las personas que integran el grupo, así como actitudes de respeto, capacidad de escucha activa y motivación, que les permitan concentrarse en los argumentos.

TÉCNICAS

- **Dilemas éticos hipotéticos o reales.** Se propone la tensión de derechos a través de problemas reales, que se abordarán en el grupo de acuerdo con el grado de información y experiencia de las y los participantes. Por ejemplo:

Tema: seguridad pública/derecho a la no discriminación

Instrucciones

1. Se presenta el caso en plenaria.
2. Se divide al grupo en equipos para responder las preguntas relacionadas con el caso.
3. Los grupos ofrecen alternativas de solución que se deben poner en común.
4. En plenaria se analizan las alternativas presentadas a partir de criterios de derechos humanos.

Cuestionario

- a) ¿Por qué creen que los policías violentan a las personas que viven en la calle?

- b) ¿Si ustedes tuvieran relación con el caso qué habrían hecho en esa situación?
- c) ¿Qué pedirían, y a quién se lo pedirían, para que los derechos humanos sean respetados?

Comprensión crítica de la realidad

En la tercera estación de trabajo, junto con la reflexión y el diálogo continuo para favorecer el tejido social respetuoso de los derechos humanos, se integra la tarea de identificar los retos para analizar la realidad circundante, así como las dificultades para la conformación de una ciudadanía que propicie espacios de convivencia democrática.

En este nivel, la educación en derechos humanos plantea enormes retos para el cumplimiento de los derechos humanos, ya que su desarrollo implica enfrentar diversas construcciones culturales del país que legitiman la lucha por la vigencia de la no discriminación, la igualdad y la justicia.

METODOLOGÍA

Aspira a construir nuevas relaciones en la escuela y fuera de ella para promover la conciencia sobre la realidad social y el compromiso de transformarla desde los principios de los derechos humanos, a través de la confrontación ideas por medio de la discusión, la crítica y la autocrítica, así como la comprensión de las construcciones colectivas sobre temas micro y macroéticos.

TÉCNICAS⁷⁵

- **Dialogar a partir de un texto de tipo ético o social.** Se propone un caso en el que se describa una situación en el que se opongan dos derechos o dos necesidades, con la finalidad de poner en juego las posibilidades de solución. Por ejemplo:

Tema: seguridad pública/derecho a la no discriminación

Instrucciones

1. Se lee en colectivo el caso de violencia presentado.
2. En plenaria se emiten opiniones al respecto.
3. Se consensan las opiniones vertidas sobre el caso.
4. Se enlistan los aspectos positivos y negativos que afectan a las personas involucradas.

⁷⁵ Véase Josep Ma. Puig Rovira, "Comprensión crítica", en Martínez Martín y Puig Rovira, *op. cit.*, p. 150.

5. Se identifican los derechos afectados en el caso y se proponen fórmulas para su respeto.
6. Se cierra la discusión y se registran conclusiones.

- **Confrontación y análisis de los derechos en temas sociales controvertidos.** Se propone un caso en el que se confronten las responsabilidades de las autoridades y los derechos de las y los ciudadanos, y se revisan colectivamente las posibilidades de solución. Por ejemplo:

Tema: seguridad pública/derecho a la no discriminación

Instrucciones

1. Se identifican y clarifican los derechos implicados.
 2. Se aportan hechos y datos significativos que tienen relación con el caso para ubicar los derechos enfrentados.
 3. Se confrontan las ideas de las y los integrantes del grupo respecto de los derechos implicados.
 4. Se clasifican las opiniones. Las que tengan sustento objetivo (reconocimiento en la ley, hechos comprobables, etcétera), se distinguirán de las que no lo tienen. Sólo se retomarán las opiniones bien sustentadas para guiar los siguientes pasos de la actividad.
 5. Se clasificará la relevancia del caso y se reducirán las diferencias en pro o en contra.
 6. Se intentará acordar una decisión.
 7. Se evaluarán las consecuencias de aplicación de los derechos en discusión.
- **Documentación de casos.** De manera escrita se plantean soluciones a problemas morales o sociales. Ello permitirá comprender, a partir del pensamiento crítico, el efecto de los prejuicios en la vida de las personas. Por ejemplo:

Tema: seguridad pública/derecho a la no discriminación

Instrucciones

1. Se escribe sobre el problema que se presenta o se observa.
2. Se definen los derechos involucrados.
3. Se argumentan las razones para valorar los derechos involucrados en el caso.
4. Se identifican a los actores involucrados y su responsabilidad en el caso.
5. Se emiten opiniones y juicios sobre el caso.
6. Se lee en equipos el documento elaborado y se discuten opiniones y juicios presentadas al grupo.
7. Se presentan en plenaria los resultados de los equipos y se emiten opiniones conclusivas.

Participación democrática

Esta estación de trabajo promueve la vinculación entre los principios y los valores de los derechos humanos y las actividades de la democracia, con la finalidad de incentivar la participación en el espacio público.

La presente estación se caracteriza por requerir la reflexión sistemática de las personas participantes sobre su relación con los problemas sociales y las posibilidades de su actuación para impulsar soluciones al respecto.

Debe tenerse presente que el método educativo en esta estación de trabajo tiene el objetivo de involucrar a las personas en situaciones que le permitan vivenciar la participación ciudadana, para vincular la realidad social con los derechos humanos.

METODOLOGÍA

Las actividades deben conducir a la construcción de aprendizaje vivencial y elaborarse a partir de la experiencia grupal.

TÉCNICAS

- **Diagnósticos participativos.** Se debe elaborar un análisis crítico colectivo sobre una situación problematizadora relativa a los derechos humanos. Por ejemplo:

Tema: seguridad pública/derecho a la no discriminación

Instrucciones

1. Se elaboran preguntas y se resuelven colectivamente.
2. Se consensan las opiniones vertidas, favoreciendo la participación de todas y todos.
3. Se consensa en plenaria la situación del problema abordado, considerando la variedad de vertientes que involucra. No se permite votar las respuestas.

- **Documentación de violaciones a derechos humanos.** A partir de un caso específico se realiza una investigación donde se problematicen situaciones relacionadas con temas de derechos humanos. Por ejemplo:

Tema: Seguridad pública/derecho a la no discriminación

Instrucciones

1. Se formulan las hipótesis para explicar las causas del problema o la situación problematizadora.

2. Se clasifican y ordenan las hipótesis planteadas y después se selecciona cuál se seguirá.
3. Se prueba la hipótesis, considerando: *a)* su validez lógica y *b)* las evidencias que la refuerzan o la rechazan.
4. Se elaboran las conclusiones finales, se hacen preguntas orientadoras y se juntan los materiales que apoyen los resultados de la investigación.

- **Estudio de caso desde los derechos humanos.** Se presenta un caso de problemas vinculados con situaciones de violación a los derechos humanos, que implique la participación de todo el grupo.

Esta técnica se caracteriza por permitir una construcción multiactor de estrategias de trabajo que promuevan la promoción del respeto a los derechos humanos. Por ejemplo:

Tema: seguridad pública/derecho a la no discriminación

Instrucciones

1. Se presenta el estudio de caso que contiene el problema que se plantea.
2. Se organiza un grupo de trabajo.
3. Se establecen las reglas para facilitar la toma de decisiones en torno al caso.
4. Se elaboran las listas de situaciones habituales que se viven debido al problema.
5. Se identifican los actores que involucra el caso, se identifican las posturas que toman y sus repercusiones en materia de derechos humanos.
6. Se proponen alternativas de solución al caso planteado, y se sugieren formas de prevenir violaciones a derechos humanos en situaciones similares.

Acción para la resolución de conflictos

En esta estación de trabajo se ve al conflicto como una oportunidad para trabajar en materia de derechos humanos. En este sentido, el manejo de conflictos tiene el propósito de lograr acuerdos entre las personas, promover la convivencia pacífica y sociedades justas.

Trabajar con los conflictos requiere de cierto grado de experiencia y formación, es decir, sus metodologías no son recetas. Para su aplicación es indispensable considerar el contexto social y político de las personas involucradas, así como de la o el facilitador que las aplicará.

METODOLOGÍA

Las técnicas propuestas se desarrollan en cuatro niveles: *a)* análisis, *b)* estrategia, *c)* acción, y *d)* nuevos aprendizajes. Cada nivel supone la realización de varias actividades; sin embargo, para los fines de esta guía, se referirán sólo algunas técnicas para aplicar la metodología propuesta en este módulo.

TÉCNICAS⁷⁶

Nivel 1. Análisis del conflicto.

- **Mapeo del conflicto.** Por ejemplo:

Tema: seguridad pública/derecho a la no discriminación

Instrucciones

1. Decidir qué se quiere mapear, cuándo y desde qué derecho.
2. Situar a actores (personas, instituciones, organizaciones y la persona que analiza).
3. Describir, a través de preguntas generadoras, los puntos y las acciones cambiantes en la situación.
4. Relacionar los derechos con los conflictos y actores que se presentan en el caso.
5. Obtener conclusiones iniciales.

Nivel 2. Estrategias para atender el conflicto.

- **El árbol de valores: lo que defendemos.** Por ejemplo:

Tema: seguridad pública/derecho a la no discriminación

Instrucciones

1. Se muestra un árbol frondoso, vinculándolo con el conflicto a resolver.
2. En el follaje se escriben los puntos positivos y negativos del conflicto.
3. Sobre el tronco se ubican los actores que involucra el conflicto.
4. En las raíces van los derechos involucrados.
5. Se organiza en categorías la información obtenida y situada en el árbol.
6. Se realiza un plan de acción inicial a partir de las categorías establecidas de manera consensuada.

⁷⁶ Simon Fisher *et al.*, *Trabajando con el conflicto. Habilidades y estrategias para la acción*, Guatemala, Centro de Estudios para el Desarrollo y la Democracia/Consejo de Investigaciones para el Desarrollo de Centroamérica/Responding to Conflict, 2000.

Nivel 3. Plan de acción para atender el conflicto.

- **Reconstruyendo el tejido social: educación en derechos humanos.** Por ejemplo:

Tema: seguridad pública/derecho a la no discriminación

Instrucciones

1. Se elabora un diagnóstico participativo del problema específico que se atiende con base en los siguientes apartados: conocimientos sobre el caso, lugar en que se desarrolla, condiciones socioeconómicas que lo provocan, legitimación de la violencia, entorno cercano, actitudes de los actores involucrados y capacidades instaladas para resolver el conflicto (redes y grupos de apoyo, instituciones públicas disponibles, organizaciones sociales y civiles, personas, etcétera).
2. Se establece una estrategia de acciones para la prevención y el manejo del conflicto.
3. Se crean y promocionan iniciativas que fortalezcan actitudes y habilidades para la participación ciudadana.

Nivel 4. Aprendizaje.

- **Evaluación y análisis del impacto de la estrategia de resolución del conflicto.** Por ejemplo:

Tema: seguridad pública/derecho a la no discriminación

Instrucciones

1. Se examina el periodo en que se aplicó la estrategia y los impactos positivos y negativos de la intervención.
2. Se determinan los alcances de las medidas aplicadas para resolver el conflicto.
3. Se elaboran recomendaciones para los actores del conflicto, las personas que toman de decisiones (si fuera el caso) y participantes. Para ello, se deberá considerar la experiencia obtenida en la aplicación de la estrategia; de acuerdo con ella, se estará en posibilidad de ofrecer a las y los actores un nuevo plan de oportunidades estratégicas para atender los conflictos de manera no violenta, además de sugerirles formas de monitorear las actividades que deberán emprenderse en el futuro para evaluar sus resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba Olvera, María de los Ángeles, "El Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la Asociación Mexicana para la Naciones Unidas", en Gerardo Pérez Viramontes (comp.), *Educación, paz y derechos humanos. Ensayos y experiencias*, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Sociales de Occidente, 1998.
- Álvarez, Jorge, "Individuo, libertad, liberalismo y republicanismo, dos modos de entender la ciudadanía", en Daniel Vázquez, *Guía de estudio. Derechos políticos y participación ciudadana*, México, Facultad de Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2000.
- Bobbio, Norberto, *El futuro de la democracia*, trad. de José F. Fernández Santillán, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Canedo Castro, Gloria, *Formación cívica y ética en educación básica. Primaria*, disponible en <http://www.albanta.org.mx/ws/docs/Canedo_FCyE_en_edu_basica.pdf>, página consultada el 3 de agosto de 2011.
- Centro de Información de las Naciones Unidas, México, Cuba y República Dominicana, "¿Qué es la ONU?", disponible en <<http://www.cinu.mx/onu/onu/index.php>>, página consultada el 1 de agosto de 2011.
- Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, "Legislación nacional y local en educación en derechos humanos", en *Derechos Humanos. Órgano informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México*, año 6, núm. 31, mayo-junio de 1998, pp. 130 y 131.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, "Fundamentos y contenidos de la educación en derechos humanos", en *Programa de Promoción, Educación y Difusión de los Derechos Humanos. Guía de estudio y antología de lecturas*, México, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2008.
- _____, *Marco conceptual educativo de la CDHDF*, 2ª ed., México, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2007.
- _____, Recomendación 23/2009, disponible en <<http://www.cd hdf.org.mx/index.php/recomendaciones/por-ano/2003>>, página consultada el 5 de agosto de 2011.
- Conde Flores, Silvia, "La educación en derechos humanos. Huellas del camino andado", en *Educación en derechos humanos*, México, Secretaría de Relaciones Exteriores, 2006, pp. 147-177.
- Estévez, Ariadna, "Transición a la democracia y derechos humanos en México: la pérdida de la integralidad en el discurso", en *Andamios*, año 3, núm. 6, junio de 2007, pp. 7-32.
- Fisher, Simon, et al., *Trabajando con el conflicto. Habilidades y estrategias para la acción*, Guatemala, Centro de Estudios para el Desarrollo y la Democracia/Consejo de Investigaciones para el Desarrollo de Centroamérica/Responding to Conflict, 2000.

- Giroux, Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, trad. de Martín Mur Ubasart, México, Siglo XXI/UNAM, 2003.
- Jares, Xexús R., *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*, Madrid, Popular, 1991.
- Kymlicka, Will y Norman Wayne, *El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía*, Buenos Aires, Ágora, 1997.
- Latapí Sarre, Pablo, "Valores: la asignatura pendiente", en *Tiempo educativo Mexicano*, México, UNAM-Coordinación de Humanidades/Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1994, pp. 20-23.
- Magendzo, Abraham, *Educación en derechos humanos: cultura democrática*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.
- _____, "Pedagogía crítica y educación en derechos humanos", *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, año 2, núm. 2, Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2003, disponible en <http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo_freire_02/019-027.pdf>, página consultada el 3 de agosto de 2011.
- _____, *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, Santiago, Chile, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009.
- Magendzo, Abraham y Claudia Dueñas, *La construcción de una nueva práctica educativa*, México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 1994.
- Martínez Martín, Miguel y Josep Ma. Puig Rovira (coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación/Graó, 1991.
- Martínez Salanova-Sánchez, Enrique, "Paulo Freire, pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza", disponible en <http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm>, página consultada el 5 de agosto de 2011.
- Mujica Barreda, Rosa María, "Herramientas y metodologías para la educación en derechos humanos", en *Educación en derechos humanos*, México, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2007.
- Núñez Palacios, Susana, "Educación en derechos humanos: diversas posibilidades", en *Derechos Humanos. Órgano informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México*, año 6, núm. 31, mayo-junio de 1998, pp. 85-88, disponible en <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/31/pr/pr23.pdf>>, página consultada el 2 de agosto de 2011.
- Pansza González, Margarita, et al., *Fundamentación de la didáctica*, México, Gernika, 2002.

- Pierre Claude, Richard, *Methodologies for human rights education: a project of the Independent Commission on Human Rights Education*, University of Maryland, disponible en <<http://www.pdhre.org/materials/methodologies.html>>, página consultada el 2 de agosto de 2011.
- Reygadas, Rafael, *Abriendo veredas: iniciativas públicas y sociales de las redes de organizaciones civiles*, México, Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia, 1998.
- Rodríguez del Castillo, Marcos, "Ética, democracia y legalidad: el papel estratégico de las instituciones electorales en México", en *Derecho y Cultura*, núms. 11-12, septiembre-diciembre de 2003, pp. 69-73, disponible en <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derycul/cont/11/eyr/eyr9.pdf>>, página consultada el 05 de agosto de 2011.
- Rojas, Christian, *Democracia y participación ciudadana. Manual para promotoras y promotores. De ciudadano a ciudadano*, México, Movimiento Ciudadano por la Democracia, 2000.
- Schmelkes, Sylvia, "Educación para los derechos humanos y la paz en el marco de formación valoral. Estado del conocimiento y de la práctica en América Latina. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe", en *Boletín UNESCO*, núm. 47, 1998.
- _____, "Cinco premisas sobre la formación en valores", en Greta Papadimitriou Cámara (comp.), *Programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos*, México, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas/Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 1998.
- SEP, *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública, 1993.
- _____, Programa Integral de Formación Cívica y Ética, disponible en <<http://basica.sep.gob.mx/formacioncivica>>, página consultada el 3 de agosto de 2011.
- Silva-Herzog Márquez, Jesús J., *Esferas de la democracia*, México, Instituto Federal Electoral, 1996.
- Sime Poma, Luis, et al., *Educación y ciudadanía. Propuestas de política*, Lima, Foro Educativo, 1997.
- Trilla i Bernet, Jaume, et al., *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, Barcelona, Ariel, 1993.
- Tuvilla Rayo, José, *Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global*, Bilbao, Desclée De Brouwer, 1998.
- Zurbano Díaz de Cerio, José Luis, *Bases para la educación para la paz y convivencia*, Pamplona, Gobierno de Navarra/Departamento de Educación y Cultura, 1998.

Legislación nacional

Ley General de Educación, *Diario Oficial de la Federación*, publicada el 13 de julio de 1993, última reforma *Diario Oficial de la Federación*, 28 de enero de 2011.

Derecho internacional de los derechos humanos

ONU, Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la resolución de la Asamblea General 217 A (III), Nueva York, 10 de diciembre de 1948, disponible en <<http://www.cinu.mx/onu/documentos/declaracion-universal-de-los-d/>>, página consultada el 2 de agosto de 2011.

_____, Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Declaración de Jomtien, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990, disponible en <http://www.libertaddeeleccion.org/docs/Declaracion_Mundial_sobre_Educacion_para_Todos-UNESCO.pdf>, página consultada el 3 de agosto de 2011.

EJERCICIO

1. Elabore un párrafo en el que explique la vinculación entre la pedagogía crítica y la educación en derechos humanos.

2. ¿Qué diferencias y semejanzas tiene la formación ciudadana en los espacios formales y no formales desde la perspectiva de la educación en derechos humanos?

Formación ciudadana en espacios formales		Formación ciudadana en espacios no formales	
Diferencias	Semejanzas	Diferencias	Semejanzas
1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.
3.	3.	3.	3.
4.	4.	4.	4.
5.	5.	5.	5.
6.	6.	6.	6.
7.	7.	7.	7.

3. ¿Cuáles son los propósitos del sistema educativo mexicano en cuanto al reconocimiento de la formación ciudadana en relación con la educación en derechos humanos?

4. ¿Cuáles son los alcances y las limitaciones de trabajar experiencias de formación ciudadana desde la educación no formal, a partir de una experiencia de la cual tenga conocimiento o del trabajo desarrollado por la CDHDF?

AUTOEVALUACIÓN

1. En México, la educación en derechos humanos en el ámbito formal tiene sus orígenes en la iniciativa educativa propuesta por:
 - a) La Academia Mexicana de Derechos Humanos y la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas.
 - b) La Secretaría de Educación Pública y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
 - c) La Secretaría de Educación Pública y la Academia Mexicana de Derechos Humanos.
 - d) La Comisión Nacional de los Derechos Humanos y la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas.

2. ¿Qué característica de la pedagogía crítica implica el análisis, el cuestionamiento del poder y el reconocimiento de que para favorecer la comprensión crítica deben vincularse el texto y el contexto?
 - a) El control del pensamiento de la o el alumno.
 - b) El conocimiento y el poder.
 - c) El desarrollo de la conciencia política crítica.
 - d) La acción transformadora.

3. La acción transformadora es un objetivo de la educación en derechos humanos para lograr:
 - a) El conocimiento del origen de derechos humanos.
 - b) La relación entre la teoría y la práctica.
 - c) El control sobre las y los demás.
 - d) Legitimar el conocimiento útil y necesario.

4. ¿Cuál de las competencias del Programa de Formación Cívica y Ética de la Secretaría de Educación Pública se refiere a desarrollar en las y los alumnos la capacidad para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, al tiempo que respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir?
 - a) Conocimiento de sí misma(o).
 - b) Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
 - c) Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.
 - d) Respeto y aprecio de la diversidad.

5. ¿Por qué en la década de los noventa en México las propuestas de educación para la construcción ciudadana no se relacionaban con la educación en derechos humanos?
 - a) Porque eran actividades puntuales y centradas en la observación electoral.
 - b) Debido a que las organizaciones se encontraban divididas por percepciones políticas.
 - c) Porque no consideraban de importancia el tema.
 - d) Porque no existían experiencias de trabajo en ninguno de esos sentidos.

6. ¿Qué corriente educativa se caracteriza por centrar su atención en la o el alumno y en la elaboración y ejecución de métodos y técnicas didácticas que le permitan desarrollar sus aptitudes?
 - a) La escuela crítica.
 - b) La escuela tradicional.
 - c) La escuela nueva.
 - d) La educación en derechos humanos.

7. **¿Cuáles son los componentes para elaborar propuestas de construcción de ciudadanía desde el ámbito no formal?**
- a) Los instrumentos normativos, las actividades y los temas.
 - b) Las competencias, los actores y los temas.
 - c) Las competencias, el tema y las actividades.
 - d) Las necesidades, los temas y las actividades.
8. **¿Cómo se le conoce a la propuesta educativa que pretende la transformación de la sociedad y el cuestionamiento de las estructuras de nuevos sujetos sociales y nuevas estructuras organizativas, a partir de la promoción del respeto y vigencia de los derechos humanos que se realiza desde los ámbitos formales y no formales de la educación?**
- a) Educación en derechos humanos.
 - b) Educación crítica.
 - c) Proceso reflexivo.
 - d) Resolución de conflictos.
9. **La propuesta de desarrollo metodológico tiene cinco estaciones de trabajo que en su conjunto apuntan a enlazar la estrategia educativa de la CDHDF con:**
- a) Los propósitos de los grupos en el poder.
 - b) La construcción ciudadana sólida y movilizadora.
 - c) Las líneas estratégicas que en materia de derechos humanos plantea la Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
 - d) El mandato de ley.
10. **La Propuesta Metodológica para la Construcción de Ciudadanía desde la CDHDF se caracteriza por:**
- i. Partir de lo personal a lo grupal secuencial.
 - ii. Partir de la reflexión personal a la colectiva.
 - iii. Avanzar gradualmente en cuanto a su grado de complejidad.
 - iv. Partir del juego a la reflexión.
 - v. Integrar metodologías de la educación tradicional.
 - vi. Desvincular a cada estación de trabajo de las demás.
- a) i, iii y vi.
 - b) i, ii y iii.
 - c) ii, iii y iv.
 - d) ii, iv y v.

CLAVE DE RESPUESTAS

1	a
2	c
3	b
4	d
5	a
6	c
7	c
8	a
9	b
10	b

Fase de actualización permanente.
Construcción de ciudadanía desde la educación en derechos humanos
se terminó de editar en septiembre de 2011.
Para su composición se utilizaron los tipos
Futura y Rotis Sans Serif.

En el marco del Programa de Derechos Humanos y Medio Ambiente
y comprometida con la ecología y el cuidado del planeta,
la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
edita este material en versión electrónica para
reducir el consumo de recursos naturales, la generación
de residuos y los problemas de contaminación.

**COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS
DEL DISTRITO FEDERAL**

Oficina sede

Av. Universidad 1449,
col. Florida, pueblo de Axotla,
del. Álvaro Obregón,
01030 México, D. F.
Tel.: 5229 5600

Unidades desconcentradas

Norte

Payta 632
col. Lindavista,
07300 México, D. F.
Tel.: 5229 5600, ext.: 1756

Sur

Av. Prol. Div. del Norte 5662,
Local B, Barrio San Marcos,
del. Xochimilco,
16090 México, D. F.
Tel.: 1509 0267

Oriente

Cuauhtémoc 6, 3^{er} piso,
esquina con Ermita,
Barrio San Pablo,
del. Iztapalapa,
09000 México, D. F.
Tels.: 5686 1540, 5686 1230
y 5686 2087

Centro de Consulta y Documentación

Av. Universidad 1449,
edificio B, planta baja,
col. Florida, pueblo de Axotla,
del. Álvaro Obregón,
01030 México, D. F.
Tel.: 5229 5600, ext.: 1818

www.cd hdf.org.mx

