

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

Volumen I



La hora de la Educación en Derechos Humanos:

RESISTIR, INSPIRAR, TRANSFORMAR

Aportes para fortalecer la cultura democrática en América Latina.



UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA

XI COLOQUIO

LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO

de Educación en Derechos Humanos



La hora de la Educación en Derechos Humanos:

RESISTIR, INSPIRAR, TRANSFORMAR

Aportes para fortalecer la cultura democrática en América Latina.



323.18
C699m

Coloquio Latinoamericano y Caribeño de Educación en Derechos Humanos (11° : 2025 mayo 14-16 : Heredia, Costa Rica)
Memoria del XI Coloquio Latinoamericano y Caribeño de Educación en Derechos Humanos. La hora de la Educación en Derechos Humanos : resistir, inspirar y transformas. Aportes para fortalecer la cultura democrática en América Latina . Volumen 1 ; editora Evelyn Cerdas Agüero. -- Primera edición. -- Heredia, Costa Rica : Instituto de Estudios Latinoamericanos, 2025.

1 recurso en línea (360 páginas) : ilustraciones a color, archivo de texto, pdf

978-9968-26-105-0

1. DERECHOS HUMANOS. 2. EDUCACIÓN. 3. CULTURA. 4. DEMOCRACIA. 5. MOVIMIENTOS SOCIALES. 6. PAZ 7. CARIBE 8. AMÉRICA LATINA I. Cerdas Agüero, Evelyn, editora

Editora:

Dra. Evelyn Cerdas Agüero

Coordinadora de la RedLaCEDH:

Dra. Victoria Kandel

Directora del IDELA:

M.Sc. Sharon López Céspedes

Comité Editorial:

Alan Vogelfanger (Argentina).
Andrea Romero (Uruguay).
Ana Laura Piñeyro (Uruguay).
Bangesy Carrasquillo Casado (Puerto Rico).
Dan Abner Barrera Rivera (Costa Rica).
Evelyn Cerdas Agüero (Costa Rica).
Luz María Montelongo Días Barriga (México).
Matias Penhos (Argentina).
Natalia Naz (Argentina).
Victoria Kandel (Argentina).

Diseño gráfico:

Programa de Publicaciones e Impresiones
de la Universidad Nacional

2025

Esta publicación está bajo licencia
Creative Commons:





CONTENIDO

PRESENTACIÓN DEL XI COLOQUIO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS	7
OBJETIVOS DEL XI COLOQUIO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.....	9
EJES TEMÁTICOS:	10
CONFERENCIAS	11
HACIA UNA JUSTICIA CURRICULAR Victoria Kandel.....	12
¿CUÁNTO SE RESPETAN LOS DDHH EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS EN MATERIA DE GESTIÓN INSTITUCIONAL Y METODOLOGÍA PEDAGÓGICA? Ana María Rodino	18
UN RECURSO FORMATIVO PARA EDUCAR EN DERECHOS HUMANO EN LAS CONDICIONES DEL SIGLO XXI Isabelino Siede.....	41
¿EDUCACIÓN LIBERADORA O CONDENA SOCIAL? Juan Pablo Escobar Galo	48
PONENCIAS Y BUENAS PRÁCTICAS.....	59
EJE: EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y PROBLEMÁTICAS AMBIENTALES	60
REDES DE HUERTEROS Y HUERTERAS, UNA ESTRATEGIA AL DERECHO A LA ALIMENTACIÓN DE LAS COMUNIDADES Adriana López Camacho	61
INTERSECCIONALIDAD: DERECHOS HUMANOS Y NATURALEZA Mónica Alejandra Montero Riofrío Pablo Geovanny Bermúdez Aguinaga	73





EJE: MOVILIDAD HUMANA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: RESISTENCIAS, DERECHOS HUMANOS Y VIOLENCIAS	91
EL AUMENTO DE LA CRIMINALIDAD EN COSTA RICA, UN PROBLEMA DE DERECHOS HUMANOS, QUE AFECTA LOS PROCESOS MIGRATORIOS Jéssica Villarreal Salazar	92
DERECHOS DE LAS PERSONAS INDÍGENAS TRASHUMANTES MIGRANTES EN COSTA RICA: UNA EXPERIENCIA DE SENSIBILIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA Ana Ruth Calderón Jiménez Erick Chavarría Rodríguez Vivian Rojas Valerio	109
EJE: MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.....	119
RESISTENCIA AL COLONIALISMO DIGITAL: SOFTWARE LIBRE EN COSTA RICA ENTRE 2012-2016 Jaime Gutiérrez Alfaro.....	120
MOVIMIENTOS SOCIALES, NEOPENTECOSTALISMO Y DERECHOS HUMANOS EN COSTA RICA Dan Abner Barrera Rivera.....	133
SALUD MENTAL DE DEFENSORAS Y DEFENSORES DE DERECHOS HUMANOS. REFLEXIONES SOBRE EL CUIDADO EMOCIONAL DEL EQUIPO DEL CENTRO DE DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA - PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR Pablo Geovanny Bermúdez Aguinaga Mónica Alejandra Montero Riofrío	149
JEITO EDUCAR DO IDDH: UMA PEDAGOGIA DE EDH PARA DEFENSORAS/ES DE DH Fernanda Brandão Lapa Suiany Zimmermann Bail	159
CAMINHOS ÀWÚRE: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM DIREITOS HUMANOS Andréa Valentim Alves Ferreira Jorge Humberto da Silva Nair Heloisa Bicalho de Souza.....	178
PANORAMA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: A PESQUISA COMO INSTRUMENTO DE ADVOCACY DA SOCIEDADE CIVIL André Bakker da Silveira Michele Bravos.....	194





EJE: APORTES DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: CULTURA DE PAZ Y RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS ANTE SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN Y VIOLENCIA.....	210
CULTURA DE PAZ EN CONTEXTOS DE CONFLICTO: EL CASO DE FAVIDESC Y LA DESAPARICIÓN FORZADA EN CAQUETÁ, COLOMBIA Sirley Jovana Roa Jara.....	211
EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA ACCIÓN TRANSFORMADORA: BUENAS PRÁCTICAS DE CULTURA DE PAZ Anita Yudkin Suliveres Bangesy Carrasquillo Casado.....	224
PERCEPCIONES DE EDUCADORES SOBRE EL CONFLICTO ESCOLAR Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LAS ESCUELAS DE PUERTO RICO Claudia E. Hernández Guzmán.....	241
ARTES Y EDUCACIÓN: OPORTUNIDAD DE ENCUENTRO SIGNIFICATIVO COMO CONTRIBUCIÓN A LA CULTURA DE PAZ Claudia Probe Erika Mata González.....	258
EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA LIBERACIÓN EN BUSCA DE LA TRANSFORMACIÓN PSICOSOCIAL Daliana Vargas Ramos.....	276
EL PAPEL TRANSFORMADOR DE LA EDUCACIÓN PARA PREVENIR Y CONFRONTAR LOS DISCURSOS DE ODIO EN COSTA RICA Sebastián Alegría Garita.....	284
DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ, LUEGO DEL POSACUERDO EN COLOMBIA Flor Alba Romero Medina.....	300
DISEÑAR LA ESPERANZA. AFICHES COLABORATIVOS CON VOZ PÚBLICA María Eugenia Ferreiro Xavier de Mello.....	312
RACISMO Y ANTIRRACISMO EN LAS LITERATURAS DEL CARIBE Johnny Fallas Monge María de los Ángeles Sancho Ugalde.....	323
ARTES EXPRESIVAS PARA LA REFLEXIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA EN EL ÁREA DE HUMANIDADES DEL CAMPUS SARAPIQUÍ, UNIVERSIDAD NACIONAL, COSTA RICA Juan Manuel Blanco Umaña Ileana Paniagua Retana Wendy Zamora Mendoza.....	343





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

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

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

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

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

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

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

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

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





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

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

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



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

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





EJES TEMÁTICOS:

1

Educación en Derechos Humanos y problemáticas ambientales

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

2

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

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

3

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

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

4

Movimientos sociales y educación en derechos humanos

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

5

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

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

6

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

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





CONFERENCIAS





HACIA UNA JUSTICIA CURRICULAR

Dra. Victoria Kandel¹

Resumen

Esta presentación se centrará en proponer unas reflexiones sobre la educación en derechos humanos (EDH) y el tiempo actual. Se propone contemplar tres desafíos a los cuales la Educación en Derechos Humanos se ve enfrentada: el creciente individualismo que promueve el paradigma neoliberal; la deslocalización y falta de anclaje para pensar los procesos educativos en Latinoamérica y el Caribe; y la pérdida de confianza en la democracia como modo de vida y forma de organización social (además de como régimen político). Luego de abordar estas tres situaciones, propongo recuperar la noción de Justicia Curricular como práctica de educación emancipadora, clave para proponer una educación en derechos humanos que sea genuina, útil y esperanzadora.

La Educación en Derechos Humanos y el tiempo actual

Quiero comenzar agradeciendo a la Universidad Nacional, y a Evelyn Cerdas en particular, por maravillosa organización de este

encuentro. También a la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos, que con perseverancia y entusiasmo viene trabajando en estos encuentros hace veinte años.

Esta red celebró su primer Coloquio en 2006 (hace 18 años), en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Y, desde ese entonces nos venimos reuniendo cada dos años para debatir, intercambiar, aprender y mostrar cómo enseñar y aprender derechos humanos. Nuestros intercambios no sólo se nutren de aspectos metodológicos, sino que también nos permitimos interpelar el sentido de la EDH, sus desafíos y los modos en que ésta ha ido cambiando.

Las preguntas que nos hicimos seguramente fueron distintas a las que nos hacemos hoy, porque la realidad de hoy es otra, el mundo es otro y nuestra “materia prima” (los derechos humanos) son profundamente sensibles a esos cambios. Desde que Theodor Adorno planteó que después de Auschwitz el objetivo de toda educación debe ser “evitar que Auschwitz se repita” muchas cosas han cambiado, aunque la meta

¹ Universidad Nacional de Lanús,  kandelv@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-3629-4739>





de construir un mundo sin discriminación, más igualitario, con más libertad... un mundo donde quepan muchos mundos, sigue siendo un horizonte.

A veces el horizonte se corre para atrás y lo sentimos más lejos, pero nos movemos en ese sentido, buscando acercarnos a él. En estos años de dedicación a la EDH aprendí que efectivamente se trata de una herramienta para contribuir a la formación de personas con compromiso democrático, sensibles al sufrimiento y a las injusticias. Pero también aprendí que la EDH es una condición “necesaria pero no suficiente” para encaminarnos a un mundo más justo.

Que una institución cuente con una asignatura de derechos humanos en un contexto donde se tolera de la discriminación o se es indiferente ante la desigualdad y el racismo, es obviamente una institución donde la enseñanza de los derechos humanos puede quedar licuada o neutralizada.

En este coloquio 2025 “América Latina está atravesada por escenarios de desigualdad, pobreza, retracción de derechos, impactos en el cambio climático, violencia, autoritarismos, fundamentalismo de varios tipos, corrupción, entre otras problemáticas que confluyen para generar fuertes obstáculos a la construcción de escenarios de mayor igualdad y democracia, tan imprescindibles a la hora de construir sociedades respetuosas y promotoras de los derechos humanos. La democracia se ve debilitada y amenazada por la emergencia de proyectos de corte autoritario y negacionista, al calor del avance de espacios políticos e ideas que la cuestionan” (siguiendo la cita tomada de la primera circular que redactamos para convocar a este coloquio).

No sé si podremos cambiar este escenario, pero nuestros proyectos pedagógicos pueden cambiar a las personas que lo habitan.

Pensando en este encuentro, quisiera compartir con ustedes algunas reflexiones sobre lo que considero son desafíos y espacios de incertidumbre respecto a la EDH. Vivimos tiempos de desconcierto, donde -como decía el pensador Marshall Berman (en 1982): “todo lo sólido se desvanece en el aire”, las certezas de antes ya no lo son más, y los propósitos de progreso y emancipación colectiva que prometía la Modernidad se van evaporando, dando lugar a la individualidad y la competencia. De las muchas cosas que están aconteciendo en el mundo, quisiera referirme a tres. Pues les propongo pensarlas como problemáticas que cobran especial forma a la hora de confrontarlas con la EDH:

a. El reemplazo de la experiencia colectiva por la primacía de lo individual.

El mundo actual nos coloca a nosotros y a las generaciones más jóvenes ante un paradigma que resalta los aspectos individuales y carga de responsabilidad a los sujetos, olvidando toda referencia a lo colectivo, y a las condiciones estructurales en las que se vive. En este sentido, creo que es importante devolver a nuestras comunidades educativas una referencia a lo colectivo, aprender a sentirnos parte de algo más grande y contenedor que nosotros mismos.

Uno de los rasgos más persistentes del neoliberalismo es su capacidad para moldear no solo la economía, sino también las formas de subjetividad. El individualismo neoliberal no debe entenderse como una simple exaltación del individuo, sino como una configuración histórica de sentido en la que los sujetos son interpelados a verse





como proyectos personales, emprendedores de sí mismos y responsables únicos de su destino. Podemos acordar en que de alguna manera esto es así, al asumirnos como agentes (agenciarnos, y perseguir el agenciamiento de nuestros estudiantes), pero al mismo tiempo es importante conocer la dimensión estructural, social y comunitaria que nos constituye como sujetos.

El individualismo basado en la competencia, la autosuperación y la autorresponsabilidad, penetra en la vida cotidiana, la cultura, la educación y las relaciones sociales, erosionando formas colectivas de solidaridad. Este giro subjetivo transforma la forma en que los individuos enfrentan el sufrimiento: los fracasos ya no se explican por estructuras injustas, sino por la falta de esfuerzo o de adaptación individual.

En este contexto, los espacios de educación (tanto formal como no formal) son ámbitos privilegiados para recuperar la experiencia de lo colectivo. Recuperar el vínculo es pues, un desafío en tiempos de fuerzas centrífugas.

Recuerdo las enseñanzas de un querido colega, recientemente fallecido, Javier Río, que escribió desde Argentina acerca de la "Pedagogía del Encuentro": nos debemos una disposición ética hacia el otro. El rostro del otro nos interpela y nos obliga a una respuesta ética que antecede a cualquier saber o técnica pedagógica. Los vínculos significativos son tan imprescindibles como la transmisión de conocimiento técnico.

La pedagogía del encuentro tiene un horizonte de emancipación, tal como lo planteaba el maestro Pablo Freire (2011). Asimismo, podemos hacer referencia al encuentro como "el lugar donde nos

encontramos, y desde el cual habitamos el mundo". Es por ello que propongo una mirada americana acerca de cómo dialogamos con los derechos humanos.

b. Educación en derechos humanos en clave latinoamericana y caribeña. Descolonizar los derechos humanos

Una segunda reflexión sobre cómo pensar la EDH podría venir de la mano de nuestra condición americana. La educación en derechos humanos forma parte de una agenda global, con compromisos internacionales que han asumido nuestros países a la hora de garantizar "el derecho a recibir educación en derechos humanos". Pero esa EDH que ejercemos en nuestros ámbitos de educación (tanto formal como no formal) propongo que lo hagamos en clave local: gravitando el suelo que habitamos (como decía Rodolfo Kusch). Hablando desde este suelo pero asumiendo una voz global.

La Modernidad/Colonialidad (tomando esta idea de Aníbal Quijano) puede ser convocada a la hora de promover una EDH. No vamos a practicar la EDH de manera aséptica, sino haciendo presente -en clave de memoria colectiva- aquellos episodios que nos unen y nos proponen una identidad. Nuestra EDH es intercultural. Evoca una memoria colectiva de autoritarismo y despojo que también nos constituye y nos debe posicionar éticamente para pensar la democracia. Hay otras redes internacionales que desde otros Continentes promueven la EDH, pero nosotros lo hacemos en clave intercultural y decolonial.

c. La pérdida de confianza en la democracia.

Según el informe Latinobarómetro 2024, la percepción de los latinoamericanos





respecto a la democracia muestra una recuperación en el apoyo al sistema democrático, pero persiste una profunda desconfianza hacia las instituciones que lo sustentan.

En 2024, el 52% de los latinoamericanos expresaron apoyo a la democracia, un aumento de 4 puntos porcentuales respecto a 2023. Sin embargo, un 25% de los encuestados se mostró indiferente al tipo de régimen político, lo que representa una “tierra fértil para populismos y autocracias”. El apoyo a la democracia varía significativamente entre países. Por ejemplo, en Argentina, el 75% de la población respalda la democracia, mientras que en Honduras y Guatemala, el apoyo es de solo el 32% y 29%, respectivamente.

Por otro lado, el mismo estudio correlaciona nivel educativo con defensa de la democracia: “a mayor nivel educativo, mayor apoyo a la democracia”, y establece que un 40% entre los entrevistados con educación básica y un 60% entre quienes tienen educación universitaria son los que apoyan más a la democracia.

Esto nos está generando un problema ético que tenemos que pensar entre todos: los liderazgos populistas que emergen en nuestro Continente y en el mundo hacen uso de las reglas de la democracia para hacerse oír, y captan infinidad de adhesiones. Por lo tanto, es fundamental revisar la responsabilidad de los proyectos políticos progresistas (que buscan ampliar derechos) y evaluar cuáles están siendo los canales de comunicación, la capacidad de transmitir ideas y los desencantos que generan.

La idea de “batalla cultural” que propone el discurso de derecha para “reinterpretar” la democracia y los derechos humanos debe alertarnos. No debemos

ceder ante las propuestas que buscan reinterpretar la democracia o los derechos humanos. Hace ya muchos años Bobbio (1991) mencionaba el esfuerzo por construir consensos en torno a la DUDH. El sistema internacional de protección es un consenso y es imperioso solidificar los argumentos que lo sostienen. Estamos viendo que los derechos humanos no son sólo esa herramienta que conocemos (la DUDH y todo el sistema que se despliega desde 1948), sino que son objeto de interpretaciones. ¿Cómo hacer para renovar su sentido sin caer en batalla cultural que tiende a relativizar ideas como la igualdad de derechos, el derecho a recibir educación en derechos humanos, la consideración de cualquier ser humano como un sujeto de derechos?

Habiendo planteado los tres desafíos (el creciente individualismo, el necesario anclaje americano para enseñar derechos humanos, y la pérdida de confianza en la democracia) quiero proponer un concepto que considero útil y provechoso: la *Justicia Curricular*. Lo tomo de la socióloga australiana Raewyn Connell (2013). Ella afirma que el currículum escolar como recorte arbitrario, coloca en un canon ciertos saberes y recortes de la cultura y excluye otros. Es por ello que la Justicia curricular apunta a recuperar la voz, los relatos y los saberes de quienes habitualmente se quedan afuera. En distintos campos del saber pasa esto: medicina, derecho, producción de alimentos, cuidado del medioambiente. El currículum se ocupó de jerarquizar ciertos saberes y excluir otros, y una justicia curricular podría revertir esto.

Lo mismo ocurre con los grupos habitualmente excluidos o silenciados (trabajadores, diversidades sexuales, pueblos originarios, colectivos vulnerabilizados). Hacer que las personas se sientan parte, aún los que





nunca se sintieron, hacer que la universidad o la escuela sea un lugar para ellas y ellos, aun cuando estas instituciones no fueron pensadas para ellos. Un currículum justo incluye a los sujetos que están presentes aunque nunca se les ofreció escuchar su voz. La justicia curricular busca incluir su persona e incluir su forma de ver el mundo, no para “exotizar” sino para incorporar esas voces y esos saberes.

El concepto de justicia curricular surge como una respuesta crítica que busca problematizar y transformar la naturaleza de los saberes canonizados, cuestionando la supuesta neutralidad del conocimiento y abogando por una educación que reconozca y valore la diversidad.

La Justicia Curricular propone, asimismo, revisar la responsabilidad de las instituciones educativas en la reproducción de la desigualdad y la repetición acrítica de un sistema de “imperialismo intelectual” que nos debilita. La justicia curricular debería ser pensada no solo como una cuestión de contenido, sino como un proyecto global que involucra la transformación de las relaciones docentes-estudiantes y la inclusión de metodologías que fomenten la reflexión crítica, el agenciamiento de las y los estudiantes, y, sobre todo, la recuperación de la experiencia de lo colectivo. El movimiento hacia una justicia curricular se ha encontrado con diversos desafíos prácticos y conceptuales. Por un lado, la rigidez de los planes de estudio y la burocracia institucional dificultan la incorporación de nuevos saberes y perspectivas. Por otro lado, la resistencia de actores internos, tanto docentes como administradores, que se sienten amenazados por la transformación de modelos tradicionales. La Justicia Curricular requiere interpelar tanto a las instituciones

como a docentes que en su labor cotidiana habitan las aulas.

Habiendo presentado el concepto de Justicia Curricular, quisiera proponer acá que la Educación en Derechos Humanos es una práctica de Justicia Curricular. Cuando educamos en derechos humanos estamos promoviendo una Justicia Curricular.

La Red Latinoamericana y Caribeña de Derechos Humanos propone estas y otras muchas reflexiones en momentos en que la educación vuelve a estar interpelada y requiere de replanteos urgentes. Se fortalece la percepción respecto de la instrumentalidad de la educación: se pide cada vez más “utilidad”: *y esto para qué me sirve?* (preguntan nuestros estudiantes), y la respuesta debería ser que la educación en general y la educación en derechos humanos en particular nos sirve para hacernos más libres, y para pensar y actuar de manera crítica y autónoma.

Pensando en cómo dar cierre a este espacio inaugural, donde somos convocados a renovar nuestro compromiso con la EDH, y conocer cientos de experiencias de trabajo en Latinoamérica y el Caribe, me topé con la idea de esperanza que trabaja el filósofo Byung-Chul Han sobre la esperanza. Pues considero ineludible que en tiempos donde “todo lo sólido se desvanece en el aire” y muchas certezas son cuestionadas (como la idea de igualdad, de derechos para toda la humanidad, o incluso de derechos humanos son puestas en duda), la esperanza cobra sentido:

Byung-Chul Han (2022) advierte que vivimos en una sociedad del rendimiento, donde la esperanza ha sido capturada por la lógica neoliberal. En lugar de proyectarse





como horizonte colectivo, la esperanza se transforma en exigencia individual: hay que ser optimista, resiliente, productivo. Esta mutación convierte a la esperanza en una herramienta de autogestión emocional que, lejos de empoderar, intensifica el cansancio y la culpa. El sujeto se ve forzado a creer que todo depende de su esfuerzo, sin atender a las condiciones estructurales de precariedad y exclusión.

En *La sociedad paliativa*, Han denuncia la obsesión contemporánea por eliminar toda negatividad: el dolor, la pérdida y el duelo son tratados como disfunciones a evitar. Pero al silenciar estas experiencias, también se neutraliza la potencia crítica de la esperanza. Solo una esperanza que se atreva a habitar la vulnerabilidad —lo que él llama una “esperanza trágica”— puede generar resistencia. No se trata de resignación, sino de lucidez: la capacidad de sostener el deseo incluso en medio del colapso.

La esperanza no debe ser, pues, una actitud superficial ni un gesto individual. Pablo Freire con su pedagogía de la esperanza convoca a la educación liberadora a ser un motor de cambio pero siempre desde una experiencia compartida. Deberíamos trabajar en nuestros proyectos de EDH para resignificar los equilibrios entre lo individual y lo colectivo.

Para terminar, quisiera evocar una frase que aprendí hace tiempo y me acompaña desde que era maestra, tomada de la tradición judía, pues se encuentra en el Talmud, un compendio de interpretaciones sobre los textos bíblicos: dice “no estás obligado a acabar el trabajo: pero (tampoco) eres libre para abandonarle (tratado de principios, 2:16).

La EDH sola no podrá revertir los escenarios de guerra, individualismo y desigualdad, pero tampoco puede abandonar la tarea. Tenemos mucho por hacer.

Referencias

- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la Modernidad*, Siglo XXI.
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Editorial Sistema.
- Han, B. (2022). *La sociedad paliativa*, Herder.
- Connell, R. (2013). *Escuelas y justicia social*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI editores.





¿CUÁNTO SE RESPETAN LOS DDHH EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS EN MATERIA DE GESTIÓN INSTITUCIONAL Y METODOLOGÍA PEDAGÓGICA?

PROPUESTA DE EVALUACIÓN Y PRÁCTICAS SUPERADORAS²

Ana María Rodino³

Resumen

El trabajo comienza presentando tres relaciones entre derechos humanos (DDHH) y educación y se detiene en analizar la tercera de ellas: “derechos humanos en la educación”. Analizada su importancia, el texto se enfoca en dos aspectos del sistema educativo que son críticos y muy visibles en cuanto a cómo se manifiesta en ellos el respeto –o no– a los derechos humanos entre actores educativos y que por eso tienen gran impacto ejemplarizador, para bien o para mal: uno, a nivel del centro educativo –la *gestión institucional*– y, otro, a nivel del aula –la *metodología pedagógica*. Seguidamente propone cómo pueden ambos evaluarse utilizando un sistema de

dominios, variables, indicadores y medios de verificación que conforman una herramienta de investigación muy útil y probada en ciencias sociales en general y en DDHH en particular. Después de explicar el sistema en su conjunto, se propone para cada aspecto por analizar un ejemplo de matriz que desglosa indicadores específicos dentro de cada dominio y variable, y medios de verificación que pueden utilizarse como fuentes para recolectar información. Finalmente, se argumenta que el uso de la herramienta de investigación propuesta puede permitir a las instituciones educativas avanzar hacia el cumplimiento efectivo de los DDHH en la educación cuando se acompaña de dos líneas de acción estratégica –el *monitoreo periódico* y la *capacitación de actores educativos*–.

2 Una primera versión de estas ideas y un esbozo preliminar de variables de evaluación se expuso en Rodino (2015), Cap. 2.

3 Argentina-costarricense. Doctora y Máster en Educación (Universidad de Harvard, USA), Máster en Lingüística (Universidad de Costa Rica, Costa Rica) y Licenciada en Letras (Universidad de Rosario, Argentina), con estudios especializados en producción de radio y televisión educativa. Investigadora, docente y autora de numerosas publicaciones científicas y didácticas en los campos del desarrollo del lenguaje, comunicación masiva, producción de materiales educativos (escritos, audiovisuales y electrónicos) y educación en derechos humanos y ciudadanía democrática.





¿Por qué preguntarnos por el respeto a los derechos humanos en los espacios educativos?

Los conceptos de *derechos humanos* y *educación* entran en relación de varias maneras, como verdaderos vasos comunicantes por lo que circulan propósitos comunes, espacios de acción compartidos y fuertes vínculos valóricos y cognitivos. Las conexiones entre estos conceptos pueden analizarse desde tres perspectivas: (1) la educación entendida como un derecho humano de amplio reconocimiento en acuerdos internacionales y constituciones nacionales (el *derecho a la educación*); (2) la educación como un vehículo para formar a las personas en el conocimiento y respeto de los derechos humanos (la *educación en derechos humanos*), y (3) el respeto a los derechos humanos en que debe basarse el funcionamiento de los sistemas educativos en todo momento y lugar (los *derechos humanos en la educación*). Las tres son igualmente importantes y se complementan entre sí.

En esta presentación me concentraré en la tercera de esas conexiones que es, a mi juicio, la que menos se analiza teórica y prácticamente. Quizá porque se suele dar por supuesto que los sistemas y ambientes educativos respetan los derechos humanos (DDHH) casi por definición. ¿Cómo o por qué se los violaría? Puede parecer impensable... Sin embargo, en contextos y situaciones concretas a menudo omitimos preguntarnos –y más aún indagar– si y cuánto se respetan los DDHH en los espacios donde se educa, ya sean estos espacios institucionales como los centros educativos (las escuelas, colegios, universidades o dependencias ministeriales) o los espacios más acotados donde se ejerce la

labor educativa directa (las aulas). Sin hacernos estas preguntas de manera explícita ni buscar respuestas verificables, estamos ignorando una dimensión importante de la realidad educativa donde los DDHH deben cumplirse sin ambigüedades.

Además, responder estas preguntas tiene para nosotros, educadores en DDHH, un valor agregado que va más allá de la sola constatación del cumplimiento o no de derechos en los espacios educativos. Tiene una importancia pedagógica que Katarina Tomasevski (2003), primera Relatora de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, destacó con agudeza “Es notorio que los niños aprenden más de la observación que de la exhortación y, por ello, el reconocimiento de sus derechos en la educación facilitará extremadamente la educación en materia de derechos humanos.” (p. 17)

En otro texto, Tomasevski (2001) va más lejos y plantea que el cumplimiento de los DDHH en la educación es un pre-requisito de la EDH. En otras palabras, que se respeten los DDHH en el ámbito educativo es indispensable para hacer posible una auténtica la educación en derechos. Y lo es porque enseña a partir del ejemplo. En términos de la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (Naciones Unidas, 2011) es hacer “educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y educandos” (Naciones Unidas, 2011, Art. 2, parágrafo 2a). A la inversa, si no se respetan los DDHH en el ámbito educativo, estamos frente a un obstáculo insalvable para la EDH, porque sería una evidencia notoria que contradice las más fervorosas argumentaciones que los educadores podamos presentar en favor





de los DDHH. Para el docente equivaldría a decir “haz lo que yo digo, mas no lo que ves que ocurre a tu alrededor...”, o sea, un exacto ejemplo del *currículo oculto* refutando el discurso explícito de la EDH.

¿Qué significa afirmar los DDHH en la educación?

En pocas palabras, significa que los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa deben ser respetados y practicados como reglas de interacción dentro del sistema educativo, en todos sus niveles y ámbitos. Por un lado, se trata de concebir a los actores del proceso educativo –a todos y cada uno– como sujetos dignos y titulares de derechos, y de respetar esa condición en cualquier momento y circunstancia. Y por otro, de asegurar que los valores y principios de los DDHH y democracia, que han de marchar siempre juntos, están incorporados a la cotidianeidad del universo educativo.

No quiero decir “incorporar” los DDHH al mundo de la educación como si estuvieran afuera, como si fueran un concepto ajeno, externo, que hubiera que dejar entrar al ámbito educativo. Me refiero a “recuperarlos” o “reconocerlos” porque en realidad están allí, en la medida en que enseñar y aprender es un quehacer entre sujetos de derechos. Por tanto, estamos obligados a mirar el ámbito de la educación, en todas sus facetas, con el lente de los derechos igual que lo hacemos con otros ámbitos de la actividad humana: la pareja, la familia, el barrio, el lugar de trabajo, la administración de la ciudad, el gobierno nacional... ¿Cómo no incluir el ámbito tan extendido y decisivo de la escuela? Sin embargo, no se entendió así sino hasta hace poco tiempo, apenas la

segunda mitad del siglo pasado. En parte porque la humanidad no había construido todavía una concepción acabada de DDHH; en parte porque la escuela pública, desde sus orígenes en el siglo XVIII, se concibió y se gobernó históricamente como una institución altamente jerarquizada y autoritaria, un espacio de fuerte ejercicio de poder –político, generacional y de clase. Por eso costó, y sigue costando, que se conduzca con perspectiva de derechos, como cualquier otro espacio de la vida humana. Es un reto complejo e inconcluso.

Cuando usamos la aparentemente sencilla expresión “escuela” nos estamos refiriendo a un conjunto amplio de componentes variados, por ejemplo la normativa y las políticas públicas educativas; una intrínseca estructura organizativa de alcance nacional; la gran red de infraestructura y logística de los centros escolares; las diferentes manifestaciones del currículo; la formación de los educadores; la docencia directa en las aulas; los recursos de apoyo que utilizan docentes y estudiantes, y los espacios extracurriculares de participación de estudiantes, familias y comunidad, entre otros. El proceso educativo no se entiende sin considerar la interacción y la complementación entre todos estos factores, que constituyen un verdadero ecosistema. Es éste, visto en conjunto y en cada uno de sus componentes, el que tiene que regirse por la perspectiva, los valores y los principios de DDHH.

La perspectiva de derechos tiene que aplicarse, además de a los contenidos explícitos de la educación (el currículo), al conjunto de acciones y relaciones que ocurren en los distintos niveles y espacios del sistema educativo. La estructura del sistema varía según los países, pero por





lo común incluye las aulas; los centros escolares —columna vertebral del sistema—; las comunidades donde se localizan los centros escolares; las dependencias técnico-administrativas que atienden el territorio de cobertura (nacional o provincial, en el caso de los sistemas federales); la administración central con sus instancias técnicas especializadas y las autoridades políticas rectoras del sistema.

Dadas su extensión y complejidad, un sistema educativo abarca muchas funciones y actores diferentes. En principio, funciones y actores vinculados de manera directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiantes, docentes, orientadores, directores de centro, miembros de familias, asesores disciplinarios, técnicos, etc.); pero no exclusivamente. Existen muchas tareas de distintas especialidades que son indispensables: legales, administrativas, comunicativas, financieras, logísticas, de construcción y mantenimiento edilicio, de supervisión técnica y organizativa, de labores de apoyo como limpieza, seguridad, alimentación y salud, entre otras. Tales tareas son desempeñadas por personas que tienen distinto vínculo de dependencia con el sistema, desde personal regular hasta contrataciones temporales y quizá voluntariado, desde cargos políticos hasta personal de carrera y otros sin relación de dependencia, como proveedores de bienes y servicios. Todos estos espacios institucionales, funciones y actores involucrados en la educación, sin distinciones, tienen que regirse por el respeto a los DDHH.⁴

¿De qué valores y principios de DDHH y democracia hablamos y cómo identificarlos?

Cuando digo que los valores y principios de DDHH tienen que estar presentes de manera efectiva en todas las operaciones del sistema educativo y en la conducta de sus actores me refiero a los que son la base de los consensos internacionales sobre DDHH. Es decir, respeto a la dignidad humana y las libertades individuales, igualdad y no discriminación, participación e inclusión, justicia, solidaridad, pluralismo, transparencia y rendición de cuentas.

Otra forma de identificarlos es revisar los instrumentos internacionales que consagran DDHH, empezando por los más generales: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 1948) y los Pactos Internacionales —uno sobre Derechos Civiles y Políticos, PIDCP, y otro sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, PIDESC, ambos de 1966. A ellos hay que sumar distintos acuerdos relativos a colectivos en situación de vulnerabilidad—por ej., aunque no exclusivamente, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Naciones Unidas, 1979) y la Convención sobre los derechos del niño (Naciones Unidas, 1989)— y sobre temáticas específicas vinculadas a la administración institucional—por ej. el Código de conducta para funcionarios encargados de hacer cumplir la ley (Naciones Unidas, 1979) y la Convención de Naciones Unidas sobre la Corrupción (Naciones Unidas, 2003).

4 Obsérvese que el concepto de “derechos humanos en la educación” que plantea este trabajo, si bien se vincula al de “educación por medio de los derechos humanos” que propone la DEFDH, es más vasto y profundo, pues no se limita a “aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y educandos” (2011, Art.2, párrafo 2), sino que se refiere al respeto de los derechos de todos los participantes y trabajadores de un sistema educativo.





A continuación, cito ejemplos de derechos, y a la vez obligaciones de agentes estatales, que son especialmente aplicables a los contextos educativos, haciendo referencia entre paréntesis a los consensos internacionales que los consagraron:

- Respeto por la seguridad física y psicológica de la persona (DUDH, Art. 3).
- Equidad a igual protección de la ley (DUDH, Art. 7).
- Presunción de inocencia y debido proceso (DUDH, Art. 11).
- Libertad de opinión y expresión (DUDH, Art. 19).
- Libertad de reunión y de asociación (DUDH, Art. 20).
- Derecho al trabajo y a una remuneración equitativa y satisfactoria (DUDH, Art. 23).
- Medidas especiales de protección y asistencia en favor de niños y adolescentes (PIDESC, Art. 10.3).
- Libertad para la investigación científica y la actividad creativa (PIDESC, Art. 15.3).
- Derecho a leyes no retroactivas (PID-CP, Art. 15).
- Consideración del interés superior del niño (CDN, Art. 3.1).
- Derecho de los niños a la seguridad, la sanidad y la supervisión adecuada (CDN, Art. 3.3).
- Derecho de los niños a participar en todo procedimiento judicial o administrativo que los afecte, directamente o por medio de un representante (CDN, Art. 12).
- Acceso a la información y materiales de diferentes fuentes nacionales e internacionales (CDN, Art. 17).
- Eliminación de los prejuicios y las prácticas (...) basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o funciones estereotipadas de hombres y mujeres (CEFDCH, Art. 5a).
- Eliminación de la discriminación contra la mujer en el empleo a fin de asegurar a la mujer, en condiciones de igualdad con los hombres, los mismos derechos, entre ellos: el derecho al trabajo; a las mismas oportunidades de empleo y la aplicación de los mismos criterios de selección en cuestiones de empleo; a elegir libremente profesión y empleo; al ascenso y la estabilidad del empleo y a todas las prestaciones y otras condiciones de servicio; el derecho a igual remuneración (...) e igualdad de trato con respecto a un trabajo de igual valor así como (...) con respecto a la evaluación de la calidad del trabajo. (CEFDCH, Art. 11.1, a,b,c,d).
- Obligación de todo funcionario público de cumplir los deberes que le impone la ley (CCFECL, Art. 1), de respetar y proteger la dignidad humana y mantener y defender los DDHH de todas las personas (CCFECL, Art. 2), y de no cometer y combatir cualquier acto de corrupción (CCFECL, Art.7).
- Obligación de todo funcionario a formular y aplicar políticas (...) contra la corrupción que promuevan la participación de la sociedad y reflejen los principios del imperio de la ley, la





debida gestión de los asuntos públicos y los bienes públicos, la integridad, la transparencia y la obligación de rendir cuentas (CNUCC, Art.5.1).

- Establecimiento de sistemas apropiados de contratación pública, basados en la transparencia, la competencia y criterios objetivos de adopción de decisiones (CNUCC, Art.9.1).
- Instauración de procedimientos o reglamentaciones que permitan al público en general obtener, cuando proceda, información sobre la organización, el funcionamiento y los procesos de adopción de decisiones de su administración pública y (...) sobre las decisiones y actos jurídicos que incumban al público (CNUCC, Art.10a).

En breve, los valores y normas de DDHH deben aplicarse al denso entramado de acciones y relaciones que ocurren en los distintos niveles y espacios del sistema educativo, así como a todas sus funciones y actores.

Es oportuno señalar que, desde que los DDHH fueron reconocidos universalmente por la Declaración de 1948 hasta el presente, aunque aún estamos lejos de que estos derechos se respeten en todo el mundo, hubo progresos históricos en entenderlos y adoptarlos –progresos dispares, a menudo titubeantes y con retrocesos, pero también con avances en su comprensión y defensa, incluidos los espacios educativos. Obsérvese que el artículo de Tomasevsky (2001), con dos décadas y media de antigüedad a la fecha, denuncia como violaciones extendidas de los DDHH en la educación situaciones que hoy día son inaceptables y han sido dejadas atrás en una mayoría de países (por ej. el rechazo de la culturas y lenguas

propias del alumnado de origen indígena en Suramérica; el ocultamiento de la polémica entre “creacionismo” y “evolucionismo” en Estados Unidos que, debido a razones religiosas enseñaba acríticamente la primera perspectiva y ocultaba la segunda –conflicto hoy lamentablemente reactivado en el país—; la re-escritura parcializada de la historia en los libros de texto según el gobierno de turno, por ej. en Indonesia; la representación de las mujeres reducida al ámbito doméstico en los textos escolares de países como Perú y Tanzania; el castigo físico al estudiantado y la expulsión de la escuela de las niñas embarazadas, estas dos últimas situaciones vigentes hasta hace poco tiempo). No obstante tales avances, todavía perduran en los ámbitos educativos conductas arbitrarias por parte de figuras de autoridad –de la institución o del aula— que irrespetan derechos de otros actores y que deben identificarse para combatirlas. La historia enseña que en la defensa de los DDHH no se puede descansar ni bajar la guardia.

¿Qué y cómo evaluar? Una propuesta metodológica

Para considerar exactamente qué y cómo evaluar, haré un ejercicio de ejemplificación con dos aspectos del sistema educativo que son muy significativos y de impacto para los actores educativos, así como para la eficacia del sistema. El primero es de alcance institucional porque contempla el funcionamiento general de la institución educativa, cualquier sea su nivel, y el segundo está acotado al ámbito de interacción educativa directa entre docentes y estudiantes, o sea, mayoritariamente, las aulas de clase. Los llamaré “dominios” dentro del campo de estudio de los DDHH en la educación al que vengo refiriéndome, y son:





1

La gestión institucional: manera de gobernar y administrar las instituciones del sistema, con especial atención en los establecimientos o centros educativos.

2

La metodología pedagógica: métodos, estrategias, técnicas y recursos que el magisterio emplea en su labor diaria de enseñanza.

Los abordaré con una herramienta de investigación muy útil, desarrollada y probada en el campo de las ciencias sociales y concretamente en el de los derechos humanos (IIDH, 2002-2011; Iturralde y Rodino, 2004). Se trata de un sistema que abarca y examina los componentes que presento en la siguiente tabla:

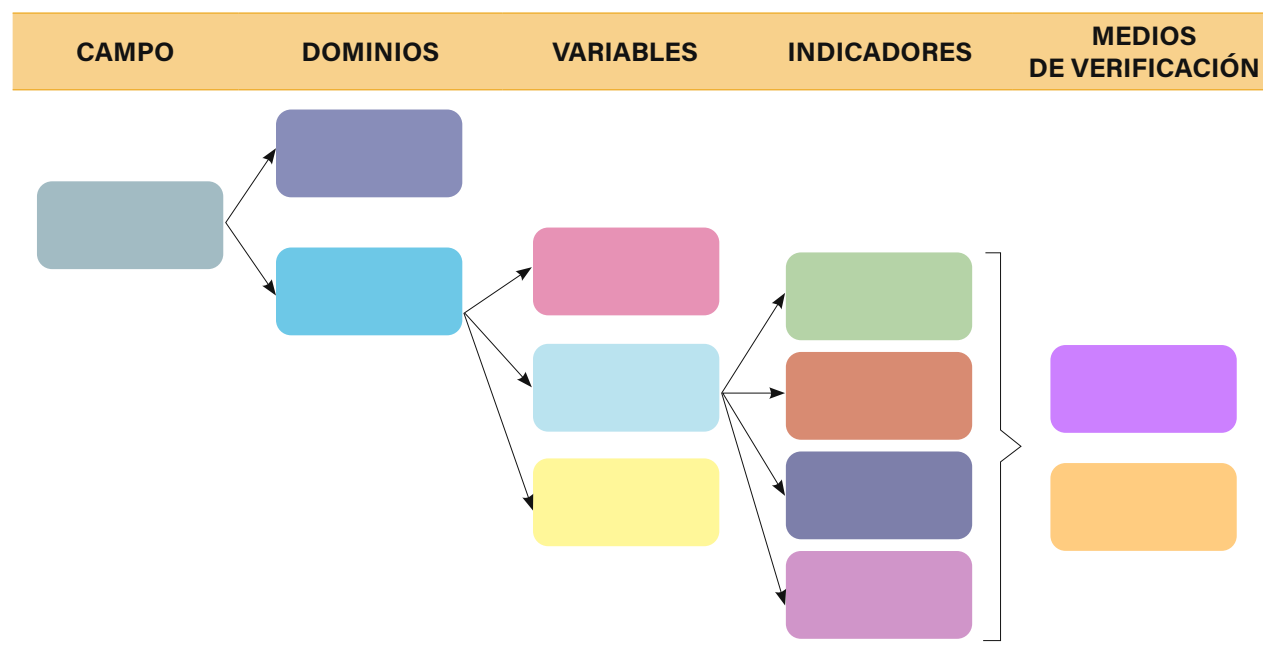
Tabla 1
Componentes

Campo	Dominios	Variables	Indicadores	Medios de verificación
Derechos o conjunto de derechos bajo examen	Ámbitos específicos de aplicación o protección de cada derecho	Factor que caracteriza o es atributo de un sistema y que puede ser medido	Datos mensurables que proveen indicios acerca del comportamiento de las variables	Fuentes de recolección de la información

El componente de la primera columna (el *campo* amplio de evaluación escogido) se desagrega en la columna siguiente en dos o más componentes (los *dominios* por evaluar), cada uno de los cuales a su vez se descompone en componentes más detallados (las *variables* que describen el dominio) y cada una de ellas se evalúa sobre la base de un grupo de datos mensurables (los *indicadores* contruidos a los fines de

la medición). La última columna indica las fuentes de las cuales se recogerá la información pertinente de la realidad para responder a los indicadores y así medir las variables (los *medios de verificación*). Los componentes del sistema y sus relaciones se podrían graficar a grandes rasgos así:



Figura 1*Componentes y sus relaciones*

Por razones de brevedad no me extiendo en la aplicación del sistema, sino que refiero a los lectores a la experiencia regional que lo aplicó para evaluar la educación en derechos humanos (EDH) en 19 países del continente, es decir, la serie titulada *Informe Interamericano de la EDH* (IIDH, Informes I a X, 2002 a 2011; Iturralde, D. y Rodino, 2004)

Con estos elementos, hice el ejercicio de aplicar la metodología a los dos aspectos que me interesa analizar, los que, según la terminología que acabo de presentar, son dos *dominios* dentro del campo de los Derechos Humanos en la Educación. La explicación que hasta ahora fue abstracta, se concretará y clarificará muy pronto, cuando proponga cómo el sistema puede aplicarse a evaluar la gestión institucional y la metodología pedagógica. Pero, ante todo, permítanme justificar por qué seleccioné estos dos dominios en particular.

¿Por qué y cómo evaluar la gestión institucional?

La *gestión institucional* es clave porque mantiene el sistema en operación, determina los vínculos entre los actores educativos y crea el clima general de trabajo diario. Además, tiene la capacidad de promover o frenar cualquier propuesta educativa transformadora, sea que provenga de niveles de autoridad superiores o inferiores a la dirección del establecimiento —tal como adoptar acciones para combatir la discriminación o el matoneo en los espacios escolares, o crear un programa amplio de EDH.

Una gestión institucional que valore y respete los DDHH se verá reflejada en las políticas y lineamientos educativos, en los reglamentos y códigos de ética o convivencia, en la transparencia de la gestión, en los





procedimientos disciplinarios, en las formas y estilo de gobierno de los establecimientos educativos, en el cuidado del establecimiento y en las relaciones cotidianas y, por citar solo algunas líneas de acción relevantes. Estas líneas de acción serán las *variables* que interesa explorar para evaluar la gestión institucional, las cuales se medirán a través de *indicadores* concretos que, como lo dice su nombre técnico, nos “indiquen” cómo se comportan esas variables en la práctica.

Aquí propongo realizar el ejercicio de evaluación considerando las siguientes *variables*, que son muy importantes, aunque no exhaustivas⁵:

- 1 Definición de políticas institucionales (contenidos y procedimientos)
- 2 Toma de decisiones en la gestión
- 3 Condiciones físicas y de equipamiento del centro educativo
- 4 Trato y convivencia cotidiana
- 5 Disciplina
- 6 Seguridad escolar
- 7 Financiamiento y rendición de cuentas –económica y académica
- 8 Contratación y desarrollo profesional del personal educativo

En cuanto cómo medirlas, ofrezco una propuesta de *matriz de evaluación*, con *indicadores* para evaluar cada variable y *medios de verificación* para recoger la información necesaria. La tabla a continuación presenta esa matriz en relación a la primera variable arriba mencionada –la *Definición de políticas institucionales*, que examina los contenidos de tales políticas y los procedimientos que la institución sigue para definirlos. A fin de no interrumpir la secuencia expositiva de este trabajo, la matriz que desarrolla las variables posteriores (números 2 a 8) se presenta en el Anexo A, al cual remito al público lector.

Para concluir esta sección, agrego una observación técnica y pedagógica necesaria. Sobre las variables de gestión institucional importa evaluar no solamente su estado en un momento dado, sino si progresan en el tiempo o no –es decir, si cambian con el tiempo y en qué dirección cambian, ya que ningún fenómeno educativo es estático. Para ello hay que verificar que se cumplan otras dos tareas de gestión adicionales e igualmente importantes:

- *Periodicidad de la evaluación.* ¿Las variables se supervisan y evalúan con enfoque de DDHH con regularidad? En otras palabras, ¿los indicadores se aplican periódicamente para verificar si se comprueban o no progresos en el estado de la situación?
- *Acciones correctivas.* Si la evaluación detecta fallas o insuficiencias en la

⁵ Las variables que considero no son exhaustivas por lo menos por dos razones. Por un lado, porque son útiles para evaluar establecimientos educativos individuales, pero no lo son para aplicarse a sistemas educativos mayores, los cuales también pueden y deberían ser evaluados (por ej. a nivel provincial o estadual, o incluso a nivel nacional). Por otro lado, tampoco son apropiadas para examinar dominios técnicos especializados, como los *presupuestos educativos* (provinciales o nacionales) o el fenómeno, poco conocido y menos estudiado, de la *corrupción en el sector de la educación*. Este es un gran vacío, en particular, según mi experiencia, en América Latina. Sobre el último tema, puede consultarse UN Development Programme, 2011.





gestión institucional, ¿se planifica cómo corregirlas y se actúa efectivamente para hacerlo? Porque de poco o nada sirve evaluar cuando la evaluación no se acompaña de acciones concretas para transformar aquellos aspectos de la realidad que se comprueban incorrectos, violatorios de derechos.

¿Por qué y cómo evaluar la metodología pedagógica? Su importancia y un poco de historia

La *metodología educativa* es otro dominio del sistema escolar que merece una cuidadosa reflexión con enfoque de derechos, porque las metodologías nunca son neutras. No son instrumentos inocentes, medios indiferentes a los fines a cuyo servicio se ponen. Siempre reflejan una visión del mundo, del proceso de conocimiento y de los sujetos del conocimiento. Y transmiten mensajes sobre ese mundo, ese conocimiento y esos sujetos—mensajes implícitos, aunque siempre claros y rotundos. Son parte del currículo oculto, que educa de manera más sutil y perdurable que el currículo explícito. Un factor concluyente para evaluar si los DDHH están presentes en la metodología de cualquier asignatura y programa educativo (formal o no formal, de cualquier nivel) es analizar cómo se concibe y se incorpora al proceso de enseñanza-aprendizaje a un actor históricamente eludido por la pedagogía tradicional: el estudiantado.

Concebir al estudiantado como protagonista activo de su proceso de aprendizaje en lugar de un mero objeto de enseñanza, es relativamente reciente en la historia de la educación. Comienza a mediados del siglo XVIII con los filósofos de la Ilustración, en particular Jean-Jacques Rousseau, cuyas ideas inspiraron a los grandes pedagogos

de ese siglo —Pestalozzi, Herbart y Froebel—, y en el siglo XIX dieron impulso al potente movimiento renovador conocido como *Escuela Nueva* —que incluyó a Dewey, Montessori, Claparede y Piaget. La propuesta central de la Escuela Nueva fue fundamentar el acto pedagógico en la actividad del niño (Gadotti, 1998). Fue un cambio profundo de paradigma educativo.

Esta idea marcó las teorías y sistemas escolares en el siglo XX, con apoyo de otras corrientes innovadoras contemporáneas como los modelos de autogestión y cogestión educativa de Makarencó, Lobrot y Freinet; la educación popular de Paulo Freire, y la psicología cognoscitiva o constructivista del aprendizaje. Precisamente las teorías de base cognitiva, representadas por teóricos como Vygotsky, Ausubel, Brunner y Gardner y hoy aceptadas en forma mayoritaria, postulan que el aprendizaje es un proceso activo de construcción de representaciones mentales que se lleva a cabo en el interior del sujeto que aprende y que es fuertemente influenciado por sus interacciones con otros sujetos. Al reconocer el rol participante y clave del aprendiz en su propia educación, estas corrientes replantearon también las estrategias de enseñanza-aprendizaje para centrarlas en ese sujeto que aprende en lugar del sujeto que enseña, como ocurría tradicionalmente. Así propiciaron una gran transformación metodológica en la pedagogía.

A finales del siglo XX, la teoría de DDHH tuvo otra profunda influencia en la educación en general, y en su metodología en particular, al introducir una noción novedosa sobre el sujeto que aprende. Se trata de otro auténtico cambio de paradigma, ahora en la propia concepción de niño o niña, quien pasó a ser reconocido como un *sujeto de derechos* y un *ciudadano o ciudadana* en sentido completo.





El instrumento de DDH que sentó las bases filosóficas, psicológicas y jurídicas contemporáneas de cualquier política pública relacionada con la infancia fue la *Convención sobre los derechos del niño* (1989). Este acuerdo internacional, el más ratificado de la historia, incorpora un principio innovador en su Art. 12: un niño o niña que es capaz de formarse su propio juicio tiene derecho a expresar su opinión libremente, por lo que deben tenerse en cuenta sus opiniones y su derecho a ser escuchado. El derecho de los niños a ser escuchados implica el deber paralelo de los adultos de escucharlos –y para el jurista Alessandro Baratta, incluso implica más: el deber de aprender de ellos. Según Baratta (1997), este principio debe ser una guía tanto para las relaciones entre niños y adultos como para la vida política, porque la democracia se fortalece al reconocer a los niños no como “ciudadanos futuros”, sino como ciudadanos actuales con plenos derechos.

La noción de ciudadanía de la *Convención* va más allá del estatus jurídico que se alcanza a los 18 años y que reconoce derechos y responsabilidades a partir de esa edad. Adopta un modelo innovador de ciudadanía basado en el derecho a participar en la construcción de la sociedad en el grado en el que lo permitan las capacidades de cada uno. Justamente la primera de las “tres P” de la *Convención* (Participación, Provisión y Protección) es la más desafiante, pues sostiene una concepción de la infancia que no se basa sólo en sus necesidades y su situación de vulnerabilidad, sino también en sus capacidades en proceso de desarrollo. Cambia la perspectiva tradicional del clásico “menor incapaz” sometido a la tutela arbitraria de adultos con autoridad y condiciona el bienestar del niño a su capacidad de “construir agencia”, de ser actor. O sea

que el niño, con la guía necesaria, pueda influir cada vez más en su propia vida y su entorno. (Earls y Carlson, 1998)

La teoría habla de capacidades infantiles “en proceso de desarrollo” o “emergentes” para indicar que no se pueden ejercer desde el principio plenamente por una razón de edad y maduración, y que requieren de un proceso formativo. Por esto los especialistas plantean el ejercicio por parte de los niños de sus derechos y responsabilidades de ciudadanía como *participación asistida*. El concepto se apoya teóricamente en otros dos conceptos provenientes de la psicología cognitiva: los de *zona de desarrollo próximo* de Vygotsky y de *andamiaje* de Bruner. Es decir, los niños aumentan su capacidad para participar cuando tienen acceso a experiencias de participación asistida por adultos con conocimiento y este aumento de capacidades, a su vez, les facilita acceder a niveles cada vez mayores de participación. (Holden, y Clough Editors, 1998)

En síntesis, al pensar en metodología educativa, ¿qué aporta de nuevo el considerar a los niños como sujetos de derechos y ciudadanos? Por un lado, aporta un punto de partida radicalmente diferente. No es una propuesta innovadora debido a su eficacia metodológica, porque haga más rápido, fácil o seguro el aprendizaje. No. Su fundamento está en los derechos que emanan de la dignidad de todas las personas: los estudiantes deben ser tratados –y educados– como personas dignas. Por otro lado, aporta reconocimiento y protección legal. Todo DDHH tiene contenido, se puede describir y conceptualizar; tiene sujetos titulares del derecho, e instituciones o personas responsables de cumplirlo. Los derechos de la infancia en particular están garantizados a nivel internacional por la *Convención de*





los derechos del niño y, a nivel nacional, por las Constituciones y, en muchos países, por Códigos de la Niñez y la Adolescencia inspirados en la Convención.

Retomando el esquema propuesto en la sección anterior, ¿qué *variables* podemos plantearnos para examinar si se contemplan los DDHH en la metodología escolar diaria de cualquier asignatura y nivel? Propongo las siguientes:

- 1 Características de las estrategias didácticas
- 2 Relaciones entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes
- 3 Uso del lenguaje y comunicación
- 4 Abordaje del conocimiento y la realidad
- 5 Resolución de conflictos
- 6 Evaluación

Tal como en la sección anterior, para medir estas variables propongo una *matriz* con *indicadores* para evaluar cada variable y *medios de verificación* para recoger la información necesaria. La tabla a continuación presenta esa matriz aplicable a la primera variable mencionada –las *Características de las estrategias didácticas* que las personas docentes aplican en el aula. De igual manera que en la sección anterior, a efectos de no interrumpir la secuencia expositiva de este trabajo, la matriz que desarrolla las variables posteriores (números 2 a 6) se presenta en el Anexo B, al cual remito al público lector.

Concluyo esta sección con una observación técnica y pedagógica similar a la del final de la sección anterior. Es decir, señalo que también respecto a las variables de *metodología pedagógica* es importante plantearse (1) si la realidad amerita aplicar evaluaciones periódicas para comprobar progresos o no en el estado de la situación en un momento dado, y (2) en todos los casos, planificar acciones correctivas para mejorar los aspectos de la realidad que se prueben errados y atentatorios contra los DDHH.

¿Cómo avanzar hacia el cumplimiento de los derechos humanos en la educación?

Tras proponer esta visión panorámica, ¿qué sigue? ¿Cómo se avanza para asegurar que los DDHH se cumplan de manera plena y permanente en la educación? Resalto dos líneas de acción estratégicas que tienen gran potencial generador, capaz de desencadenar cambios amplios y significativos. Idealmente, ambas líneas de acción deben ejecutarse paralelamente.

Una es hacer un monitoreo metódico y periódico de lo que ocurre en el cotidiano educativo utilizando como guía los valores y principios de derechos humanos y democracia, a efectos de controlar si se cumplen, cómo, y con qué regularidad –tanto en el orden de la *gestión institucional*, que examina el establecimiento educativo en su conjunto y en su gobernanza, como en el orden de la *metodología pedagógica*, que concentra la mirada en espacios más acotados (por lo general las aulas y las estrategias y recursos didácticos, pero también los recreos y las actividades extracurriculares, deportivas y sociales).





Cuando el monitoreo consiste en un único estudio en un momento dado, el resultado que se obtiene es una imagen puntual y fija de la realidad, una fotografía de la situación de los DDHH en un momento determinado. Cuando se realizan estudios reiterados, la imagen muestra desarrollos longitudinales y gana movimiento: se vuelve una película que muestra progresos, estancamientos o incluso retrocesos. Este último producto es más revelador de la realidad y mejor guía de acciones futuras.⁶ Pero en los dos casos, las evaluaciones siempre son movilizadoras porque informan y alertan a la comunidad educativa. Y de allí surgen evidencia de deficiencias, análisis de causas, señalamiento de responsabilidades, propuestas de revisión, negociaciones y acuerdos sobre cambios.

La segunda línea de acción es la capacitación de los actores educativos a fin de sensibilizarlos y formarlos para que evalúen crítica y autocriticamente, con perspectiva de DDHH, sus actitudes y conductas en los roles que cada uno cumple dentro del sistema educativo. Este es un trabajo con gran potencial transformador, porque enseña a “mirarse hacia adentro” (hacer autocrítica) y a abrirse a la mirada “desde afuera” (aceptar la crítica), e motiva a cambiar las propias actitudes y conductas que el mismo sujeto crítico juzgó nocivas, injustas o contradictorias.

En tal sentido, obsérvese que la *matriz de evaluación* que aquí se propuso tiene una doble utilidad, pues funciona como una guía para la evaluación y además como una guía para la capacitación. En la medida que sus indicadores identifican manifestaciones positivas de las variables analizadas, orientan

hacia objetivos deseables de la formación de administradores educativos (en el caso de la evaluación de la gestión institucional) y de educadores (en el caso de la evaluación de la metodología pedagógica). Es la contracara de la evaluación, también un trabajo transformador.

Confío en que lo hasta aquí expuesto y propuesto ayude a las y los educadores y administradores educativos a valorar la importancia de indagar y a la vez formar sobre el respeto a los derechos humanos en la educación. Ambos son auténticos trabajos de EDH.

Referencias

- Baratta, A. (1997). “El niño como sujeto de derechos y participante en el proceso democrático”. *Revista Espacios*, San José, N° 10.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Belknap Press of Harvard University, Cambridge, Mass., USA.
- Earls, F. y Carlson, M. (1998). “Adolescents as Collaborators in Search of Well-being”, Document, Harvard University, Cambridge, Mass., USA.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI, México.
- Holden, C. y Clough, N. Editors (1998). *Children as citizens. Education for participation*. Jessica Kingley Publishers, London, U.K.

6 Cuando el monitoreo es periódico y regular, el programa institucional que lo lleva adelante se llama Observatorio.





- Instituto Interamericano de Derechos Humanos, IIDH. Serie *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*, Volúmenes anuales I (2002) a X (2011).
- Iturralde, D. y Rodino, A.M. (2004). "Medir progresos en educación en derechos humanos: Una experiencia interamericana en marcha" En: Revista *Encounters-Encuentros- Recontres*, Vol. 5, pp.26-59, Canadá.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, DUDH. Resolución de la Asamblea General 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948.
- Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, PID-CP. Resolución de la Asamblea General 2200 A (XXI) del 16 de diciembre de 1966.
- Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, PIDESC. Resolución de la Asamblea General 2200 A (XXI) del 16 de diciembre de 1966.
- Naciones Unidas. (1979). *Código de conducta para funcionarios encargados de hacer cumplir la ley*, CCFECL. Resolución de la Asamblea General 34/169 del 17 de diciembre de 1979.
- Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*, CEFDCM. Resolución de la Asamblea General 34/180 del 18 de diciembre de 1979.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*, CDN. Resolución de la Asamblea General 44/25 del 20 de noviembre de 1989.
- Naciones Unidas. (2003). *Convención de Naciones Unidas sobre la Corrupción*, CNUSC. Resolución de la Asamblea General 58/4 del 31 de octubre de 2003.
- Naciones Unidas. (2011). *Declaración sobre la educación y formación en materia de derechos humanos*, DEFDH. Resolución de la Asamblea General A/C.3/66/L.65 del 19 de diciembre de 2011.
- Rodino, A. M. (2015). *Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática*. EUNED, Editorial de la Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica.
- Salvioli, F. (2009). *La universidad y la educación en el siglo XXI. Los derechos humanos como pilares de la nueva Reforma Universitaria*. IIDH, San José, Costa Rica.
- Sen, A. (1985). "El bienestar, la condición de ser agente y la libertad". Conferencias Dewey de 1984. En: *Bienestar, Justicia y Mercado* (1988). Ed. Paidós, Barcelona, España.
- Tomasevski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. Serie Cuadernos Pedagógicos. IIDH, San José, Costa Rica.
- Tomasevski, K. (2001). *Human rights in education as prerequisite for human rights education*. Right to Education Primers No. 4. Impreso por Novum Grafiska AB, Gothenburg.
- United Nations Development Programme (2011). *Fighting Corruption in the Education Sector. Methods, Tools and Good Practices*. P. Matsheza, A.R. Timilsina & A. Arutyunova Eds., New York, USA.
- Vigotsky, L.S. [1934] (2020). *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Paidós, Barcelona, España.



Anexo A. Propuesta de matriz de evaluación

Dominio: *Los DDHH en la gestión institucional*

¿Cómo se gobierna y se administra la institución educativa (establecimiento o programa)?

Tabla 1
Variable 1

Variable 1: Políticas institucionales, contenidos y procedimientos para definir las		
	Indicadores	Medios de verificación
1.	Hay mención explícita de los valores y principios de DDHH en que se apoyan los documentos y lineamientos institucionales. ⁽¹⁾	Análisis de decretos, reglamentos, comunicados y otros documentos institucionales.
2.	Se hace referencia a su importancia y/o a los instrumentos internacionales que consagran esos valores y principios	
3.	Se especifica quién o quiénes deben garantizar su cumplimiento dentro de la institución y cómo.	Reglamento o normas de procedimientos para elaborar, consultar y difundir políticas institucionales (del propio establecimiento o programa, o de autoridades superiores, por ej. Ministerio de Educación).
4.	Se especifica el actor o actores que definen regularmente las políticas institucionales. Se especifica si, además de la máxima autoridad de gestión, suelen participar otros actores de la comunidad educativa y cuándo.	
5.	Existen mecanismos de consulta de las políticas institucionales. Se especifica a quién o quiénes se consulta y en qué casos. ⁽²⁾	Entrevista estructurada a la máxima autoridad institucional.
6.	Existen mecanismos de difusión y fundamentación de las políticas institucionales ante la comunidad educativa.	

Nota: ⁽¹⁾ Los indicadores se responden con “sí”, “no” o “parcialmente”. Si la respuesta es “parcialmente”, hay que distinguir entre “algo parcialmente” y “muy parcialmente” y describir qué significa. Es una escala de 4 valores.

⁽²⁾ La teoría de la educación considera miembros de la *comunidad educativa* a autoridades educativas, personal docente y no docente, estudiantado, miembros de familia y miembros de la comunidad donde está la escuela.





Tabla 2
Variable 2

Variable 2: Toma de decisiones en la gestión		
	Indicadores	Medios de verificación
1.	Se especifica al o los responsables de tomar las decisiones importantes (no rutinarias) de la institución.	Análisis de reglamentos, comunicados, memorandos y otros documentos institucionales.
2.	Existe una instancia de consulta de las decisiones con otros miembros de la comunidad educativa, en particular quienes se vean afectados por ellas (por ej. docentes, estudiantes o padres y madres de familia). Si es así, ¿con quiénes?	
3.	Existe un ente colegiado que participa en las decisiones. Si fuera así, describa su composición.	Entrevista a la autoridad de la institución.
4.	Se expresa preocupación explícita por respetar los DDHH de las personas o colectivos afectados por las decisiones que se toman.	Consulta a una muestra de docentes y estudiantes (cuestionario, grupo focal o entrevistas).
5.	Se justifican explícitamente las decisiones.	
6.	Se difunden en forma pública y amplia las decisiones.	
7.	Existe dentro del sistema educativo una forma de gobierno estudiantil. En tal caso, fecha de su aprobación.	
8.	Cuando existe una forma de gobierno estudiantil, se pone en práctica de manera efectiva y regular en la/s instituciones evaluadas.	

Tabla 3
Variable 3

Variable 3: Condiciones físicas y de equipamiento de la institución educativa		
	Indicadores	Medios de verificación
1.	La infraestructura de la institución es satisfactoria para la labor educativa (dimensiones, calidad de construcción).	Análisis de normativa oficial, reglamentos, comunicados, memorandos y otros documentos pertinentes.
2.	Las condiciones de la infraestructura son adecuadas para las personas que la ocupan a diario, respetuosas de su dignidad, su integridad física y psicológica y su salud (espacio, aire y luz de salones, baños, comedor y zonas al aire libre para deportes y recreación).	
3.	Existen en la institución biblioteca y laboratorio.	Visita a las instalaciones de la institución educativa.
4.	La infraestructura contempla las necesidades de personas con discapacidad.	Entrevista a la autoridad de la institución.
5.	Los servicios de la institución son suficientes y satisfactorios (luz eléctrica, agua potable, desagües y comunicaciones).	
6.	El mantenimiento estructural, técnico y de limpieza es regular y completo.	Consulta a una muestra de docentes y estudiantes (cuestionario, grupo focal o entrevistas).
7.	El mobiliario y equipamiento son apropiados para la labor educativa con respeto a la dignidad de docentes y estudiantes.	





Tabla 4
Variable 4

Variable 4: Trato y convivencia cotidiana	
Indicadores	Medios de verificación
Desde la máxima autoridad se promueve:	Análisis del reglamento de convivencia, si existe, o documento similar.
1. Que las relaciones entre sus miembros y con personas externas acaten los valores y principios de DDHH (por ej. igualdad, no discriminación, justicia y cooperación).	Entrevista a la autoridad de la institución
2. Que exista una convivencia respetuosa entre personas diferentes (sea por sexo, orientación sexual, identidad de género, creencias, origen nacional, etnia, cultura, situación económica, posiciones políticas o ideológicas, o cualquier otro factor de diversidad).	Consulta a una muestra de docentes y estudiantes (cuestionario, grupo focal o entrevistas)
3. La comunicación y el diálogo constructivo entre todos los actores.	Consulta a una muestra de miembros de familia (cuestionario, grupo focal o entrevistas)

Tabla 5
Variable 5

Variable 5: Disciplina	
Indicadores	Medios de verificación
1. Existen reglas explícitas, justas y conocidas por todos para promover la convivencia escolar y hacer frente a problemas de conducta.	Análisis del reglamento de convivencia, de disciplina o similar de la institución o programa.
2. La elaboración de estas reglas contó con la participación de, o la consulta a educadores, estudiantes y familias.	Análisis de otros documentos o comunicaciones oficiales pertinentes al tema.
3. Las normas disciplinarias vigentes protegen los DDHH de los actores educativos (su dignidad e integridad física y psicológica, presunción de inocencia, debido proceso, derecho de respuesta y defensa y razonabilidad y proporcionalidad de las sanciones).	Entrevista a la autoridad de la institución.
4. Las normas vigentes se cumplen en la práctica.	Consulta a una muestra de docentes y estudiantes (cuestionario, grupo focal o entrevistas).
5. Las normas vigentes se aplican en igualdad de condiciones, independientemente de quiénes sean las personas involucradas y sin discriminaciones.	
6. Según la naturaleza de las faltas, se prevén estrategias de conciliación y justicia restaurativa.	
7. Cuando se aplican sanciones, existen mecanismos para recurrirlas e instancias para apelarlas.	





Tabla 6
Variable 6

Variable 6: Seguridad escolar		
	Indicadores	Medios de verificación
1.	Todos los actores educativos están seguros y protegidos dentro de la institución escolar.	Análisis de reglamentos y otros documentos o comunicaciones oficiales pertinentes al tema
2.	Todos los actores educativos están seguros y protegidos al entrar y salir de la institución	
3.	Todos los actores educativos están seguros y protegidos en el trayecto desde y hacia su domicilio.	Entrevista a la autoridad de la institución
4.	Las instalaciones y bienes del centro escolar están cuidados y protegidos.	
5.	Se cuenta con un plan para prevenir situaciones de violencia que afecten a docentes y estudiantes dentro o en las proximidades de la institución.	Consulta a una muestra de docentes y estudiantes (cuestionario, grupo focal o entrevistas)
6.	Se cuenta con lineamientos y procedimientos (<i>protocolos</i>) para que todos sepan cómo actuar de manera adecuada en casos de violencia contra la institución o los actores educativos.	
7.	Las políticas existentes en esta materia contemplan y protegen los DDHH de las personas involucradas.	Consulta a una muestra de miembros de familia (cuestionario, grupo focal o entrevistas)

Tabla 7
Variable 7

Variable 7: Financiamiento y rendición de cuentas		
	Indicadores	Medios de verificación
1.	Se hace de conocimiento público el origen de los recursos económicos que sostienen el sistema educativo, sus instituciones y programas.	Análisis de presupuesto, reglamentos, documentos o comunicados oficiales pertinentes al tema financiero.
2.	Se da a conocer cómo se administran los recursos de la institución que se evalúa.	
3.	Las decisiones de administración de recursos se basan en diagnósticos de necesidad y se justifican.	Entrevista a la autoridad de la institución.
4.	Existen procedimientos de contratación bien reglamentados.	
5.	Se conoce quiénes brindan los servicios contratados.	Consulta a una muestra de docentes y estudiantes (cuestionario, grupo focal o entrevistas).
6.	Existe un procedimiento explícito y conocido para que los actores educativos y ciudadanos interesados se informen sobre la administración de los recursos institucionales.	
7.	Existe alguna instancia de participación de los miembros de la comunidad educativa en la administración de recursos de la institución (por ej. para hacer propuestas, discutir o cuestionar decisiones sobre el uso de los recursos)	Consulta a una muestra de miembros de familia (cuestionario, grupo focal o entrevistas).
8.	Se dan a conocer y se explican públicamente los resultados de aprendizaje alcanzados por la institución educativa, incluyendo los de pruebas nacionales e internacionales.	
9.	Cuando se identifican problemas en los resultados de aprendizaje, hay apertura de las autoridades para dialogar y recibir propuestas para mejorar de parte de los miembros de la comunidad educativa.	





Tabla 8
Variable 8

Variable 8: Contratación y desarrollo profesional del personal educativo		
Indicadores		Medios de verificación
1.	La contratación del personal educativo sigue procedimientos explícitos de conocimiento público.	Análisis de normativa y reglamentos sobre contratación de personal educativo.
2.	Existen perfiles explícitos de formación y aptitudes profesionales para los cargos educativos.	
3.	La contratación del personal educativo se basa en la evaluación de la formación y las aptitudes profesionales acordes con el perfil de cada cargo.	Entrevista a la autoridad de la institución.
4.	No se aplican favoritismos ni se hacen discriminaciones de ningún tipo.	Consulta a una muestra de docentes (cuestionario, grupo focal o entrevistas).
5.	Existen recursos previstos para recurrir y apelar las decisiones de contratación.	
6.	Existen oportunidades de desarrollo profesional docente variadas y suficientes.	
7.	Las oportunidades de desarrollo profesional docente alcanzan a todo el personal educativo de la institución, sin exclusiones.	



Anexo B. Propuesta de matriz de evaluación (continuación)

Dominio: Los DDHH en la metodología pedagógica

¿Cómo se enseña?

Tabla 9
Variable 1

Variable 1: Características de las estrategias y recursos didácticos	
Indicadores	Medios de verificación
Las estrategias y recursos metodológicos del docente:	Análisis de la sección metodológica del plan o programa de estudios.
1. Tienen en cuenta las características, necesidades e intereses del estudiantado.	Observación de lecciones
2. Promueven el involucramiento y la participación personal.	Consulta a una muestra de docentes (cuestionario, grupo focal o entrevistas).
3. Respetan la libertad de opinión de todo el estudiantado, sin favoritismos ni discriminaciones.	
4. Son inclusivas.	Consulta a una muestra de estudiantes (cuestionario, grupo focal o entrevistas).
5. Reconocen y consideran las diferencias de género, sociales y culturales que existan en el estudiantado.	
6. Sensibilizan hacia y combaten explícitamente cualquier forma de discriminación.	
7. Impulsan el trabajo compartido.	
8. Promueven el sentido de agencia ⁽¹⁾ o "empoderamiento" de todo el estudiantado	

Nota: ⁽¹⁾ Agencia: Capacidad de actuar de forma intencional y voluntaria, y con cierto grado de control sobre la situación confiando en nuestras capacidades para lograr nuestros propósitos. (Sen, 1985)

Tabla 10
Variable 2

Variable 2: Relaciones entre docentes y estudiantes y entre estudiantes	
Indicadores	Medios de verificación
1. El docente se esfuerza por establecer relaciones de confianza <u>con</u> y <u>entre</u> el estudiantado.	Análisis de la metodología del plan de estudios y otro/s documento/s que se refiera/n a las relaciones interpersonales en la institución.
2. El docente se esfuerza por establecer relaciones de equidad <u>con</u> y <u>entre</u> el estudiantado.	
3. El docente se esfuerza por establecer relaciones de colaboración mutua <u>con</u> y <u>entre</u> el estudiantado.	





Variable 2: Relaciones entre docentes y estudiantes y entre estudiantes		
	Indicadores	Medios de verificación
4.	El trato recíproco es habitualmente respetuoso y cordial	Observación de lecciones.
5.	Nadie recibe un tratamiento despectivo o degradante, ni siquiera ocasionalmente.	
6.	Todos reciben por parte del docente la misma atención.	
7.	Todos reciben por parte del docente el mismo estímulo para aprender y desarrollarse	Consulta a una muestra de docentes (cuestionario, grupo focal o entrevistas).
8.	Si es necesario, el/la docente brinda apoyo personalizado de acuerdo con las necesidades de cada estudiante.	
9.	El magisterio está abierto a recibir observaciones, sugerencias y aún críticas a sus propias opiniones o a su desempeño.	Consulta a una muestra de estudiantes (cuestionario, grupo focal o entrevistas).
10.	El magisterio considera y reacciona de manera positiva a las observaciones, sugerencias y aún las críticas del estudiantado.	

Tabla 11
Variable 3

Variable 3: Uso del lenguaje y la comunicación		
	Indicadores	Medios de verificación
1.	Los canales de comunicación entre el/la docente y el estudiantado, y entre estudiantes están abiertos, sin obstáculos o distorsiones causadas por prejuicios, discriminación o indiferencia.	Observación de lecciones.
2.	Se acepta y valora la pluralidad de ideas y creencias (a) en el aula y (b) en el establecimiento educativo.	
3.	Se combaten los estereotipos negativos y las expresiones ofensivas (a) en el aula y (b) en el establecimiento educativo.	
4.	En el aula, el/la docente pregunta queriendo saber realmente la opinión del estudiantado (no haciendo preguntas retóricas).	Consulta a una muestra de docentes (cuestionario, grupo focal o entrevistas).
5.	El/la docente después de preguntar, escucha realmente la respuesta.	
6.	El/la docente después de escuchar una respuesta, responde de manera precisa y veraz según su conocimiento.	
7.	Si el /la docente no sabe una respuesta, lo reconoce y se compromete a investigarla.	
8.	El/la docente estimula al estudiantado a cuestionarse, problematizarse y opinar con libertad	
9.	El/la docente enseña a argumentar, demostrar y debatir.	
10.	El/la docente promueve que cuando los estudiantes dialogan entre sí se escuchen de verdad unos a otros.	
11.	El/la docente propicia que los estudiantes traten de comprender el punto de vista del otro/s, aunque no lo compartan.	
12.	El/la docente promueve que los estudiantes respondan a las preocupaciones y opiniones del interlocutor/es, aunque sea para refutarlas.	



Tabla 12
Variable 4

Variable 4: Abordaje del conocimiento y la realidad	
Indicadores	Medios de verificación
La metodología empleada procura:	Observación de lecciones.
1. Que el estudiantado aprenda a abordar los contenidos de manera reflexiva y autónoma (por ej. que se hagan preguntas, se analicen diferentes fuentes de información y diferentes posiciones, se realicen debates y se resuelvan dilemas).	Consulta a una muestra de docentes (cuestionario, grupo focal o entrevistas).
2. El acercamiento directo del estudiantado a la realidad extraescolar cercana (la comunidad local y sus actores).	Consulta a una muestra estudiantil (cuestionario, grupo focal o entrevistas).
3. Estimula el interés del estudiantado por la realidad nacional y mundial.	
La dinámica del docente en el aula:	
4. Promueve el análisis ético y crítico de problemas actuales de interés para el estudiantado.	
5. Permite discutir cuestiones morales y sociales con libertad.	
6. Desarrolla la autonomía intelectual y moral.	
7. Utiliza estrategias, recursos y materiales de apoyo motivadores y próximos a la experiencia vital del estudiantado (por ej. usando las artes, el deporte y las tecnologías de la información)	

Tabla 13
Variable 5

Variable 5: Resolución o negociación de conflictos	
Indicadores	Medios de verificación
1. Se enseña explícitamente la convivencia y el respeto a las diferencias.	Análisis del reglamento de convivencia, si hay, o documento/s sobre el tema.
2. Se reconocen los conflictos (entre personas, creencias o intereses) como parte de la realidad.	
3. El docente proporciona técnicas e instrumentos para analizar y resolver conflictos (reales o hipotéticos)	Análisis de los protocolos para actuar frente a conflictos (por ej. peleas físicas, matonismo ("bullying"), acoso sexual, hurtos, uso o venta de drogas).
4. En el aula –y/o en la institución—existen instancias para la resolución negociada de conflictos reales.	
Frente a conflictos concretos en el espacio escolar (del aula o de la institución):	
5. Se habla de ellos libremente.	Entrevista a la autoridad del establecimiento.
6. Se analizan colectivamente.	
7. Se busca resolverlos por medio del diálogo y la razón, respetando siempre los derechos de las personas involucradas.	
8. Se combaten la indiferencia, las manifestaciones de violencia y la impunidad.	Consulta a una muestra de docentes (cuestionario, grupo focal o entrevistas).





Variable 5: Resolución o negociación de conflictos	
Indicadores	Medios de verificación
Quando se producen situaciones de violencia (en el aula o establecimiento):	Consulta a una muestra estudiantil (cuestionario, grupo focal o entrevistas).
9. Se siguen procedimientos establecidos iguales para todos (<i>protocolos</i>).	
10. Todos conocen que existen estos procedimientos.	
11. Se reconoce el derecho de defensa de quien realizó la ofensa o agresión.	Consulta a una muestra de miembros de familia (cuestionario, grupo focal o entrevistas).
12. Se intenta restaurar los daños infligidos a quienes fueron ofendidos o agredidos.	

Tabla 14
Variable 6

Variable 6: Evaluación	
Indicadores	Medios de verificación
1. El/La docente evalúa para verificar el aprendizaje del estudiante, no como un castigo.	Análisis del reglamento de evaluación del establecimiento o similar
2. Se utilizan criterios de evaluación explícitos, conocidos de antemano y aplicables sin discriminación o favoritismos.	Consulta a una muestra de docentes (cuestionario, grupo focal o entrevistas)
3. Los resultados de la evaluación se fundamentan y se informan a las personas interesadas (cada estudiante y su familia).	
4. Los resultados de la evaluación no se utilizan para exponer a nadie públicamente, humillarlo o degradarlo.	Consulta a una muestra estudiantil (cuestionario, grupo focal o entrevistas)
5. Se reconoce el derecho de respuesta y de revisión ante los resultados de la evaluación.	
6. Cuando existen estudiantes en condiciones o con necesidades especiales, éstas se contemplan en el proceso de evaluación.	





UN RECURSO FORMATIVO PARA EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS EN LAS CONDICIONES DEL SIGLO XXI

Dr. Isabelino Siede⁷

Las preguntas que me interesa abordar en esta presentación son: ¿cómo han cambiado los Derechos Humanos en las últimas décadas? y ¿de qué modo esos cambios suscitan nuevos desafíos para la educación? Detrás de estas preguntas está el supuesto de que tanto los Derechos Humanos como los enfoques pedagógicos son construcciones históricas y, precisamente por eso, en movimiento, cambiantes, en tensión, no inmutables. También tomo en cuenta que toda época es más clara para quienes no viven en ella: a nosotros nos resulta mucho más sencillo comprender otras épocas que la propia, como les pasa a los peces con el agua. Pensar la propia época implica siempre transitar un territorio desconocido.

Ahora bien, cuando pensamos qué Derechos Humanos recibimos del siglo XX, creo que hay algunos rasgos que podremos reconocer. Primero que nacieron en el ámbito

transnacional como respuesta al horror de la Shoá. Es decir, trescientos años después de la Paz de Westfalia, donde se había establecido el principio de soberanía por el cual ningún soberano debería inmiscuirse en los asuntos internos de otro soberano, las Naciones Unidas establecieron que, frente a violaciones de la dignidad humana, el conjunto de los países del mundo podía traspasar el techo de la soberanía e intervenir en los asuntos internos de un Estado. Y ese origen es el que ha puesto a los Derechos Humanos como contracara del fascismo, del nazismo, de las experiencias de horror en los años previos. Luego se expandieron y se cristalizaron en el contexto de la Guerra Fría, en el contrapunto entre visiones ideológicas que enfatizaban aspectos distintos de los Derechos Humanos y que, en buena medida, también permitieron que se fueran estableciendo convenios, pactos o acuerdos en un equilibrio inestable del orden mundial.

⁷ Doctor en Ciencias de la Educación (UBA), Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesor para la Enseñanza Primaria. Se desempeña como docente e investigador en la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Actualmente dirige el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNLP, Argentina.





Ese escenario se conmovió fuertemente en la última década del siglo XX cuando, tras la caída del Muro de Berlín y la disolución de la Unión Soviética, los Derechos Humanos empezaron a transitar un funcionamiento globalizado del planeta y eso también supuso que recibieran fuertes cuestionamientos, precisamente porque Estados Unidos los usó como ariete para ejercer como gendarme del mundo.

En América Latina también podemos pensar algo de lo que ha sido la presencia de los Derechos Humanos. En primer lugar, como bandera contra la opresión y los gobiernos autoritarios. Mi país, Argentina, es un ejemplo fuerte de esto: los Derechos Humanos fueron una herramienta potente frente a la dictadura cívico-militar de los años '70. Pero también hay que reconocer que fueron arietes de políticas intervencionistas e imperialistas en la región: en el nombre de los Derechos Humanos, se desplegaron intereses sectoriales de algunos países del mundo. Y también, en el último período del siglo XX, los Derechos Humanos cobraron relevancia en el terreno de los organismos internacionales como una ética anodina y desmovilizante. Ayer se hablaba de la empatía y la tolerancia como palabras que desmovilizan, que desconocen los conflictos. En buena medida, también ellos fueron utilizados como bandera en ese sentido.

Ya en el contexto del siglo XXI, tomo un texto de Éric Sadin para pensar que hay señales de cambio significativo en el orden planetario y también en el orden de las subjetividades:

Es probable que en los años 'poscoronavirus' emerja un fascismo de nuevo cuño. Estaría hecho de otra materia y procedería no de un poder que busca someter cuerpos y espíritus a su ideología, sino de una

multitud de individuos que solo se remiten a sus propios credos, forjados antes que nada por el resentimiento y su resolución de obtener, cueste lo que cueste, su tajada. Por eso, se lo podría calificar de fascismo individual atomizado. La subjetividad decepcionada, revanchista y obstinada guiaría las conductas. Este fascismo estaría latente y tendería a expandirse más según la amplitud de la crisis por venir y las respuestas que se intente dar al fenómeno (Sadin, 2022, p.293).

Es cierto que la expresión fascismo suscita muchas discusiones, porque no es del todo útil para comprender fenómenos actuales. Por eso él habla de "fascismo de nuevo cuño", ya que todavía no tenemos un nuevo nombre para denominarlo, pero es claro que los Derechos Humanos hoy no se enfrentan al fascismo del siglo XX sino a nuevos rasgos de dominación que son los que empiezan a perfilarse. Entonces cuando pensamos en los derechos humanos para el siglo XXI creo que hay varias cuestiones a tener en cuenta. Por un lado, que seguimos levantando la bandera de los Derechos Humanos en sociedades crecientemente desiguales y exclusoras. Si cien años atrás pensábamos que el progreso nos iba a llevar a sociedades más igualitarias e inclusivas. Hoy constatamos que eso no ha sucedido. Por otro lado, vivimos en sociedades atravesadas por diferencias y demandas de reconocimientos inclusivos.

Es cada vez más difícil sostener la idea de pueblos culturalmente homogéneos y en cada Estado nacional se expresan demandas de interculturalidad. También, y esto es un rasgo novedoso del siglo XXI, vivimos en un planeta "cyborg", un planeta con vidas duales entre lo que ocurre en el mundo físico y una vida virtual en paralelo





(Hazaki, 2019). En muy poco tiempo nos acostumbramos a vivir en ese doble estándar de interconexión permanente entre la virtualidad y la materialidad. En cuarto lugar, los Derechos Humanos afrontan un mundo donde emergen nuevas disputas por la hegemonía mundial. Y entonces, así como afectaban los equilibrios y desequilibrios del siglo XX, abrimos nuevas preguntas sobre cómo jugarán estos desequilibrios en la definición y enunciación de los Derechos Humanos. Finalmente, habitamos un planeta a punto de colapsar por la voracidad capitalista. Sólo enumero estos rasgos porque se prevé profundizarlos en otras actividades de este Coloquio.

¿Qué puede aportar entonces en este contexto la educación en Derechos Humanos?

Hay desafíos que han estado presentes inicialmente y que siguen teniendo sentido ahora, quizás con nuevos matices. Por un lado, la construcción de parámetros comunes con carácter intercultural y diverso. Esto implica salir de la soledad y la claustrofobia. Es difícil precisar cuándo se creó la escuela, en qué momento exacto se inventó el dispositivo escuela, pero uno podría ubicarlo aproximadamente hacia la experiencia de Comenio, que tenía como ideal enseñar todo a todos. En función de esa expectativa, necesitó armar grupos y eso lo llevó a diseñar algo que se fue pareciendo cada vez más a lo que hoy reconocemos como escuela. El grupo fue un requisito para ese propósito, pero creo que cada vez más el grupo es parte del propósito. La grupalidad, si no se configura hoy en el ámbito escolar, es probable que no se configure en otros ámbitos, que se han debilitado o han dejado de existir.

Cada vez más la interconexión virtual dificulta o inhibe la posibilidad del encuentro cara a cara. La pandemia fue una experiencia fuerte de esto y la claustrofobia es un fenómeno que ha quedado como efecto de la pandemia: cada vez más niños, adolescentes, jóvenes y adultos encerrados en sus casas, hiperconectados mediante redes virtuales, pero con pocas ganas o pocas posibilidades de salir al encuentro cara a cara con otras personas.

También es un desafío abierto construir y profundizar una cultura de los Derechos Humanos: mantener abierta la pregunta acerca de cuál es el mejor modo de habitar el planeta. Y esto significa no entender los Derechos Humanos como enunciados dogmáticos e inamovibles, sino mantener abierta la reflexión e invitar a pensar en ella a cada nueva generación que se incorpora a las escuelas. Creo que el desafío no es mostrarles conclusiones cerradas, sino volver a invitarlos a transitar la misma pregunta: en qué condiciones querríamos vivir nuestra experiencia en el planeta y entender que los Derechos Humanos han sido hasta aquí nuestra mejor respuesta a esa pregunta. Dicen Ruiz y Prada, dos colegas colombianos:

El respeto presupone reconocimiento mutuo, esto es, que los otros tengan en cuenta nuestros sentimientos, necesidades y puntos de vista, lo que, al mismo tiempo, nos exige prodigar a los demás un trato equivalente. Este valor alcanza su mayor importancia y verdadero sentido en el desacuerdo, la discrepancia y la diferencia entre las personas, en sus modos de ser y habitar el mundo. Así, la única forma incuestionable de ejercicio del respeto es la comprensión de la posición del otro, su aprecio y valoración, bajo la pretensión tácita o manifiesta de que los





demás actúen en consecuencia. Este es el ámbito de los derechos humanos y de la educación en derechos humanos (Ruiz y Prada, 2020, p.111).

Ayer también se hablaba del respeto como una categoría mucho más potente e inclusiva que estas más livianas de empatía o tolerancia, pero me parece interesante incorporar el carácter que le dan Ruiz y Prada al respeto como fruto de la discrepancia, del disenso. Vivir con otros significa atravesar conflictos, porque el conflicto es constitutivo de la vida social. Y pensar en un espacio colectivo como el aula, como la escuela, como cualquier institución donde queramos llevar adelante educación en Derechos Humanos, implica también atravesar el disenso, las discusiones, las deliberaciones. Es cierto que fue una bandera nuestra durante mucho tiempo habilitar el derecho a hablar, el derecho a participar. En Argentina, ese derecho fue conquistado duramente en los años '80, al final de la dictadura, y valoramos tener el derecho a expresarnos en el aula. Sin embargo, cada vez más advertimos los límites o los riesgos de ese derecho, porque no se trata sólo de poder hablar ni de respetar todas las opiniones, sino de que se establezca un diálogo donde efectivamente construyamos colectivamente algo. No se trata de respetar todas las opiniones, sino de respetar a quienes opinan. Y faltarles un poco el respeto a las opiniones; es decir, preguntar por qué, con qué argumentos, cómo se contrapone tu idea con la mía, etc.

Si cada uno enuncia su opinión sin ninguna responsabilidad de entramarla dialógicamente, nos quedamos en la lógica que proponen las redes sociales, donde cada cual opina sobre cualquier tema y no necesita justificar por qué. Creo que tenemos que

avanzar desde el derecho a expresarnos a la responsabilidad acerca de por qué tomamos la posición que tomamos y cómo la validamos críticamente. En ese sentido, la educación en Derechos Humanos tiene el desafío de promover un diálogo constructivo en los espacios educativos.

¿Qué riesgos encuentra la educación en Derechos Humanos en América Latina?

Planteo algunos riesgos duales. Por un lado, sabemos que corre el riesgo de quedar circunscrita a un partido, un movimiento nacional. Cuando los Derechos Humanos se emanan desde posiciones oficialistas, quizá corren su mayor riesgo, porque se rigidizan, se burocratizan. Ayer se hablaba de cuántas veces los ministerios no apoyan nuestro trabajo y pienso que a veces eso no es del todo malo: está bueno que tengamos cierto margen de autonomía frente al poder de turno. Y del otro lado, una educación en derechos humanos desvinculada de las disputas políticas. Necesitamos reafirmar que los Derechos Humanos son una producción política y siguen siendo una instancia de debate político.

También creo que hay un riesgo dual en unos Derechos Humanos encorsetados en una memoria rígida o, por otro lado, unos Derechos Humanos divorciados de las memorias y las utopías. Nos pasa, por ejemplo en nuestro país, que efectivamente tenemos el compromiso de sostener la memoria del terrorismo de Estado de los años '70, pero creo que es un riesgo cuando los Derechos Humanos sólo se remiten a lo que ocurrió medio siglo atrás y eso nos impide o dificulta evaluar lo que está pasando hoy en nuestra sociedad. El compromiso de





memoria nos liga con la generación de los '70 y con buena parte de quienes fueron secuestrados, torturados, asesinados durante las dictaduras cívico-militares. Pero puede resultar un compromiso poco fiel si no recuperamos las preguntas que movilizaron su militancia: estaban preocupados por las desigualdades sociales y llevaron adelante luchas en esa dirección. Cuando hoy se abordan los derechos humanos circunscriptos a lo que ocurrido en términos de los derechos civiles y políticos (secuestros, asesinatos, torturas) y eso quita el foco de los derechos económicos, sociales y culturales que se están deteriorando en las condiciones actuales de mi país en particular. Entonces necesitamos estar abiertos al diálogo entre las memorias, el presente y los proyectos de futuro, las utopías.

Finalmente, otro riesgo enorme es la enseñanza de derechos humanos desde el modelo catequístico, en el sentido de pensarlo como preguntas que tienen respuestas prefijadas ya en la planificación del docente y sobre lo cual no se dan oportunidades efectivas de pensar colectivamente en el espacio del aula. Hay una categoría importante que es la de "posición docente", que se viene trabajando en pedagogía y habla de las convicciones desde las cuales se mueve cada docente (Southwell, 2018). Surge de considerar que diferentes docentes, en condiciones semejantes y con población educativa semejante, realizan distintas cosas.

Entonces hay algo que se explica porque el posicionamiento docente es distinto. Muchos contenidos vinculados con la educación ciudadana, en la historia de nuestros países, estuvieron muy sesgados por el interés de los estados nacionales de configurar la identidad nacional como homogeneización moral, a partir de relatos uniformados

acerca de las visiones del pasado, a través de una enseñanza que planteaba una única doctrina, un único pensamiento nacional. Cada vez hay más docentes que cuestionan este legado y se proponen deconstruirlo. En algunos casos, se plantean cambiar el contenido de ese adoctrinamiento por contenidos más progresistas, revolucionarios, favorables al cambio, etc. Creo, por el contrario, que lo que hay que cuestionar es la idea de que yo tengo una verdad y la comunico en la enseñanza. Se trata de entender el aula como un espacio de producción de conocimiento dialógico y crítico. En Argentina, cuando les preguntamos a las y los docentes para qué educan, la enorme mayoría se propone formar en el pensamiento crítico. Se ha tornado en lema de sentido común, que va licuando su contenido.

Propongo detenernos en la primera parte de esa expresión: para promover el pensamiento crítico tenemos que dar oportunidades de pensar. Si en el aula estamos invitando a pensar, es probable que en algún momento nuestro estudiantado logre hacerlo de manera crítica, pero no van a pensar de modo crítico sólo porque enseñemos enunciados valiosos que alguien dijo en algún lado. Tiene que haber una convicción básica, un posicionamiento docente que reconoce a cada estudiante como sujeto a quien queremos invitar a pensar.

En síntesis, vemos que la política contemporánea se ha ido transformando en una batalla cada vez más emocional, donde la reflexión y el diálogo han sido reemplazados por la manipulación de sentimientos como el miedo, el resentimiento, y efectivamente creo que la educación de Derechos Humanos tiene que tener un carácter de provocación contracultural y tiene que saber enfrentarse a los rasgos de este fascismo





de nuevo cuño. Y esto implica pensar un carácter emancipatorio para esa educación. Planteaba en un texto de hace unos años:

Una educación ciudadana de carácter emancipatorio incluye la crítica y el cuestionamiento de todos los discursos sociales —incluyendo el de los derechos humanos—, la gestación argumentativa de horizontes hacia los cuales avanzar y el ensayo de criterios y mecanismos para la marcha. Afirmar esto conlleva un posicionamiento docente de aprendizaje cooperativo permanente, lejos de cualquier certeza rígida. A diferencia de otros contenidos escolares, que llegan al currículo luego de haber sido validados e institucionalizados en ámbitos académicos, los derechos humanos mantienen desde el aula su ligazón con debates políticos, jurídicos, éticos e ideológicos que no se puede desconocer sin cercenar su potencialidad formativa (Siede, 2020, pp. 42-43).

Nos ha pasado, en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la ciudadanía, que siempre estas didácticas vienen un poco rezagadas con respecto a otras que tienen avances más sostenidos como la didáctica de la Matemática. Y eso implica que algunas categorías acuñadas en otros terrenos han ido invadiendo los nuestros. En el ámbito de la matemática, Chevallard (1997) acuñó la categoría “transposición didáctica”, que da cuenta de cómo un conocimiento se formula y se valida en el ámbito académico y luego pasa al sistema de enseñanza y se transforma en contenido de enseñanza y contenido enseñado. En las Ciencias Sociales y en los Derechos Humanos esto no ocurre del mismo modo. No es que primero se cristaliza y queda firme un conocimiento y luego llega al aula. Cada vez que llevamos contenidos de Derechos Humanos al aula es para seguir discutiendo lo que estamos

deliberando también en la sociedad. Por eso es importante mantener vivo el carácter político del contenido de los derechos humanos. Dos más dos ha sido cuatro unos siglos atrás y es probable que siga siendo cuatro en los próximos siglos. Sin embargo, muchas preguntas que nos hacemos acerca de la dignidad humana tienen hoy respuestas que no tenían unos siglos atrás y no sabemos qué respuestas tendrán en los próximos siglos.

Cierro, entonces, con algo también que he ido pensando en relación con temas que se mencionaban ayer. Paulo Freire propone una pregunta que nos inquieta y moviliza: “Qué se puede hacer hoy para que mañana se pueda hacer lo que no se puede hacer hoy” (Freire, 1993, p.120).

Me parece que es una perspectiva clave para pensar el tipo de interrogante que nos estamos haciendo en el aula cuando trabajamos los Derechos Humanos. Y tomo también algo de lo que ayer se hablaba del miedo que va atravesando a algunas de nuestras sociedades y, en este caso, también en nuestro país estamos en un momento de retrocesos, de ajuste, de pérdida de muchos de los derechos conquistados en los años anteriores. Planteaba Spinoza varios siglos atrás:

La esperanza es una alegría inconstante, que brota de la idea de una cosa futura o pretérita, de cuya efectividad dudamos de algún modo. El miedo es una tristeza inconstante, que brota de la idea de una cosa futura o pretérita, de cuya efectividad dudamos de algún modo (Spinoza, 1996, p.238).

En estos dos sentimientos encontrados, tanto el miedo como la esperanza no conocen el futuro: precisamente radican en no





tener certeza sobre lo que va a pasar. Y son también sentimientos complementarios: el miedo sin esperanza se transforma en pavor y nos paraliza; la esperanza sin miedo se torna boba y nos debilita. Es el miedo junto con la esperanza lo que nos mantiene vivos. Y eso nos permite seguir caminando, construyendo cotidianamente en los espacios educativos, porque caminando se va construyendo. La esperanza, como decía Alfredo Zitarrosa, crece desde el pie⁸.

Referencias

- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique. Edición original: 1985.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Hazaki, C. (2019). *Modo cyborg. Niños, adolescentes y familias en un mundo virtual*. Buenos Aires, Editorial Topía.
- Ruiz, A., y Prada, M. (2020). *Didáctica de la fantasía. La formación del niño como sujeto de derechos*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional-La Carreta Editores.
- Sadin, É. (2022). *La era del individuo tirano. El fin de un mundo común*. Buenos Aires, Caja Negra.
- Siede, I. (2020). "Desafíos actuales de la educación en derechos humanos" en *Revista Olhares* del Departamento de Educación de la UNIFESP (Universidad Federal de São Paulo-Brasil). N°8 (2). Agosto de 2020. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16659/pr.16659.pdf
- Southwell, M. (2018). "Vínculos intergeneracionales y posiciones docentes: tensiones en la escuela secundaria contemporánea" en *Revista Ensamble* Año 4, Número 8. Polvorines, Universidad de General Sarmiento. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10751/pr.10751.pdf
- Spinoza, B. (1996). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid, Alianza Editorial.

8 <https://www.letras.com/alfredo-zitarrosa/966236/>.





¿EDUCACIÓN LIBERADORA O CONDENA SOCIAL?

REFLEXIÓN SOBRE EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN DESDE UNA MIRADA CRÍTICA⁹

Juan Pablo Escobar Galo¹⁰

Resumen

Reflexionar sobre el hecho educativo y las implicaciones que el mismo conlleva es un trabajo indispensable de la pedagogía crítica y de la filosofía de la educación vinculado al fortalecimiento de los derechos humanos. El presente texto relaciona tres aspectos: varios datos sobre la educación en Guatemala y su relación con el desarrollo humano de la población, una propuesta sobre educación liberadora presentada por el autor como una alternativa de acción para implementar en modelos educativos formales y no formales y diferentes investigaciones cualitativas que narran la perspectiva de las y los participantes en torno a su

concepción sobre la educación liberadora y sus experiencias en torno a modelos educativos tradicionales o bancarios en Guatemala. Al relacionar los tres aspectos antes descritos, desde un análisis bibliográfico, se realiza una discusión final, la cual permite brindar algunas líneas de acción que favorezca el desarrollo de una educación liberadora. Luego del análisis y la reflexión en torno a los aspectos ya mencionados, al cierre del texto, se afirma que es necesario formar en, desde y para la libertad, fortaleciendo el pensamiento crítico y la autonomía moral desde modelos educativos democráticos, lo cual puede potenciar la vivencia de los derechos humanos desde el hacer educativo y generar otros modelos

9 Conferencia dictada en el cierre del XI Coloquio Latinoamericano y Caribeño de Educación en Derechos Humanos, desarrollado en la Universidad Nacional de Costa Rica.

10 Guatemalteco humanista en búsqueda de un mundo más digno y justo para todas y todos. Doctor en educación, postgrado en especialización del aprendizaje y docencia universitaria, magíster en filosofía, licenciado en administración educativa y profesor de enseñanza media en pedagogía y ciencias de la educación. Actualmente, decano y catedrático de la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Vicepresidente del Instituto Guatemalteco de Educación Radial IGER-ASEC, miembro del Comité Nacional de Alfabetización de Guatemala (CONALFA) e Integrante del Consejo Editorial Internacional de la Revista Latinoamericana de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Costa Rica y del Instituto de Estudios Latinoamericanos –IDELA-.  <https://orcid.org/0000-0001-5546-1953>.  jescobar@url.edu.gt; juanpabloeg@gmail.com





sociales y ciudadanos que permitan concebir e interactuar con la realidad de manera diferente a la actual, optando por una educación liberadora y no por un modelos opresor que genere procesos sumisos a través de la educación y que, fruto del control de los grupos hegemónicos, se condene a nuestras sociedades a vivir bajo un modelo de cosificación y objetivación de la vida.

Palabras clave: Derecho humano a la educación, Educación liberadora, Investigación cualitativa y Pedagogía crítica.

*Cuando Irak aún no era Irak, nacieron allí las primeras palabras escritas.
Parecen huellas de pájaros. Manos maestras que dibujaron, con cañitas afiladas, en la arcilla.*

*El fuego, que había cocido la arcilla, las guardó.
El fuego, que aniquila y salva, mata y da vida: como los dioses, como nosotros.
Gracias al fuego, las tablillas de barro nos siguen contando, ahora,
lo que había sido contado hace miles de años en esa tierra entre dos ríos.*

*En nuestro tiempo, George W. Bush,
quizá convencido de que la escritura había sido inventada en Texas,
lanzó con alegre impunidad una guerra de exterminio contra Irak.
Hubo miles y miles de víctimas, y no sólo la gente de carne y hueso;
también mucha memoria fue asesinada.*

*Numerosas tablillas de barro, historia viva, fueron robadas o
destrozadas por los bombarderos.
Una de las tablillas decía: Somos polvo y nada.
Todo cuanto hacemos no es más que viento.*

Eduardo Galeano (2008, p. 9).





Introducción

Buena tarde para todas y todos. En primer lugar, deseo agradecer al comité organizador del XI Coloquio Latinoamericano y Caribeño de Educación en Derechos Humanos por invitarme a este encuentro como participante, tallerista y ponente. Aprovecho para felicitarles por la muy buena organización y calidad formativa del Coloquio. Manifiesto un agradecimiento especial a Evelyn Cerdas y Victoria Kandel porque desde el inicio de la planificación de este espacio pensaron en mí para apoyar. Es un gusto saludar a las y los colegas que han participado en el Coloquio y a la comunidad educativa de la Universidad Nacional de Costa Rica.

El espacio que compartiré con ustedes se divide en cuatro momentos. En una primera instancia compartiré algunos datos sobre la situación de la educación en Guatemala, los cuales revelan mucho de la realidad de nuestros pueblos. En un segundo espacio, realizaré una descripción personal sobre lo que entiendo por educación y su relación con la formación en, para y desde la libertad en búsqueda de formar el pensamiento crítico y el ejercicio de la libertad, como manifestación del derecho humano a la educación. En el tercer apartado compartiré la voz de varias personas, sobre todo de jóvenes, que por medio de diferentes investigaciones cualitativas han manifestado su pensar sobre lo que entienden por educación y su relación con la formación en, para y desde la libertad. De modo que, a manera de cierre, en el cuarto apartado, presentaré algunas afirmaciones e interrogantes que sirvan de cierre a mi intervención.

Algunos datos sobre la situación en Guatemala

Desde 1996 la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala (ODHAG) ha dado seguimiento a la situación de la niñez y la adolescencia en Guatemala. La semana pasada la ODHAG presentó el *Informe sobre la Situación de la Niñez y Adolescencia en Guatemala 2022-2024, Niñas teniendo niños. Nuestra realidad y nuestros sueños*, en donde indica que «el acceso a la educación es un derecho desigual en Guatemala, que impide el desarrollo integral de la población, especialmente en adolescentes y jóvenes» (Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, 2025, p. 12). Dicha afirmación, ya pone en duda si se cumple o no con el derecho humano a la educación en Guatemala.

En su primera conclusión el estudio antes mencionado, señala que: “Ser niño, niña o adolescente en Guatemala y tener la garantía de sus derechos, es difícil” (p. 63).

Y para cerrar la información que deseo resaltar sobre el informe, comparto un relato que describe lo siguiente: “Mi abuelo le pegaba a mi abuela para corregirla, mi papá a mi mamá, yo a mi mujer, ¿por qué me apresan? Es por amor... -por tanto, afirma el informe- Los niños/as copian modelos, no les es desconocida la cruda violencia” (p. 37)

Por su parte, la Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia de Guatemala -SEGEPLAN- (2025), citando la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida ENCOVI (2023), detalla que «Guatemala tiene una población que asciende a 17.6 millones de habitantes, de los cuales, el 56%,





aproximadamente 9.9 millones de habitantes, se encuentran en situación de pobreza» (p. 8). La encuesta, además, señala que las personas sin estudios son las más afectadas por la pobreza, quienes representan un 68.0% de la población, en donde únicamente el 2.6 % de la población, entre 18 y 26 años, tiene acceso a educación superior.

Los resultados del estudio detallan que la educación es la vía por medio de la cual se pueden desarrollar “capacidades en las personas para elevar los ingresos y ayudar a mejorar los indicadores sociales, reducir la pobreza, mejorar la inclusión y cohesión social y contribuir a fortalecer las condiciones para una mejor gobernanza y participación democrática” (p. 8). Por tanto, más allá de los lamentables datos compartido, deseo enfatizar en la necesidad de potenciar la educación de calidad como un medio de transformación social y desarrollo de la vida humana, sin la cual, es difícil pensar un país diferente al que tenemos, y mucho más complejo, pensar en que se pueden generar condiciones para el cumplimiento de los derechos humanos.

Las Naciones Unidas y CEPAL (2018), al plantear los objetivos de desarrollo sostenible de cara al 2030, en el objetivo 4, indica que una educación de calidad debe “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 27), comprendiendo la educación como un eje clave para lograr el desarrollo, poniendo énfasis, en el fortalecimiento de una educación de calidad que propicie la democracia y el ejercicio de la libertad. Por tanto, la consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y potenciar el desarrollo sostenible, independiente de la edad de las y los ciudadanos.

Sin embargo, aunque hay muchos temas que se deben solventar en torno al tema educativo, en este espacio deseo compartir un breve análisis sobre lo que debe ser una educación de calidad, liberadora y transformadora que propicia el cambio social y una vida ciudadana digna, al menos desde la perspectiva y la realidad de nuestros pueblos, y cómo las y los estudiantes la perciben, como lo anuncié al inicio de esta presentación.

Concepto de educación desde una perspectiva crítica y liberadora

Para abordar el tema educativo, deseo iniciar compartiendo una “definición”, o más bien puede ser entendida como descripción, de educación que he venido reflexionando, compartiendo, ampliando, discutiendo, corrigiendo, construyendo e incorporando en las aulas con las compañeras y los compañeros de aprendizaje (estudiantes) y con colegas en diferentes espacios, provocando un diálogo conmigo mismo, con otras personas y con la realidad.

Fruto de lo descrito, propongo, en un artículo presentado el año pasado en Temas de Nuestra América, Revista de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Costa Rica, que:

La educación debe ser una acción teórica-práctica-reflexiva gozosa, desafiante, dialogante, crítica, creativa, transformadora y liberadora que valore, respete y comprenda la existencia de quienes participan de dicha acción y que comprenda, potencie y valore el acontecer personal e histórico-político de quienes son parte de los procesos de aprendizaje, fiel a la búsqueda permanente de la verdad.





La educación no debe ser un proceso teórico-pragmático, repetitivo, acomodado, memorístico, impuesto, instrumental y esclavizante que ignore la condición humana y el contexto en donde habita. Esta debe ser un proyecto personal y comunitario que permanentemente ame, potencie y cuide la vida en búsqueda de un mundo mejor, en donde el bien común sea el horizonte de la vida en sociedad.

En consecuencia, se deben generar procesos de aprendizaje, en todo nivel y espacio educativo, que permitan a las personas dialogar consigo mismas, con las demás y con el mundo, pero también brindar los elementos teóricos-prácticos que les propicien incidir en la realidad, en relación con la verdad.

Optar por un modelo educativo que se sustente en el ejercicio de la libertad y en la búsqueda de la verdad en relación con la realidad, implica desarrollar procesos de aprendizaje orientados desde la autonomía (autogobierno), la creatividad, el respeto, el desarrollo de procesos democráticos, la autorregulación y la responsabilidad. (Escobar-Galo, 2017, pp. 171-172).

Desde la propuesta expuesta, de acuerdo con Escobar-Galo (2017, p. xvi), «es necesario educar en, desde y para la libertad con el fin de no formar una conciencia mecánica sino una conciencia personal» que sea capaz de desafiar al sistema opresor operante y favorezca un orden social diferente al actual, de modo que sea posible “apostar por la construcción de sociedades más democráticas, justas, inclusivas, responsables, solidarias, dialogantes y comprensivas” (p. xvi), lo cual implica la formación de “sujetos libres, responsables, creativos y críticos” (p. xvi).

De acuerdo con Paulo Freire (1996), gran inspirador de la pedagogía crítica en Latinoamérica y cuya propuesta teórica sigue siendo vigente, “no habría cultura ni historia sin innovación, sin creatividad, sin curiosidad, sin libertad ejercida o sin libertad por la que luchar cuando es negada” (p. 40), ya que la educación, insiste Freire (1996), fomenta la libertad:

...valorando el ejercicio de la voluntad, de la decisión, de los sentimientos, de la resistencia, de la elección, el papel de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de los límites, la importancia de la conciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y nunca como determinación, es esencialmente esperanzadora y, por eso mismo, generadora de esperanza. (p. 58)

Voces de las y los estudiantes y otros relatos

Como mencioné al inicio de la conferencia, en este espacio deseo presentar diferentes voces en relación con el tema educativo, todas originadas por estudios cualitativos. Emma Chirix (2013), guatemalteca maya-Kaqchikel, realizó un estudio sobre los cuerpos, poderes y políticas de las mujeres mayas en un internado católico, en donde describe diversos relatos de las exalumnas de la institución investigada, comparto algunos testimonios. En primer lugar, describe que trabajó las entrevistas con un grupo de estudiantes de los años ochenta del siglo pasado, que ahora son adultas y que se describen como “mujeres mayas “rebeldes o las diablas”” (p. 14), porque eso les hicieron creer en el internado y a la fecha así se ven.





La investigadora describe que:

las niñas indígenas [en el internado] perdieron su identidad personal y comunitaria porque ellas en el pueblo eran identificadas por su nombre o las identificaban como la hija de, o pertenece a la familia tal, mientras en el internado eran simplemente números (p. 159).

Con relación al ejercicio de la libertad y su vinculación con la disciplina escolar, un testimonio de Kaja Paluma, exalumna maya, ahora residente actualmente en la ciudad de Guatemala, relata lo siguiente:

Era demasiada la disciplina, muy estricta, muy perfecto todo, de tal manera que no podíamos hablar en el comedor, el dormitorio era un lugar, era el cementerio nos decían, pues porque allí descansábamos y no podías hablar, no había travesuras ..." por eso les digo a mis hijas ¡cómo no me volví muda!, pues para todo era silencio", "lo que no me pareció era que no nos dejaban hablar" "silencio todo, era un pecado mortal" (p. 176).

Para cerrar el aporte de esta investigación, comparto un último testimonio:

Ya'l Saqil calificó el baño en la pileta como denigrante y de choque cultural. Ahora a sus 50 años, se pregunta, por qué la exigencia del baño, y se pregunta ¿acaso éramos muy sucias? A partir de esta interrogante me surgen otras: ¿Por qué nos veían muy sucias? ¿Por qué no se organizó de otra manera el baño y aprovechar las otras horas del día? o ¿Por qué nunca se pensó en la construcción de temascals en el internado? (p. 154).

Por su parte Irma Oztzy (2017), investigadora guatemalteca maya kaqchikel, elaboró la historia de vida de una niña afectada por el conflicto armado guatemalteco, quien era llamada por su familia R'ux. Ella quedó huérfana de padre y madre a los 9 años¹¹ y le tocó vivir experiencias educativas en diferentes instituciones. La autora al realizar el trabajo en mención describe la vida en el campo de una aldea de Guatemala (San Juan Comalapa, Chimaltenango), en donde indica que:

Ahí, los niños y las niñas crean, recrean, inventan prácticas de vida y sobre todo en las comunidades donde está vigente el uso de la lengua materna -maya-. Toda esa creatividad y conocimientos se pierden desde el momento en el que no son utilizados en la escuela dentro del sistema educativo excluyente. (p. 42).

Max Umilker, un extranjero europeo que apoyó a R'ux en sus procesos formativos humanos y educativos, fue invitado en una ocasión por el Ministerio de Cultura y Deportes de Guatemala a realizar el cambio de la rosa de la paz, en el Palacio Nacional de la Cultura, en donde dice las siguientes palabras:

Por favor a todos:

Luchen contra la injusticia, contra el terror, la violencia, la corrupción y contra la apatía en su país. Luchen por una mejor educación para todos, por los derechos humanos, por la paz, la paz también en sus familias. No engañen a nadie, sean honestos. (120)

11 Aunque se indica que R'ux quedó huérfana desde niña, en su vida adulta, de acuerdo con Oztzy (2017, p. 105) su padre no falleció, ya que: «Un de tantos, con la visita de su hermana mayor, recibió noticias sorprendentes sobre su padre. Después de tanto tiempo sin saber nada de él, ahora se estaba enterando que su padre no estaba muerto, que había sobrevivido a la guerra y que se encontraba en el país». Sin embargo, la vida infantil y juvenil de R'ux fue vivida con la ausencia de ambos padres.





Actualmente R'ux como adulta, madre de familia y educadora, manifiesta que, aunque existe una lucha en torno a mejorar diversos aspectos educativos, «no se logra un cambio entre muchas personas no indígenas en el país... la discriminan por el uso del traje maya, por su idioma, e incluso por su corta estatura». (p. 139)

Durante el ciclo escolar 2015, como investigador, construí historias de vida de las y los estudiantes de instituciones educativas públicas de tercer año básico de secundaria,

el equivalente al noveno grado en otros países. Ahora, les comparto algunas palabras de lo que ellas y ellos indican en torno al tema de la libertad en el ámbito educativo (Escobar-Galo 2017). Las imágenes que verán en la presentación han sido creadas con inteligencia artificial, ingresando los datos característicos de las personas que participaron en el estudio.

De acuerdo con Galio (ver Figura 1), en relación con el tema de la libertad y el control dentro de la escuela manifiesta:

Figura 1

Representación de Galio



Nota: Imagen generada por el autor con inteligencia artificial mediante ChatGPT y DALL-E, para representar las características del participante manteniendo su anonimato.





El problema de pelear uno por sus derechos es que después los profesores se vengan con los puntos, aunque uno entregue los trabajos bien y en tiempo le ponen a uno una baja nota. Es mejor dejar que a uno lo traten mal y ganar las clases (p. 111).

... sí ayuda tener maestros que lo orienten a uno y le enseñen con paciencia. Hay algunos maestros que ni les interesamos. (p. 110).

La experiencia en torno a la libertad en la vida escolar para Guadalupe (ver Figura 2) es la siguiente:

Figura 2

Representación de Guadalupe



Nota: Imagen generada por el autor con inteligencia artificial mediante ChatGPT y DALL-E, para representar las características del participante manteniendo su anonimato.

Yo en el Inebe me siento muy controlada -...- Para mí es importante la libertad porque las personas tenemos derecho a elegir. Una persona no es libre cuando la quieren tener encerrada y no le dejan hacer nada. Para gozar de libertad es necesario cumplir con las cosas que nos piden, hay que ser responsables pero el trato debe ser justo para animar a que uno sea responsable. (p. 115)

Algunos profesores tienen a sus preferidos y son injustos en el trato, sobre todo en la entrega de tareas (p. 114).

Nunca me he animado a reclamarles a los profesores que hacen eso porque me da miedo, prefiero repetir las tareas o que me bajen puntos que meterme en problemas porque después los profesores lo tienen a uno entre ojos y nos hacen perder la clase. (p. 115)

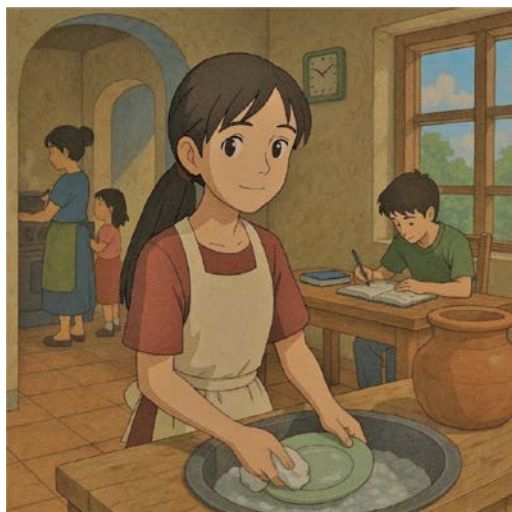




Ahora escuchemos las palabras de Mia en torno a la vida escolar, (ver Figura 3):

Figura 3

Representación de Mia



Nota: Imagen generada por el autor con inteligencia artificial mediante ChatGPT y DALL-E, para representar las características del participante manteniendo su anonimato.

Yo a la hora del recreo me siento como si estuviera en una jaula. Los profesores están en las esquinas controlando que nadie se pase los conos y que nadie juegue. No entiendo por qué no nos tienen confianza. Los profesores parecen guardaespaldas.

Cuando participamos en actos cívicos y actividades culturales nos piden que nuestra conducta sea excelente. Todos los maestros están vigilando que cumplamos con lo que nos piden. En los actos cívicos estamos todo el tiempo de pie y son algo largos. Yo me canso, pero como así dicen los maestros que lo tenemos que hacer, yo así lo hago. Si yo fuera la encargada de un acto cívico sentaría a todos en algunos momentos y en otros los pondría de pie. Los maestros nos piden hacer filas bien rectas y estar bien parados, luego cantar el himno, realizar la jura a la bandera y hacer bien el saludo dos. (p. 138)

Finalmente comparto el punto de vista de Xhum, joven maya Ixil, (ver Figura 4) quien indica que, en su institución educativa, por las experiencias vividas ha aprendido que:

Figura 4

Representación de Xhum



Nota: Imagen generada por el autor con inteligencia artificial mediante ChatGPT y DALL-E, para representar las características del participante manteniendo su anonimato.

Con algunos profesores tengo que portarme de una forma y con otros de forma diferente porque para algunos una cosa es mala y para otros no. Por ejemplo, el profesor de comercio es muy aguado y muchos compañeros no le hacen caso, incluso algunos le faltan el respeto y él les pide que se salgan de la clase y ellos no le hacen caso. En cambio, hay otro profesor que le dice los apodos a los compañeros y cómo los molesta. Tengo un compañero que se llama Martín y le dicen Marta y el profesor lo llama delante de todos con ese apodo. Pero si alguno le dice el apodo al profesor, cuidadito porque se pone bien enojado. Es por eso que digo que he aprendido a portarme de diferente forma con cada profesor. (p. 156)





Reflexiones finales

Ante los tres apartados expuestos, se puede identificar una relación entre los datos que nos presentan los informes y los testimonios de las personas que participaron en las diversas investigaciones, sin embargo, hay un gran abismo entre la propuesta educativa que he presentado y la realidad. Por tanto, podemos decir que aún se forma en una educación bancaria, represiva, poco inclusiva e incluso violenta, que no propicia formar el pensamiento crítico, tampoco educar en, desde y para la libertad y mucho menos cuida, forma y atiende los derechos humanos del estudiantado.

Esto implica, la necesidad de formar urgentemente en, desde y para la libertad fomentando el pensamiento crítico y la autonomía moral desde un modelo educativo democrático y no tradicional o bancario, de modo que sea posible la formación y la vivencia de los derechos humanos en el ámbito educativo. Me refiero al tema educativo en un sentido amplio y no únicamente al escolarizado, ya que con los índices educativos y sociales que compartí al inicio, revela que es más que necesario generar acciones formativas desde espacios populares y no puramente escolarizados, para potenciar en la población el ejercicio de la libertad desde una educación básica integral.

Para ir finalizando, deseo vincular el texto de Galeano con el que inicié, diciendo que: cuando George W. Bush ordenó la aniquilación de los primeros rasgos de escritura guardados en Irak, manifestó que no tenía criterio humano en relación con la historia y la cultura de la humanidad, lo cual es muy semejante a los modos de actuar de Trump... Es decir, muchas y muchos personajes se han olvidado sobre la importancia de la

dignificación de la vida y se ha substituido el cuidado de la vida y de los derechos humanos por el uso de las balas, la fuerza, el poder, la discriminación y las bombas para tener el control sobre los demás. ¿Será que desde la educación podemos realizar acciones que rescaten la dignidad de la vida y el respeto a los derechos humanos fomentando el ejercicio de la libertad? ¿Qué buscamos desde los procesos educativos: replicar un sistema de exclusión y formar personas sumisas al modelo de control social o formar para un modelo democrático que dignifique la vida?

Para cerrar este espacio y en congruencia con lo propuesto en este XI Coloquio que hemos vivido, en donde se ha señalado que es la hora de la educación en derechos humanos, comparto que es necesario resistir, inspirar y transformar.

Resistir al sistema de mercado y a los modelos totalitarios. Para resistir, nos podemos sostener desde perspectivas comunitarias que valoren la vida más allá del consumo y del poder, en búsqueda permanente del bien común. Debemos **inspirar** desde una educación democrática que forme en el ejercicio de la libertad y la participación ciudadana, de modo que seamos capaces de generar esperanza, principalmente en la niñez y la juventud, de que un mundo diferente al actual es posible, de ese modo, seremos capaces de **transformar** nuestras sociedades en realidades más justas y dignas, en donde los derechos humanos sean una realidad y no un discurso.

Muchas gracias por su atención.





Referencias

Chirix, E. (2013). *Cuerpos, poderes y políticas: Mujeres mayas en un internado católico*. Ediciones Maya' Na'oj.

Escobar-Galo, J. (2017). *Libre albedrío y la vida escolar: los estudiantes narran sus experiencias sobre la convivencia escolar y el ejercicio de la libertad*. Cara Parens-URL.

Escobar-Galo, J. (2024). El decir veraz y la práctica pedagógica universitaria de cara al ejercicio de la libertad. *Revista Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 40(75), pp. 155–175. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/issue/view/1474>

Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo Xxi de España Editores.

Galeano, E. (2008). *Espejos. Una historia casi universal*. Siglo Xxi de España Editores.

Naciones Unidas y CEPAL. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala -ODHAG- (2025). *Informe de la Situación de la Niñez y Adolescencia en Guatemala 2022-2024. Niñas teniendo niños. Nuestra realidad y nuestros sueños*. ODHAG.

Otzoy, I. (2017). *Ru'x*. Guatemala: F&G Editores.

Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia de Guatemala -SEGEPLAN- (2025). *Estudio sobre las necesidades de formación y capacitación laboral, actuales y futuras en Guatemala*. Gobierno de Guatemala.

Anexos

Anexo 1
Fuente de imágenes

Número	Nombre de la imagen	Página	Fuente
1	Representación de Galio	8	Imagen generada por el autor con inteligencia artificial mediante ChatGPT y DALL-E
2	Representación de Guadalupe	9	Imagen generada por el autor con inteligencia artificial mediante ChatGPT y DALL-E
3	Representación de Mia	10	Imagen generada por el autor con inteligencia artificial mediante ChatGPT y DALL-E
4	Representación de Xhum	11	Imagen generada por el autor con inteligencia artificial mediante ChatGPT y DALL-E

[Carpeta con imágenes](#)





PONENCIAS Y BUENAS PRÁCTICAS



EJE: EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y PROBLEMÁTICAS AMBIENTALES

En su Opinión Consultiva 23, de 2017, la Corte Interamericana de Derechos Humanos afirmó que “existe un amplio reconocimiento en el derecho internacional sobre la relación interdependiente entre la protección al medio ambiente, el desarrollo sostenible y los derechos humanos”. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en su Informe sobre Empresas y Derechos Humanos de 2019, también ha insistido en que “la relación estrecha entre los derechos humanos, el desarrollo sostenible y el medio ambiente abarca innumerables facetas y alcances”. Efectivamente, el cuidado de los recursos naturales y un modelo de desarrollo sostenible inciden de manera transversal sobre los derechos humanos y sobre los contenidos que se enseñan en la escuela. Por eso, no se pueden desligar estos temas de la educación en derechos humanos. En particular, las consecuencias del cambio climático son un gran desafío para nuestra región. Sobre esto también se ha expedido la Comisión

Interamericana, en su Resolución 3/21, y la Corte Interamericana se encuentra preparando su Opinión Consultiva al respecto.

En este eje, se convocaron trabajos que, entre otras posibilidades, reflexionan sobre las relaciones entre la educación en derechos humanos y la educación ambiental o la educación para el desarrollo sostenible, que alertaran sobre los impactos de las problemáticas ambientales en la educación, que presentaran buenas prácticas en ámbitos de educación formal y no formal, que advirtieran los desafíos particulares para docentes en esta área, que desarrollaran propuestas, perspectivas o enfoques pedagógicos para abordar estos puntos, que estudiaran la presencia de estos contenidos en diferentes currículos, que destacaran el diseño y la implementación de políticas públicas sobre estos temas, o que debatieran sobre el rol del sector privado u otros actores en este campo.



REDES DE HUERTEROS Y HUERTERAS, UNA ESTRATEGIA AL DERECHO A LA ALIMENTACIÓN DE LAS COMUNIDADES

Adriana López Camacho¹²

Resumen

Esta ponencia busca visibilizar la experiencia de las comunidades en los territorios de Colombia a partir de la creación de redes de huerteras y huerteros que promueven el derecho a la alimentación desde la soberanía alimentaria y la educación ambiental. Después de la pandemia del año 2020, se reconfiguran y consolidan procesos organizativos en las comunidades urbano-rurales del territorio colombiano, a partir de los saberes y conocimientos de los pueblos originarios, para proponer la siembra de alimentos sanos donde la educación ambiental, se convierte en una estrategia de concienciación y generación de alternativas frente al actual modelo de desarrollo, donde predomina la producción y consumo de alimentos industriales y monocultivos de azúcar, banano, aguacate, palma aceitera, entre

otros, que generan impactos ambientales en diversos ecosistemas. Es así, como se ha venido reconfigurando estrategias organizativas entre las comunidades en los diversos territorios, a partir de la consolidación de redes de huerteras y huerteros que con sus saberes, experiencias y resignificaciones ancestrales contribuyen a potencializar pedagogías del cuidado y los buenos vivir, desde el intercambio de saberes para el afianzamiento de propuestas colectivas en la producción de alimentos que contribuyen a cuidarnos, sanarnos y fortalecer los tejidos y vínculos sociales.

Esta ponencia busca visibilizar las experiencias organizativas de comunidades urbano-rurales en Colombia a partir de la creación y fortalecimiento de redes de huerteras y huerteros que promueven el derecho a la alimentación desde enfoques de

12 Doctora en Sujeto y Conciencia Histórica del IPECAL. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Estudios de Maestría en Gestión Ambiental y Desarrollo Sostenible. Especialista en Enseñanza de la Historia. Especialista en Docencia Universitaria. Licenciada en Ciencias Sociales. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.  <https://orcid.org/0000-0002-8445-5699>.  alopezc@udistrital.edu.co





soberanía alimentaria, educación ambiental y pedagogías del cuidado. A raíz de la pandemia de COVID-19 en el año 2020, muchas comunidades experimentaron un proceso de reorganización colectiva, reconociendo en la siembra de alimentos una alternativa de cuidado, resistencia y reexistencia frente a las crisis alimentaria, ambiental y económica. Estas experiencias se han nutrido de los saberes ancestrales y conocimientos tradicionales de los pueblos originarios; resignificados en contextos actuales por colectivos, organizaciones barriales y procesos comunitarios que decidieron enfrentar el modelo agroindustrial dominante —basado en monocultivos como la caña de azúcar, el banano, el aguacate y la palma aceitera— que degrada los ecosistemas y restringe la autonomía alimentaria. Las redes de huerteros y huerteras han surgido como estrategias de articulación territorial para compartir semillas, conocimientos, prácticas agroecológicas y afectividades, posicionando la producción comunitaria de alimentos sanos como un derecho y una acción política. Estas redes no solo promueven el acceso digno a alimentos, sino que fortalecen vínculos sociales, revitalizan saberes comunitarios y abren caminos hacia los “buenos vivires”. En este sentido, la experiencia aporta a la educación en derechos humanos desde una perspectiva territorial, popular y situada, al proponer formas colectivas de garantizar derechos fundamentales por fuera de las lógicas estatales tradicionales. A partir de la sistematización de experiencias desarrolladas en distintos territorios del país, esta ponencia explora cómo la articulación entre huertas comunitarias, educación ambiental y defensa de la soberanía alimentaria permite construir propuestas educativas transformadoras, centradas en el cuidado mutuo, el tejido social y la defensa de la vida. Las

redes de huerteras y huerteros, más que espacios de producción de alimentos, son espacios de pedagogía social que hacen visible el derecho a la alimentación como un acto político, cotidiano y colectivo.

Palabras clave: comunidad, educación ambiental, educación en derechos humanos, red de huerteros y huerteras

Introducción

La pandemia por COVID-19 en el año 2020 evidenció múltiples crisis estructurales que atraviesan nuestras sociedades, entre ellas, la fragilidad de los sistemas agroalimentarios, marcados por la concentración de la tierra, la mercantilización de la vida y la industrialización de la producción de alimentos. En este escenario, diversas comunidades en Colombia, especialmente en contextos urbano-rurales, activaron y reconfiguraron prácticas organizativas ancestrales y populares para garantizar su cuidado y pervivencia, resignificando la siembra como un acto político de resistencia, pedagogía y soberanía. Esta ponencia busca visibilizar la experiencia de las redes de huerteras y huerteros, entendidas como formas comunitarias de acción colectiva que entrelazan la defensa del derecho a la alimentación con la educación ambiental, la autodeterminación territorial y la construcción de alternativas al modelo hegemónico de desarrollo.

A partir de los saberes propios y el arraigo territorial, estas redes se consolidan como espacios vivos de organización, aprendizaje mutuo y ejercicio de derechos, donde el cuerpo, la tierra y el territorio se reconocen como una unidad vital e inseparable. En estas huertas no solo germinan alimentos, sino también pedagogías del cuidado, vínculos intergeneracionales, procesos de





autonomía y memorias en resistencia. Inspiradas en la fuerza epistémica de Abya Yala, las redes de huerteros y huerteras configuran una apuesta por mundos posibles, donde sembrar es también sembrarse: un acto que confronta el olvido, la homogeneización y el despojo.

Este trabajo se inscribe en el marco de la educación en derechos humanos, ampliando su mirada hacia los derechos colectivos, culturales y ambientales, y reconociendo las huertas como territorios pedagógicos desde donde se ejercen, disputan y resignifican derechos. Lejos de un enfoque asistencialista, se propone entender la soberanía alimentaria como un proceso profundamente democrático, participativo y transformador, donde las comunidades no solo producen alimentos, sino también conocimientos, sentidos y futuros posibles. En este sentido, la ponencia busca aportar a la reflexión sobre cómo las prácticas locales, situadas y colectivas pueden constituirse en estrategias metodológicas, políticas y educativas para la transformación social y la justicia socioambiental.

Sustento teórico o conceptual

La experiencia de las redes de huerteras y huerteros en Colombia se sitúa en una confluencia de luchas, saberes y prácticas que reivindican el ejercicio de derechos desde una perspectiva integral, territorial y comunitaria. Lejos de abordarse como iniciativas aisladas o asistencialistas, estas redes encarnan propuestas políticas, pedagógicas y ecológicas que desafían las lógicas extractivas del modelo hegemónico de desarrollo. Por ello, el análisis de esta experiencia exige un marco teórico que articule diversos conceptos interrelacionados: el derecho

humano a la alimentación, la soberanía alimentaria, la educación ambiental, los derechos colectivos y territoriales, la justicia ecológica y otros derechos humanos asociados como el derecho a la participación, la salud, la educación y un ambiente sano.

Estos conceptos no se presentan de forma aislada, sino que conforman un entramado que permite comprender cómo las comunidades, a través de la siembra y la organización colectiva, no solo producen alimentos, sino también sentidos, vínculos, conocimientos y futuros posibles. En este sentido, las huertas comunitarias no son solo espacios de cultivo, sino territorios pedagógicos y políticos desde donde se ejercen, disputan y resignifican derechos, y se construyen otras formas de habitar y cuidar la vida.

Soberanía alimentaria

Las redes de huerteros y huerteras que emergen en distintas regiones urbano-rurales no solo se conciben como respuestas organizativas frente a la inseguridad alimentaria, sino como expresiones concretas de una apuesta política, ética y pedagógica de una lucha por la soberanía alimentaria. Este concepto, formulado por el movimiento internacional La Vía Campesina en 1996, redefine el enfoque tradicional del derecho a la alimentación, reconociendo el papel protagónico de las comunidades en la producción, distribución y consumo de sus propios alimentos.

De acuerdo con La Vía Campesina (2024):

“La soberanía alimentaria es el derecho de los pueblos a alimentos saludables y culturalmente apropiados, producidos mediante métodos ecológicamente respetuosos y sostenibles, y su derecho a





definir sus sistemas alimentarios y agrícolas. Pone las aspiraciones y necesidades de quienes producen, distribuyen y consumen alimentos en el centro de los sistemas y políticas alimentarias, en lugar de las demandas de los mercados y las corporaciones. Defiende los intereses y la inclusión de la próxima generación. Ofrece una estrategia para resistir y dismantelar el actual régimen corporativo de comercio y alimentación, y proporciona directrices para los sistemas alimentarios, agrícolas, ganaderos y pesqueros determinados por los productores y usuarios locales.”

Este enfoque se sitúa en clara oposición al modelo agroindustrial hegemónico, que promueve monocultivos, la dependencia tecnológica, la pérdida de biodiversidad y la subordinación de los pueblos a las dinámicas del mercado global. En contraste, la soberanía alimentaria coloca en el centro a las comunidades, sus saberes, sus culturas y sus territorios, y propone sistemas alimentarios que reivindican los saberes locales, las prácticas agroecológicas, la diversidad cultural y el derecho a habitar los territorios desde el cuidado de la vida.

Gordillo (2013, citado en Calderón, 2020, como se cita en Alfonso-Novoa y López-Camacho, 2024) plantea que esta visión se sustenta en varios pilares fundamentales: garantizar alimentos para los pueblos; promover políticas que superen la lógica de la alimentación como mercancía; defender modos de vida sostenibles que respeten la diversidad ecológica y cultural; y reconocer la necesidad de habitar los territorios desde el conocimiento tradicional, la transmisión intergeneracional de saberes y la recuperación del vínculo con la tierra.

Desde esta perspectiva, la soberanía alimentaria no es solo una propuesta técnica

o agronómica, sino una herramienta de resistencia, una pedagogía del territorio que impulsa nuevas formas de relación entre las personas y la naturaleza. Las huertas comunitarias, al fomentar prácticas agroecológicas y espacios de intercambio de saberes, se convierten en escenarios privilegiados para ejercer este derecho colectivo, promover la autonomía alimentaria y fortalecer los tejidos comunitarios en clave de justicia ambiental, memoria y dignidad.

Derechos colectivos y de la naturaleza

Comprender las redes de huerteras y huerteros como expresiones de justicia territorial implica ampliar el enfoque de los derechos humanos más allá de su dimensión individual. En este sentido, los derechos colectivos, del territorio y de la naturaleza permiten integrar marcos normativos y éticos que emergen desde las luchas de los pueblos por la vida digna, la autodeterminación y el respeto a la Madre Tierra.

En la Constitución Política de Colombia de 1991, los derechos colectivos son reconocidos como un componente esencial de la protección de intereses comunes en la sociedad. El artículo 88 establece que se podrán tomar acciones populares para salvaguardar derechos e intereses colectivos relacionados con el patrimonio, el ambiente, la seguridad pública, la moral administrativa, y otros similares. De esta manera, los derechos colectivos no se limitan a la protección de intereses individuales, sino que buscan garantizar el bienestar de la comunidad en su conjunto, reconociendo su carácter integral y común. A su vez, el artículo 79 garantiza el derecho colectivo a un ambiente sano, otorgando a la ciudadanía la





posibilidad de participar activamente en las decisiones que afectan al entorno. Este marco constitucional fortalece la idea de que las comunidades, especialmente aquellas que habitan territorios indígenas o rurales, tienen derecho a actuar en los territorios de manera autónoma, protegiendo así su identidad cultural y sus vínculos con el espacio que habitan. En este sentido, los derechos colectivos se constituyen como herramientas fundamentales para la defensa del territorio, la autonomía y el cuidado ambiental, principios que se articulan directamente con los procesos de soberanía alimentaria y las prácticas comunitarias de producción y cuidado del ambiente.

Aunque en Colombia no existe una ley general que otorgue derechos a toda la naturaleza, a través de una interpretación evolutiva de la Constitución Política y mediante la jurisprudencia de la Corte Constitucional se han reconocido a elementos específicos de la naturaleza como sujetos de derechos. Retomando la Constitución Política, si bien no declara explícitamente a la naturaleza como sujeto de derechos, varios artículos sientan las bases para su protección y para una visión que va más allá de considerarla únicamente como un recurso. En el Artículo 79, por ejemplo, se establece el derecho de todas las personas a gozar de un ambiente sano y el deber del Estado de proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica y fomentar la educación para el logro de estos fines.

El artículo 80, por otra parte, mandata al Estado a planificar el manejo y aprovechamiento de los “recursos naturales” para garantizar su desarrollo sostenible, su conservación, restauración o sustitución. También le exige prevenir y controlar los factores

de deterioro ambiental, imponer sanciones y exigir la reparación de los daños causados. Aunque existe una visión muy utilitarista, varias sentencias (como la T-622 de 2016 y la STC4360 de 2018) han sido pioneras en reconocer y declarar como sujetos de derechos a el Río Atrato y su cuenca, a la Amazonía Colombiana, a páramos como el de Pisba, al Parque Nacional Natural Los Nevados, al río Cauca, entre otros. Esto en la necesidad de proteger la biodiversidad, garantizar un ambiente sano para las generaciones presentes y futuras, y reconocer el valor intrínseco de la naturaleza, más allá de su utilidad para los seres humanos.

Es importante tener en cuenta que este es un campo en desarrollo y la discusión sobre la ampliación y generalización de los derechos de la naturaleza en la legislación colombiana debe continuar. Si bien los derechos ambientales buscan proteger el entorno para el beneficio humano (visión establecida en la normativa colombiana), los derechos de la naturaleza buscan proteger la naturaleza por su propio valor. Así, la construcción de huertas se configura como una expresión viva de estos derechos colectivos y de la naturaleza, al ser espacios de resistencia al despojo, de reconstrucción del vínculo con el territorio, y de afirmación de una ética del cuidado que reconoce a la naturaleza no como objeto, sino como sujeto con quien se comparte la vida.

Derecho a la alimentación

El derecho a la alimentación ha sido reconocido en diversos instrumentos internacionales. El artículo 25 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que “toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así





como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios". Asimismo, el artículo 11 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) reconoce "el derecho fundamental de toda persona a estar protegida contra el hambre".

Este derecho ha sido desarrollado con mayor profundidad en la Observación General N.º 12 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU, donde se afirma que el derecho a una alimentación adecuada está "inseparablemente vinculado a la dignidad inherente de la persona humana", y estrechamente relacionado con la justicia social. Garantizar este derecho implica la implementación de políticas económicas, sociales y ambientales que aborden las causas estructurales del hambre y la pobreza, y que aseguren el acceso sostenible y equitativo a los recursos alimentarios.

De acuerdo con esta observación, el derecho se considera plenamente realizado cuando "todo hombre, mujer o niño, ya sea solo o en común con otros, tiene acceso físico y económico, en todo momento, a la alimentación adecuada o a medios para obtenerla". Este enfoque resalta no solo el acceso individual, sino también la dimensión colectiva y comunitaria del derecho, lo que refuerza la pertinencia de experiencias organizativas como las redes de huerteras y huerteros.

En el plano nacional, la Constitución Política de Colombia reconoce la alimentación como un derecho fundamental. Además, en el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026, el Gobierno actual propuso la iniciativa denominada "Misión Derecho Humano a la Alimentación", formulada por el Departamento Nacional de Planeación. Esta misión

plantea estrategias como el fortalecimiento del acceso físico a los alimentos mediante la transición hacia sistemas agroalimentarios sostenibles, el desarrollo de redes agro-lógicas, la digitalización de las cadenas de suministro, y la promoción de hábitos alimentarios saludables.

En este contexto, las redes comunitarias de producción de alimentos —como las que conforman los huerteros y huerteras en distintos territorios— se configuran no solo como iniciativas locales de autoabastecimiento, sino como expresiones concretas del ejercicio del derecho a la alimentación desde una perspectiva de soberanía, justicia ambiental y dignidad humana.

Educación ambiental

La educación ambiental, entendida desde una perspectiva crítica y transformadora, constituye un eje transversal para comprender y fortalecer las redes de huerteros y huerteras como estrategias comunitarias que encarnan procesos de defensa del derecho a la alimentación y de construcción de autonomía territorial. Esta educación propone una formación integral, dinámica, reflexiva y emancipadora, que articula dimensiones ecológicas, sociales, culturales y políticas en la relación de las comunidades con sus territorios.

Desde finales de los años sesenta, la educación ambiental fue concebida como un proceso orientado a formar personas conscientes y comprometidas con la solución de los problemas ecológicos, propósito que fue fortalecido por declaraciones internacionales como Estocolmo (1972) y Belgrado (1975). Más adelante, organismos como la UNESCO y el PNUMA





profundizaron esta visión, reconociendo su papel en la comprensión de la interdependencia entre lo biológico, social y cultural; sin embargo, con el tiempo, el enfoque original fue desplazado por la agenda del desarrollo sostenible, reduciendo su potencial transformador al priorizar una visión tecnocrática del equilibrio ambiental, dejando de lado debates fundamentales como la crítica al antropocentrismo, la bioética o el papel activo de los pueblos en la transformación socioambiental.

En este sentido, autores como Castro y Leal (2022) agrupan las definiciones de educación ambiental en dos enfoques complementarios: por un lado, como un proceso continuo, participativo, interdisciplinario y democrático, que busca fomentar la apropiación crítica del entorno mediante conocimientos, valores y habilidades orientadas al cuidado de la vida; y por otro, como una propuesta con fines claros y transformadores, que debe impulsar estilos de vida sostenibles, valores de justicia ambiental y una comprensión profunda de la problemática socioecológica derivada del modelo de desarrollo dominante.

Ambas aproximaciones coinciden en resaltar el carácter emancipador de la educación ambiental cuando esta se vincula con el empoderamiento ciudadano, no solo como medio para cuestionar las políticas públicas extractivistas o excluyentes, sino como posibilidad de participar en su formulación desde visiones territoriales, comunitarias y complejas.

En este contexto, como señalan Alfonso-Novoa y López-Camacho (2024), la educación ambiental se convierte en un eje central para fortalecer la relación entre la comunidad y la producción sostenible de

alimentos. La creación de huertas escolares y comunitarias representa una oportunidad concreta para mejorar la conexión de las personas con su entorno, su salud y su calidad de vida. Además, la crisis sanitaria reciente ha impulsado la necesidad de estructurar políticas educativas en clave ambiental, reconociendo que las alteraciones antrópicas de los ecosistemas están directamente relacionadas con problemáticas globales como la pandemia, lo que subraya la urgencia de repensar nuestros vínculos con la naturaleza desde una perspectiva educativa, crítica y preventiva.

Metodología o aproximación metodológica

La consolidación de huertas comunitarias, escolares y urbanas se configura como una práctica social profundamente ligada a la acción colectiva y a las formas organizativas que emergen desde los territorios. Más que iniciativas aisladas de producción de alimentos, estas huertas constituyen espacios donde se tejen relaciones de solidaridad, reciprocidad y cuidado mutuo, fortaleciendo los lazos comunitarios y resignificando el ejercicio de derechos desde la juntanza. A través de la práctica agroecológica —entendida no solo como una técnica de cultivo, sino como una apuesta ética, política y pedagógica— se construyen sentidos compartidos sobre el territorio, el alimento y la vida digna. En este proceso, lo colectivo no se da por sentado: se construye cotidianamente en la siembra compartida, en las decisiones conjuntas, en el diálogo de saberes y en la defensa del espacio común frente a lógicas extractivistas. Así, las huertas devienen en escenarios metodológicos desde los cuales es posible observar y comprender cómo las comunidades ejercen derechos —como





el derecho a la alimentación, al territorio o a un ambiente sano— mediante prácticas concretas de organización, resistencia y creación colectiva.

Tejer lo colectivo desde la práctica agroecológica implica reconocer que cultivar alimentos no es solo una labor agrícola, sino una forma de reconfigurar las relaciones sociales, culturales y políticas en los territorios. En las huertas, las personas aprenden a trabajar juntas, a dialogar sobre sus necesidades comunes, a compartir conocimientos ancestrales y técnicos, y a distribuir equitativamente los frutos de su trabajo. Este tejido se fortalece en lo cotidiano: en el acuerdo sobre qué sembrar, en la organización de las jornadas de trabajo, en la toma de decisiones horizontales y en los aprendizajes compartidos sobre el cuidado del suelo, del agua y de las semillas. La agroecología, al promover prácticas sostenibles y respetuosas con la naturaleza, se convierte en un lenguaje común que posibilita la confianza, el afecto político y la conciencia colectiva. Es en esta dinámica donde emerge una comunidad activa, capaz de autogestionarse, resistir frente a la mercantilización de la vida y proponer alternativas desde sus propias realidades.

Como señalan las experiencias de huerteros y huerteras que participaron en conferencias y foros durante el año 2020 (López, 2023), estos procesos agroecológicos agrupan una serie de propuestas que apelan al valor de la vida como referente de aprendizaje, a través de escenarios diversos como huertas comunitarias, familiares, institucionales y escolares. Se trata de construcciones colectivas territoriales que tejen redes de siembra y cultivo para el alimento propio, libre de dependencias hacia organismos genéticamente modificados, fungicidas o pesticidas.

Por su parte, el ejercicio de derechos desde la juntanza y la producción comunitaria adquiere sentidos profundamente transformadores. En estos procesos, los derechos dejan de ser formulaciones abstractas para convertirse en vivencias concretas: el derecho a la alimentación se encarna en la cosecha compartida; el derecho al territorio, en la apropiación del espacio cultivado; y los derechos colectivos, en la toma de decisiones conjunta y en la creación de redes de cuidado mutuo. Estos sentidos no solo visibilizan otras formas de habitar los derechos, sino que interpelan las lógicas individualistas y asistencialistas que suelen atravesar las políticas públicas. Desde las huertas, el derecho no es una dádiva del Estado, sino una construcción social situada, que nace de la experiencia comunitaria y se ejerce en clave de autonomía, dignidad y reciprocidad.

Resultados

La consolidación y fortalecimiento de huertas comunitarias, escolares y urbanas permitió identificar una serie de aprendizajes significativos y transformaciones que trascienden la producción de alimentos, impactando las dimensiones sociales, culturales, pedagógicas y políticas de las comunidades involucradas.

En primer lugar, es evidente un fortalecimiento de los vínculos sociales y de las redes de apoyo. Las huertas se han consolidado como escenarios de encuentro intergeneracional y cultural, donde se comparten saberes, se reconstruyen tejidos sociales y se gestan proyectos colectivos. En contextos marcados por el abandono institucional y la fragmentación urbana, estas prácticas agroecológicas han facilitado la recuperación de la confianza y la solidaridad comunitaria,





configurándose como lo que Alfonso-Novoa y López-Camacho (2024) denominan espacios de “revalorización de la vida como eje central de la comunidad”.

En segundo lugar, se reconoce la incidencia en procesos pedagógicos alternativos, que han transformado la experiencia educativa en clave de educación popular y ambiental. Las huertas escolares y comunitarias se convierten en “aulas vivas”, donde el conocimiento se construye desde el cuerpo, el territorio y la memoria, y no solo desde la transmisión vertical de saberes (Alfonso-Novoa y López-Camacho, 2024). Este tipo de experiencia educativa, basada en el reconocimiento del entorno, el diálogo intergeneracional y la autonomía pedagógica, resignifica el aprendizaje como una práctica situada y transformadora, en la que la historia y la trayectoria de las comunidades son el principio educativo.

En ese sentido, la educación ambiental se articula estrechamente con el derecho a la alimentación, pues ambas apuestas comparten el propósito de transformar la relación entre los seres humanos y los ecosistemas, desde una lógica de cuidado y reciprocidad. Las huertas escolares y comunitarias se constituyen en laboratorios vivos donde se ejercen prácticas agroecológicas que promueven la salud, el respeto por la biodiversidad y la autonomía alimentaria. Esta articulación pedagógica permite que niños, niñas, jóvenes y adultos no solo accedan a alimentos sanos, sino que desarrollen capacidades críticas frente al modelo agroindustrial y comprendan la alimentación como un derecho que involucra decisiones políticas, culturales y ambientales. Así, sembrar se convierte en una forma de educar en derechos, y educar en derechos una forma de cuidar la vida.

En Colombia, la educación ambiental cuenta con un marco normativo importante, aunque aún enfrenta desafíos en su implementación. El artículo 67 de la Constitución establece que la educación debe formar al ciudadano en el respeto por los derechos humanos, la paz y los valores democráticos. El Decreto 1743 de 1994 reglamenta los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), y el Plan Nacional de Educación Ambiental (PNEA) promueve la transversalización de estos temas en el sistema educativo. Sin embargo, estas políticas muchas veces se desarrollan con enfoques descontextualizados o tecnocráticos. Las redes de huerteras y huerteros encarnan una alternativa concreta para materializar estos principios, al convertir la educación ambiental en una práctica viva, territorializada y transformadora.

En tercer lugar, estas iniciativas propician una mejoría en las condiciones ambientales locales. Las prácticas agroecológicas desarrolladas —como el compostaje, el uso de semillas nativas, la siembra diversificada o el cuidado del agua— han generado efectos positivos en la regeneración del suelo, la recuperación de biodiversidad y la mitigación del impacto ambiental urbano. La agroecología, como práctica relacional, implica una propuesta que garantiza la seguridad alimentaria, la estabilidad biológica, la conservación de los recursos y la equidad, y promueve formas de habitar el territorio basadas en el respeto por los ciclos de la vida y la sostenibilidad.

En este proceso, el derecho a la alimentación se manifiesta no solo como acceso a alimentos suficientes y adecuados, sino como una puerta de entrada al ejercicio de otros derechos fundamentales. La práctica agroecológica colectiva permite que este derecho se ejerza en condiciones de autonomía y





apropiación cultural, lo que a su vez potencia derechos como el acceso a un ambiente sano, la participación, la educación y la autodeterminación territorial. En las huertas, el alimento deja de ser una mercancía para convertirse en una expresión de cuidado, memoria y dignidad. Este giro transforma la lógica asistencialista hacia una lógica emancipadora, donde el derecho a la alimentación se realiza desde y con las comunidades, ampliando sus capacidades para incidir, organizarse y transformar sus condiciones de vida.

Asimismo, las huertas han sido identificadas como territorios de producción simbólica y epistémica, donde se resignifican prácticas, se reconstruyen memorias y se activan lenguajes propios para narrar el mundo. En estos espacios se produce conocimiento comunitario, situado y encarnado, que desafía las lógicas tecnocráticas de los saberes hegemónicos. La agroecología, entendida, como lo proponen Alfonso-Novoa y López-Camacho (2024), como un saber/praxis de los pueblos, se convierte en una forma de leer y cuidar el territorio, una pedagogía de la vida que articula lo espiritual, lo político y lo ecológico. Así, sembrar no es solo una acción técnica: es un acto de memoria, de defensa cultural y de afirmación identitaria.

Las huertas han sido también espacios de resistencia comunitaria frente a los modelos de desarrollo hegemónicos. Las redes de huerteras y huerteros, al movilizar saberes ancestrales y estrategias colectivas, han interpelado la lógica agroindustrial y extractivista, y han afirmado su derecho a decidir cómo producir, distribuir y consumir alimentos. Como lo plantea la reflexión desde el buen vivir, estas experiencias desmontan el libre comercio, el corporativismo y el régimen alimentario vigente, y colocan en el centro la vida, la dignidad y la autonomía de

los pueblos. La práctica de la soberanía alimentaria, desde la agroecología, deviene así una acción política cotidiana que estructura apuestas de aprendizaje comunitario como alternativa al modelo predominante.

De igual forma, los procesos agroecológicos liderados por redes de huerteros y huerteras se insertan en las disputas territoriales contemporáneas, en las que comunidades urbanas y rurales resisten el avance del extractivismo, la urbanización acelerada y la mercantilización del espacio. En este contexto, las huertas constituyen formas de reterritorialización desde abajo, donde se recuperan espacios abandonados, se reforestan zonas degradadas y se construyen alternativas concretas de sostenibilidad. En palabras de Alfonso-Novoa y López-Camacho (2024), se trata de "procesos que desafían el sentido de propiedad privada sobre la tierra, y que resignifican lo común como horizonte político". De este modo, las huertas no solo producen alimentos, sino que configuran sentidos de pertenencia, autonomía y cuidado frente a la desposesión sistemática que caracteriza al modelo de desarrollo actual.

Estos resultados no deben entenderse como efectos colaterales de una estrategia de autoconsumo, sino como manifestaciones de una transformación integral del vínculo entre comunidad, territorio y vida. La recuperación del alimento propio, el cuidado de las semillas, la defensa del agua, el trabajo compartido y el reconocimiento del saber ancestral son prácticas que, en su conjunto, encarnan una pedagogía de la soberanía y una ética de la interdependencia. Desde esta perspectiva, las redes de huerteros y huerteras no solo están cultivando alimentos, sino también formas concretas de vivir en dignidad, en reciprocidad y en comunalidad.





Conclusiones

La experiencia de las redes de huerteros y huerteras en Colombia demuestra que las huertas comunitarias, escolares y urbanas no son únicamente espacios para la producción de alimentos, sino verdaderos territorios pedagógicos, políticos y afectivos, donde se ejercen, se disputan y se resignifican derechos humanos de forma colectiva. A través de la práctica agroecológica y la organización comunitaria, estas experiencias encarnan una pedagogía situada que articula el cuidado del entorno, la transmisión de saberes ancestrales, la construcción de autonomía y el fortalecimiento del tejido social.

Reconocer las huertas como prácticas pedagógicas implica comprender que allí se gesta un conocimiento vivo, crítico y transformador, enraizado en el cuerpo, el territorio y la memoria colectiva. En tanto prácticas políticas, las huertas expresan el derecho a decidir sobre qué, cómo y para quién se produce el alimento, lo que las ubica en el centro de la soberanía alimentaria. Constituyen formas concretas de ejercer derechos fundamentales como el de la alimentación, la participación, el ambiente sano, el territorio, la educación y la vida digna. En este marco, los derechos no se entienden como garantías otorgadas desde arriba, sino como construcciones sociales colectivas, ejercidas y sostenidas desde la juntanza, la autogestión y las formas organizativas comunitarias.

Además, estas experiencias visibilizan la educación ambiental como un proceso político y ético, profundamente vinculado con una concepción biocéntrica de la vida. En las huertas, educar no es solo transmitir

saberes, sino cultivar relaciones de respeto, interdependencia y cuidado con la Tierra. Esta ética del cuidado reconfigura las relaciones humanas y no humanas, desplazando el paradigma antropocéntrico dominante hacia formas de existencia basadas en la responsabilidad social con la naturaleza y con las generaciones futuras. Desde este enfoque, las huertas encarnan los principios del Buen Vivir al plantear que el bienestar colectivo no puede lograrse sin armonía con los ciclos de la vida y sin la defensa activa de los bienes comunes.

El valor de las redes de huerteros y huerteras radica en su capacidad para generar formas de resistencia y re-existencia, en las que se recuperan lógicas de reciprocidad, comunalidad y defensa del territorio. Frente a un modelo extractivista que subordina la vida a la lógica del capital, estas redes construyen alternativas sustentadas en el cuidado, la solidaridad, la espiritualidad y el vínculo con la tierra como sujeto de derechos. Son espacios donde se cultivan alimentos, pero también afectos, saberes, memorias y futuros posibles. Su fuerza reside no solo en lo que producen, sino en cómo lo hacen: colectivamente, desde abajo, desde los márgenes, y desde los saberes territoriales que han sido históricamente invisibilizados.

Los hallazgos de esta experiencia subrayan la urgencia de repensar el desarrollo no desde los grandes planes centralizados, sino desde los territorios que siembran autonomía y dignidad. En las prácticas locales, organizadas y sostenidas por las comunidades, se gestan las transformaciones más profundas. Apostar por las huertas como estrategia para la garantía de derechos, la justicia ambiental y el fortalecimiento del tejido social no es solo una acción necesaria, sino un horizonte político y civilizatorio. Es





un llamado a imaginar y sostener otros modos de vida más justos, comunitarios y en equilibrio con la Tierra, donde el buen vivir sea más que una aspiración: una práctica concreta, cotidiana y compartida.

Referencias

- Alfonso-Novoa, G., y López-Camacho, A. (2024). Aproximaciones a la agroecología y la soberanía alimentaria para el Buen Vivir. *Nodos y Nudos*, 8(57), <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num57-21984>
- Castro, A., y Leal, D. (2023). ¿Educación ambiental o educación para el desarrollo sostenible? El sentido ético de la educación ambiental. *Revista Kawsaypacha: Sociedad Y Medio Ambiente*, (11), A-007. <https://doi.org/10.18800/kawsaypacha.202301.A007>
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999, mayo 12). *Observación general N° 12: El derecho a una alimentación adecuada (artículo 11)*. Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/derecho-a-una-alimentacion-adecuada.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución política de Colombia*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/normapdf.php?i=4125>
- López, A. (2023). *Redes de huerteras y huerteros, construcción de mundos desde lo propio y pervivencia en el Abya Yala*
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2024, septiembre 3). *Documento de Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación No. 2402: Políticas de investigación e innovación orientadas por misiones (PIIOM). Misión derecho humano a la alimentación*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/2402_documento_de_politica_derecho_humano_a_la_alimentacion_1.pdf
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Soberanía alimentaria: Propuestas teóricas y prácticas desde el ámbito educativo en el marco de pandemia*. (2021). [Manuscrito no publicado].
- Vía Campesina. (2024, 23 julio). ¿Qué es la Soberanía Alimentaria? - Vía Campesina. <https://viacampesina.org/es/que-es-la-soberania-alimentaria/>



INTERSECCIONALIDAD: DERECHOS HUMANOS Y NATURALEZA

Mgtr. Mónica Alejandra Montero Riofrío¹³
Mgtr. Pablo Geovanny Bermúdez Aguinaga¹⁴

Resumen

El taller “Interseccionalidad: Derechos Humanos, Naturaleza y Sostenibilidad Ambiental” ha sido diseñado con el objetivo de educar a las y los participantes sobre la relación intrínseca entre la naturaleza y los derechos humanos, resaltando la necesidad de una sostenibilidad ambiental que abarque todos los espacios de la vida social y comunitaria. Para ello, se propone una metodología participativa centrada en cinco ejes temáticos indispensables: Naturaleza y Sostenibilidad Ambiental, Instrumentos que protegen a la naturaleza, Agua y Derechos, Territorio y Justicia Ambiental, Defensores y Defensoras de la Naturaleza. A lo largo del taller, se abordará cómo la comprensión de estos temas contribuye a una conciencia crítica frente a la crisis ecológica actual y a la identificación de prácticas concretas para mitigar sus impactos. Además, se analizarán

los principales instrumentos normativos y doctrinales que resguardan el derecho a un ambiente sano, destacando su aplicabilidad en contextos locales e internacionales. El taller no solo busca generar conocimientos teóricos, sino también reflexionar sobre las consecuencias de la falta de protección a la naturaleza en el ejercicio de los derechos humanos, enfatizando cómo el incumplimiento de los deberes ambientales por parte de diversos actores sociales impacta negativamente en la vida de las personas y las comunidades. Finalmente, se propone repensar la sostenibilidad ambiental no como un ideal abstracto, sino como un recurso imprescindible para enfrentar los desafíos contemporáneos, promoviendo un enfoque integral que articule el reconocimiento de los derechos humanos con la protección efectiva de la naturaleza y el fortalecimiento de la justicia ambiental. A partir de esta experiencia formativa, se espera que las y los

13 Mgtr. Mónica Alejandra Montero Riofrío: Centro de Derechos Humanos y de la Naturaleza de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador,  <https://orcid.org/0009-0006-1031-9009>,  monymonterior@hotmail.com

14 Mgtr. Pablo Geovanny Bermúdez Aguinaga: Centro de Derechos Humanos y de la Naturaleza de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador,  <https://orcid.org/0000-0002-9870-0034>,  pgbermudez@puce.edu.ec





participantes puedan integrar herramientas prácticas y conceptuales en sus espacios de actuación social, fomentando el liderazgo en la defensa de los derechos ambientales y la promoción de políticas sostenibles.

Palabras clave: derechos humanos, interseccionalidad, justicia ambiental, sostenibilidad ambiental

Introducción

A lo largo de la historia, especialmente desde el auge de la revolución industrial, se ha consolidado un modelo de desarrollo que ha impregnado a las distintas sociedades del mundo. Este modelo, aunque ha permitido la obtención de recursos financieros, ha generado una crisis ecológica sin precedentes debido a su enfoque económico irracional basado en la sobreexplotación de recursos naturales. El objetivo de maximizar la rentabilidad a corto plazo ha llevado a un punto casi sin retorno en la generación de problemas ambientales que comprometen el bienestar humano. Esta visión del desarrollo ha estado sustentada en un enfoque antropocéntrico, donde el ser humano se considera el centro y la medida de todas las cosas, relegando la interdependencia con la naturaleza a un segundo plano. Como resultado, se han invisibilizado los vínculos ecológicos esenciales para la vida humana, negando que, la subsistencia de las sociedades depende profundamente del equilibrio y cuidado de los sistemas naturales.

Entre las percepciones más generalizadas de diversos grupos sociales, persiste la idea de que la protección de la naturaleza es válida solo cuando no interfiere con el desarrollo económico del país o la región. Esta concepción ha llevado a que el desarrollo se perciba como opuesto a la conservación

ambiental, lo que ha desencadenado en la persecución y criminalización de quienes defienden los derechos de la naturaleza.

La lucha por el reconocimiento del valor intrínseco de la naturaleza y su protección ha sido un camino largo y complejo, comparable al proceso de consolidación histórica de los derechos humanos. A pesar de que la interdependencia entre los derechos humanos y el medio ambiente fue reconocida tempranamente por comunidades científicas y pueblos indígenas, tomó décadas para que este vínculo fuera formalmente reconocido en el derecho internacional.

Un ejemplo claro de este desfase es el reciente reconocimiento del derecho a un ambiente limpio, saludable y sostenible por la Asamblea General de las Naciones Unidas en julio de 2022, a través de la resolución A/RES/76/300. Este avance se produjo 73 años después de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y casi 50 años después de la Declaración de Estocolmo sobre el Medio Humano (1972), que fue el primer hito internacional en relacionar explícitamente la protección ambiental con el bienestar humano. Este reconocimiento tardío refleja no solo la lentitud de los procesos de transformación del derecho internacional, sino también la constante disputa por ampliar el contenido sustantivo de los derechos humanos frente a la crisis ecológica global.

Sustento conceptual

El presente taller ha sido elaborado con la finalidad de generar multiplicadores de cambio, es decir, personas que puedan replicarlo desde sus actividades cotidianas en distintos espacios. Para cumplir con este





propósito se encontrará una breve descripción de cada eje que desarrolla el taller, además de la metodología pertinente y los recursos para su ejecución. El sustento conceptual de este taller se articula en torno a cinco ejes temáticos indispensables: Naturaleza y Sostenibilidad Ambiental; Instrumentos que Protegen a la Naturaleza; Agua y Derechos; Territorio y Justicia Ambiental; Defensores y Defensoras de la Naturaleza. Su integración permite una comprensión holística de la relación entre los derechos humanos y el entorno natural. Cada eje responde a la urgencia de desarticular el paradigma extractivista y la idea de desarrollo que ha provocado la crisis ecológica actual. De manera simplificada se analiza el impacto que tiene en la sociedad la falta de protección normativa y una gestión inadecuada de recursos como el agua y el territorio. Asimismo, se examinan los instrumentos internacionales y regionales que consagran el derecho a un ambiente sano, así como los mecanismos de participación y defensa comunitaria que fortalecen la justicia ambiental.

Eje 1: Naturaleza, Derechos Humanos y Sostenibilidad Ambiental

La relación entre la naturaleza, los derechos humanos y la sostenibilidad ambiental ha cobrado una gran relevancia en el contexto actual, marcado por crisis climáticas, pérdida de biodiversidad y degradación de los ecosistemas. Reconocer la interdependencia entre estos elementos es fundamental “para promover un desarrollo sostenible que respete tanto los derechos de las personas como los derechos de la naturaleza” (Acosta, 2010). Además, es fundamental para garantizar un desarrollo justo y equilibrado.

Un medio ambiente seguro, limpio, saludable y sostenible es indispensable para el pleno ejercicio de derechos humanos esenciales como el derecho a la vida, la salud, la alimentación, el agua y el saneamiento. La degradación ambiental no solo afecta los ecosistemas, sino que también compromete “la dignidad humana y limita el acceso a condiciones mínimas de bienestar, evidenciando la interdependencia entre derechos humanos y protección ambiental” (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [OHCHR], 2025).

Desde una perspectiva de derechos humanos, el acceso a un medio ambiente sano se ha consolidado como un derecho fundamental, reconocido en diversos instrumentos internacionales y regionales. La Declaración de Estocolmo (1972) y el Acuerdo de Escazú (2018) son ejemplos emblemáticos que establecen la responsabilidad de los Estados de “garantizar un entorno seguro y saludable para sus habitantes” (ONU, 1972; CEPAL, 2018). Este reconocimiento implica que la protección del medio ambiente no es solo una cuestión ecológica, sino también un imperativo para garantizar otros derechos fundamentales, dado que la contaminación y el “cambio climático afecta desproporcionadamente a las comunidades más vulnerables, exacerbando la pobreza y la desigualdad” (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente [UNEP], 2021).

Por otro lado, el concepto de derechos de la naturaleza plantea una visión innovadora que reconoce a los ecosistemas y seres no humanos como titulares de derechos propios. Este enfoque ha ganado terreno en países como Ecuador y Bolivia, donde las constituciones reconocen explícitamente





el derecho de la naturaleza a existir y regenerarse (República del Ecuador, 2008; Estado Plurinacional de Bolivia, 2009).

La sostenibilidad ambiental se presenta como un puente que conecta el desarrollo económico, los derechos humanos y la protección ambiental. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible enfatiza esta interconexión al establecer objetivos que integran la erradicación de la pobreza, la equidad social y la protección del planeta, subrayando que no es posible lograr un desarrollo sostenible sin garantizar derechos básicos como el acceso a agua potable, alimentos y vivienda digna (Proyecta Impacto, 2023). Impulsando así, políticas integrales que abordan esta interrelación, destacando la “necesidad de proteger el medio ambiente para garantizar el bienestar de las generaciones presentes y futuras” (ONU, 2015).

En resumen, la protección del medio ambiente, el respeto por los derechos humanos y la sostenibilidad ambiental forman un triángulo que no se puede separar. Contar con un entorno saludable es fundamental para disfrutar plenamente de los derechos humanos. A su vez, promover estos derechos es clave para lograr un desarrollo sostenible y justo. Este enfoque integral requiere la colaboración de gobiernos, empresas y la sociedad civil para implementar políticas que reconozcan y respeten esta interconexión, asegurando un futuro donde el bienestar humano y la conservación del medio ambiente vayan de la mano. Replantando así el modelo de desarrollo vigente, apostando por prácticas que armonicen el “progreso humano con el respeto a los límites ecológicos del planeta” (Gudynas, 2011).

Eje 2: Instrumentos que Protegen a la Naturaleza

La protección de la naturaleza ha cobrado gran relevancia en los últimos años debido al creciente impacto de la actividad humana en el medio ambiente. Para garantizar su conservación y uso sostenible, se han desarrollado diversos instrumentos jurídicos “a nivel internacional, regional y nacional que buscan reconocer los derechos de la naturaleza y promover su defensa” (Gudynas, 2011).

En el ámbito internacional, destacan tratados y acuerdos como el Convenio sobre la Diversidad Biológica (CDB), el Acuerdo de París y la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Estos instrumentos abordan temas como la conservación de los ecosistemas, el “cambio climático y el desarrollo sostenible, promoviendo la cooperación entre países para enfrentar los desafíos ambientales” (Naciones Unidas, 1992; Acuerdo de París, 2015).

A nivel regional, instrumentos como el Acuerdo de Escazú en América Latina y el Caribe han marcado un hito al reconocer el derecho de acceso a la información, la participación pública y el acceso a la justicia en asuntos ambientales. Este acuerdo es particularmente relevante porque coloca a las personas y a la naturaleza en el centro de la toma de decisiones ambientales (CEPAL, 2018). En el plano nacional, algunos países han adoptado constituciones y leyes que reconocen expresamente los derechos de la naturaleza. Un ejemplo emblemático es la Constitución de Ecuador de 2008, que establece el derecho de la naturaleza a existir, mantenerse y regenerarse (República del Ecuador, 2008). De igual manera, Colombia ha avanzado al reconocer a ciertos ríos





y ecosistemas como sujetos de derechos, promoviendo su “protección a través de sentencias judiciales innovadoras” (Corte Constitucional de Colombia, 2016).

Además de estos marcos normativos, existen mecanismos judiciales y administrativos que permiten a las comunidades y organizaciones presentar acciones legales en defensa de la naturaleza, lo que “fortalece la participación ciudadana y el acceso a la justicia ambiental” (Boyd, 2017).

Como se puede observar, existe una variedad de instrumentos que protegen a la naturaleza. No obstante, es importante recalcar que cada uno de ellos tiene una visión diferente respecto a la misma en relación a si se la debe considerar como un medio útil para la supervivencia del ser humano o como un sujeto de derechos que merece protección por este mismo hecho. Es así que, si bien ha existido un notorio avance en el tema de protección de la naturaleza, es indispensable que los acuerdos actuales busquen la tutela de la naturaleza enfocada un sujeto de derechos y no solo como un recurso que está en función del ser humano, para de esta manera lograr un cuidado, conservación y defensa de la misma por el hecho de su propio bienestar.

Eje 3: Agua y Derechos

El agua es un recurso esencial para la subsistencia de la humanidad. Actualmente, su protección y conservación deben abordarse desde diversas perspectivas que permitan el reconocimiento de este recurso vital como base para una convivencia armoniosa entre el ser humano y la naturaleza.

El derecho del agua adopta una perspectiva integral y sustentable para la

preservación del agua, considerándolo no únicamente como recursos naturales y vitales, sino como un ente que forma parte de la naturaleza y que por lo tanto requiere respeto y protección. Por esta razón, abarca el conjunto de normas jurídicas que regulan la asignación, uso, conservación y explotación de los recursos hídricos. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura “el derecho del agua regula los derechos y obligaciones relacionados con el uso del agua, incluyendo su asignación para fines domésticos, agrícolas, industriales y ambientales” (FAO, 2007).

Por su parte, el derecho al agua es un derecho fundamental reconocido a nivel internacional, inherente a la dignidad humana y a la salud pública. La Resolución 64/292 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, que declara “al agua potable y el saneamiento es esencial para el pleno disfrute de la vida y todos los derechos humanos” (ONU, 2010). Este derecho implica que el agua debe ser suficiente, segura, aceptable, físicamente accesible y asequible para usos personales y domésticos, incluyendo el saneamiento. Derivado de derechos como el derecho a la vida y a la salud, impone a los Estados la obligación de garantizar el acceso equitativo, especialmente para poblaciones vulnerables.

La interrelación entre el derecho del agua y el derecho al agua se manifiesta en su capacidad para complementarse o entrar en conflicto, dependiendo de las circunstancias. En contextos de escasez, el derecho del agua puede respaldar el derecho al agua al priorizar el consumo humano.

Como establece la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de los Usos





de los Cursos de Agua Internacionales, “en la utilización de un curso de agua internacional, los Estados ribereños tendrán en cuenta las necesidades básicas de las poblaciones afectadas” (ONU, 1997).

Sin embargo, las tensiones surgen cuando las regulaciones del derecho del agua favorecen sectores económicos o prácticas como la privatización, que pueden obstaculizar el acceso universal. El Informe del Relator Especial de la ONU sobre el derecho al agua advierte que “la privatización de los servicios de agua, si no está adecuadamente regulada, puede llevar a la exclusión de los más pobres, contraviniendo el principio de no discriminación” (Naciones Unidas, 2009). Esta observación destaca los riesgos de priorizar intereses comerciales sobre el acceso equitativo, un dilema común en sistemas donde los servicios hídricos están parcialmente privatizados.

En conclusión, el agua constituye un recurso esencial no solo para la supervivencia humana, sino también para la preservación del equilibrio ecológico. La interrelación entre el derecho del agua y el derecho al agua refleja la complejidad de gestionar un recurso esencial en un mundo marcado por la escasez, la desigualdad y el cambio climático. Reconocer el derecho al agua como un derecho fundamental implica garantizar su acceso, disponibilidad y calidad para todas las personas, en armonía con otros derechos fundamentales. Sin embargo, resulta igualmente urgente avanzar hacia el reconocimiento del derecho del agua y de la naturaleza como sujetos de derechos, superando la visión antropocéntrica que ha predominado en muchas legislaciones.

Eje 4: Territorio y Justicia Ambiental

El territorio constituye un elemento fundamental para los pueblos indígenas, no solo como un espacio geográfico, sino también como un entorno que alberga sus prácticas culturales, espirituales y modos de vida (Álvarez & Espinosa, 2020). Para los pueblos indígenas, la tierra es un ser vivo y no la consideran simplemente como un objeto o lugar de explotación. En este sentido, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en su sentencia sobre el caso *Awas Tingni*, afirmó:

Los indígenas por el hecho de su propia existencia tienen derecho a vivir libremente en sus propios territorios; la estrecha relación que los indígenas mantienen con la tierra debe de ser reconocida y comprendida como la base fundamental de sus culturas, su vida espiritual, su integridad y su supervivencia económica. Para las comunidades indígenas la relación con la tierra no es meramente una cuestión de posesión y producción sino un elemento material y espiritual del que deben gozar plenamente, inclusive para preservar su legado cultural y transmitirlo a las generaciones futuras (Corte IDH, 2001, párr. 149).

Nina Pacari ejemplifica este vínculo al manifestar que la tierra “es lo más grande y sagrado, es la generadora de vida y producción; sin ella, caemos en la nada, simplemente somos la nada o no somos nadie, como dicen nuestros abuelos” (Pacari, 2008, p. 130). Esta visión subraya que el territorio está profundamente conectado con la cultura y las prácticas espirituales indígenas, siendo vital para mantener, desarrollar y fortalecer su identidad, sentido de pertenencia, tradiciones ancestrales y formas de organización social.





Por otra parte, la justicia ambiental, entendida como el acceso equitativo a un entorno saludable y la participación activa en las decisiones que afectan al ambiente, adquiere un matiz especial cuando se relaciona con los derechos colectivos de los pueblos indígenas y los derechos de la naturaleza. Las comunidades indígenas, en defensa de su territorio y como guardianes de la naturaleza, se oponen a actividades como la minería ilegal, la extracción petrolera, la privatización y apropiación de sus tierras, pues estas prácticas amenazan no solo la biodiversidad, sino también su cultura ancestral, salud, alimentación e incluso su vida (Álvarez & Espinosa, 2020).

En el contexto de los pueblos indígenas, el territorio no puede analizarse únicamente desde una perspectiva de propiedad o administración de recursos, sino como un espacio vital que garantiza el ejercicio pleno de derechos culturales, sociales y políticos (Gómez, 2018). La sentencia Awas Tingni marcó un precedente al reconocer que la propiedad indígena es colectiva y ligada a patrones tradicionales de uso y ocupación territorial ancestral, y que el Estado debe garantizar la demarcación y titulación efectiva de estas tierras (Corte IDH, 2001).

La justicia ambiental, por tanto, debe contemplar la participación efectiva de todas las comunidades y grupos afectados, promoviendo procesos de consulta previa, libre e informada, y garantizando que las decisiones reflejen sus perspectivas y conocimientos tradicionales (Escobar, 2016).

Finalmente, el reconocimiento de los derechos de la naturaleza en los ordenamientos jurídicos refuerza la interseccionalidad con los derechos territoriales indígenas, ya que plantea una visión integradora en la que el

territorio es un sujeto de derechos, no solo un recurso explotable (Acosta & Martínez, 2018). Esta perspectiva invita a repensar los modelos de desarrollo y a consolidar un enfoque jurídico que articule justicia ambiental y justicia territorial desde la mirada de los propios pueblos indígenas (Gudynas, 2019).

Eje 5: Defensores y Defensoras de la Naturaleza

Los defensores de derechos humanos, lejos de ser protegidos, son con frecuencia víctimas de represalias, tales como amenazas, detenciones arbitrarias, estigmatización, campañas de desprestigio, e incluso asesinatos. Las fuerzas de seguridad, autoridades judiciales y órganos administrativos han sido señaladas como autores o cómplices frecuentes de estas violaciones. La situación en la región es preocupante ya que los defensores y las defensoras ambientales enfrentan diversas formas de violencia por parte de actores estatales y privados. En 2022, se registraron 177 asesinatos, principalmente en Colombia, Brasil y México, afectando significativamente a comunidades indígenas.

Para ello, las autoridades deben garantizar un entorno seguro para su labor, reconociendo y promoviendo todos sus derechos fundamentales como la vida, la libertad de expresión y participación, así como el acceso a la información y la justicia. Además, de prevenir, investigar y sancionar cualquier ataque o intimidación que sufran en el ejercicio de su defensa ambiental.

Entre los instrumentos que protegen a los defensores y las defensoras ambientales, se resalta la declaración sobre los defensores de los derechos humanos que fue adoptada



por la Asamblea General de la ONU en 1998, esta Declaración representa un cambio jurídico y político en el reconocimiento del derecho a defender derechos humanos. Aunque no tiene fuerza vinculante directa, su contenido se articula con obligaciones derivadas de tratados internacionales como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, en especial en Ecuador, que en su Constitución reconoce los derechos establecidos en los instrumentos internacionales suscritos.

Por su parte, el Acuerdo de Escazú es el primer tratado ambiental de América Latina y el Caribe, su objetivo principal es fortalecer la democracia ambiental al garantizar los derechos de acceso a la información, la participación ciudadana y la justicia en asuntos ambientales. Un aspecto fundamental del acuerdo es la promoción de la seguridad de las personas defensoras del ambiente, con especial énfasis en el derecho a la participación de los pueblos indígenas y las comunidades locales. Esto al reconocer y proteger los derechos de quienes defienden el medio ambiente, llamándolos “defensores y defensoras ambientales” por su crucial labor en la conservación de nuestra biodiversidad.

En conclusión, la protección de las y los defensores de derechos humanos no puede limitarse a declaraciones simbólicas ni a la mera condena de los ataques. Requiere un conjunto de estrategias articuladas, diferenciadas y sostenidas en el tiempo, que involucren tanto al Estado como a la sociedad civil, organismos internacionales y las propias comunidades en las que se inserta la labor de defensa.

Metodología

En un mundo marcado por la crisis ecológica y la creciente vulneración de los

derechos fundamentales, resulta esencial repensar la forma en que concebimos el desarrollo y la relación del ser humano con su entorno. El taller “Interseccionalidad: Derechos Humanos y Naturaleza” propone un enfoque integral que articula los cinco ejes temáticos descritos en el apartado anterior, con la finalidad de subrayar cómo las decisiones colectivas e individuales inciden directamente en el goce de derechos humanos esenciales.

El taller adopta una metodología participativa centrada en el aprendizaje activo mediante un juego de mesa colaborativo, diseñado para reforzar los cinco ejes conceptuales y visibilizar la interdependencia entre derechos humanos y naturaleza. La dinámica se basa en una estrategia lúdica que busca involucrar a los participantes de manera conjunta, promoviendo la reflexión crítica y el trabajo en equipo para enfrentar los desafíos socioambientales.

Figura 1

Tablero de juego de mesa



Nota. Tablero base para la ejecución de taller. Cada color representa uno de los ejes temáticos, mientras que cada casillero con imágenes establece un obstáculo o avance para llegar a la Interseccionalidad entre los Derechos Humanos y la Naturaleza, por A. Montero, 2025, “Interseccionalidad: Derechos Humanos y Naturaleza”.





En primer lugar, se realiza una breve introducción donde se presentan los cinco ejes temáticos: Naturaleza y Sostenibilidad Ambiental; Instrumentos que Protegen a la Naturaleza; Agua y Derechos; Territorio y Justicia Ambiental; Defensores y Defensoras de la Naturaleza. Posteriormente, se organiza a los y las participantes en equipos de 4 a 6 personas, asegurando así la colaboración y el intercambio de ideas. Así también, se presenta el tablero del juego de mesa general que será utilizado por todos los grupos y se establece un tiempo para completar el camino establecido en el tablero.

El juego es cooperativo, por lo cual cuenta con una única ficha colectiva que representa la responsabilidad compartida en la protección ambiental, simbolizando que la gestión de la naturaleza debe ser una prioridad conjunta de todas las personas, instituciones y sobre todo de los distintos Estados. Además, permite reflexionar como las decisiones individuales y colectivas inciden de forma directa en el ejercicio de derechos como el acceso al agua limpia, la justicia territorial y el derecho a un ambiente sano.

El establecer un tiempo para concluir el recorrido simboliza la presión real contra reloj que la sociedad está viviendo para tomar acciones efectivas en favor de la naturaleza antes que las afectaciones ecológicas sean irremediables y permanentes.

Los equipos, por turnos, deberán responder entre dos preguntas (ver Anexo 1). Una de opción múltiple y otra de verdadero o falso, relacionadas con el eje temático indicado en cada casilla, en ocasiones la pregunta será abierta. Si el grupo responde correctamente, la ficha avanza según el número establecido por pregunta. En el caso que la respuesta sea incorrecta, la ficha

retrocede. Esto con la finalidad de destacar las consecuencias negativas de decisiones equivocadas o prácticas insostenibles. Así también el avanzar en el tablero resalta la responsabilidad social para alcanzar la interseccionalidad entre los derechos humanos y la naturaleza.

A lo largo del recorrido, el tablero cuenta con casillas especiales de "avance" y "obstáculo".

Figura 2
Obstáculo de minería ilegal



Nota. Describe de forma breve el daño por la minería ilegal, por A. Montero, 2025, "Interseccionalidad: Derechos Humanos y Naturaleza".

Figura 3
Avance por declaración de área protegida



Nota. Describe de forma breve el beneficio de contar con áreas protegidas, por A. Montero, 2025, "Interseccionalidad: Derechos Humanos y Naturaleza".



Figura 4*Avance por protección legal a la naturaleza*

Nota. Describe de forma breve el avance en relación a la protección de la naturaleza, por A. Montero, 2025, "Interseccionalidad: Derechos Humanos y Naturaleza".

Los "avances" representan buenas prácticas ambientales o marcos normativos positivos que permiten avanzar casillas adicionales como consecuencia de aplicar buenas prácticas ambientales sobre los modelos extractivistas que perjudican el equilibrio natural.

Por otro lado, las casillas de "obstáculo" están vinculadas a conflictos socioambientales o fallas en la protección de recursos. Estás demandan que la ficha retroceda en el tablero reflejando el impacto acumulativo de las acciones nocivas y reforzando la idea de que cada decisión cuenta.

Al concluir la partida, se conduce una sesión de reflexión colectiva en la que los participantes analizan las dificultades, aciertos, y comparten sus experiencias y aprendizajes sobre el taller.

Esta actividad conecta las dinámicas lúdicas con situaciones reales de toma de decisiones, promoviendo una reflexión crítica sobre las repercusiones directas que las acciones individuales y colectivas tienen en la sostenibilidad ambiental y el ejercicio de los derechos humanos.

Resultados

Al finalizar el taller, se espera que las y los participantes hayan adquirido un conocimiento profundo de la interseccionalidad entre derechos humanos y derechos de la naturaleza, reconociendo cómo distintos ejes temáticos (Naturaleza y Sostenibilidad Ambiental; Instrumentos que Protegen a la Naturaleza; Agua y Derechos; Territorio y Justicia Ambiental; Defensores de la Naturaleza) se relacionan y fortalecen mutuamente.

Asimismo, los participantes desarrollarán habilidades para identificar instrumentos normativos internacionales que garanticen la protección del medio ambiente, así como para formular estrategias de defensa comunitaria frente a casos de vulneración de derechos ambientales.

Se prevé que la experiencia lúdica del juego de mesa fomente la colaboración y el pensamiento crítico, permitiendo a las y los asistentes evaluar el impacto de sus decisiones en contextos reales y consolidar el sentido de responsabilidad colectiva en la gestión de los recursos.

Como resultado de la reflexión grupal final, se generan propuestas concretas de acción y líneas de política pública sostenible, que los participantes puedan implementar en sus comunidades u organizaciones.

Finalmente, se busca que quienes participan salgan del taller con un compromiso activo de promoción y defensa de la sostenibilidad ambiental, convirtiéndose en agentes multiplicadores que impulsen prácticas y políticas respetuosas de los derechos humanos y de la naturaleza.





Conclusiones

El taller “Interseccionalidad: Derechos Humanos, Naturaleza y Sostenibilidad Ambiental” permite conocer lúdicamente la relación entre derechos humanos, derechos de la naturaleza y las principales problemáticas asociadas a la sostenibilidad ambiental. Su ejecución genera gran interés, y tanto el tablero interactivo como la dinámica del juego permiten distinguir valores como el trabajo en equipo, el diálogo como medio de intercambio, el litigio estratégico y la concientización sobre los derechos de la naturaleza.

Es importante que el taller tenga una limitación temporal, pues este condicionante imprime mayor dinamismo al juego, además, brinda la posibilidad de perder, lo cual es una experiencia que debe ser manejada, ya que al defender derechos no siempre se consiguen resultados positivos, y los equipos de defensores y defensoras deben manejar escenarios de frustración y derrota.

La formación de nuevas y nuevos defensores se fortalece con herramientas lúdicas, la cercanía de las nuevas generaciones con lo digital y lo interactivo estimula nuevas propuestas de enseñanza- aprendizaje, allí el juego se vuelve relevante como una estrategia de formación.

El juego cooperativo estimula el aprendizaje grupal y brinda un espacio de intercambio positivo donde los roles son asumidos por todos y todas las participantes, lo cual es muy relevante en el ejercicio de defender derechos humanos y de la naturaleza.

Referencias

- Acosta, A. (2010). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*.
- Acuerdo de París. (2015). *Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático*.
- Boyd, D. R. (2017). *The Rights of Nature: A Legal Revolution That Could Save the World*. ECW
- CEPAL. (2018). *Acuerdo de Escazú: El primer acuerdo regional de América Latina y el Caribe sobre derechos de acceso en asuntos ambientales*. Naciones Unidas.
- Corte Constitucional de Colombia. (2016). *Sentencia T-622/16. Reconocimiento del río Atrato como sujeto de derechos*.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado*.
- Gudynas, E. (2011). *Derechos de la naturaleza y políticas ambientales*. América Latina en Movimiento.
- Ministerio del Ambiente. (s.f). *Instrumentos internacionales sobre medio ambiente y desarrollo sostenible*.
- Naciones Unidas. (1992). *Convenio de Basilea sobre el Control de los Movimientos Transfronterizos de los Deshechos Peligrosos y su Eliminación*.
- Pacari, N. (2008). *Naturaleza y territorio desde la mirada de los pueblos indígenas*. En A. Acosta y E. Martínez, *Derechos de la Naturaleza: El futuro es ahora*. Editorial Abya-Yala.





OHCHR. (2013). Promoción y protección de los derechos de las minorías: guía para defensores.

ONU. (1972). Declaración de Estocolmo sobre el Medio Humano.

ONU. (2018). El derecho al agua: folleto informativo No. 35.

ONU. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*.





Anexos

Anexo 1: Preguntas por eje temático para desarrollar el juego

EJE 1: Naturaleza y Sostenibilidad Ambiental

En el contexto de la agricultura sostenible, ¿cuál es el principal riesgo de los monocultivos?

- A) Pueden hacer que el suelo sea menos fértil a largo plazo.
- B) Fomentan la introducción de especies invasoras que pueden superar a las nativas.
- C) Aumentan la vulnerabilidad del ecosistema a plagas y enfermedades, debido a la falta de diversidad genética.

¿Cuál de los siguientes enfoques está más alineado con una visión crítica y transformadora de la sostenibilidad ambiental?

- A) Promover la eficiencia energética y el reciclaje, casi no altera el modelo económico actual.
- B) Implementar tecnologías verdes en proyectos extractivos sin consulta previa.
- C) Incorporar la equidad social, la justicia ecológica y el respeto a límites planetarios en el diseño de políticas.

¿Qué implica aplicar el principio de «responsabilidades comunes pero diferenciadas» en el contexto del cambio climático?

- A) Que todos los países deben aportar los mismos recursos financieros a los fondos climáticos.
- B) Que los países del Sur Global tienen menos derecho a emitir gases de efecto invernadero.
- C) Que los países desarrollados deben asumir más responsabilidades por su mayor contribución histórica a la crisis climática.

¿Cuál de las siguientes acciones representa un ejemplo de greenwashing?

- A) Reducir las emisiones de una empresa mediante eficiencia energética.
- B) Implementar auditorías ambientales externas para certificar impactos.
- C) Promocionar una marca como ecológica sin cambios reales en su producción.

VERDADERO O FALSO:

Los mecanismos de compensación de emisiones de carbono, como los créditos de carbono, siempre garantizan una reducción efectiva de gases de efecto invernadero a largo plazo.

Respuesta: Falso.

La pérdida de servicios ecosistémicos puede tener impactos directos sobre el PIB de los países, especialmente en sectores como agricultura, pesca y salud.

Respuesta: Verdadero.





EJE 2: Instrumentos que protegen a la naturaleza

¿En qué año se adoptó la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo?

- A) 992
- B) 1985
- C) 2000

¿Qué establece el Acuerdo de Escazú y por qué es importante?

- A) Garantiza el acceso a la información, la participación pública y la justicia en asuntos ambientales en América Latina y el Caribe.
- B) Es un tratado que solo regula la conservación de la biodiversidad en áreas protegidas.
- C) Busca fomentar el comercio sostenible entre los países de América.

¿Qué es el Convenio sobre la Diversidad Biológica (CDB) y cuál es su objetivo?

- A) Un tratado internacional para conservar la biodiversidad, usarla de manera sostenible y compartir equitativamente sus beneficios.
- B) Un acuerdo que regula exclusivamente la conservación de bosques tropicales.
- C) Un tratado de comercio sobre productos derivados de la biodiversidad.

VERDADERO O FALSO:

La Declaración Universal de Derechos Humanos menciona explícitamente el derecho a un ambiente sano.

Respuesta: Falso.





EJE 3: Agua y Derechos

¿Qué es la justicia hídrica y por qué es importante para las comunidades indígenas?

- A) Es el acceso equitativo, sostenible y participativo al agua, considerando los derechos de los pueblos indígenas y su relación cultural con el recurso.
- B) Se refiere al acceso justo sostenible y participativo del agua en mercados internacionales.
- C) Es un principio que aplica en zonas urbanas con escasez de agua.

¿Qué es la justicia hídrica?

- A) Es un término que solo se aplica en países con escasez de agua.
- B) Es la garantía de acceso equitativo y sostenible al agua, asegurando la distribución justa del recurso y la participación comunitaria.
- C) Es un concepto de participación comunitaria que busca maximizar la ganancia en la distribución de agua.

El “derecho del agua” se refiere principalmente a:

- A) Los derechos sobre el comercio del agua
- B) Derecho al agua y saneamiento del ser humano
- C) Las normas y principios que regulan el uso, manejo y protección del agua

Según estándares internacionales, ¿cuántos litros diarios por persona se estiman necesarios para satisfacer el derecho humano al agua?

- A) 10 litros
- B) 20 litros
- C) 50 litros

El derecho al agua tiene un carácter:

- A) Colectivo
- B) Individual e inderogable y exigible
- C) Justiciable, interdependiente y progresivo

VERDADERO O FALSO:

El derecho del agua se solo regula concesiones administrativas sobre el recurso hídrico.

Respuesta: Falso





EJE 4: Naturaleza, Territorio y Justicia Ambiental

¿Cuál de los siguientes elementos caracteriza los derechos colectivos de los pueblos indígenas sobre sus territorios?

- A) Posesión colectiva, libre transmisión y sin explotación intensiva
- B) Propiedad comunal, inalienabilidad, imprescriptibilidad e inembargabilidad
- C) Tenencia permanente de territorios familiares

¿Cuál es uno de los riesgos jurídicos principales cuando no se reconoce la relación espiritual entre pueblos indígenas y su territorio?

- A) Vulneración derecho de propiedad
- B) Vulneración derechos colectivos
- C) Vulneración de su identidad cultural y cosmovisión

¿Cuál de los siguientes enunciados refleja mejor el concepto de «territorio» para los pueblos indígenas?

- A) Un área comunal.
- B) Un espacio únicamente destinado a actividades culturales.
- C) Un espacio integral que articula identidad, espiritualidad, cultura, autonomía y vida comunitaria.

¿Qué relación existe entre justicia climática y justicia ambiental?

- A) Son conceptos idénticos que se aplican solo en contextos urbanos.
- B) La justicia climática es una dimensión de la justicia ambiental que considera la desigualdad en la responsabilidad y vulnerabilidad frente al cambio climático.
- C) La justicia climática se limita a políticas de eficiencia energética y la justicia ambiental no incluye temas relacionados con el cambio climático.

VERDADERO O FALSO:

La justicia ambiental solo se refiere a la distribución equitativa de los recursos naturales considerando las relaciones de poder o los derechos colectivos.

Respuesta: Falso.

El principio de justicia ambiental reconoce la deuda ecológica histórica que tienen los países industrializados con los países del Sur Global.

Respuesta: Verdadero.





EJE 5: Defensores de la Naturaleza

¿Quiénes pueden ser considerados defensores de derechos humanos de acuerdo con los estándares internacionales establecidos por la Declaración sobre los Defensores de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1998)?

- A) Personas que pertenecen a organizaciones no gubernamentales formalmente constituidas y registradas ante el Estado.
- B) Cualquier persona o grupo que, de forma pacífica, promueva o proteja los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos universalmente.
- C) Cualquier persona o grupo que esté preparado para intervenir en casos de derechos humanos.

La criminalización de defensores de territorios y naturaleza puede constituir una violación a:

- A) Derecho a la libertad
- B) Derecho a la vida digna
- C) El derecho a defender derechos y a la participación

En el contexto del derecho internacional, ¿qué implicaciones tiene la falta de acceso de los defensores de derechos humanos a recursos judiciales efectivos para su protección?

- A) No tiene impacto, ya que existen mecanismos alternativos de protección
- B) Limita la posibilidad de rendición de cuentas ante violaciones de derechos humanos
- C) Fortalece el sistema judicial nacional al promover la resiliencia de los defensores

¿Cuál es el principal desafío que enfrentan los defensores de la naturaleza en la protección de los ecosistemas en peligro?

- A) La falta de financiamiento para actividades de sensibilización
- B) La resistencia de las poblaciones locales a aceptar los esfuerzos de conservación
- C) La existencia de intereses económicos y políticos que promueven la explotación de los recursos naturales

¿Qué estrategias legales pueden utilizar los defensores de derechos humanos y de la naturaleza para contrarrestar la criminalización de sus actividades por parte de los gobiernos?

- A) Presentar denuncias en tribunales nacionales
- B) Recurrir a mecanismos internacionales como la Corte Interamericana de Derechos Humanos o el Comité de Derechos Humanos de la ONU
- C) Solicitar apoyo de organizaciones no gubernamentales locales e impulsar campañas mediáticas

VERDADERO O FALSO:

La falta de reconocimiento jurídico de los pueblos indígenas como sujetos colectivos impide su participación efectiva en la defensa del territorio y la naturaleza.

Respuesta: Verdadero





PREGUNTAS ABIERTAS COMODÍN 4 PTS

La Convención de Ramsar (1971) promueve la conservación de los humedales para el desarrollo sostenible. Pese a que 169 países la han adoptado y más de 2.220 humedales están protegidos, muchos siguen siendo destruidos por la minería, la urbanización y los monocultivos.

¿Por qué crees que ocurre esto?

La Convención sobre Comercio Internacional de Especies Amenazadas "CITES" es un acuerdo internacional que busca proteger a los animales y plantas en peligro controlando su comercio. Sin embargo, en muchos países con gran diversidad natural, como los de la Amazonía, sigue existiendo mucho tráfico ilegal de especies.

¿Por qué crees que este acuerdo no ha logrado detener ese problema, y qué cambios crees que se podrían hacer para que funcione mejor?

Estrellita fue una mona chorongó rescatada y criada durante 18 años por una familia hasta que el Ministerio del Ambiente la decomisó por ser un animal silvestre en cautiverio. Tras su traslado a un zoológico, murió, y el caso llegó a la Corte Constitucional del Ecuador, que reconoció los derechos propios de los animales silvestres, como la vida y el bienestar, destacando la tensión entre el cuidado humano y las leyes que buscan su retorno al hábitat.

¿Cómo crees que se pueden equilibrar los derechos de los animales con las realidades culturales y afectivas de las personas que los cuidan?





EJE: MOVILIDAD HUMANA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: RESISTENCIAS, DERECHOS HUMANOS Y VIOLENCIAS

Este eje agrupa trabajos dedicados a discutir, difundir e investigar aspectos teórico-metodológicos sobre la compleja realidad de los flujos de movilidad humana en América Latina y el Caribe, una pregunta más que necesaria ante el creciente aumento de flujos migratorios que se viven a lo largo de este territorio. Estos flujos de movilidad motivados por factores económicos, políticos, sociales o ambientales nos ponen de cara a la pregunta por la sensibilidad con qué se ha abordado dicho tema para así contribuir a determinar y denunciar las violaciones de derechos humanos y las violencias que en relación con estos procesos sufren hoy mujeres, hombres e infancias.

En esa línea de sentido este eje permite entender la vigencia y pertinencia de este fenómeno para denunciar las barreras que impiden el acceso a bienes y servicios, así como levantar las banderas que permitan poner la pregunta por la dignidad humana de aquellos que hoy migran en relación con los países de tránsito y acogida; así mismo comprender las dinámicas de resistencia, defensa, promoción y protección de los derechos que frente a este fenómeno se construyen y las formas como estos se relacionan con políticas públicas de acogida no discriminatorias.



EL AUMENTO DE LA CRIMINALIDAD EN COSTA RICA, UN PROBLEMA DE DERECHOS HUMANOS, QUE AFECTA LOS PROCESOS MIGRATORIOS

Jéssica Villarreal Salazar¹⁵

*La Tierra es la estación donde golpea la sed.
Sed por una gota de respeto,
por una justicia que respire, por una página de paz.
Algunos países despiertan
otros vigilan su insomnio...*

Dennis Ávila

Resumen

El estudio base de este texto tuvo como objetivo analizar el aumento de la criminalidad en Costa Rica en relación con los procesos migratorios, desde una perspectiva de Derechos Humanos. Se resalta que este incremento no puede entenderse solo desde una perspectiva, sino que responde a factores socioeconómicos como la desigualdad, la pobreza y la exclusión social, que fomentan la presencia del crimen organizado y la violencia homicida. La investigación se basa en una revisión documental de informes oficiales, estadísticas y literatura académica, evidenciando que los recortes en áreas clave como salud y educación, impulsados

por políticas de austeridad, han debilitado la capacidad del Estado para garantizar la seguridad y protección social. Además, la presencia del crimen organizado, alimentada por la pobreza y la marginalización, afecta también a las poblaciones migrantes, quienes enfrentan discriminación, restricciones legales y vulnerabilidad ante redes delictivas, como la trata y la extorsión. Las políticas antimigratorias restrictivas y el discurso xenófobo agravan la situación, generando un clima de discriminación y desprotección. En conclusión, la escalada de violencia y los desafíos migratorios están interrelacionados y exigen respuestas integrales desde el enfoque de Derechos Humanos, promoviendo políticas inclusivas, preventivas y participativas para fortalecer la seguridad y la justicia social en Costa Rica.

Palabras clave: Migración, derechos humanos, democracia y autoritarismo

15 Licenciada en Criminología, magíster en Derechos Humanos y Educación para la Paz. Profesora e investigadora de grado y posgrado en la Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica.  <https://orcid.org/0000-0002-9519-2038>.  jvillareals@uned.ac.cr





Introducción

Costa Rica ha sido reconocida como un país referente de paz social y estabilidad democrática en América Latina. Esta reputación se cimenta en hechos emblemáticos como la abolición del ejército en 1949¹⁶ y la consolidación de una de las democracias más longevas y estables de la región. Sin embargo, en los últimos años, el país enfrenta un preocupante aumento en la criminalidad que pone en entredicho esta imagen, generando desafíos significativos para la seguridad ciudadana y la protección de los Derechos Humanos.

El fenómeno del aumento de la criminalidad en Costa Rica no puede explicarse únicamente desde una perspectiva policial o punitiva, sino que debe insertarse en un marco socioeconómico donde la desigualdad, el desempleo y la exclusión social juegan un papel central. A su vez, esta escalada de diversas manifestaciones de violencia tiene implicaciones directas sobre los procesos migratorios, ya que los flujos de personas que transitan o se establecen en el país se ven afectadas en múltiples dimensiones, desde la discriminación estructural hasta la implementación de políticas antimigratorias.

En este texto se propone analizar estas problemáticas desde un enfoque articulando, mediante una revisión documental con propuestas teóricas que permiten comprender las dinámicas sociales que enlazan el aumento de criminalidad con los Derechos Humanos y los procesos migratorios en Costa Rica. La metodología empleada privilegia una perspectiva cualitativa y

fenomenológica, que integra el conocimiento teórico-práctico y la experiencia situada,

Además, se toman en consideración los retos actuales que enfrenta el país en materia de violencia y migración, abordando las tensiones derivadas de discursos xenófobos, exclusión social y la fragilidad de los marcos normativos para garantizar la protección y la inclusión social de las poblaciones que acuden a los procesos de migración por sobrevivencia.

Metodología

El estudio base es este escrito se efectuó desde un enfoque cualitativo, a partir del paradigma fenomenológico, este tipo de estrategia metodológica permite interpretar la situación social desde una perspectiva que integra aspectos del contexto a partir de saberes situados basados en la experiencia de la persona investigadora, en ese orden de ideas toma sentido que “este saber se relaciona con el conocimiento teórico-práctico del equipo investigador, sus experiencias personales y profesionales con respecto a la temática que indaga” (Villalobos, 2017, p. 269).

Además, se llevó a cabo un análisis documental de informes y estudios de organismos internacionales como Naciones Unidas, Amnistía Internacional, la Organización de Estados Americanos y fuentes oficiales de instituciones públicas de Costa Rica. También se incluyeron publicaciones académicas y reportes sociales de América Latina para ofrecer un panorama integral del contexto costarricense.

16 La abolición del ejército en Costa Rica se formalizó en la Constitución de 1949, específicamente en el artículo 12 de la Constitución Política de la República.





Una breve aproximación al contexto sociohistórico de Costa Rica

Como cualquier otro intento por querer brindar una narrativa histórica que calque lo que fue Costa Rica en cualquier época pasada, este es solo un ligero y superficial esbozo, que tiene como único propósito, dejar ver algunos de los más sobresalientes aspectos que pueden tratar de explicar cómo se gestó la identidad nacional de un país que se ha mantenido como referente de cultura de paz.

Al igual que otros estudios, se considera que el punto explicativo por excelencia es la abolición del ejército en 1949, con ello se puede iniciar señalando que en un contexto Post Segunda Guerra Mundial, donde muchos países optaron por fortalecer sus fuerzas armadas, Costa Rica tomó una estrategia totalmente opuesta. En las décadas siguientes el mundo se polarizó con la Guerra Fría, entre tanto el país se mantuvo al margen del conflicto.

En virtud de lo anterior, Costa Rica se ha mantenido como referente regional en la noviolencia armada, esto en gran medida por tener una democracia consolidada (procesos electorales continuos) se puede decir que uno de los procesos históricos que propició la construcción de ese imaginario, fue la forma en la que se le dio tratamiento a la información concerniente a las guerras y guerrillas que se abrieron paso en la región centroamericana en las décadas de los años setenta y ochenta del siglo pasado.

Mientras las dictaduras militares en países como Nicaragua, Guatemala, Honduras y El Salvador, propiciaban muerte y violencia, se promovía la “excepcionalidad de Costa

Rica”; sin embargo; como bien se sabe, ningún lugar está exento de violencia. El caso es que, ese fue el discurso quizá más conveniente para las elites dominantes de la época y que desde entonces a predominado en el país del centro de América.

Así las cosas, una serie de políticas y estrategias diplomáticas, propiciaron que Costa Rica se presenta como el *mito de la excepción*, dando paso a la idealización del territorio como espacio que albergaba paz y seguridad. De acuerdo con el historiador costarricense Víctor Hugo Acuña Ortega, “Curiosamente, las décadas de 1970 y 1980 dieron un nuevo aliento a la diferencia costarricense frente a Centroamérica, ya que aquí se mantuvo la democracia electoral y no hubo revoluciones ni guerra” (Acuña, 2022, p. 11).

A raíz de todo lo anterior, se gestaron dinámicas migratorias norte-sur, es decir, las personas que se vieron afectadas por los conflictos armados y genocidas más al norte de la región, buscaron asilo en Costa Rica puesto que se consideraba un territorio neutral y seguro.

A pesar que la tendencia actual, centra su foco en los procesos migratorios con Estados Unidos como destino, la cuestión es que las dinámicas de migración intrarregional en los países centroamericanos se han mantenido constante, los motivos son diversos. Sin embargo, destaca la necesidad de mano de obra para atender la demanda de ciertos cultivos, cómo es el caso de la colecta de café en Costa Rica, que de no ser por la fuerza de trabajo de personas nicaragüenses no sería posible.

En palabras de Abelardo Morales, “La migración de supervivencia en Centroamérica





es una de las manifestaciones de la condición periférica de esa fragmentada región, para la provisión de fuerza de trabajo a diversos nichos territoriales de los mercados de trabajo" (Morales, 2020, p. 46).

También la búsqueda de la unificación familiar es otra causa por la que las personas migran entre países vecinos, pero hay muchas más cómo; los efectos del cambio climático, la persecución política, la xenofobia, homofobia, transfobia y el crimen organizado que hacen que las migraciones forzadas se mantengan en aumento.

Por otra parte, hay que tomar en cuenta que la violencia contra las mujeres y la inclusión de ellas a la fuerza de trabajo, en muchos casos en condiciones de mayor desigualdad, diversas maneras de explotación por cuestiones de género agravan aún más una problemática que se desborda. Sin lugar a duda, son múltiples las causas y factores que se asocian a la inseguridad en los procesos de tránsito y movilidad humana, la cuestión es que se puede intentar huir de estos escenarios de injusticia, pero en la mayoría de los casos las estructuras dominantes están latentes en los territorios adyacentes, lo que deja a las personas sin posibilidades aún tomando todos los riesgos que implica migrar.

Un número creciente de personas en Centroamérica están siendo forzadas a abandonar sus hogares. En todo el mundo, la cifra se acerca a las 597.000 personas refugiadas y solicitantes de asilo de El Salvador, Guatemala y Honduras. Estas personas huyen de la violencia (incluida la violencia de género), las amenazas, la prostitución y las extorsiones de las pandillas, así como el reclutamiento para integrar sus filas. (ACNUR, 2020, p. 2)

Un número cada vez mayor de personas se ve obligado a abandonar sus hogares, huyendo de la violencia generalizada, que incluye la violencia de género, las amenazas constantes, la terrible realidad de la prostitución forzada y las extorsiones perpetradas por grupos criminales. Este éxodo masivo evidencia la incapacidad de los Estados de la región para garantizar la seguridad y el bienestar de su población, lo que subraya la urgente necesidad de abordar las causas profundas de esta problemática.

Ahora bien, se considera importante traer a colación la reinterpretación conceptual que le da Morales a la *migración forzada*, denominándola de *supervivencia* resulta oportuna para establecer esas relaciones desiguales, el autor sostiene que:

La migración de supervivencia en Centroamérica es una de las manifestaciones de la condición periférica de esa fragmentada región, para la provisión de fuerza de trabajo a diversos nichos territoriales de los mercados de trabajo. En dicha dimensión se mezclan los efectos de las acciones u omisiones de Estados frágiles o fallidos, los brotes de autoritarismo y de corrupción, los vacíos de protección social y cívica, y la pérdida de legitimidad, que se agregan a las diversas causas y formas de desplazamiento, ancestrales o de nuevo origen. (Morales, 2020, p. 49)

El tema de fondo de este debate se centra en que, a pesar de que en el imaginario colectivo se mantiene la idea de que en Costa Rica no se dan esas problemáticas, la realidad social dista de ello, por ese motivo es que toma sentido el analizar el escenario político y de seguridad nacional actual.

El país se caracteriza por ser territorio de destino, pero principalmente es de tránsito





para las personas que viajan hacia el norte del continente con la intención de llegar a los Estados Unidos. Por ese motivo, se considera importante exponer algunas de las situaciones del presente, con énfasis en la seguridad y el bienestar social, dado que esto puede afectar de manera directa a las personas que ingresan al territorio.

Partiendo de esta realidad, resulta crucial comprender a fondo el contexto de los territorios de tránsito y movilidad humana. Conocer las dinámicas sociales, económicas y de seguridad de estos lugares permite anticipar los desafíos que enfrentan las poblaciones en movimiento y diseñar estrategias de apoyo más efectivas y sensibles a sus necesidades específicas. Ignorar estas particularidades puede traducirse en políticas ineficaces e incluso perjudiciales para quienes se encuentran en una situación de vulnerabilidad durante su trayecto.

Aumento de la criminalidad y políticas antimigratorias

El presente apartado se centra en dos problemáticas apremiantes y entrelazadas que definen el panorama social contemporáneo de Costa Rica: el aumento de la criminalidad y la implementación de políticas antimigratorias. El incremento de actividades delictivas, cuyas causas principales se arraigan en elementos socioeconómicos como la desigualdad y el desempleo, se ve agravado por la inoperante respuesta gubernamental.

Asimismo, ante el creciente flujo migratorio la postura estatal se ha materializado en políticas antimigratorias, entendidas como un conjunto de medidas restrictivas que dificultan el ingreso y la permanencia de personas inmersas en procesos migratorios

de ciertas nacionalidades, a través de la imposición de requisitos de regularización más exigentes.

A lo largo de este análisis, se exploran algunas de las dinámicas y las implicaciones de estos fenómenos, sentando las bases para una comprensión de los desafíos que enfrentan la seguridad ciudadana y la protección de los Derechos Humanos en el contexto costarricense actual.

Aumento de la criminalidad

La situación de criminalidad en Costa Rica ha aumentado considerablemente en los últimos años, impulsada por causas como la desigualdad, el desempleo y la exclusión social. La falta de inversión en programas de prevención del delito ha dejado a muchas comunidades expuestas a dinámicas de violencia, según el Observatorio de la Violencia del Ministerio de Justicia y Paz:

Durante todo el año 2024, se registraron un total de 879 homicidios dolosos, una disminución de 3,09% con respecto al mismo periodo de 2023. Del total de casos, 433 ocurrieron durante el primer semestre del 2024, y 446 durante los meses restantes. Aunque se reportaron disminuciones para los meses entre abril y julio, la tendencia regreso a valores más altos hacia finales de año (Observatorio de la Violencia, 2024, p. 2)

Los denominados delitos contra la vida son los que más auge han tenido, sin dejar de lado que también se ha presentado un aumento en los femicidios. A la fecha (04 de mayo del 2025) según el Observatorio de violencia de Género contra las Mujeres y Acceso a la Justicia del Poder Judicial en han dado 32 muertes violentas contra mujeres;





15 femicidios declarados según el artículo 21 de la Ley de Penalización de la Violencia Contra las Mujeres¹⁷, 2 homicidios y 15 muertes violentas sin clasificar.

A lo anterior, se suman los riesgos que pueden enfrentar las personas que deciden transitar por el territorio costarricense o establecerse con la intención de residir. Los actos violentos no hacen excepción y en un ambiente donde la migración es percibida como algo negativo, con facilidad se puede caer en el error de culpabilizar a las personas migrantes de los hechos ocurridos.

Por otra parte, ante lo apremiante de tomar la decisión de migrar por razones de sobrevivencia, las personas pueden desconocer los derechos y prerrogativas que le amparan en los lugares de destino. La falta de información y carencia de recursos económicos, aumentan la vulnerabilidad, puesto que muchas personas pueden ser víctimas de actos violentos sin la posibilidad de acudir a las instancias judiciales por desconocimiento de sus derechos o por temor a deportaciones.

De esas situaciones no solo se aprovechan quienes lesionan a personas en particular sino también es el terreno fértil para las redes de crimen organizado, a pesar que de no ser un tema de análisis, la trata y tráfico de personas es una problemática latente en Costa Rica, la cual requiere de más investigaciones y seguimiento estatal para contar con datos precisos, volviendo al tema medular:

El reciente aumento de la violencia homicida en Costa Rica ha alcanzado niveles inéditos. Ese aumento ha estado vinculado principalmente a la actividad del crimen

organizado, la cual se nutre de una multiplicidad de factores que son “caldo de cultivo”, derivado de los incumplimientos del contrato social, la falta de oportunidades para amplios sectores de la población y una débil gestión pública en el ámbito de la seguridad ciudadana. (Estado de la Nación, 2024, p. 50)

La violencia y la falta de oportunidades para tener una vida digna hacen que Costa Rica actualmente sea un territorio poco favorable para las dinámicas migratorias, las personas que migran del África y sur del continente americano cada vez se encuentran con más obstáculos para seguir la ruta hacia los Estados Unidos.

Otra causa asociada es el narcotráfico, las rutas, caminos y espacios territoriales más alejados de la vigilancia estatal han sido los escenarios idóneos para la movilización de drogas, por las características geográficas ya la falta de controles policiales, estos espacios se han convertido entornos desfavorables para quienes emprenden la titánica tarea de transitar sin los permisos migratorios de ley.

Al desagregar los datos por sexo del 2024, se observa que el 92% (574 víctimas) de los casos relacionados con crimen organizado o narcotráfico eran hombres, mientras que el 8% (46 víctimas) eran mujeres. En casi todas las categorías analizadas, la mayoría de las víctimas son hombres, excepto en los casos de violencia doméstica, donde el 84% de las víctimas son mujeres. (Observatorio de la Violencia, 2024, p. 2)

De la cita anterior se puede derivar que, en la mayoría de los casos de violencia doméstica siguen siendo las mujeres las principales víctimas, por lo que se reitera la necesidad

17 Número 8589, cuyo artículo 21 reza: Femicidio. Se le impondrá pena de prisión de veinte a treinta y cinco años a quien dé muerte a una mujer con la que mantenga una relación de matrimonio, en unión de hecho declarada o no.





de hacer ver que el territorio costarricense actual es desfavorable como ruta de tránsito, movilidad interna y país de acogida.

Contar con información actualizada sobre las condiciones en las que se encuentran los escenarios por los que se trazan rutas migratorias resulta fundamental para tomar las medidas necesarias para hacer del proceso lo más seguro posible, por ese motivo se incentiva a crear conciencia sobre la importancia de dar a conocer problemáticas como el aumento de la criminalidad para que las personas efectúen migraciones mejor informadas.

La creciente feminización de las migraciones y el reclutamiento de mujeres por organizaciones criminales han incrementado el número de víctimas femeninas; además, la necesidad de escapar de la violencia o buscar mejores condiciones de vida impulsa a grupos poblacionales históricamente no migrantes, como mujeres y menores de edad, a movilizarse.

Otra cuestión importante por enfatizar, son las políticas migratorias, puesto que influyen de forma directa en el tránsito de personas y, en muchos casos como en el costarricense, esas políticas distan de regular los procesos migratorios y se convierten en políticas antimigratorias.

Políticas antimigratorias

A pesar que históricamente para algunos líderes políticos el aumento de personas migrantes en un determinado territorio puede generar que se incremente la criminalidad, la realidad social es otra. Dirigentes con posturas autoritarias que en un primer momento tomaron decisiones a favor de los intereses de las elites dominantes socavando

el bienestar social, en un segundo momento culpabilizan a las poblaciones más vulnerables de las acciones violentas que se llegan a desencadenar, siendo las personas migrantes los principales blancos de ataque.

La táctica de culpabilizar a otros es anti-quisima, pero efectiva. En los últimos años Costa Rica ha dejado de ser el país *pacífico* y tranquilo que tanto hacia alarde (si bien es cierto el no tener ejército sigue siendo un mérito), la cantidad de muertes crece año con año en número y grado de violencia. Según estadísticas del Organismo de Investigación Judicial, en el 2024 en el país ocurrieron 880 homicidios, la cifra más alarmante hasta ahora, esto representa una tasa de 16,6 por cada 100 000 habitantes (Poder Judicial, 2025).

Ahora bien, ¿Qué tiene que ver lo anterior con la migración? Pues, las declaraciones antimigratorias como justificante.

De acuerdo con la periodista Katherine Estrada Téllez:

Las declaraciones del presidente Rodrigo Chaves, enfatizando la nacionalidad nicaragüense de un detenido como sospechoso del asesinato de un policía en Costa Rica, hechas el jueves 25 de enero han desatado comentarios xenófobos en redes sociales, y encendido las alertas de quienes advierten del peligro de vincular la crisis de inseguridad costarricense con la migración, sobre todo porque los datos oficiales demuestran que no hay desproporción entre el porcentaje de la población nicaragüense en Costa Rica y los detenidos de esa nacionalidad por diferentes delitos. (Estrada, 2024, párr. 1)

Durante la administración de Rodrigo Chaves Robles, se han implementado políticas





antimigratorias que buscan restringir el ingreso y permanencia de personas de ciertas nacionalidades (Nicaragua, Haití, Venezuela, entre otras); sin embargo, quienes viajan de Norteamérica y Europa siguen sin limitantes para ingresar al país.

Estas políticas incluyen más requisitos para la regularización migratoria, principalmente para las personas nicaragüenses que por lo regular buscan establecerse, lo que ha dificultado su regulación migratoria, dejándoles en situación de irregularidad y vulnerabilidad.

Ligamen directo entre Costa Rica y Nicaragua

Más allá de las políticas restrictivas, entre Nicaragua y Costa Rica ha existido una fuerte conexión territorial, económica y cultural, principalmente al norte del territorio costarricense y sur nicaragüense, el denominado Partido de Nicoya, que fue territorio¹⁸ de Nicaragua hasta 1984, se anexó a Costa Rica sin que esto limitara la movilidad de personas. Es decir, la vinculación territorial hace que estos espacios mantengan un ligamen directo. Tal y como lo explica Guillermo Acuña González:

El sur de la región, conformado por el binomio Nicaragua-Costa Rica, presenta características específicas en los procesos de movilidad humana. Se trata del principal eje intrarregional, transfronterizo y binacional de intercambio de poblaciones, orientado en una vía de sentido: del norte al sur. Son procesos muy consolidados, históricamente comprobados, de

continuo desplazamiento entre una sociedad y otra. (Acuña, 2019, p. 72).

Así las cosas, ambos países se han beneficiado con el intercambio económico gracias a la fuerza de trabajo; no obstante, el discurso xenofóbico contra personas nicaragüenses en Costa Rica es una triste realidad, disputas por el territorio (parte del Río San Juan) han hecho que se tensen las relaciones políticas en algunos momentos, cuestión normal entre cualquier país vecino. Lo que no es normal es que después de tantos años sin disputas territoriales sea un presidente de la República quien saque a colación esas asperezas.

Las migraciones de sobrevivencia de personas nicaragüenses hacia Costa Rica ilustran de manera palpable la dinámica de la necropolítica¹⁹. Forzadas a abandonar su país en busca de seguridad y mejores condiciones de vida, estas poblaciones se encuentran a menudo en una situación de vulnerabilidad extrema, donde sus vidas y su bienestar quedan expuestos a las decisiones y políticas del Estado receptor. Esta realidad pone de manifiesto cómo la soberanía puede ejercerse no solo a través de la violencia directa, sino también mediante la creación de contextos de precariedad que amenazan la existencia misma.

Nicaragua actualmente enfrenta una crisis política que raya en la dictadura, de acuerdo con Villafuerte y García:

El 18 de abril de 2018, integrantes del Frente Amplio para la Democracia y estudiantes de la Universidad Centroamericana

18 Desde el oeste del Río Tempisque hasta el Océano Pacífico y al norte del río Salto, hasta el río La Flor y el lago de Nicaragua.

19 Concepto acuñado por Achille Mbembe, el cual describe como la forma en que el poder soberano decide quién vive y quién muere. A diferencia del concepto de biopolítica de Foucault, la necropolítica se centra en la capacidad del Estado para causar la muerte o exponer a poblaciones a situaciones que amenazan sus vidas.





salieron a las calles a manifestarse en contra del régimen del presidente Daniel Ortega, el detonante fue el decreto mediante el cual se modificaba el sistema de pensiones. El resultado de la protesta en Managua fue de 17 heridos, entre ellos 10 periodistas; en los días siguientes las manifestaciones continuaron, acumulando heridos y muertos (Villafuerte y García, 2021, p. 148)

Desde el 2018 la persecución política ha sido la constante en Nicaragua, periodistas, líderes de organizaciones religiosas o cualquier persona que se oponga al régimen de Ortega sufre los embates de su autoritarismo, por lo que la búsqueda de asilo en Costa Rica ha sido la alternativa (migración forzada de sobrevivencia).

No obstante, a pesar que era de esperarse que una vez más el país del centro de América pusiera en práctica su compromiso con los Derechos Humanos y les brindara apoyo a las personas perseguidas en Nicaragua, la cuestión no fue así.

Mediante un Decreto Ejecutivo publicado en el Diario Oficial la Gaceta el jueves 17 de febrero del 2022 (Directrices Generales de Visas de Ingreso y Permanencia para no Residentes, Circular DG-0001-02-2022-DG-AJ) se establecieron una serie de requisitos para que las personas nicaragüenses que tengan la intención de ingresar a territorio costarricense lo hagan mediante la figura legal de *Visa Consular*, esto con un plazo no mayor a 90 días, entre las restricciones establecidas en el apartado V de dicho decreto se destacan tres aspectos; 1. Por primera vez se dictan regulaciones específicas para Nicaragua 2. Los requisitos están orientados a que la persona solicitante pueda demostrar

estabilidad laboral en su país de origen y 3. La tramitación tiene tarifas de cobro.

De acuerdo con lo anterior, resulta evidente la postura del gobierno costarricense por restringir el ingreso de personas de origen nicaragüense al país, las dinámicas migratorias se ven atravesadas por políticas que responden a intereses muy particulares, y en la mayoría de los casos se dictan en favor de las elites gobernantes.

Desde ese ángulo, es indispensable cuestionar los intereses que impulsan la limitación de la movilidad territorial y el establecimiento de políticas antimigratorias. Dada la influencia directa de las políticas estadounidenses en Centroamérica, y ante el retorno de Donald Trump a la presidencia el 20 de enero de 2025, el discurso de rechazo y odio hacia ciertas nacionalidades se ha intensificado de manera innegable.

Siguiendo con el orden de ideas, la filósofa española Adela Cortina (2017) es enfática en indicar que este tipo de rechazo no se debe al desdén que puede propiciar en algunas personas relacionarse con otras de origen extranjero, sino que es hacia las personas pobres, es decir, no se rechaza al extranjero, sino al pobre como señala la autora, *aporofobia*²⁰ es el término que Corina le da a este tipo de dinámicas de exclusión social.

Además, si se toman en consideración que la mayoría de los procesos de migración en Centroamérica se deben a la búsqueda de la sobrevivencia es muy probable que gran cantidad de personas lo hacen debido a la falta de recursos económicos, lo que les sitúa en una posición de vulnerabilidad mayor.

20 Acunado por Adela Cortina en 1995, el término "aporofobia" se refiere al rechazo, temor y desprecio hacia el pobre, diferenciándose de la xenofobia o el racismo al centrarse en la condición socioeconómica.





Por lo que, las políticas antimigratorias del gobierno actual han sido objeto de críticas por su enfoque restrictivo. Se han establecido mayores requisitos para la regularización migratoria, lo que ha llevado a un aumento en la cantidad de personas en situación irregular. Esto no solo afecta a los migrantes, sino que también crea un entorno de desconfianza y miedo, lo que puede llevar a la explotación y abuso de estas poblaciones vulnerables (Amnistía Internacional, 2023).

Por otra parte, las restricciones de la administración Chaves Robles también han afectado los presupuestos nacionales en áreas esenciales como educación y salud, según el Informe del Estado de la Nación del año 2024:

Los resultados al año 2023 muestran que la administración Chaves Robles ha aplicado recortes en la ISP²¹, como parte de las políticas de austeridad fiscal analizadas en el capítulo 3 de este Informe. Los recortes han afectado fuertemente algunas funciones sociales, como la inversión en educación, seguida por la de salud. (Estado de la Nación, 2024, p. 78)

De lo indicado en el Informe, se destaca que la inversión en educación ha sido la más perjudicada, lo que podría traducirse en una disminución de la calidad educativa, menor acceso a oportunidades para los ciudadanos y efectos negativos en el desarrollo futuro del país.

A esto se suma el significativo golpe a la inversión en salud, lo que podría derivar en un deterioro de los servicios sanitarios, menor acceso a tratamientos y afectaciones directas en la salud y el bienestar de la población.

En conjunto, estos recortes en la ISP, bajo la lógica de la austeridad fiscal, señalan una potencial erosión de los pilares fundamentales del Estado de Bienestar que tanto ha caracterizado al país. Además, sin lugar a duda entre menos condiciones para el bienestar social hayan, menores serán los alcances de atención para personas migrantes que ingresen al territorio nacional, según una investigación para el *Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible* denominada "Efectos de la contracción de los presupuestos en algunos programas y servicios sociales seleccionados" de José Francisco Pacheco Jiménez:

Como porcentaje del PIB, el presupuesto del MEP bajaría del 5,28% en el 2024 a un monto proyectado del 4,47% en el 2029. El gasto corriente, motor de este declive, pasaría del 5,16% al 4,34% del PIB mientras el gasto de capital aumentaría del 0,12% al 0,13% aunque si la referencia fuese el 2025, el aumento sería de 0,09% a 0,13%. Así las cosas, a ese ritmo es poco probable que el sector educativo (preescolar, primario y secundario) cuente con los recursos necesarios para financiar la brecha de infraestructura aún necesaria para elevar la calidad de los servicios educativos en todo el país. (Pacheco, 2024, p. 42)

Los discursos oficiales han reforzado narrativas de criminalización hacia los migrantes, presentándolos como una amenaza para la seguridad nacional y la economía local. Este enfoque ha contribuido a un clima de xenofobia y discriminación, afectando la cohesión social en el país, de ahí que el título de este apartado se titulara; *Políticas antimigratorias y aumento de la criminalidad*.

21 Inversión Social Pública.





La decadente gestión del gobierno ha propiciado recortes presupuestarios en áreas clave para el desarrollo del país, lo que a su vez ha generado el aumento de la criminalidad al tiempo que con las políticas antimigratorias propicia desigualdades mayores, es decir tanto las políticas antimigratorias como el aumento de la criminalidad se deben a causas políticas asociadas con el declive democrático.

Efectos de la inseguridad y la violencia estructural en los procesos de migración

Las personas con restricciones migratorias debido a su país de procedencia que transitan o requieren de asilo en Costa Rica enfrentan una situación especialmente difícil debido a la combinación de discriminación estructural, exclusión social y falta de acceso a derechos básicos. Muchas personas que migran, especialmente aquellas provenientes de países vecinos como Nicaragua y Venezuela, se encuentran atrapados en un tipo de limbo legal que les impide acceder a empleos formales, vivienda adecuada y servicios de salud.

La criminalidad también afecta de manera desproporcionada a las comunidades migrantes, quienes muchas veces son víctimas de extorsión, trata de personas y violencia en su tránsito o residencia en el país. Los discursos xenófobos y las políticas restrictivas fomentan la marginación, agravando la situación de vulnerabilidad de estas poblaciones y afectando negativamente la cohesión social.

Implicaciones de la criminalidad en los procesos migratorios de tránsito, movilidad interna y permanencia

Antes de buscar profundizar en el análisis de las implicaciones que tiene la criminalidad en estos procesos, se considera importante puntualizar sobre algunos conceptos asociados:

En primer lugar, se alude a *procesos migratorios*, y no solo a migración, debido a que las dinámicas y los contextos de las rutas migratorias implican que las personas se vean inmersas en una serie de actividades con otras. Estas interacciones propician cambios, ajustes e incluso duelos durante el viaje, dados los sentimientos de pérdida asociados con la renuncia y las transformaciones necesarias para lograr el objetivo de establecerse en un país con mejores condiciones que el de origen.

Además, con ello se pretende desvincular el calificativo de migrante, haciendo ver que las personas en algún determinado momento emprendieron la travesía, pero no por ello se le debe asociar con una etiqueta que a la larga acarrea estigmas y discriminación.

Cuando se habla de procesos de *migración de tránsito*, es porque Costa Rica se ubica en una posición geográfica que privilegia la movilidad, el país se considera cómo una de las rutas transitadas para quienes viajen del sur de América e incluso de África con la intención de llegar a los Estados Unidos. De acuerdo con el artículo académico titulado





"Migraciones africanas en tránsito por Costa Rica: reflexiones sobre los desafíos de la atención institucional" de las profesoras e investigadoras brasileñas Verónica Martínez Sánchez y Mara Coelho de Souza Lago:

Costa Rica durante el 2016 tuvo que enfrentar la llegada de más de 26.000 migrantes en tránsito. Entre 2013 y julio de 2016, la coordinación de la policía fronteriza detectó la entrada de 7.694 migrantes procedentes de África (el 21% de los cuales eran mujeres). Los países de origen durante ese periodo fueron principalmente de la República del Congo, República Democrática del Congo, Somalia, Ghana, Eritrea, Senegal, Camerún, Guinea, Angola y Mozambique, entre otros. (Martínez y Coelho 2003, p. 202)

Lo señalado, permite ver que en efecto Costa Rica forma parte el trazo de muchas rutas de tránsito. Con respecto a *la movilidad interna*, se busca visibilizar qué también a lo interno del país se dan procesos de movilidad "La migración es parte de la realidad urbana; es decir, la afecta social y espacialmente. Sin embargo, poco se ha hablado claramente de la relación entre la migración interna y la ciudad en términos de sus consecuencias o impactos sociales y espaciales" (Ochoa-Ramírez, 2019, et al. p. 52).

En cuanto a la *permanencia*, esta tiene que ver con la decisión que toman muchas personas de establecerse en el país; es decir, sea porque en principio los planes iban orientados a vivir en Costa Rica, o bien porque las circunstancias les obligaron a cambiar de destino.

Aclarado esto, las implicaciones que puede acarrear el aumento de la criminalidad en un territorio, sin lugar a duda, afecta a todas las personas que lo habitan; el crimen y la violencia no hace distinción de nacionalidades

o estatus migratorio. De acuerdo con un informe de La Organización Mundial para las Migraciones (OIM) de las Naciones Unidas (ONU) del año 2024:

Desde el comienzo de 2022, se ha registrado un aumento importante en el número de migrantes que pasan por la subregión de América Central, en particular por Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, El Salvador y Guatemala. Más de medio millón de migrantes que llegaron a la frontera de los Estados Unidos de América (...) La violencia criminal, la inestabilidad política y la pobreza siguen figurando entre los principales factores que propician la migración irregular de la subregión, muchos de cuyos migrantes corren riesgos y peligros importantes, como la extorsión, la violencia sexual y la separación de sus familias. (McAuliffe & Adhiamb, 2024, p. 97)

Lo señalado en el informe, deja ver que el crimen se sostiene y lucra con la vulnerabilidad de las personas que, por falta de recursos económicos, no pueden desplazarse por medios seguros ni costear los gastos de regularización. En muchos casos se busca huir de la inestabilidad política y la pobreza, como lo indica el informe; pero la cruda realidad es que también en los países de origen persisten las mismas problemáticas.

La responsabilidad de garantizar la seguridad y el bienestar de las personas recae en cada Estado; el tener que acudir a procesos de migración tan violentos y complejos por la falta de medios dignos de vida hace que cada vez sea más limitada no solo la gobernabilidad, sino también la democracia. El crecimiento y despliegue de organizaciones criminales se debe, en gran medida, a la falta garantías sociales; cada espacio que se deja sin atender es tomado por quienes lucran con la miseria.





De tal manera que la construcción de mundos de injusticia se debe a la inoperancia intencionada de gobernantes que favorecen a las élites e intereses económicos hegemónicos en detrimento de la democracia participativa y la protección de derechos fundamentales de sus pueblos. En palabras de Guillermo Acuña González:

La responsabilidad de los Estados centroamericanos y de estas lógicas es absoluta. Factores que no han sido convenientemente gestionados desde las gubernamentalidades en cada país (como pobreza, crisis económica y política), la ausencia de posibilidades para desarrollo para las personas y los impactos de variables medioambientales (desastres naturales), termina por recrear las condiciones necesarias para la generación de movilidades hacia adentro y hacia afuera. (Acuña, 2019, p. 53)

Mientras persistan esas lógicas de dominación a las que hace alusión el autor, las vulnerabilidades se mantendrán latentes para aquellas personas cuya realidad implica un riesgo mayor al permanecer en su país de origen que al emprender una ruta desconocida y plagada de peligros.

En consecuencia, resulta imperativo abordar de manera integral las causas estructurales que originan la migración forzada, fortaleciendo la gobernabilidad, promoviendo la justicia social y garantizando los Derechos Humanos en los países de origen, solo así se podrá ofrecer alternativas dignas y seguras que disminuyan la necesidad de emprender travesías tan inciertas.

A raíz de la necesidad de enfatizar el tema de los Derechos Humanos en estos contextos, como parte del cierre del análisis y la discusión, la última sección se enfoca en la relación

directa que existe entre los flujos migratorios y la vulneración de estos derechos. Se busca así destacar cómo las dinámicas migratorias, marcadas por la precariedad, la violencia y la falta de protección estatal se entrelazan con realidades sociales complejas.

Derechos humanos y migración

Hablar de Derechos Humanos implica de manera obligatoria referirse a la relación de estos y el Estado, de acuerdo con el jurista venezolano y ex presidente de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, Pedro Nikken Bellshaw (1994), la idea de Derechos Humanos implica la reafirmación de la dignidad individual en relación con el Estado. El ejercicio del poder público debe servir como medio para la protección individual y la convivencia social, en condiciones que respeten la dignidad inherente de todas las personas por igual.

De manera categórica el autor también afirma que: “Los derechos humanos están por encima del Estado y su soberanía, no puede considerarse que se violenta el principio de no intervención, cuando se ponen en movimiento los mecanismos organizados por la comunidad internacional para su promoción y protección” (Nikken, 1994, p. 9).

Lo anterior, invita a preguntarse: ¿Por qué los Derechos Humanos tienen esa facultad? ¿Cómo es posible que hayan derechos que estén por encima de lo que pueda disponer un Estado? Para tratar de dar respuesta a las interrogantes, se considera necesario retrotraer la situación histórica que consolidó y dio valor jurídico supranacional a estos derechos, la II Guerra Mundial.

Con Europa conmocionada, y miles de personas desplazadas de manera arbitraria, en





escenarios donde se adolecía la posibilidad de retornar al país de origen, la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, vino a generar precedente en materia de derechos mínimos. Si algo dejó en evidencia la fragilidad de los derechos fue la barbarie estatal de la de la época.

La región centroamericana y muchos países de América Latina tampoco escaparon de violencias igual de reprochables, con el fin de la II Guerra Mundial y el inicio de la denominada Guerra Fría permitió que desde gobiernos de facto y “democracias de fachada” se pisotearan derechos fundamentales, solo por dar una referencia; el sistemático genocidio contra las comunidades Maya en Guatemala cobró la vida de al menos 200 mil personas. Como en otros casos de violencia armada, se desencadenaron migraciones masivas, en las que por las condiciones de extrema necesidad, las personas no contaban con documentos de identificación, lo que dificultó a un más la posibilidad de movilización a zonas seguras, por otra parte muchos de los países receptores optaron por “reforzar” sus fronteras y acudir a políticas migratorias restrictivas.

El punto en cuestión es que, los casos en los que el poder desmedido de un Estado haya avasallado derechos con la medida de “desnaturalización” sobran, la intención de mitigar esas prácticas permitió lo que se conocen como instrumentos de Derechos Humanos con el propósito de brindar protección a las personas que de manera forzada, se ven inmersas en procesos migratorios en escenarios violentos.

La filósofa Hannah Arendt, se refirió a este tema al indicar que “los Derechos del Hombre, supuestamente inalienables, demostraron ser inaplicables allí donde había

personas que no parecían ser ciudadanas de un Estado soberano” (Arendt 1999, p. 371). Las soberanía en esos contextos, se puede instrumentalizar a tal extremo que ser de determinada nacionalidad, orientación sexual o religión se catalogue como delito, por lo que abogar por el respeto de los derechos de las personas migrantes resulta indispensable no solo en los conflictos armados, sino también en escenarios violentos en donde el crimen organizado ejerce control.

Como se ha tratado de hacer notar, en Costa Rica se han dejado de atender temas medulares y problemáticas sociales, que afectan el ejercicio de Derechos Humanos, lo que a su vez ha propiciado que desde la administración Chaves Robles se generen retrocesos en la materia: “El gobierno actual es el que registra más acciones de inconstitucionalidad en materia de derechos humanos.” (Estado de la Nación, 2024, p. 270).

En ese orden de ideas, cabe preguntarse ¿Cómo esto afecta los procesos migratorios? La falta de protección y la negación de derechos las despojan a las personas de su seguridad, su bienestar y dignidad. La dificultad para obtener documentación y las políticas migratorias restrictivas exacerban su sufrimiento, mientras que la manipulación de la soberanía puede convertirlos en objetivos de persecución y criminalización, negándoles incluso su humanidad.

Es crucial recordar que los Derechos Humanos no solo protegen a las personas de los abusos, sino que también actúan como un límite fundamental al poder del Estado. Al establecer un marco de principios y normas inalienables. Asimismo buscan impedir que el poder estatal se ejerza de manera arbitraria y desmedida, garantizando así la rendición de





cuentas y la protección de la dignidad humana incluso frente a la autoridad.

Aunado a lo anterior y a manera de cierre, se invita a reflexionar sobre la importancia de culturalizar en materia de Derechos Humanos, con el fin de proteger lo que con tanta dificultad y lucha ha sido posible hacer en favor de la protección de la dignidad humana. Además, se considera menester incentivar la participación activa de todas las personas, indistintamente de su nacionalidad o estatus migratorio, para que integren movimientos sociales que propicien espacios reedificación y lucha.

Resultados

Los principales resultados de la investigación muestran que el aumento de la criminalidad en Costa Rica está estrechamente relacionado con profundas desigualdades sociales, económicas y políticas que generan un entorno propicio para la proliferación de la violencia y el crimen organizado.

La falta de inversión en áreas clave como educación, salud y programas de prevención, junto con los recortes presupuestarios impulsados por políticas de austeridad, han debilitado la capacidad del Estado para garantizar la seguridad y protección social. Como resultado, los delitos contra la vida, incluyendo homicidios y femicidios, han registrado incrementos significativos, especialmente en comunidades vulnerables y en las instituciones encargadas de la seguridad pública. Además, la presencia del crimen organizado, alimentada por la pobreza, la exclusión social y la falta de oportunidades, ha contribuido notablemente a la escalada de la violencia, afectando también a las poblaciones migrantes que enfrentan

discriminación, restricciones legales y vulnerabilidad ante redes delictivas como la trata de personas y la extorsión.

Asimismo, los resultados evidencian que las políticas antimigratorias restrictivas y la retórica xenofóbica han generado un clima de discriminación y desprotección para las personas migrantes, quienes además de enfrentar obstáculos legales, están en mayor riesgo de ser víctimas de violencia, explotación y delitos. La vulnerabilidad derivada de la falta de información, recursos y acceso efectivo a derechos básicos complica su integración social y laboral, fortaleciendo su exposición a las redes delictivas.

En conjunto, estos hallazgos muestran que el aumento de la criminalidad y las dificultades que enfrentan los migrantes son fenómenos interrelacionados, y que solo mediante una estrategia integral basada en los Derechos Humanos, que impulse políticas inclusivas, inversión social y participación comunitaria, será posible revertir estas tendencias y construir una sociedad más segura, equitativa y respetuosa.

Conclusiones

El análisis del aumento de la criminalidad en Costa Rica desde una perspectiva de Derechos Humanos y procesos migratorios revela la complejidad e interrelación profunda entre factores sociales, económicos y políticos que inciden en la seguridad ciudadana y la protección de las personas que se ven inmersas en procesos migratorios. Lejos de ser un fenómeno aislado o exclusivamente policial, la escalada en los índices delictivos se enmarca en un contexto de desigualdad estructural, exclusión social y fragilidad institucional, aspectos que han sido





identificados como caldo de cultivo para el crimen organizado y la violencia homicida en el país, afectando de manera directa a las personas que eligen transitar, movilizarse o situarlo como destino.

La revisión de la literatura y la documentación oficial evidencian que a pesar de la tradicional imagen de Costa Rica como un bastión de paz y estabilidad democrática, las transformaciones recientes configuran escenarios donde las políticas públicas, especialmente aquellas relacionadas con la seguridad y la migración, enfrentan retos importantes para garantizar la inclusión, la protección de derechos y la convivencia social. Los recortes presupuestarios en áreas clave como educación y salud, combinados con políticas anti-migratorias restrictivas, generan un entorno que puede agravar la vulnerabilidad de sectores amplios de la población, en particular de las personas migrantes que transitan o se establecen en el territorio costarricense.

Asimismo, se subraya la necesidad imperiosa de fortalecer las estrategias integrales de prevención del delito, promoviendo mecanismos participativos y plurales que reconozcan la heterogeneidad social y las complejidades culturales presentes en Costa Rica. Es imprescindible una respuesta estatal que no se limite a una gestión punitiva sino que incorpore la perspectiva de Derechos Humanos, entendiendo que la violencia atenta contra la dignidad y la seguridad de todas las personas, independientemente de su condición migratoria.

Referencias

- Acuña, G. (2019). *Déjennos pasar: Migraciones y trashumancias en Centroamérica*. Amargord Ediciones.
- Acuña, V. (2022). La Excepción Costarricense y las Universidades Estatales en el Bicentenario. *Revista Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*. 19 (1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476968144001>
- Alcance número 33 a la Gaceta número 32. (2022). Diario Oficial la Gaceta Costa Rica. [*Decreto Ejecutivo Circular DG-0001-02-2022-DG-AJ*]. https://foroalc2030.cepal.org/2022/sites/foro2022/files/pages/files/alcance_no_33_a_la_gaceta_no_32_directrices_generales_de visas.pdf
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (2020). *Desplazamiento en Centroamérica*. <https://www.acnur.org/emergencias/desplazamiento-en-centroamerica>
- Amnistía Internacional. (2023). *Costa Rica: Retrocesos en Derechos Humanos*. <https://www.amnesty.org>
- Arendt, H. (1999). *Los orígenes del totalitarismo*. Editorial Taurus.
- Ávila, D. (2019). *Historia de la Sed*. Amargord Ediciones.
- Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (CEJIL). (2022). *Desafíos para la Democracia*. <https://www.cejil.org>
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la Democracia*. Paidós.
- Estadísticas del Poder Judicial. (2025). <https://pjenlinea3.poder-judicial.go.cr/estadisticasoij/>





- Estrada, K. (2024). *Presidente Rodrigo Chaves desata comentarios xenófobos en medio de la crisis de inseguridad en Costa Rica*. <https://confidencial.digital/migrantes/presidente-de-costarica-alimenta-xenofobia-en-crisis-de-inseguridad>
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). (2023). *Derechos Humanos y Democracia en América Latina*. <https://www.iidh.org>
- La Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (25 de abril de 2007). *Ley de Penalización de la Violencia Contra las Mujeres (Ley 8589 de 2007)*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=60183&nValor3=98550&strTipM=f#up
- Martinez, V & Coelho, M. (2023). Migraciones africanas en tránsito por Costa Rica: reflexiones sobre los desafíos de la atención institucional. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*. 31 (67), 197-214. <https://www.scielo.br/j/remhu/a/jfZrsJJWPszqSqvnFsDGDM-Q/?format=pdf&lang=es>
- McAuliffe, M. & Adhiamb, L. (Eds.). (2024). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2024*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Ginebra. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024>
- Morales, A. (2020). El círculo de la fragilidad: migración de sobrevivencia en Centroamérica Migración y Desarrollo. *Revista Red Internacional de Migración y Desarrollo*. 18 (35), 41-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66066759003>
- Naciones Unidas. (2023). *Informe sobre Derechos Humanos en Costa Rica*. <https://www.un.org>
- Nikken, P. (1994). *“El concepto de derechos humanos”* Estudios Básicos en Derechos Humanos.
- Observatorio de la Violencia. (2024). Ministerio de Justicia y Paz. *Análisis de homicidios dolosos 2024*. https://observatorio.mj.go.cr/sites/default/files/docs/homicidios_dolosos_2024.pdf
- Ochoa-Ramírez, J. A., Lamy, B., & Serrano-Sánchez, Á. (2019). Migración interna y sus efectos en el crecimiento urbano del municipio de Querétaro. Quivera. *Revista de Estudios Territoriales*. 21(2), 49-61 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40161003004>
- Organización de Estados Americanos (OEA). (2023). *Análisis de Políticas Públicas*. <https://www.oas.org>
- Pacheco, J. (2024). Efectos de la contracción de los presupuestos en algunos programas y servicios sociales seleccionados. CONARE.
- Programa Estado de la Nación. (2024). *Estado de la Nación 2024*. CONARE. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2024/11/PEN_informe_estado_nacion_2024.pdf
- Villafuerte, D & García M. (2021). Los entretelones de la crisis política actual de Nicaragua: contradicciones internas y geopolítica. *Espiral Estudios sobre Estado y Sociedad*. (28) 80, 147-184. <https://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v28n80/1665-0565-espiral-28-80-147.pdf>
- Villalobos, R. (2017). *Enfoques y Diseños de Investigación Social: Cuantitativos, Cualitativos y Mixtos*. EUNED.



DERECHOS DE LAS PERSONAS INDÍGENAS TRASHUMANTES MIGRANTES EN COSTA RICA: UNA EXPERIENCIA DE SENSIBILIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Ana Ruth Calderón Jiménez²²
Erick Chavarría Rodríguez²³
Vivian Rojas Valerio²⁴

Resumen

En el presente estudio, se aborda a la población indígena migrante no únicamente desde sus dinámicas de movilidad, sino a partir de las relaciones sociales que se construyen a través de ella, los saberes que producen y las cosmovisiones que practican. Asimismo, se analizan las necesidades que emergen en los territorios de acogida durante el periodo de cosecha cafetalera, entendidas como parte integral de los procesos de interacción y reconfiguración sociocultural. En este sentido se realizó una experiencia de sensibilización y participación ciudadana sobre los derechos de las personas indígenas trashumantes Ngäbe-Buglé en la Zona de los Santos, Costa Rica. Su objetivo fue desarrollar estrategias inclusivas y sostenibles a nivel local para fortalecer la integración y protección de los derechos

de esta población, promoviendo la articulación intersectorial, su participación política activa, sensibilización sobre sus derechos humanos y la eliminación de barreras estructurales que perpetúan las violencias y discriminación.

La metodología empleada se fundamentó en un enfoque participativo e inclusivo, orientado a explorar y comprender, desde una perspectiva empática, las experiencias y percepciones subjetivas de las personas migrantes. En una segunda etapa, se desarrolló un proceso de inducción enfocado en los derechos humanos específicos que amparan a esta población, lo cual propició un espacio de diálogo crítico en torno a los derechos reconocidos y a los desafíos persistentes en su implementación. La discusión se enriqueció mediante la utilización de cartografías participativas, herramienta que

22 Sikukia, San José, Costa Rica.  sara.caldj@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0001-9981-7322>

23 Sikukia, Heredia, Costa Rica,  <https://orcid.org/0009-0004-9031-805>,  echaro14@gmail.com

24 Sikukia, Heredia, Costa Rica,  <https://orcid.org/0009-0003-3317-5544>,  vivian.rvalerio@gmail.com





permitió visibilizar las barreras estructurales que enfrentan los migrantes indígenas, con énfasis en las múltiples formas de violencia y discriminación que inciden en su vida cotidiana. La sesión concluyó con la incentivación de la elaboración colectiva de una ruta estratégica de acción, en la que se identificaron puntos clave y demandas prioritarias dirigidas al gobierno local, instituciones públicas y organizaciones comunales e indígenas, con el objetivo de fortalecer los mecanismos de atención y contrarrestar las limitaciones impuestas por el sistema estatal.

En conclusión, esta experiencia de sensibilización y participación ciudadana permitió visibilizar las violencias estructurales que enfrentan los migrantes indígenas Ngäbe-Buglé, así como promover una comprensión crítica de sus trayectorias migratorias, prácticas interculturales y acceso a derechos. La identificación de estrategias de atención integral evidenció la urgencia de superar las limitaciones del sistema estatal desde un enfoque inclusivo. Asimismo, se reafirma la importancia de una articulación intersectorial para avanzar hacia la plena integración social y política de esta población en la Zona de los Santos.

Palabras clave: derechos humanos, migrantes indígenas, participación ciudadana, violencia estructural

Introducción

Las migraciones de pueblos indígenas y grupos étnicos alrededor del mundo constituyen un fenómeno complejo y multifacético, que involucra a personas de diversos orígenes, estratos sociales y ocupaciones. En el contexto latinoamericano, la migración indígena adquiere una particular relevancia, pues enriquece la diversidad cultural y lingüística de

la región, al tiempo que evidencia profundas desigualdades estructurales. No obstante, las personas indígenas migrantes enfrentan múltiples desafíos en su tránsito y asentamiento: el acceso limitado a derechos y servicios básicos, la discriminación sistémica y las diversas formas de violencia estructural que condicionan sus vidas.

En Costa Rica, la Zona de Los Santos representa un espacio clave para la población indígena Ngäbe-Buglé. Esta comunidad transfronteriza se desplaza entre Costa Rica y Panamá, especialmente durante la temporada de cosecha de café —de noviembre a febrero— en busca de mejores oportunidades económicas y condiciones de vida. A pesar del valor ancestral y cultural que portan, las personas migrantes pertenecientes a este pueblo de tradición trashumante continúan enfrentando barreras estructurales que reproducen dinámicas históricas de exclusión, precarización laboral y falta de reconocimiento institucional.

Durante su participación en la actividad cafetalera, estas personas suelen laborar en condiciones marcadas por la informalidad, con escasa protección social y limitadas garantías laborales. Las dificultades, sin embargo, van más allá del ámbito del trabajo agrícola: el acceso a servicios de salud, educación, vivienda digna y procesos de regularización migratoria es frecuentemente restringido, afectando directamente la calidad de vida y el ejercicio pleno de sus derechos individuales y colectivos.

Si bien algunas instituciones del Estado y gobiernos locales han impulsado estrategias para atender esta realidad —como mecanismos de regularización o programas de salud— persisten retos significativos que dificultan una inclusión efectiva y digna de





esta población. Por ello, se vuelve urgente avanzar hacia una mirada crítica y transformadora, basada en los derechos humanos, la justicia social y el respeto por la identidad cultural, territorial y cosmovisión de los pueblos indígenas.

Este documento presenta una experiencia concreta de sensibilización y participación política desarrollada con un grupo de personas comprometidas con la defensa de los derechos de la población indígena Ngäbe-Buglé en la Zona de Los Santos. Se expone una metodología propia, construida desde el territorio y con participación activa de la comunidad, orientada al fortalecimiento de estrategias inclusivas que promuevan su integración social, política y comunal, desde un enfoque sensibilizador, participativo e intercultural.

El objetivo principal es abrir espacios de diálogo ciudadano y reflexión crítica sobre las múltiples realidades que atraviesan las personas indígenas en situación de migración, al tiempo que se proponen alternativas integrales que cuestionen las barreras impuestas por los sistemas estatales convencionales y permitan avanzar hacia una atención más justa, pertinente y transformadora.

En las siguientes páginas se expone detalladamente esta experiencia, destacando la metodología empleada, los aprendizajes obtenidos y las conclusiones alcanzadas. Se espera que este trabajo contribuya a la reflexión crítica sobre las migraciones indígenas transfronterizas y a la construcción de políticas públicas más inclusivas, sostenibles y respetuosas de la diversidad cultural, capaces de garantizar una integración plena de las personas indígenas migrantes en el tejido social y político de la región.

Sustento teórico conceptual

La migración indígena transfronteriza, particularmente la del pueblo Ngäbe-Buglé entre Panamá y Costa Rica, representa una realidad profundamente marcada por la invisibilización, la discriminación estructural y la exclusión de los sistemas estatales. A pesar de su contribución al desarrollo agrícola regional y de portar una riqueza cultural invaluable, estas poblaciones continúan siendo objeto de políticas públicas descontextualizadas que ignoran sus particularidades históricas, sociales y territoriales.

Invisibilización estructural de la migración indígena

La invisibilización de los migrantes indígenas en los marcos normativos e institucionales ha generado una ausencia sistemática de respuestas estatales efectivas, lo cual perpetúa condiciones de vida precarizadas. Como advierte Rivera Cusicanqui (2010), el Estado-nación moderno tiende a homogeneizar las diferencias culturales, relegando las voces indígenas a los márgenes del discurso político. En este sentido, la experiencia Ngäbe-Buglé en la Zona de Los Santos se inscribe en una larga historia de negación de derechos, donde los procesos migratorios indígenas son leídos únicamente desde la lógica económica o asistencialista, sin considerar los significados culturales y comunitarios que los sustentan.

Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), cada año aproximadamente 12.000 personas migrantes de la comunidad indígena Ngäbe-Buglé viajan de Panamá a Costa Rica para trabajar en la cosecha de café. Sin embargo, para muchos costarricenses, los detalles de la vida de





estos migrantes son invisibles, lo que contribuye a su marginación y exclusión social.

Contradicciones entre políticas públicas y realidad migrante

Las políticas públicas actuales, aunque en apariencia inclusivas, muchas veces reproducen lógicas coloniales que contradicen la realidad vivida por las comunidades indígenas. Escobar (2010) señala que el desarrollo y la planificación estatal tienden a replicar estructuras de poder desiguales cuando no se construyen desde las voces de los pueblos. Esta desconexión se traduce en políticas fragmentadas que ignoran las trayectorias migratorias, las necesidades culturales y los derechos colectivos, y que refuerzan formas de exclusión social y económica.

En respuesta a esta situación, en 2019, la Asamblea Legislativa de Costa Rica aprobó la Ley de Protección del Derecho a la Nacionalidad de la Persona Indígena y Garantía de Integración de la Persona Indígena Transfronteriza. Esta ley tiene como objetivo crear y regular procedimientos especiales para dotar a la persona indígena transfronteriza de un acceso pleno a su derecho a la nacionalidad costarricense. Entre otras medidas, la ley establece que todos los trámites de inscripción y expedición de cédula de identidad son gratuitos y deben ser asistidos en la lengua indígena correspondiente. Desde la entrada en vigor de esta ley, alrededor de 3.500 indígenas Ngäbe-Buglé han obtenido la nacionalidad costarricense, lo que les ha facilitado el acceso a servicios públicos y a la atención de instituciones de las que por décadas fueron privados al no contar con la ciudadanía.

Metodología de acción y justicia social

Frente a este panorama, el presente trabajo adopta una metodología participativa, empoderadora e inclusiva, fundamentada en la educación popular y la pedagogía crítica (Freire, 1970). A través de talleres de sensibilización, cartografías participativas y espacios de diálogo, se busca promover un análisis crítico de las estructuras de poder que afectan a los migrantes indígenas y co-construir estrategias sostenibles que respondan a sus necesidades reales. Esta metodología no solo reconoce a los migrantes como sujetos de derechos, sino también como protagonistas de su transformación social, lo que constituye un acto de justicia epistémica.

Visibilización de dificultades y vulnerabilidades

Visibilizar las experiencias de violencia estructural, precariedad laboral y negación de servicios básicos que enfrentan los Ngäbe-Buglé es un paso fundamental para la acción transformadora. La teoría de la interseccionalidad (Crenshaw, 1989) permite comprender cómo la identidad indígena, el género, la condición migratoria y la clase social se entrelazan para generar múltiples formas de opresión. De esta manera, cualquier estrategia de inclusión debe contemplar estas intersecciones para ser verdaderamente integral.

De esta manera, proyectos tales como el de la OIM denominado “Mejorar la situación socioeconómica de las poblaciones indígenas móviles Ngäbe y Buglé en Costa Rica y Panamá”, tuvo como objetivo mejorar las condiciones sociales y laborales de estas poblaciones a lo largo de todo su proceso





migratorio. Este proyecto ha involucrado a las propias poblaciones indígenas, sus empleadores, los funcionarios públicos y los residentes de las comunidades de tránsito y destino en una estrategia de promoción y protección de sus derechos humanos, y en particular de sus derechos laborales. No obstante, este tipo de iniciativas, pese a que intentan visibilizar y abordar las diferentes vulnerabilidades y dificultades de esta población, no deja de ser un parámetro académico que no logra accionar y realmente socavar una problemática real y cotidiana.

Participación política y formulación de políticas públicas

El reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos políticos y no solo como beneficiarios de políticas es clave para avanzar en una ciudadanía intercultural. De Sousa Santos (2007) sostiene que las democracias deben ser reinventadas desde las epistemologías del Sur, incorporando las formas de organización, pensamiento y acción propias de los pueblos originarios. En este sentido, la participación activa de los migrantes indígenas en la formulación de políticas públicas es un derecho y una necesidad ética.

Enfoque integral de derechos y acción intersectorial

Para garantizar la protección efectiva de los derechos de los migrantes indígenas, es necesario un enfoque integral e intersectorial que articule los esfuerzos del Estado, la sociedad civil y la academia. Este enfoque implica comprender a las personas migrantes no solo como usuarios de servicios, sino como actores fundamentales en la construcción de políticas migratorias justas y

sostenibles. Como plantea Sen (2000), el desarrollo debe entenderse como la ampliación de las libertades reales de las personas, lo que en el caso de los Ngäbe-Buglé implica remover las múltiples barreras que limitan su agencia y autonomía.

Metodología o aproximación metodológica

La metodología empleada en este estudio se enmarcó dentro de un enfoque cualitativo-participativo, con el objetivo de generar conocimiento situado sobre las realidades de la población indígena Ngäbe-Buglé en contextos migratorios temporales. El trabajo de campo se desarrolló mediante la implementación de un curso-taller presencial con enfoque intercultural, dirigido a integrantes de instituciones públicas, organizaciones de la sociedad civil y actores comunitarios pertenecientes a la Comisión Interinstitucional de Asuntos Migratorios (CIAM) de la Zona de Los Santos, Costa Rica.

La actividad fue conducida por profesionales con experiencia en derechos de los pueblos indígenas y procesos migratorios, y se estructuró en tres etapas secuenciales. En la primera etapa, se buscó explorar las realidades que enfrentan las comunidades Ngäbe-Buglé en sus rutas migratorias, tanto desde la perspectiva de las causas estructurales de la movilidad como de los desafíos encontrados en los lugares de destino. Se promovió un diálogo intercultural entre los participantes, abordando las tensiones y oportunidades surgidas de la interacción entre culturas.

La segunda etapa se centró en la presentación y análisis del marco jurídico nacional e internacional que regula los derechos de





los pueblos indígenas, proporcionando a los participantes herramientas normativas para la formulación de respuestas institucionales culturalmente pertinentes. Finalmente, la tercera etapa tuvo como objetivo principal la propuesta de una co creación de estrategias de atención integral para personas indígenas migrantes, mediante un enfoque intersectorial que articule a actores estatales, organizaciones comunitarias y las propias comunidades indígenas. Esta etapa busca visibilizar las necesidades diferenciadas de la población Ngäbe-Buglé, facilitando el acceso a servicios básicos en un marco de respeto a su identidad cultural.

Como técnica principal se utilizó la Cartografía Participativa, un método ampliamente empleado en las ciencias sociales para la problematización colectiva de contextos espacio-temporales. Esta técnica permite materializar conocimientos, memorias y discusiones a través de representaciones cartográficas, favoreciendo la construcción de diagnósticos comunitarios. En este caso, se aplicó la Cartografía Participativa mediante la técnica Iriria, que articula siete ejes de análisis: migración, saberes ancestrales, estudio, idioma, salud, ayuda social y crianza.

Las personas participantes fueron divididos en subgrupos de trabajo, a los cuales se les asignó la tarea de realizar una lluvia de ideas por cada eje, enfocándose específicamente en las condiciones que enfrenta la población Ngäbe-Buglé en la Zona de Los Santos. Posteriormente, se compartieron los hallazgos en una plenaria grupal y se incentivó a la construcción colectiva de una ruta de trabajo intersectorial, elaborada a partir de la identificación de tres necesidades prioritarias, definidas como ejes estratégicos en el taller.

Esta metodología permitió integrar saberes locales, posicionamientos institucionales y marcos legales en un proceso participativo orientado a la planificación de políticas públicas inclusivas para la población indígena migrante.

Resultados

El desarrollo del curso-taller con enfoque intercultural en la Zona de Los Santos permitió recoger información rica y situada sobre las condiciones que enfrenta la población indígena migrante Ngäbe-Buglé, especialmente durante su tránsito y estadía temporal en Costa Rica. A través de la aplicación de una metodología cualitativa-participativa, se logró no solo sensibilizar a las personas participantes institucionales y comunitarios, sino también generar un espacio de reflexión crítica y construcción colectiva de estrategias inclusivas y sostenibles para el fortalecimiento de los derechos de esta población.

Durante el proceso, participaron más de 30 personas representantes de instituciones públicas, organizaciones sociales, líderes comunitarios y personas de la comunidad Ngäbe-Buglé. El uso de Cartografía Participativa, en particular a través de la técnica Iriria, permitió el abordaje de siete ejes fundamentales: migración, saberes ancestrales, estudio, idioma, salud, ayuda social y crianza. Esta herramienta facilitó una comprensión integral y visual de las principales problemáticas enfrentadas por la población Ngäbe-Buglé en la región.

Entre los hallazgos más significativos, se identificaron tres necesidades prioritarias que emergieron con consenso durante las plenarias colectivas:





1 Acceso efectivo a servicios de salud: Se evidenció una preocupante carencia de servicios médicos adecuados durante la temporada de cosecha de café, especialmente en lo que respecta a atención materno-infantil y salud preventiva. Las largas jornadas laborales, la movilidad constante y las barreras idiomáticas agravan esta situación.

2 Regularización migratoria y acceso a documentación: A pesar de los esfuerzos institucionales —como la Ley de Protección del Derecho a la Nacionalidad Indígena aprobada en 2019—, muchas personas Ngäbe-Buglé aún no poseen documentos de identidad vigentes, lo que limita su acceso a derechos básicos y profundiza su vulnerabilidad legal y social.

3 Reconocimiento y respeto a la identidad cultural: La falta de formación intercultural en instituciones públicas ha perpetuado prácticas discriminatorias y desinformación sobre las formas de vida, idioma, organización social y prácticas tradicionales del pueblo Ngäbe-Buglé. Esta invisibilización contribuye a una atención inadecuada y a la reproducción de violencias estructurales.

Uno de los resultados clave del proceso fue la sensibilización activa de los participantes respecto a las violencias múltiples que afectan a los migrantes indígenas. Al reflexionar sobre los temas de interseccionalidad —especialmente el cruce entre identidad indígena, género, clase y migración— se generó una mayor comprensión de cómo estas dimensiones configuran realidades de exclusión compleja. Esta conciencia crítica

promovió a los y las participantes a construir una ruta de acción estratégica, compuesta por propuestas viables que incluyen: fortalecer las campañas de documentación bilingüe en comunidades fronterizas, establecer protocolos de salud intercultural en la zona cafetalera y articular esfuerzos entre las instituciones gubernamentales y las organizaciones indígenas.

Asimismo, se fomentó la participación activa de las comunidades indígenas como sujetos políticos en el diseño y evaluación de políticas públicas. Este principio se tradujo en el compromiso de diversos actores de la Comisión Interinstitucional de Asuntos Migratorios para dar continuidad a las estrategias delineadas, incluyendo un componente de monitoreo participativo y la creación de mecanismos de rendición de cuentas culturales.

Finalmente, se destacó que el enfoque metodológico, al combinar formación jurídica, diálogo intercultural y análisis territorial, fue fundamental para promover una lectura crítica del sistema y sus fallas estructurales frente a los derechos indígenas. La experiencia confirma que no es suficiente atender las necesidades inmediatas de esta población, sino que es urgente transformar las estructuras institucionales que perpetúan su marginación.

Conclusiones

El taller intercultural realizado no solo logró cumplir con su objetivo inmediato de sensibilizar a los actores institucionales y comunitarios sobre las realidades que enfrentan los migrantes indígenas Ngäbe-Buglé en su tránsito hacia Costa Rica, sino que también generó un espacio de reflexión profunda sobre las formas en que los sistemas actuales





de migración y asistencia social han fallado en reconocer y proteger los derechos de esta población. En este sentido, el taller se transformó en una plataforma para el intercambio de saberes que permitió cuestionar las estructuras de poder preexistentes y visibilizar las luchas históricas que los pueblos indígenas han enfrentado en su relación con los Estados nacionales.

Uno de los resultados más valiosos fue la creación de un vínculo más estrecho entre los migrantes indígenas y las instituciones encargadas de su atención, tanto a nivel local como nacional. Esta vinculación, fundamentada en el respeto y la empatía, facilita un acercamiento más directo y genuino a las necesidades reales de la comunidad Ngäbe-Buglé. A lo largo del taller, se evidenció que muchas veces las políticas públicas existentes no solo son insuficientes, sino que también carecen de un enfoque culturalmente pertinente. Esto provoca que las respuestas institucionales a las necesidades de los migrantes sean fragmentadas y, a menudo, ineficaces.

El taller permitió que la comunidad Ngäbe-Buglé tuviera un espacio seguro para expresar sus demandas y narrar sus experiencias. A través de herramientas como la cartografía participativa, las comunidades pudieron visibilizar no solo las dificultades que enfrentan en sus trayectorias migratorias, sino también los recursos, saberes y resiliencia que poseen. En este ejercicio, se destacó la importancia de reconocer sus saberes ancestrales y tradiciones culturales como pilares fundamentales para el diseño de políticas públicas inclusivas y eficaces. A través de esta metodología participativa, no solo se abordaron problemas inmediatos, sino que se comenzó a esbozar una visión compartida sobre cómo construir una ruta

migratoria que no solo se concentre en la asistencia, sino también en el respeto, dignidad y autonomía de los pueblos indígenas.

Uno de los logros fundamentales de este taller fue motivar la elaboración de una propuesta para ejecutar a corto o mediano plazo, en donde se plantea una ruta de acción intersectorial, diseñada a partir de los ejes estratégicos identificados por los propios migrantes indígenas. Esta ruta contempla una serie de acciones concretas que involucran a los diferentes actores sociales: del Estado, las organizaciones de la sociedad civil, las comunidades indígenas, y los funcionarios públicos. En este sentido, se ha promovido un enfoque integral, en el que se reconocen las múltiples dimensiones de la migración indígena: no solo como una cuestión económica, sino como un fenómeno profundamente cultural, social y político. La construcción de esta ruta permitirá abordar de manera más efectiva y coordinada las necesidades de los migrantes, tales como el acceso a servicios básicos (salud, educación, documentación, etc.), la lucha contra la discriminación y la precariedad laboral.

Además, este proceso tiene un potencial transformador más allá de la coyuntura inmediata. Al haber propiciado un espacio de reflexión crítica y análisis conjunto, se ha sembrado la semilla de un compromiso interinstitucional más sólido, orientado a construir un sistema de atención a los migrantes indígenas que sea inclusivo y sostenible. A futuro, este tipo de intervenciones debe dejar de ser un proceso aislado o puntual para convertirse en una práctica constante, en la que las voces de los pueblos indígenas sean el motor principal de las políticas migratorias, no solo a nivel local, sino también a nivel regional.





Mirando hacia el futuro, es necesario que este taller sea solo el comienzo de un proceso continuo de involucramiento y colaboración entre las comunidades indígenas migrantes y las instituciones del Estado. El camino por recorrer está lleno de desafíos, pero también de oportunidades. Los actores involucrados deben comprometerse a seguir trabajando en conjunto, asegurando que las soluciones sean sostenibles y culturalmente adecuadas, y que se garantice el derecho a la participación política de los migrantes indígenas en todas las etapas de la formulación de políticas públicas.

Un aspecto clave que surgió de las discusiones durante el taller fue la necesidad de un enfoque que priorice la participación activa de las personas migrantes indígenas en los procesos de toma de decisiones. No basta con que se les reconozcan como sujetos de derechos; se debe fomentar su participación directa en la creación de soluciones que impacten directamente en sus vidas. Esta participación no solo fortalece la democracia intercultural, sino que también garantiza que las políticas públicas reflejen las verdaderas necesidades de los migrantes y sean, por tanto, más eficaces y respetuosas de su identidad y cosmovisión.

La acción política derivada de este proceso debe buscar transformar las estructuras que perpetúan las desigualdades y promover una integración más justa, que no sólo considere a las personas migrantes como receptores de asistencia, sino como actores fundamentales en la construcción de una sociedad más inclusiva, respetuosa y solidaria.

En conclusión, este taller ha demostrado que el trabajo conjunto y colaborativo, basado en un enfoque intercultural y participativo, es la vía para abordar de manera efectiva los desafíos que enfrentan las personas migrantes indígenas Ngäbe-Buglé. Si bien los resultados obtenidos hasta ahora son valiosos, lo verdaderamente transformador será la sostenibilidad y continuidad de estas acciones, que permitan construir un futuro donde la migración indígena no sea sinónimo de exclusión y violencia, sino una experiencia vivida con dignidad, derechos garantizados y oportunidades para todas las personas.

Este tipo de proceso, guiado por los principios de la justicia social, la participación activa y la colaboración intersectorial, debe ser el fundamento de futuras intervenciones que aseguren que la migración indígena no sea un proceso de desarraigo, sino una oportunidad de crecimiento colectivo para las comunidades, el Estado y la sociedad en su conjunto.

Referencias

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.





De Sousa Santos, B. (2007). *Sociología jurídica crítica: Para un nuevo sentido común en el derecho*. Bogotá: ILSA.

El Nuevo Diario. (2024). *Costa Rica ha dado nacionalidad a unos 3.500 indígenas Ngäbe-Buglé desde 2019*. *El Nuevo Diario (República Dominicana)*. <https://elnuevodiario.com.do/costa-rica-ha-dado-nacionalidad-a-unos-3-500-indigenas-ngobe-bugle-desde-2019>

Escobar, A. (2010). *Una minga para el postdesarrollo: Lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima: Programa de las Américas.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (s.f.). *Cada año 12.000 miembros del pueblo Ngäbe-Buglé migran a Costa Rica para la cosecha de café*.

Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (s.f.). *Mejorar la situación socioeconómica de las poblaciones indígenas móviles Ngäbe y Buglé en Costa Rica y Panamá*. <https://www.iom.int/es/project/mejorar-la-situacion-socioeconomica-de-las-poblaciones-indigenas-moviles-ngabe-y-bugle-en-costa-rica-y-panama>

Sen, A. (2000). *Development as Freedom*. New York: Anchor Books.



EJE: MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

La educación en derechos humanos (EDH) es parte del propio derecho humano a la educación, según los documentos internacionales de las Naciones Unidas como el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos (PMEDH). La EDH no sólo impulsa el conocimiento de derechos humanos y las herramientas para protegerlos, sino también desarrolla competencias y actitudes para que aprendices tomen acción para proteger, defender y aplicar los derechos humanos en su día a día.

La relación entre movimientos sociales y EDH es vital para entender el sentido que cada uno tiene en América Latina y el Caribe. No se trata de dos campos aislados, sino de dos prácticas liberadoras complementarias. La educación que hoy se hace sobre derechos humanos en nuestro continente, es resultado de lo que a lo largo de la historia los diversos movimientos sociales han ganado con su organización, resistencia y lucha para asegurar, defender, proteger, garantizar y potencializar derechos humanos.

En el propio despliegue que realizan los movimientos sociales, a partir de sus propios intereses e identidades, logran desarrollar de forma consciente una educación en derechos humanos. Es decir, no es que hoy se movilizan para luchar en la esfera pública, y que mañana se enclaustran en las aulas para educarse y educar en derechos humanos. Desde una perspectiva liberadora, emancipadora y transformadora, como defiende Paulo Freire en su educación liberadora, tampoco es posible en un "primer momento", educar (enseñar) en derechos humanos, en los recintos formales de orden y disciplina, para después, en un "segundo momento", salir a poner en práctica, o ir a enseñarles a los movimientos sociales lo que tienen que hacer en sus luchas por los derechos humanos. En este sistema capitalista neoliberal, quien educa en derechos humanos es porque vive o experimenta las tramas sociales de esas luchas. Educación en derechos humanos y movilización social se enriquecen mutuamente.





RESISTENCIA AL COLONIALISMO DIGITAL: SOFTWARE LIBRE EN COSTA RICA ENTRE 2012-2016

Jaime Gutiérrez Alfaro²⁵

Resumen

En la sociedad contemporánea, nuestras experiencias cotidianas están significativamente influenciadas por las aplicaciones de software que funcionan como intermediarias en nuestras interacciones con otras personas, en el acceso a servicios o el ejercicio de derechos en el entorno digital. Sin embargo, no todas las tecnologías digitales son iguales en términos de dinámicas de poder, control, privacidad, autonomía o soberanía tecnológica. Tampoco son aplicaciones tecnológicas neutras en cuanto a su posicionamiento político, comercial o social. En este contexto, las grandes tecnológicas estadounidenses, y recientemente chinas, han impuesto un modelo de dominación basado en colonialismo digital. La revisión del contexto sociotécnico e histórico en el cual se desarrollaron los productos computacionales digitales permite

comprender distintas miradas, como la del software libre y el hacktivismo que aparecen como movimientos de resistencia a las prácticas promovidas por la agenda económica del modelo neoliberal. Este artículo tiene como objetivo analizar las comunidades de software libre costarricense entre el 2012 y 2016 como un movimiento social de resistencia al colonialismo digital y promoción del ejercicio de los derechos digitales. Para este fin, se pone en contexto histórico el surgimiento y desarrollo del software libre en el marco global de las tecnologías digitales, se caracteriza la perspectiva del enfoque decolonial de estudio de los movimientos sociales y se discute el surgimiento, desarrollo y las actividades realizadas por parte de las comunidades de software libre costarricenses entre el periodo de estudio. La investigación se realizó a partir del estudio de documentos de archivo, materiales de divulgación de las actividades

25 Investigador y extensionista en el Laboratorio Experimental de Computación y Comunidades (LabComún) y profesor en la Unidad Desconcentrada de Ingeniería en Computación en el Centro Académico de Alajuela del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Doctorando en Estudios Latinoamericanos en la Universidad Nacional (Costa Rica).  <https://orcid.org/0000-0002-2893-8311>.  jgutierrez@itcr.ac.cr





realizadas por las comunidades y publicaciones en prensa de circulación nacional. Los resultados preliminares dan cuenta de que las comunidades de software libre mostraron un interés marcado en utilizar un lenguaje dirigido a público general, sin conocimientos técnicos, lo cual se puede interpretar como un espacio educativo de resistencia al colonialismo digital. Preliminarmente, se concluye que el movimiento de software libre costarricense en el periodo de estudio tiene elementos que lo colocan como un movimiento social que resiste a las prácticas del colonialismo digital, por medio de actividades que: promueven espacios educativos liberadores y de transformación de la sociedad, la búsqueda de una mayor igualdad y garantía del ejercicio pleno de los derechos digitales.

Palabras clave: activismo digital, computación decolonial, derechos digitales, hacktivismo, movimientos sociales

Introducción

Hoy en día nuestra cotidianeidad está mediada por aplicaciones de software que actúan como intermediaras en nuestra interacción con otras personas, en el acceso a servicios o inclusive el ejercicio de algunos derechos. Aplicaciones de mensajería instantánea (Whatsapp, Telegram, Signal), servicios en mapas digitales (Waze, OpenStreetMap, GoogleMaps), billeteras electrónicas (Chivo Wallet²⁶), servicios de pago electrónico (SINPE²⁷), servicios médicos (EDUS²⁸) o de sistemas de votación electrónica, son algunos ejemplos. Sin embargo, no

todas las tecnologías digitales son iguales en términos de dinámicas de poder, control, privacidad, autonomía o soberanía tecnológica. Tampoco son aplicaciones tecnológicas neutras en cuanto a su posicionamiento político, comercial o social. Son, por el contrario, dispositivos con sus propias intencionalidades, que llevan al espacio digital las tensiones de nuestra sociedad.

En el caso específico de Latinoamérica, estas tensiones reconfiguradas en el espacio digital acarrearán características sociohistóricas específicas de la relación entre tecnología y sociedad en la región. Desde la época colonial, se forjó la perspectiva de superioridad de las ideas y tecnologías europeas occidentales con relación a las latinoamericanas. Esta supuesta superioridad se construyó a partir de la jerarquización racial, que organizó la sociedad, incluyendo la producción de conocimiento (Quijano, 2014). Hacia finales del siglo XIX, la inferioridad epistémica seguía arraigada y además los Estados Unidos asomaban con la misma posición dominante, dice Pérez Brignoli:

El progreso era visto en diferentes perspectivas, no siempre complementarias; por un lado se trataba de un proceso de difusión y comunicación, abarcando la tecnología y las ideas producidas en Europa Occidental y los Estados Unidos, que se extendían a los países de la periferia; por otro, también se trataba de un proceso evolutivo, que requería tiempo de maduración y donde era difícil, si no imposible, saltar etapas. El evolucionismo tenía, además, una clara connotación racial, representada por la superioridad de

26 Chivo Wallet es una billetera digital creada por el Gobierno de El Salvador para facilitar transacciones con Bitcoin.

27 El Sistema Nacional de Pagos Electrónicos (SINPE) es una plataforma gestionada por el Banco Central de Costa Rica para manejar transacciones entre entidades financieras del país.

28 El expediente digital único en salud (EDUS) es una plataforma tecnológica implementada por la Caja Costarricense del Seguro Social para organizar información médica.





la raza blanca, dueña de la ciencia y la tecnología que hacían posible el progreso (Pérez, 2018, p. 91)

En la actualidad, el dominio tecnológico impuesto por las llamadas “grandes tecnológicas”²⁹ se configura como colonialismo digital en el que, como menciona Andrés Tello, se evidencia “la prolongación y reforzamiento de las formas de explotación coloniales como un elemento principal –no secundario– para entender las reconfiguraciones actuales del capitalismo.”(Tello, 2023, p. 100). Esta dominación digital viene promovida por la agenda económica del modelo neoliberal, a través de los múltiples mecanismos de imposición de políticas en los países. En la región latinoamericana, esta propuesta económica ha sido causal de grandes conflictos sociales en los cuales las movilizaciones de colectivos y organizaciones han sido de especial interés para el estudio desde una perspectiva de movimientos sociales.

Ante esta hegemonía digital, han surgido distintos modelos de producción y gestión de conocimiento digital basados en perspectivas colaborativas y abiertas, de las cuales el software libre es un elemento común. Desde esta lógica contrahegemónica, personas y colectivos se convierten en activistas digitales, los cuales se pueden enmarcar como uno de los “nuevos movimientos sociales”, señalados por Almeida (2002), como acompañantes de los procesos sociales históricos de la región. Treté y Harlow (2023) plantean que los estudios sobre activismo digital en Latinoamérica enfrentan una necesidad de marcos teóricos y conceptuales que se adapten

de mejor forma a la realidad de esta región. También, que los enfoques de investigación deben abarcar las dinámicas híbridas que incluyen la comprensión de las luchas desde el plano virtual y el trabajo de campo. Además, resaltan que el activismo digital en Centroamérica no ha sido suficientemente estudiado. En este artículo tiene como objetivo analizar las comunidades de software libre costarricenses como un movimiento social de resistencia al colonialismo digital y promoción del ejercicio de los derechos digitales.

En la siguiente sección se plantea el marco teórico conceptual sobre movimientos sociales y software libre. Se enfatiza la perspectiva del enfoque decolonial para el estudio de los movimientos sociales y se ofrece contexto histórico del surgimiento y desarrollo del software libre en el marco global de las tecnologías digitales. En la tercera sección se describen los aspectos metodológicos de este trabajo y los resultados del análisis sobre el surgimiento, desarrollo y las actividades realizadas por parte de las comunidades de software libre costarricenses entre el 2012 y 2016. Cierra el trabajo, la sección de conclusiones.

Sustento teórico y conceptual

Movimientos sociales

El historiador español Manuel Perez Ledesma (1994), hace una revisión de los enfoques con que se caracterizaron los movimientos sociales y las perspectivas e intereses que se aplicaron a su estudio durante el siglo XX. En la primera mitad de ese siglo, imperaron ideas heredadas de la intelectualidad

29 Conocidas también como gigantes tecnológicas y en inglés como las Big-Tech o High-Tech. Entre estas se incluyen las empresas estadounidenses Alphabet/Google, Apple, Facebook/Meta, Amazon, y Microsoft y las empresas chinas Baidu, Alibaba y Tencent.





europea del siglo XIX, en las cuales se equiparaba a los movimientos sociales con los del movimiento obrero. La mirada de las personas investigadoras evidenciaba una distancia con el objeto de estudio, una forma de acceder a la realidad de poblaciones normalmente invisibilizadas, haciendo referencia a Eric Hobsbawm, el autor dice que "la amplia documentación generada por los conflictos ayudaba a conocer cómo vivían y pensaban quienes a lo largo de la historia no tuvieron habitualmente otras vías de expresión" (Perez Ledesma, 1994, p. 55). Además, se le asignaba una carga negativa en términos sociales a las disputas, considerando que el camino del cambio estaba indicado a través de los procesos civiles.

El auge de manifestaciones sociales públicas y masivas, ocurridas en la década de los sesenta del siglo XX, marcó un momento de ajuste a la lente con la que se miraban los movimientos sociales. En su gran mayoría, las valoraciones negativas desaparecieron, las personas investigadoras (una nueva generación de intelectuales) eran más cercanas a los movimientos sociales y el tema de estudio se empieza a estudiar desde múltiples perspectivas disciplinares. La investigación no solo se centraba en Europa, sino que también eran sujetos de estudio los movimientos sociales estadounidenses. Los europeos con una mirada primordialmente estructuralista e interesados en aspectos de la identidad de los colectivos, los estadounidenses con un interés operativo en los movimientos sociales en términos organizativos y de acceso a recursos. Desde ambas perspectivas teóricas, se reconoció y estudió una diversidad de causas sociales protagonizadas por estudiantes, ecologistas, pacifistas, feministas, activistas por la igualdad

racial, entre otras. Destaca Pozas, (2001) que, a partir de los años sesenta, el mundo se encontraba saliendo de la uniformidad ideológica y cultural que impuso la bipolaridad marcada por las dos superpotencias de la época, Estados Unidos y la URSS. Este contexto generó que nuevos actores sociales emergentes disputaran el espacio público y político con deseos de transformaciones sociales que llevaran a una vida más equitativa y sin violencia, manifestaciones que ocurrían al rededor del mundo con distintos matices, pero que mayoritariamente eran estudiadas desde los lentes intelectuales europeos y estadounidenses.

A partir del estudio de las experiencias de movimientos sociales latinoamericanos entre 1990 y 2011, Seoane et al. (2011), encuentran en el concepto un espacio de disputa principalmente entre dos propuestas teóricas con perspectivas occidentales. Por una parte, la Escuela de movilización de recursos, donde destacan autores anglosajones como Mancur Olson, John Mc Carthy y Meyer Zald. Por la otra parte, los nuevos movimientos sociales con intelectuales europeos como Alain Touraine, Claus Offe y Alberto Melucci. Resaltan también que durante las décadas de 1960 y 1970, el surgimiento del pensamiento crítico como alternativa teórica se vio marginalizado por la imposición del pensamiento único, de la mano del modelo económico neoliberal. Sin embargo, durante los años 1990 en Latinoamérica, los conflictos y malestares generados por el mismo modelo produjeron nuevas manifestaciones por parte de movimientos sociales que irrumpieron en la gobernabilidad política. En ese contexto, reaparece el pensamiento crítico como una alternativa para el estudio de los movimientos sociales, en el marco de las relaciones de fuerza y poder,





con aportes teórico conceptuales como por ejemplo de la Colonialidad del poder de Anibal Quijano. Los autores caracterizan la mirada a los movimientos sociales desde el pensamiento crítico de la siguiente forma:

Desde esta perspectiva, el concepto de movimiento social no sólo se inscribe en un contexto histórico específico sino que también nos conduce, lejos de toda visión homogeneizante, a dar cuenta de una identidad y organización compleja -y muchas veces contradictoria- que tanto se delimita y constituye en el terreno de la conflictividad como que encierra también tensiones y luchas en su interior; y que refiere a diferentes planos de la práctica social, como a formas organizativas y métodos de lucha, programáticas y horizontes de cambio. (Seoane et al., 2011, p. 183)

Se plantea explícitamente la necesidad de situar en contexto socio-histórico al movimiento social para comprender sus propias particularidades. En el caso del proceso vivido en Latinoamérica, el contexto inmediato de la conflictividad social protagonizada por sujetos colectivos es la imposición del modelo neoliberal, la democracia, las influencias transnacionales y las interacciones complejas entre los poderes locales y globales. Ante esas situaciones, los movimientos sociales respondieron con una crisis de legitimidad. Sin embargo, de forma más profunda el contexto histórico de la región subyace una profunda herencia colonial que moldeó un sistema de poder global y de dominación a través de la imposición de perspectivas eurocéntricas de conocimiento, racionalidad y cosmovisión, que se manifiestan a través de varias estructuras sistemáticas como el extractivismo, la organización de relaciones de trabajo, el control y la jerarquización social a partir de la racialización.

En el trabajo de Flórez & Olarte (2023), se ofrecen perspectivas decoloniales para estudiar los movimientos sociales latinoamericanos. Parte de la denuncia de la crisis provocada por la modernidad, entendiendo que el no reconocimiento de ese contexto histórico es en sí mismo una postura colonial, dice: "Most social movement theories assume that Latin American struggles do not fully challenge the crisis of modernity and do not even offer alternatives to it. The bases for these arguments is colonial in itself Flórez & Olarte, 2023, p. 125). Las autoras indican que el marco teórico conceptual decolonial, sin una pretensión de unidad ni universalidad, incluye los aportes del pensamiento crítico latinoamericano, colonialidad del poder, el giro decolonial, los debates del grupo modernidad/colonialidad, pensamiento afro y feminismos. Plantean un giro en los términos académicos en los cuales se produce, evalúa y estratifica el conocimiento sobre movimientos sociales, a partir del diálogo con los movimientos sociales y no sobre los movimientos sociales, donde los procesos de investigación son a su vez pedagógicos. La propuesta ubica los movimientos sociales latinoamericanos no como objeto de estudio, sino como lugar de enunciación desde el cual se produce conocimiento.

Este enfoque decolonial para el estudio de los movimientos sociales latinoamericanos, puede ser empleado en el estudio de movimientos de software libre de la región por medio del colonialismo digital. Siguiendo a Tello la crítica del colonialismo digital debería poder cuestionar las matrices epistémicas de las formas de producción, uso y legitimación del conocimiento generado a partir de los dispositivos de registro de datos masivos, así como los resabios coloniales que





se pueden identificar en el funcionamiento de las innovaciones tecnológicas basadas en inteligencia artificial. (2023, p. 102). Por lo tanto, el estudio del software libre como movimiento social nos permite explorar los mecanismos y dinámicas sociotécnicas de resistencias al dominio de las tecnologías hegemónicas que limitan el ejercicio de derechos humanos en el contexto digital.

El movimiento de Software Libre

El desarrollo del software libre se puede resumir en cuatro momentos, los cuales coinciden de manera más precisa en el tiempo con el espacio del norte global (Estados Unidos y Europa), por lo que una lectura latinoamericana requerirá ajustes temporales. El primero es la época del software (sin añadirle libre o privativo/propietarios), la cual se ubica alrededor de las décadas de 1940 a 1970. Se sentaron las bases del software como lo conocemos hoy desde un punto de vista teórico, práctico y en términos de cómo se organizaban los procesos de construcción de software. El segundo momento, es la fundación del movimiento de software libre en la década de 1980, cuando se crea la organización Free Software Foundation (FSF) en 1985 en los Estados Unidos como respuesta al auge de privatización del software y el cambio en el modelo de negocio basado en el licenciamiento. El tercer momento, al inicio de la década de 1990, es cuando finalmente se logra cumplir la promesa de contar con un sistema operativo libre que se constituye en la alternativa a los sistemas operativos propietarios (GNU/

Linux³⁰). El modelo de desarrollo se basa en la participación abierta y el Internet fue un mecanismo que favoreció la comunicación entre desarrolladores para el envío y recepción de aportes en la construcción del software. El cuarto momento, está relacionado directamente con Internet y los cambios comerciales que provocó. Se ubica a mediados de los años 2000, cuando se rompe la lógica de la ejecución del software en el mismo computador donde se utiliza. Es decir, una computadora de alto desempeño ubicada remotamente (servidor) ejecuta el software y otra persona lo puede acceder como un servicio, pero sin tener acceso al software como tal. Este cambio trajo dificultades para garantizar la privacidad de las personas y la posibilidad de auditar el software para evitar usos no autorizados con los datos personales, pero también limitó el sueño de los proyectos de autonomía y soberanía tecnológica. A continuación, detallo estos momentos con relación a las tensiones internas y externas que surgen en el movimiento de software libre.

Durante la segunda parte del siglo XX tienen lugar los avances más significativos en las tecnologías computacionales electrónicas, que dan soporte a la ejecución de software. Se situaron geográficamente en los Estados Unidos, principalmente en la costa oeste. La perspectiva de mundo que se imprimió en el desarrollo de la tecnología computacional se sitúa en el contexto ético, político, social, económico, institucional y organizativo de los Estados Unidos de esta época, como se ejemplifica en la siguiente cita:

30 Un sistema operativo está compuesto principalmente de dos piezas de software, un conjunto de aplicaciones con las que interactúa la persona usuaria y un núcleo (en inglés kernel) que interactúa con los componentes de hardware. GNU es el nombre de la primera pieza y Linux el de la segunda. El desarrollo del núcleo Linux se completó varios años después que las herramientas GNU, por lo que la publicación de Linux en 1991 fue fundamental en el crecimiento de la popularidad del Software Libre.





A pesar del papel decisivo de la financiación y los mercados militares en el fomento de los primeros estadios de la industria electrónica durante el periodo comprendido entre las décadas de 1940 y 1960, cabe relacionar de algún modo el florecimiento tecnológico que tuvo lugar a comienzos de la década de los setenta con la cultura de libertad, la innovación tecnológica y el espíritu emprendedor que resultaron de la cultura de los campus estadounidenses de la década de 1960 (Castells, 1998, p. 35)

El software no fue un producto comercial, sino, hasta entrada la década de 1970, una vez que fue posible la venta de computadoras de manera masiva y entonces se logró separar la venta de los componentes físicos (hardware) de los abstractos (software). La incipiente industria del software, motivada por el potencial de mercado creado por las computadoras personales, encontró en las leyes de protección de propiedad intelectual una herramienta para privatizar el conocimiento escrito en los programas computacionales. Stallman (2007), fundador del movimiento de software libre y de la FSF, llamó ese momento como el “colapso de la comunidad”, refiriéndose al cambio radical que vivieron las personas que desarrollaban y usaban software, pues la costumbre era compartir el conocimiento sin restricciones. Utilizando las mismas herramientas legales, el movimiento del software libre creó su propio modelo de licenciamiento y lo aplicó a sus programas computacionales. De esta forma comenzaron a tomar una posición con respecto a la tecnología que supone posturas éticas, políticas, sociales, económicas y organizativas distintas al modelo privativo, el cual prioriza los beneficios comerciales.

La propuesta del software libre toma como punto de partida los aspectos técnicos de la

programación de computadoras para problematizar la privatización del conocimiento en el contexto de la digitalización de la sociedad. El movimiento del software libre planteó, en primer lugar, una alternativa legal para garantizar a las personas la libertad de construir, usar y compartir el software sin restricciones (tal como se acostumbraba antes del auge de las licencias privadas de software), y en segunda instancia un compromiso de construcción de las herramientas de software concordantes con la propuesta. De esta forma, la propuesta del software libre establece una vía práctica de disputa al control y acceso al conocimiento que comenzaron a monopolizar las empresas tecnológicas de la época. Sin embargo, cuestionamientos éticos en torno a sí el software libre debería tener límites para evitar los usos racistas, sexistas, militares, u otros que generen perjuicio a la humanidad, han evidenciado que actores de peso, como la FSF, sostienen una posición más tecnócratas que social Wolf et al. (2009).

Dentro de la generalidad, el movimiento de software libre y el modelo de privatización de conocimiento, son los dos extremos de un espectro en el cual confluye un amplio abanico de colectividades con sus intereses y matices. Las comunidades de personas comienzan a crearse alrededor de herramientas de software específicas, zonas geográficas y/o perfiles, como por ejemplo personas usuarias o desarrolladoras de software. En esta diversidad, Acevedo (2020) caracteriza algunos colectivos: hackers vinculados a la programación, la informática y la innovación, responden con una lógica distinta a la de la propuesta tecnológica empresarial que se comenzaba a instalar como hegemónica; el colectivo cyberpunk similar al movimiento hacker, pero





tienen una postura ética y política que busca la soberanía digital; los crackers intentan sacar provecho del conocimiento técnico para fines ilícitos y los geeks quienes usan el conocimiento técnico para participar en la misma lógica mercantil del uso de la tecnología computacional. Además, establece el vínculo entre el movimiento hacker y el activismo, del cual surge el término hacktivista, para denominar personas con un posicionamiento que combina el activismo político y ético con el dominio técnico para enfrentar los retos del entorno digital. Las comunidades de software libre incluyeron en sus espacios esta diversidad de intereses y perspectivas, manteniendo una claridad en cuanto a las características que debe tener una herramienta de software para definirla como libre, pero con distintos matices de los alcances y enfoques de acción. Esta diversidad, naturalmente, genera tensiones internas que en muchos casos son resueltas con la creación de nuevas comunidades o colectivos.

El Internet comercial marca un momento que cambia radicalmente la manera en que se relaciona la sociedad con las tecnologías de información y comunicación. Este acontecimiento no se puede precisar temporalmente, porque ocurre de manera diferenciada para cada región del mundo. El factor común que tiene, es su centralidad e inicio en los Estados Unidos, desde la década de los 1960, como proyecto tecnológico de uso restringido, y a partir de la década de 1990 en su expansión comercial. En el caso centroamericano, las primeras conexiones a Internet se dan en la misma década de 1990 con el financiamiento y apoyo político de la Organización de Estados Americanos (OEA).

Sin embargo, hasta finales de la primera década de los 2000 el acceso a Internet

comienza a ser generalizado, favorecido por políticas de mercantilización de las comunicaciones, alineadas con las discusiones globales sobre la sociedad de la información y el efecto de la brecha digital (Siles, 2020).

Este panorama nos dibuja un espacio de acceso diferenciado al Internet en las regiones periféricas del mundo, marcado por la presión por la masificación del acceso. En todo momento, el desarrollo tecnológico y el control del acceso a este conocimiento estuvo centralizado en las empresas tecnológicas estadounidenses.

Una de las formas en las cuales el Internet aceleró la relación de dominación tecnológica por parte de las grandes tecnológicas es a través del software como un servicio. Ahora basta con acceder por Internet desde la periferia a un servicio de software que se ejecuta en la infraestructura tecnológica situada en un centro de poder. El colonialismo digital resalta como uno de los efectos del uso masivo de herramientas de software de las grandes tecnológicas, las cuales a su vez son propietarias de las infraestructuras de comunicación y procesamiento de datos. Se establece una nueva forma de vigilancia y control de la población a través de estrategias sofisticadas de rastreo y violación a la privacidad de las personas, basadas en el extractivismo de datos (Ávila, 2018).

El movimiento de software libre en Costa Rica entre el 2012 y 2016

Aproximación metodológica

Esta investigación se realizó principalmente a partir del estudio de documentos de archivo de la comunidad de software libre Arte, Conocimiento y Tecnología Libre





(ACT-Libre). Entre los documentos disponibles se enfatizaron los materiales de divulgación de las actividades realizadas por la comunidad. Además, se complementaron los documentos de archivo con publicaciones en prensa de circulación nacional y artículos académicos.

Para analizar este caso de activismo digital, se empleó el enfoque decolonial para el estudio de movimientos sociales de Flórez & Olarte (2023). Desde esta perspectiva privilegia una lectura temporal con escala ampliada, y una aproximación a la producción de conocimiento horizontal, con los actores de los movimientos sociales, en procesos de investigación y pedagógicos. En ese sentido, el análisis se enriquece de la participación del autor como coordinador de la comunidad durante la época de estudio (2012-2016). Por lo tanto, el lugar de enunciación de este trabajo es el de una persona activista digital del software y la cultura libre involucrado directamente con el proceso que es objeto de estudio en este trabajo.

Para este análisis, se puntualizarán tres aspectos de interés: la creación de la comunidad, los mecanismos de difusión de las actividades y la perspectiva de las actividades. Estos aspectos serán discutidos como ejemplo de un movimiento social que resiste al colonialismo digital y promueve los derechos digitales.

Resultados

La primera comunidad de software libre en Costa Rica se funda en el año 1998 con el nombre de Grupo de Usuarios de Linux de Costa Rica (GULCR). Esta comunidad nace como iniciativa de estudiantes y un

funcionario de la Universidad de Costa Rica. “El colectivo tenía un perfil tecnocrático y elitista, en el que se privilegiaba lo tecnológico sobre lo político o social” (Flores, 2013). En el año 2007, se funda la Red Costarricense de Software Libre (RCSL) como un colectivo conformado por distintos grupos de software libre del país, “que están convencidos de que la libertad informática es una manera de ampliar el acceso y la difusión del conocimiento” (RCSL, 2008). Los objetivos de la RCSL fueron: (1) apoyar a los grupos que trabajan con Software Libre en el país, (2) promover y difundir el uso, estudio, investigación y desarrollo de Software Libre y (3) facilitar el intercambio de conocimiento relacionado con Software Libre entre los usuarios del país.

La comunidad Arte, Conocimiento y Tecnología Libre (ACT-Libre), surge como una continuidad de la Comunidad de Software Libre del Instituto Tecnológico de Costa Rica (CSL-TEC), esta última, fundada en el 2009 a partir del interés en difundir el software libre entre estudiantes de Ingeniería en computación. Durante la primera década del 2000, el uso de software libre entre estudiantes y profesores de computación del ITCR era común, por lo que la CSL-TEC llegó a organizar a varias personas que comparten un interés y una perspectiva principalmente técnica. El cambio de CSL-TEC a ACT-Libre se comienza a discutir en el 2011, en el marco del primer encuentro de comunidades de software libre de Costa Rica. Para el 2012, la ACT-Libre se encuentra conformada y se traza como objetivo ampliar su quehacer más allá del software libre para abarcar también la difusión de la cultura libre, hardware libre y el conocimiento abierto (Gutiérrez, 2016).





Entre el 2013 y el 2016, la comunidad ACT-Libre desarrolló, con el apoyo de la RCSL, principalmente dos actividades: el Festival Latinoamericano de Instalación de Software Libre³¹ (FLISoL) y el Día de la Libertad de Software³² (SFD, por sus siglas en inglés). Ambas actividades se celebran de forma simultánea en varias regiones del mundo y forman parte de un espíritu de celebración común de las organizaciones que promueven el software libre en sus distintas formas. Para este estudio de caso, resulta más relevante detallar los eventos del SFD, pues, estos se dirigieron a público general, mientras que los FLISoL, llevados a cabo en 2015 y 2016, se enfocaron en estudiantes de la carrera de Ingeniería en Computación del ITCR.

En los SFD organizados por la ACT-Libre en la ciudad de Alajuela en los años 2013, 2014 y 2015, con el apoyo de la RCSL, se destaca la amplia difusión que se dio al evento en medios de comunicación masiva. Para este fin, se elaboraban notas de prensa sobre el evento que posteriormente se divulgaban utilizando la red de contactos periodísticos de la RCSL. De esta forma se logró que fueran publicadas notas en medios de prensa como: La Nación, CRHoy, Ahora, 89 Decibeles, Semanario Universidad; así como en el programa Radio Machete de la emisora de la Universidad de Costa Rica. La divulgación del evento incluyó detalles como la confección de una línea gráfica, afiches publicitarios y camisetas alusivas a los eventos. La difusión de los eventos, llevó a la ACT-Libre a comunicar al Concejo Municipal de Alajuela sobre las actividades, siendo que para el año 2013 y 2014, este órgano municipal declarara el evento de interés cultural y educativo

(Concejo Municipal de Alajuela, 2013, 2014). Inclusive para la edición del 2013 se contó con la visita de la vicealcaldesa de Alajuela.

Con respecto a las temáticas de las charlas, talleres y puestos informativos, se puede notar una diversidad. Si bien se mantenían espacios técnicos, había una apertura a temáticas en las que el software libre se combinaba con otros aspectos. En 2013, se llevaron a cabo 13 charlas y talleres, de los cuales 6 fueron sobre herramientas de software y 7 sobre temáticas que combinan software libre otros temas como: emprendimiento, feminismo, educación, mapas y cultura libre; Además, hubo 6 espacios para puestos informativos, con temáticas como: educación (2), comunidades de software libre (2), arte y semillas libres. Para el 2014, se efectuaron 9 charlas, 4 sobre herramientas de software y 5 sobre temáticas que combinan software libre temas como: edición de video, el movimiento hacker y género; los 7 puestos informativos tuvieron las temáticas de: comunidades de software libre (3), hardware libre, cultura libre (2). En el año 2015, se impartieron 14 charlas, 2 sobre cultura libre, 2 sobre hardware libre, 3 sobre herramientas de software, 1 sobre mapas libres, 3 sobre privacidad y seguridad digital, 1 sobre criptomonedas, 2 sobre aspectos legales. En este evento, destacó la charla titulada "Impacto de WikiLeaks en Centroamérica" impartida por Julian Assange, fundador de WikiLeaks. Esa charla fue impartida en modalidad virtual debido a que Assange se encontraba asilado por motivos políticos en la embajada de Ecuador en Londres (ver Figura 1), en un contexto en el cual el activismo digital generaba tensiones entre potencias hegemónicas y países latinoamericanos (Barrera Rivera, 2021).

31 <https://flisol.info/>

32 <https://digitalfreedoms.org/es/sfd/blog>





Figura 1.

Julian Assange, de manera virtual, impartiendo la charla titulada "Impacto de WikiLeaks en Centroamérica", como parte de las actividades del Día de la Libertad de Software 2014.



A partir de esta revisión del surgimiento de la comunidad ACT-Libre, los mecanismos de difusión de las actividades y la perspectiva de las actividades reflejada en las temáticas, se puede notar lo siguiente. El interés de la comunidad no estuvo centrado en los aspectos técnicos, sino más bien en la relación del software libre con otros aspectos de la sociedad. Esto no quiere decir que se renunciara a construir conocimiento técnico, sino que más bien se crearon espacios específicos para atender la necesidad técnica de las personas estudiantes de Ingeniería en Computación (los FLISoL), y otros espacios (los SFD) para enfocarse en otros aspectos como los económicos, género, aspectos legales, privacidad y seguridad. Siempre manteniendo al software libre como el eje común que permita navegar en el entorno digital, comprendiendo las dinámicas que comenzaban a imponer las grandes tecnológicas.

Conclusiones

"La memoria resiste al recordar las viejas ofensas pero cuando lo hace con mayor eficacia, cuando despliega su verdadera potencia, es al reconocer cómo aquellas

ofensas se expresan hoy, para identificar en las nuevas relaciones de poder sus transformaciones y sus persistencias. Porque, en definitiva, es desde este ejercicio de la memoria, que las sociedades y los hombres pueden resistir a los viejos y los nuevos dominios" (Calveiro, 2008, p. 74)

Este trabajo contribuye a la comprensión del software libre, como un espacio de resistencia al dominio de las grandes tecnológicas que a través del entorno digital someten a las personas a nuevas formas de control, extractivismo y jerarquías racializadas. Siguiendo a Pilar Calveiro (2008), el trabajo aporta a mantener el recuerdo de que otras formas de acceder, usar, distribuir y apropiarse de las tecnologías son posibles, aunque existan actores tecnológicos poderosos que pretendan dejar las alternativas en el olvido.

A través de la revisión de las tendencias en el estudio de los movimientos sociales, el enfoque decolonial, trasladado al entorno digital, permite una mejor comprensión del software libre como un movimiento social de activismo digital. Con esto no se pretende caer en la ingenuidad de que todo el movimiento de software libre es decolonial, sino que se plantea que el camino a una decolonialidad tecnológica pasa por la mirada del software libre, en el sentido de ser colaborativo, colectivo y adaptado a las realidades, deseos y visión del contexto latinoamericano.

Los cambios en la tecnología computacional digital provocaron tensiones internas que provocaron una diversidad de posiciones, miradas e intereses en cuanto a la forma de producir, acceder y utilizar la tecnología computacional. Entre las divisiones más profundas están los modelos de software libre y el de software propietario o privativo. El colonialismo digital representa un extremo de la continuación de esas diferencias,





el cual se caracteriza por la jerarquización epistemológica que deviene en una producción jerárquica del conocimiento, el control al acceso al conocimiento y el extractivismo de datos. En este contexto, los movimientos del software libre más cercanos al hacktivismo representan el extremo que ofrece mecanismos de resistencia al colonialismo digital y promoción del activismo digital.

La diversidad en los movimientos de software libre se puede observar en los procesos de surgimiento e inactividad de comunidades. Los distintos intereses, enfoques y deseos que surgen entre las personas que integran estos movimientos, así como el contexto sociotécnico en el cual se desarrollan estos colectivos, son elementos de interés para analizarlas. En este sentido, la razón de ser de GULCR era llenar un vacío técnico, el cual coincide en el tiempo con la comunidad CSL-TEC. La RCSL, aparece como una estructura que no funciona como una comunidad, sino que lo hace como una comunidad de comunidades. Por lo tanto, en la RCSL participaban personas que también lo hacían en otras comunidades y desde la Red se acompañaba a las distintas comunidades. La ACT-Libre, si bien es una comunidad que tiene particularidades propias impuestas por el hecho de actuar desde la academia, se constituye en un espacio con una mirada más allá de lo técnico. El estudio del enfoque con el cual se realizaba la difusión y las actividades organizadas por la comunidad puede dar cuenta de esa mirada.

Los resultados presentados dan cuenta de que las comunidades de software libre en Costa Rica, entre 2012 y 2016, mostraron un interés marcado en utilizar un lenguaje dirigido al público general, sin conocimientos técnicos. Este enfoque se puede interpretar como un interés en ofrecer espacios

educativos de resistencia al colonialismo digital, en los cuales el activismo digital se abraza con la promoción de una alfabetización digital crítica, con la cual enfrentarse a los retos del uso de las tecnologías digitales.

Se concluye que el movimiento de software libre costarricense en el periodo de estudio tiene elementos que lo colocan como un movimiento social de activismo digital que resistió a las prácticas del colonialismo digital, por medio de actividades que: promovieron espacios educativos liberadores y de transformación de la sociedad, la búsqueda de una mayor igualdad y garantía del ejercicio pleno de los derechos digitales.

Referencias

- Acevedo, S. (2020). *El Hacktivismo y la cuestión de la técnica*. Tintable.
- Almeida, P. D. (2002). Los movimientos populares contra las políticas de austeridad económica en América Latina entre 1996 y 2001. *Realidad, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, UCA*, 86.
- Ávila Pinto, R. (2018). ¿Soberanía digital o colonialismo digital?. Nuevas tensiones alrededor de la privacidad, la seguridad y las políticas nacionales. *Revista Sur*, 27, 15-28.
- Barrera Rivera, D. A. (2021). Imperialismo, discriminación y soberanía: El secuestro del avión presidencial de Evo Morales. *Repertorio Americano*, 30, 43-63. <https://doi.org/10.15359/ra.1-30.2>
- Calveiro, P. (2008). La memoria como futuro. En *Memorias en busca de historia. Más allá de los usos políticos de la memoria* (pp. 59-74). LOM Ediciones.





- Castells, M. (1998). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura: Vol. Volumen 1*. Alianza Ed.
- Concejo Municipal de Alajuela. (2013). *DR-1614-SM-2013*.
- Concejo Municipal de Alajuela. (2014). *DR-1980-SM-2014*.
- Flores, S. (2013). Las comunidades de software libre de Costa Rica. *Revista de Ciencias Sociales*, 0(126-127). <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i126-127.8777>
- Flórez-Flórez, M. J., & Olarte-Olarte, M. C. (2023). Decolonizing Approaches to Latin American Social Movements. En F. M. Rossi (Ed.), *The Oxford Handbook of Latin American Social Movements* (pp. 123-139). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190870362.013.47>
- Gutiérrez Alfaro, J. (2016). TEC promueve el software libre. *InvestigaTEC*, 27. https://revistas.tec.ac.cr/index.php/investiga_tec/article/view/2755/2520
- Pérez Brignoli, H. (2018). *Historia Global de América Latina. Del siglo XXI a la Independencia*. Alianza Editorial.
- Perez Ledezma, M. (1994). "Cuando lleguen los días de la cólera" (Movimientos sociales, teoría e historia). *Letra Internacional*, 34.
- Pozas Horcasitas, R. (2001). El quiebre del siglo: Los años sesenta. *Revista Mexicana de Sociología*, 63(2), 169. <https://doi.org/10.2307/3541351>
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder: antología esencial* (Primera edición). CLACSO.
- RCSL. (2008, septiembre 19). ¿Quiénes Somos?
- Seoane, J., Taddei, E., & Algranati, C. (2011). El concepto de "Movimiento social" a la luz de los debates y la experiencia latinoamericana recientes. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 3(4), 169-198.
- Siles, I. (2020). *A transnational history of the Internet in Central America, 1985-2000: Networks, integration, and development*. Palgrave Macmillan.
- Stallman, R. M. (2007). *Software libre para una sociedad libre* (2ª ed). Traficantes de Sueños.
- Tello, A. (2023). Sobre el colonialismo digital: Datos, algoritmos y colonialidad tecnológica del poder en el sur global. *In Mediaciones de la Comunicación*, 18(2), 89-110. <https://doi.org/10.18861/ic.2023.18.2.3523>
- Treré, E., & Harlow, S. (2023). Strengths and Blind Spots of Digital Activism in Latin America: Mapping Actors, Tools, and Theories. En F. M. Rossi (Ed.), *The Oxford Handbook of Latin American Social Movements* (pp. 696-712). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190870362.013.43>
- Wolf, M. J., Miller, K. W., & Grodzinsky, F. S. (2009). On the meaning of free software. *Ethics and Information Technology*, 11(4), 279-286. <https://doi.org/10.1007/s10676-009-9207-9>



MOVIMIENTOS SOCIALES, NEOPENTECOSTALISMO Y DERECHOS HUMANOS EN COSTA RICA

Dan Abner Barrera Rivera³³

Resumen

Costa Rica es el único país de Centroamérica cuyo Estado tiene una religión oficial, la Católica, Apostólica y Romana. En esa condición, en los últimos quince años ha tenido lugar, con gran protagonismo social, un nuevo actor, el neopentecostalismo. Este es una agrupación político-religiosa, no católica, que se hace conocido entre otras razones, porque en su agenda de actividades tiene presente varios temas sobre derechos humanos que se vuelven controversiales en una sociedad creyente religiosa como la costarricense. No es un fenómeno nacional, sino Latinoamericano. En Costa Rica, los estudios que se han hecho sobre él han cubierto prioritariamente su dimensión política partidaria, dejando de lado su (posible) condición de movimiento social, esto debido a que los marcos teóricos y conceptuales de análisis que se solían usar conciben a los movimientos sociales, mayoritariamente,

en su naturaleza obrera, progresista, contestataria y transformadora. Pero desde la década del ochenta del siglo XX, hubo una explosión de diferentes movimientos sociales, los cuales para ser estudiados exigían nuevas perspectivas y categorías de análisis. El objetivo de este artículo es problematizar si en efecto el neopentecostalismo es un movimiento social o no. Queremos ver cuáles son sus características, qué relación tiene con los derechos humanos y qué desafíos presenta. Para eso hemos recurrido a aportes teóricos que sostienen que existen movimientos sociales conocidos como actores “desde arriba”, conservadores y contrarios, que sirven de soporte al sistema socioeconómico vigente. Esta posición no le demerita su condición de movimiento social, sino que, por el contrario, posibilita un examen más amplio y profundo. Metodológicamente, esta es una investigación de tipo bibliográfica, cuya documentación (periódicos, revistas, fotografías, discursos, redes

33 Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA) de la Universidad Nacional, Costa Rica.  <https://orcid.org/0000-0003-3441-5899>.  dan.barrera.riivera@una.cr





sociales, etc.) contiene valiosa información sobre dos de las (muchas) manifestaciones públicas realizadas por el neopentecostalismo en San José, capital del país. Todos los materiales que aquí se citan han sido sometidos a una exégesis que toma en cuenta el contexto sociohistórico de los hechos. Como resultado, se encuentra que el neopentecostalismo tiene varias características que permite identificarlo como un movimiento social “desde arriba”, y que presenta desafíos al trabajo por los derechos humanos. Entre las conclusiones se destaca que estamos ante un movimiento social que, a diferencia de otros, no quiere modificar la realidad social, sino preservarla como está o en todo caso apoyar cambios regresivos en derechos humanos.

Palabras clave: Costa Rica, derechos humanos, movimientos sociales, neopentecostalismo

Introducción

El interés por este tema surge a raíz de que, en Costa Rica, un país mayoritariamente católico, en las últimas décadas la presencia y participación del grupo religioso neopentecostal ha tenido un gran protagonismo³⁴. Tanto así, que ha marcado un antes y un después en la política costarricense, a partir de que decidieron formar algunos partidos y participar en los procesos electorales. Pero no son solo partidos políticos, sino que desde antes se habían constituido en una organización social, movilizada permanentemente, con agenda propia, generando impacto social y político en distintos niveles de la sociedad. Esto no había sucedido antes con otra agrupación evangélica en Costa Rica.

El neopentecostalismo se moviliza desde las principales calles hasta los corrillos parlamentarios. Le disputa la plaza pública a cualquier otro movimiento social (indígena, feminista, ecologista, LGBTIQ+, etc.). Aunque el número de los convocados a una movilización no determina la razón o justicia de sus luchas, sin embargo, cuantitativamente hablando, ejercen una presión social muy importante. Por eso, esta situación es una invitación a estudiarlo con mayor rigor, dejando de lado algunos estereotipos como, por ejemplo, que es un grupo de fanáticos, o ignorantes, que quieren salvar el mundo. Con estas apreciaciones lo único que se ha logrado, es invisibilizarlos o excluirlos del estudio serio, imposibilitando así, conocer qué es lo que plantean. Es de conocimiento público la agenda que poseen, la mayor parte de ella tiene que ver con temas y situaciones de derechos humanos. Corresponde conocer cuál es la perspectiva y propuesta que tienen al respecto.

El neopentecostalismo no se ha limitado al terreno formal de la política, sino que se ha configurado como una organización social. El estudio que aquí hacemos tiene como objetivo problematizar si en efecto se trata de un movimiento social, qué características tiene, cuál es su relación con los derechos humanos y qué desafíos presenta.

Aspectos metodológicos

Este trabajo es el resultado de una investigación bibliográfica. Primero hicimos una recopilación de documentos sobre el quehacer del neopentecostalismo en Costa Rica, en los últimos quince años; se trata de materiales hallados en periódicos, revistas,

34 Este artículo es parte de un trabajo mayor sobre el fundamentalismo religioso cristiano y los movimientos sociales en Costa Rica.





redes sociales (Facebook, YouTube), fotografías, entrevistas, etc., que contienen información sobre el tema. Segundo, una vez planteado y delimitado el tema, recurrimos a algunos referentes teóricos sobre movimientos sociales (existe bastante literatura al respecto) para conceptualizar y precisar algunas categorías. Seguidamente, explicamos en qué consiste este fenómeno fundamentalista religioso llamado neopentecostalismo, particularmente sus raíces históricas, de tal forma que se comprenda de lo que estamos hablando, y cómo ha sido su desarrollo y presencia en el país. Cuarto, a partir de las categorías establecidas, hacemos el análisis crítico de la información, con relación a dos movilizaciones públicas realizadas por este grupo, uno en 2013 y el otro en 2017 (entre estos años realizaron varias manifestaciones, pero aquí, por asuntos de espacio, solo nos referimos a dos de ellas)³⁵. Finalmente, presentamos algunas conclusiones provisionarias.

Aproximaciones teóricas

Existen debates y controversias acerca del origen y uso del término “movimiento social”. Algunos autores (Seoane, Taddei y Algranati, 2011, p. 173) sostienen que fue el pensador francés Charles Fourier, quien lo utilizó por primera vez en 1829 para “calificar diferentes experiencias de acción y participación colectiva, como, por ejemplo: movimiento revolucionario, movimiento político, movimiento popular”. El contexto social y político convulso que vivía Europa en esas décadas hacia posible esa denominación. Karl Marx (1987), también usó la expresión en 1847, en su correspondencia con Pierre-Joseph

Proudhon para referirse al movimiento socialista en Alemania, Francia e Inglaterra. El concepto estaba ligado al movimiento obrero, por eso tenía una perspectiva de clase, y así se seguirá usando hasta los años sesenta del siglo XX. En estos años hace su aparición en distintos países, pero particularmente, en los Estados Unidos, otros movimientos sociales que no estaban vinculados a la lucha de clases como, por ejemplo, el movimiento estudiantil, el ecológico, el feminista, la lucha contra la discriminación étnica, el movimiento pacifista, la movilización contra la guerra y agresión a otras naciones, etc. Estos y otros nuevos movimientos sociales serán replicados en las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX, en otros contextos particulares de los países latinoamericanos.

Durante las tres últimas décadas del siglo XX los gobiernos dictatoriales, cívico militares y las democracias liberales en vías al neoliberalismo, generarán la aparición de otros movimientos como, los piqueteros en Argentina, los sin tierra en Brasil, el zapatismo en México, los cocaleros en Bolivia, los indígenas en Ecuador, los familiares de personas desaparecidas en Guatemala, etc. Para estudiar estos movimientos la categoría de clase era insuficiente, porque no lograba explicar las causas de sus luchas ni la naturaleza del movimiento, por eso se requerirá de nuevas perspectivas que permitan comprenderlos y explicarlos. Necesitamos conceptualizar qué es un movimiento social: “Mientras los participantes en acciones de protesta colectiva suelen ser consciente de su integración en un movimiento social, los analistas no consiguen ponerse de acuerdo sobre el significado de estos términos” (Pérez, 1994, p. 58).

35 Desde inicios del siglo XXI, los neopentecostales y los neo-integristas dieron los primeros pasos en Costa Rica para organizarse como movimientos. Han realizado varias manifestaciones, a veces por separado y otras veces juntos.





En esa disputa se tuvo que superar esa vieja concepción sobre el comportamiento colectivo (de los movimientos), que lo señalaba como “conducta desviada”, anormal, irracional, o anómala, con respecto al orden establecido. Para esta visión, los movimientos sociales como parte de la sociedad aparecen como un sector desviado o indeseado³⁶. En lugar de fijarse en las causas, los objetivos y las demandas de ellos, querían saber por qué tienen un comportamiento social “inadecuado”. Quieren conocer las causas que produjeron ese comportamiento colectivo, con el propósito de buscar caminos para volver a integrarlos a la sociedad (readaptarlos). Esta es una perspectiva positivista y funcionalista que propone una respuesta por parte de las autoridades y las fuerzas del orden para recuperar el control social.

Dice Pérez que en los años sesenta y setenta del siglo XX por más diferencias que hubiera entre los autores acerca de la definición, todos tenían en común lo siguiente: “que la acción colectiva encarnada en los movimientos sociales no era menos racional que las actividades convencionales de las organizaciones formales, ni estaba separada de ellas por un abismo infranqueable” (Pérez, 1994, pp. 63-64). Así, se fueron ampliando los límites y visiones tradicionales de lo que es un movimiento social.

Existió también una perspectiva reduccionista que pensaba que todo movimiento social era una organización de izquierda, con ideas revolucionarias. Esto tiene sus raíces en los orígenes de la concepción de movimiento social circunscrito a los obreros y la lucha de clases. Pleyers (2024, p. 20) dice, “Si sostengo que los movimientos sociales

transforman su sociedad, es indispensable agregar que se trata tanto de los movimientos orientados hacia la emancipación como de los movimientos reaccionarios y de los actores que defienden la visión económica dominante”. En un texto anterior, este autor dice lo siguiente:

Pero cuando hablamos de “movimientos sociales”, tenemos que considerar no solo a los movimientos progresistas, con los cuales la mayoría de los sociólogos se sienten afines, sino también a los actores “de arriba”, que defienden y promueven el capitalismo global financiero, y a los actores conservadores y reaccionarios, que ganaron mucho ímpetu en la segunda parte de la década 2010 (Pleyers, 2018, p. 100).

La propuesta de Pleyers ofrece un criterio de ingreso para aproximarnos al estudio del neopentecostalismo. Este no se adscribe a los movimientos de cambio social que tienen como horizonte la liberación humana a través de la transformación del sistema socioeconómico injusto y desigual; y esto nada tiene que ver con que sea un movimiento de naturaleza religiosa, porque la Teología Latinoamericana de la Liberación (TLL), que no solo fue una propuesta teológica teórica sino también política, expresada a través de la educación popular, el trabajo de las Comunidades Eclesiales de Base, las radios populares, la juventud obrera, la alfabetización liberadora, etc., tenía como proyecto el cambio social de las estructuras de opresión. Es decir, este fenómeno (TLL) religioso pudo (y puede) ser estudiado como un movimiento social. De igual manera el neopentecostalismo, aunque no tenga ese horizonte liberador, también es susceptible de ser analizado.

36 No sería extraño que así sea visto el neopentecostalismo, por parte de algunos estudiosos de este fenómeno en América Latina.





Dentro de la clasificación que hace Pleyers, el neopentecostalismo formaría parte de esos movimientos reaccionarios. En los últimos tres lustros lograron no solamente contribuir a llevar candidatos a la presidencia como, por ejemplo, el 2016, a Jimmy Morales, en Guatemala (Althoff, 2021); el 2018, a Iván Duque, en Colombia (Blanco y Méndez, 2021); y el 2019, a Jair Bolsonaro, en Brasil (Oualalou, 2019), sino que las calles y plazas de estos países han sido tomadas por estos grupos antes, durante y después de las elecciones. En el periodo 2000-2015, que se llamó el "ciclo progresista" en América Latina, fueron otros movimientos sociales los que condujeron a la presidencia a políticos de izquierda en Bolivia, Brasil, Chile, Argentina, Ecuador, Nicaragua, Venezuela, etc (Zibechi, 2008).

De acuerdo con Pérez (1994), todo movimiento social tiene por lo menos tres características: a) un nivel de estabilidad en el tiempo (no aparece y desaparece constantemente), b) sus miembros o integrantes intervienen en las actividades del movimiento, y c) existe entre sus adherentes una identidad y conciencia de grupo, al mismo tiempo que comparten algunas creencias generales. Como puede verse, se trata de características mínimas, pero a la vez genéricas, que nos ayudan a entender lo que es un movimiento social.

Existen otros elementos que debemos sumar a los anteriores para lograr mayor concreción. De acuerdo con Almeida (2020) el movimiento social es una comunidad que no está vinculada a la institucionalidad, sino que es adversa o distante del poder formal oficial³⁷, y persigue un objetivo en común, y

para eso lucha de diversas formas (que no siempre son acciones convencionales). El autor advierte lo siguiente:

Las grandes movilizaciones a escala nacional probablemente necesiten sostenerse durante al menos un año para que se las considere un movimiento social. En contraste, una manifestación o protesta aislada no constituye un movimiento social. Al mismo tiempo, los actores colectivos deben encontrar la manera de conservar el ímpetu y la unidad (Almeida, 2020, p. 27).

También es de utilidad teórico-práctica lo que nos proponen Seoane, Taddei, y Algranati (2011, p. 172): "formula ciertas reivindicaciones propias y significativas socialmente; guarda ciertos marcos de solidaridad, relaciones o identidad común; cuenta con ciertas redes o marcos organizacionales; y plantea ciertos cuestionamientos o conflictos respecto del marco societal donde actúa".

El neopentecostalismo en Costa Rica, contiene mucho de todo lo que hasta aquí venimos señalando. Esto se entenderá mejor en el análisis que hacemos de dos de sus manifestaciones públicas.

Almeida también señala seis niveles de actividades que identifica a los movimientos sociales: "(1) formas cotidianas de resistencia, (2) movimientos locales de base, (3) movimientos sociales nacionales, (4) olas de protesta, (5) movimientos revolucionarios y (6) movimientos sociales transnacionales" (Almeida, 2020, p. 46). El neopentecostalismo en Costa Rica se ubica en el nivel de "movimientos sociales transnacionales". No

37 Esto significa para el caso que estudiamos que, en algunas ocasiones, los neopentecostales, por los diputados que tienen, son parte del poder establecido. Como movimiento social cuenta con algunos aliados en el gobierno.





sucede solo en Costa Rica, sino también en otros países; existe una red que traspasa las fronteras geográficas. Sobre este tipo de movimientos, el autor dice: “hay actividades de movimientos sociales que operan a nivel internacional. Los movimientos sociales transnacionales se movilizan en al menos dos naciones y, a menudo, en varias decenas más” (Almeida, 2020, p. 61). Pero también se situaría en lo que se conoce como “movimiento contrario”: “un conjunto de opiniones y creencias compartidas por una población opuesta a determinado movimiento social” (McCarthy y Zald referidos por Almeida, 2020, p. 236).

Los “movimientos contrarios” se dedican a obstaculizar la lucha de otro movimiento, en este caso del movimiento que causó su nacimiento. El neopentecostalismo como movimiento, se crea en reacción al movimiento feminista o LGBTIQ+³⁸, y lucha contra ellos.

El neopentecostalismo

De acuerdo con Ari Pedro, el neopentecostalismo es la tercera ola del pentecostalismo. Su génesis se encuentra en la década del setenta del siglo XX y se caracteriza por salir de sus templo hacia un ámbito más público, hacer mayor uso de los medios de comunicación, participar en los asuntos políticos institucionales, ofrecer a sus adherente prosperidad en diferentes aspectos de la vida, y protección contra las fuerzas del mal (Oro, 2018, pp. 413-420). Se rigen por un sistema estricto de creencias bíblicas, que son interpretadas literalmente. Mantiene la tradición original del fundamentalismo religiosos de inicios del siglo XX, aparecido en Estados Unidos, que fue una reacción de los

evangélicos ante la aparición de las ideas del evolucionismo y el liberalismo teológico moderno. Según Stam, citado por Piedra, dice que por eso se aferraron a cinco creencias fundamentales: 1) la creación literal del universo, 2) la divinidad de Jesús y su concepción virginal, 3) la muerte vicaria de Cristo, su resurrección física, y su segunda venida a la tierra, 4) la inspiración e inerrancia de la Biblia, y 5) el nuevo nacimiento por la fe en Cristo (Piedra, 2004).

A las creencias anteriores se sumaron varias prácticas morales y políticas, propias de los valores de los sectores conservadores y cristianos de la sociedad norteamericana como, por ejemplo, la defensa de la familia tradicional; las abstinencia al licor, el fumado, el baile, los juegos de azar; rechazo al humanismo y el comunismo, entre otros (Piedra, 2004; Tamayo, 2004). Esto es de manera resumida, el pensamiento, creencias y prácticas de quienes se identifican con el neopentecostalismo.

Marcha por la familia y la paz

Una de las primeras manifestaciones públicas se llevó a cabo en la administración del gobierno de Laura Chinchilla Miranda (2010-2014), primera mujer presidenta, que es politóloga y católica. En esos años, en la Asamblea Legislativa, los partidos neopentecostales Restauración Nacional y Renovación Costarricense, tenían como diputados a Carlos Luis Avendaño Calvo y Gerardo Justo Orozco Álvarez, respectivamente.

En Costa Rica, el Día de la Madre, se celebra el 15 de agosto que, junto con Navidad y Semana Santa, son tres fechas “sagradas” en

38 En estos casos, podría suceder que ninguno de los tres (neopentecostalismo, feminismo, LGBTIQ+) sea ni de izquierda ni revolucionario.





la cultura costarricense. En ese contexto de celebración familiar, con una mujer creyente en la presidencia del país, el 10 de agosto de 2013, con el lema “Por los derechos de la familia y la paz”³⁹, tuvo lugar una de las movilizaciones públicas religiosas más llamativas. La actividad fue organizada por el denominado grupo “Red de Evangelistas y Profetas”, cuyo presidente es el señor Juan de Dios Calderón (Teletica, 2013). Él es pastor y evangelista de la Iglesia de Dios Evangelio Completo, fundada en 1935, que tiene más de 395 sedes (templos)⁴⁰ en Costa Rica (Historia Iglesia de Dios Costa Rica, 2024). Calderón se presenta en las redes sociales de su iglesia como el responsable de las campañas o “noches de milagros” (Casa Pasión, 2023).

Los protagonistas sostienen que la causa que los moviliza es el proyecto de ley presentado en la Asamblea Legislativa para regular la Fecundación In Vitro y las uniones de hecho entre las parejas del mismo sexo. Para Calderón, con estos proyectos de ley, en Costa Rica se está promoviendo un “combo de muerte”, y es un “ataque que está recibiendo la familia”. Ellos se organizan y reaccionan, porque quieren defender “la” familia y los valores tradicionales frente al “Combo de la muerte” que dicen, no solo es promovido por algunos diputados, sino también por activistas y defensores de los derechos de la comunidad homosexual.

En Costa Rica, la Fecundación In Vitro (FIV), fue prohibida en 2000 por la Sala Constitucional, que afirmaba que se atentaba contra la vida de los embriones no implantados.

Ante esta prohibición un grupo de parejas que necesitaban acceder a la reproducción asistida, acudieron a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. En 2012 la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en su condición de órgano judicial condenó a Costa Rica por esta prohibición, porque estaba violando el derecho a la vida privada y familiar al impedir que sus ciudadanos acudan a la FIV. Así, la Corte, “ordena a Costa Rica indemnizar a las familias demandantes implementar la Fecundación In Vitro, regulándola y creando todas las condiciones necesarias para que el Estado brinde este procedimiento como un servicio público” (Blanco, 2014, p. 33).

Días previos a la marcha, Juan de Dios Calderón, se refirió a la anticoncepción de emergencia, conocida como pastilla del día después, y al aborto, como amenazas. Habló de estos temas sensibles para una sociedad conservadora y creyente (religiosa), a pesar de que no existía ningún proyectos de ley en discusión sobre ellos. La marcha es interpretada por Calderón como una jornada de oración por el país y llamó tanto a cristianos evangélicos como católicos que creen y defiende el modelo de familia “conforme al diseño de Dios”, para que se unan a la marcha, en la que esperaban una concurrencia de 30.000 personas.

En el contexto previo a la organización de la marcha, el diputado neopentecostal Justo Orozco declaró: “Queremos que la vida siga. La actividad es a favor de la familia tradicional de papá, mamá, hermanos y abuelos. Es en contra de las uniones de hecho y todo lo

39 En Costa Rica, y en cualquier otro país de Centroamérica, convocar a una marcha por la paz, encuentra respuesta positiva. No se necesita ser neopentecostal para promover la paz (¡qué paz!). Las feministas, los ambientalistas, los LGBTIQ+, también quieren la paz.

40 Estos locales religiosos son los mejores centros de organización para las movilizaciones, es algo de lo que carecen otros movimientos sociales.





que vaya en contra de lo que dice la Biblia” (Teletica, 2013, párr. 7). En mayo de 2012 este diputado fue nombrado presidente de la Comisión de Derechos Humanos de la Asamblea Legislativa. Ese año solicitó por escrito que se excluya a la diputada Carmen Muñoz Quesada (Partido Acción Ciudadana), de la comisión legislativa de Asuntos Jurídicos, que estudiaba el proyecto de ley “Sociedades de Convivencia”, por el que se pretende reconocer derechos a la comunidad homosexual de ese país, por su opción sexual como lesbiana. Dice el diputado Orozco:

Al ser notorio y público que ella se declara lesbiana...ella tiene una compañera, y eso lo complica, ella está en un proyecto de ley donde se buscan bienes gananciales y patrimoniales y es ahí donde veo que pueda estar el conflicto de intereses y así hago el escrito para que no participe en la discusión de ese proyecto (Diario Extra, 2013, párr. 3).

El contenido de las declaraciones expresa persecución discriminatoria, violencia verbal y es contraria a los derechos humanos de las personas. Si el argumento principal es que se trata de un “principio de interés”, entonces, cuando se tocan asuntos de derechos humanos relacionados a la familia, ningún diputado podría participar porque sería de interés personal, dado que todos tienen familia.

La marcha de los neopentecostales en el centro de San José duró una hora, hicieron el mismo recorrido que suelen realizar otras organizaciones sociales y políticas (sindicatos, partidos, etc.) cuando se manifiestan para protestar. Salieron del parque de La Merced y culminaron en la Plaza de la Democracia. A semejanza de otros

movimientos sociales, los neopentecostales también llevan algunas signos que los identifica. De acuerdo con la información de Díaz y Solano (2013), a la marcha concurren personas de distintas edades, y todos iban vestidos de ropa color blanco (símbolo de la paz), muchos llevaban la Biblia (libro que acostumbran a citar literalmente) y portaban rótulos en los que se leía “Viva la Familia”, “El aborto es un crimen”, “Los hijos son un don de Dios, no un derecho”. Algunas de estas frases expresaban un claro desafío y rechazo a la decisión y orden dictaminada por la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Mientras esta había dicho que las parejas no fértiles tienen derecho a tener hijos, gracias a la FIV, los neopentecostales dicen que no es un derecho, sino que es un don de Dios. Creen en un Dios que distribuye dones de manera desigual, porque a unos los crea fértiles y a otros infértiles. ¿No hay ahí (en esa “teología”) la imagen de un Dios desigual o injusto?

Los manifestantes que habían declarado que la marcha era por la familia y la paz, a la vez que exponían imágenes de embriones en las manos de doctores, acuñaban la frase: “El aborto es un crimen. Elige la vida hoy”. Desde los megáfonos y con la Biblia en la mano los dirigentes expresaban (también se podía leer en los afiches) palabras como “crimen”, “cobardes”, “inmorales”, etc. Es difícil encontrar en posturas así, una apuesta por la paz. Aunque esperaban alrededor de 30 000 personas, se calcula que llegaron 5 000. Para un país pequeño como Costa Rica este es un número importante que hace sentir su presencia en la capital, y tiene suficiente cobertura de los medios de comunicación. No cualquier movimiento social logra convocar esa cantidad de gente.





Se trata de un movimiento social religioso que por las formas como se presentan en la vía pública, disponen de suficientes recursos económico y materiales (algo que, por lo general, no siempre otros movimientos sociales tienen): la gente se traslada de distintos cantones del país, llegan y se van en transporte privado (¿buses alquilados?); les facilitan los refrigerios, el agua, los megáfonos, etc.; en las camisetas y afiches se observa que hay cierta similitud en las letras, los colores y los estilos como si todo hubiera sido mandado a hacer en una misma empresa⁴¹. Fue una manifestación que logró propagar la idea de que en Costa Rica hay gente que promueve, como dicen ellos, el “combo de la muerte”: aborto, FIV, matrimonio igualitario, destrucción de la familia natural, etc. Mientras que el “combo de la vida” estaría representado por ellos: oposición al aborto, a la FIV y al matrimonio igualitario. Los primeros están identificados con la muerte, la guerra, el odio, y los segundos, con la vida, la paz, el amor. Es una visión dicotómica del mundo: mal versus bien, Satanás versus Dios.

Como puede verse, este movimiento social neopentecostal no es una expresión religiosa minúscula. Cuantitativa y cualitativamente tienen una serie de características semejantes a otros movimientos sociales, por ejemplo: una razón o motivo de lucha, buscan provocar un cambio social, poseen una identidad, tienen una organización, logran provocar una conmoción social, consiguen movilizar importante número de personas, etc. Y en todo esto el tema de los derechos humanos está presente, pero no para defenderlos o protegerlos, sino más bien, para en nombre de un Dios, una fe y un libro sagrado

(la Biblia), negar e impedir que otras personas tengan acceso a algunos derechos.

Marcha contra la educación sexual

En 2012 se aprobó en Costa Rica el Programa de Educación para la Afectividad y la Sexualidad Integral del Ministerio de Educación Pública (MEP). En 2017 se hicieron ajustes al programa:

Los cambios implicaban introducir temas de género, diversidad sexual y educación inclusiva, entre otros, desde un Enfoque de Derechos Humanos, mediante el desarrollo de una materia denominada Educación para la Afectividad y la Sexualidad, pero también transversalizados en otras materias y actividades cocrurriculares. Los padres y madres de familia darían la aprobación para que sus hijos e hijas recibieran los contenidos, tal como lo había ordenado la Sala Constitucional (Preinfalk, 2022, p. 10).

El MEP para evitar problemas con los padres de familia utilizó estrategias de acercamiento para exponerles los objetivos y los contenidos, pero no fue suficiente. Los programas fueron denunciados por grupos religiosos y civiles de introducir conceptos de la ideología de género en la comprensión del ser humano, la sexualidad o la composición familiar (Protestante Digital, 2017). En poco tiempo surgieron voces de oposición desde los sectores más conservadores y fundamentalistas de las iglesias, grupos sociales y políticos:

Se fortaleció rápidamente un movimiento social liderado por autoridades de la

41 Otros movimientos sociales cuando realizan alguna manifestación pública expresan gran variedad en sus afiches, incluso no faltan quienes los hacen espontáneamente, con creatividad y originalidad, mientras marchan.





Iglesia Católica, la Iglesia Evangélica y otros grupos religiosos, así como los denominados grupos pro-vida -colectivos como Despierta Costa Rica y No a la ideología de género- Unidos por la familia-, además de algunos líderes políticos, que llamaba al rescate de la familia tradicional, destacando las amenazas que sobre ésta se podrían derivar de la llamada ideología de género y exigiendo el retiro del programa (Preinfalk, 2022, p. 11).

El viernes 8 de diciembre de 2017, últimos días del calendario escolar, se realizó una manifestación en Casa Presidencial en Zapote, San José, para protestar contra los Programas de Educación para la Afectividad y Sexualidad del MEP. Esta movilización fue organizada por el grupo “Despierta Costa Rica”. También se hizo la convocatoria desde la página de Facebook “No a la Ideología de Género- Unidos por la familia”, en ella decían: “Queremos una educación sexual que incluya valores morales y de familia, solicitamos se respete nuestras costumbres culturales y cristianas” (Elmundo.cr, 2017, párr. 3). La manifestación contó con la asistencia de padres de familia, grupos religiosos, el Club de Motociclistas Soldados de Jesús, y algunos políticos religiosos como los diputados neopentecostales Mario Redondo Poveda del Partido Alianza Demócrata Cristiana y Fabricio Alvarado Muñoz del Partido Restauración Nacional. Redondo declaró:

Nosotros hemos apoyado que este país resguarde derechos fundamentales a la vida y de protección a la familia. Venimos muy preocupados...con un documento de firmas que recolectamos y hoy venimos a entregar a la presidencia. Pedimos garantizarle a los costarricenses una educación sexual que sea equilibrada (Valverde, 2017, párr. 4).

Estos manifestantes religiosos, al igual que suelen hacer otros movimientos sociales, llevaban pancartas, globos y banderas, y lograron mantener cerrado por espacio de dos horas uno de los carriles de la vía que pasa frente a Casa Presidencial. En ese tiempo entregaron panfletos a los conductores que pasaban por el lugar, en los cuales informaban a qué aspectos de los programas se oponen (Recio, 2017b). La opinión de los padres y madres de familia que asistieron a la manifestación era que ellos son los únicos responsables de enseñarles a sus hijos sobre la sexualidad, y si el colegio va a ofrecer alguna orientación al respecto tiene que ser compatible con la educación que ellos le dan en la casa.

Los manifestantes llevaron un pliego para entregarle a Luis Guillermo Solís, presidente de la República, en el que pedían entre otras cosas “la eliminación del decreto ejecutivo con políticas orientadas a erradicar la discriminación por orientación sexual y las Guías de sexualidad del MEP” (Valverde, 2017, párr. 5). Según esta información, llama la atención, que este movimiento neopentecostal que, en otras manifestaciones, con la Biblia en la mano y en nombre de Dios, hablaban de la paz, ahora pidan que no exista restricciones para discriminar a otra persona por su orientación sexual. ¿En eso consiste la paz?

Hay investigaciones en las que se demuestra que existe relación entre la discriminación y el suicidio en la población LGBTIQ+ (Tomicic, et al, 2016). Otro estudio sobre Centroamérica revela que de los tres lugares donde las personas LGBTIQ+ reciben mayor discriminación, uno de ellos es la iglesia o templo (PNUD, 2023). Ahora pareciera que en Costa Rica para este sector religioso no es suficiente discriminar dentro





de sus iglesias, sino también fuera de ellas, por eso hacen este tipo de solicitudes al presidente de la República.

La paz, es una expresión muchas veces vaciada de contenido o reducida, por algunas visiones espiritualizadas, a un sentimiento intimista e individualista, en donde lo importante es cómo me siento yo, sin interesarme por lo que sucede a mi alrededor o en la sociedad. Pero ¿puede alguien que cree en algún Dios, tener paz mientras discrimina a otra persona por su orientación sexual? En ninguna parte de la Biblia hay un pedido que Dios hace a sus seguidores para que discriminen a las personas LGBTQ+.

En la concentración que este movimiento religioso tuvo con el presidente Solís, también participó la ministra de Educación Sonia Marta Mora, a quien le pidieron su renuncia por ser ella la responsable de la implementación de las guías sexuales en los centros educativos. Un día antes a este acto de protesta, la ministra Mora, había declarado lo siguiente respecto a la educación sexual en el país:

Esa labor nos toca, hemos recalcado la importancia que tienen estos programas. Costa Rica tiene enormes retos en esta materia, tiene una manifestación muy acusada de relaciones impropias, tenemos el embarazo adolescente, las enfermedades de transmisión sexual y la constancia de que los docentes dicen que los estudiantes carecen de información básica para analizar lo que tiene que ver con la sexualidad; tenemos violencia hacia las mujeres, relaciones sexuales que comienzan muy temprano (Recio, 2017a, párr. 13).

En opinión del diputado neopentecostal Mario Redondo, el Gobierno de Guillermo Solís ha tratado de imponer una educación

sexual con el criterio de solo una parte; considera como “irrespetuoso” que se imponga una ideología de género, que no es acorde con un alto porcentaje de los costarricenses. Por su parte, el señor Alexander Camacho, presidente del Club de Motociclistas Soldados de Jesús, expresó: “debemos de entender que el principio se rige por una familia natural. Creemos que sí debe de haber educación sexual pero no promoviendo ningún tipo de libertinaje. No adelantarles a los niños sus etapas de conocimiento de sus cuerpos” (Valverde, 2017, párr. 11).

En esta movilización a semejanza de todas las que este movimiento social realiza, los manifestantes vestían prendas de color blanco, y portaban carteles y camisetas con frases llamativas. Por ejemplo, en las camisetas de los niños se podía leer “No destruyas mi inocencia”. En un cartel, bajo el nombre “Biología”, aparece una foto de una familia “normal”: abuelo, abuela, padre, madre e hijos. En otro cartel, bajo el título “Ideología”, aparece una pareja de mujeres y otra de hombres, cada una tomados de la mano. Había varias mantas grandes que llevaban el siguiente escrito “La ONU no manda en Costa Rica. La imposición del aborto va contra nuestra soberanía. ¡Sí a la vida!” (Valverde, 2017). La idea de que la lucha por los derechos sexuales y reproductivos es promovida por la Organización de las Naciones Unidas está presente en los reclamos y manifestaciones de este movimiento social (lo mismo sucede en otros países de la región). Esta es una forma de minimizar las luchas internas que otros movimientos sociales realizan por sus derechos en Costa Rica. No existe ninguna relación entre la soberanía del país y el derecho al aborto en casos de violación que proteja a una mujer. En todo este tiempo nunca se ha visto que





este movimiento social religioso, que ahora está interesado en la soberanía de Costa Rica, haga alguna movilización social, contra la excesiva dependencia de los gobiernos de turno, con relación a la política internacional del gobierno de Estados Unidos, o que proteste contra la imposición de políticas económicas de los organismos internacionales financieros en Costa Rica, o la ausencia de control sobre la depredación del capital y los negocios internacionales sobre la biodiversidad y los recursos naturales

Desafíos para la educación en derechos humanos

En pleno siglo XXI, en la mayor parte de nuestros países, existe un gran desconocimiento y abandono de los derechos humanos. El irrespeto y negación de ellos lo sufren los sectores sociales más vulnerables. Hace falta una cultura sobre los derechos humanos. El primer desafío, es construir esa cultura. No han sido suficientes las declaraciones, los tratados y las convenciones internacionales para establecer obligaciones jurídicas para los Estados en materia de derechos humanos. Tampoco las constituciones nacionales han servido mucho para que los gobiernos protejan y garanticen los derechos humanos de quienes habitan el territorio nacional, particularmente de las poblaciones menos favorecidas y más discriminadas.

En nuestras debilitadas democracias, no es suficiente la norma para la creación de esa cultura; la aprobación de tratados y leyes son importantes, pero tienen sus límites. La creación de una cultura de derechos humanos tiene que hacerse desde abajo, es decir, desde quienes experimentan y sufren sus ausencias, que poco saben o nada

les dice cuando se les habla de la universalidad, la indivisibilidad, la inalienabilidad, la inviolabilidad, etc., de los derechos humanos. Es necesario la educación en diferentes ámbitos: la familia, la escuela, los medios de comunicación, las iglesias, las universidades, los centros de trabajo, entre otros. Es un proceso largo, pero necesario. Crear una cultura de derechos humanos no se hace por decreto, sino con educación, a través de acuerdos y convencimientos colectivos; a partir de principios como el respeto por la igualdad, la diferencia, la libertad, la dignidad, la no discriminación, etc. Se construye a través de la pedagogía del diálogo, por ejemplo, con aportes metodológicos y epistemológicos de pensadores latinoamericanos como, Paulo Freire y Orlando Fals Borda (Cendales, et al, 2020), que hicieron propuestas que siguen siendo actuales. Ellos hablaron desde las comunidades educativas en las que estaban insertos, que estaban compuesta por personas socialmente excluidas y con grandes ausencias de sus derechos humanos.

Nuestros pueblos latinoamericanos son sociedades creyentes, muy influenciadas por visiones religiosas fundamentalistas y conservadoras. Respecto a Costa Rica, una reciente encuesta indica que, "Aunque la mayoría (73%) fue criada en la religión católica, solo el 67% sigue siendo católica hoy en día. Un 16% ahora se identifica como evangélico, y otro 14% dice ser creyente, pero sin seguir una religión específica" (IDESPO, 2025, p. 59). Casi la totalidad de los costarricenses es creyente, que no es lo mismo que decir que sean neopentecostales. Pero ¿qué es lo que enseñan desde esas creencias religiosas sobre derechos humanos? Este es otro desafío. No se trata de esperar a que estas sociedades creyentes se conviertan en sociedades





secularizadas para que promuevan derechos humanos. Llevamos más de 500 años y eso no ha sucedido, incluso Costa Rica tiene un Estado confesional (católico), pero su condición de creyente no es un impedimento para educar e interesarse por los derechos humanos, con perspectiva sociohistórica.

No existe (o no debe existir) incompatibilidad entre fe cristiana (religión o espiritualidades) y educación en derechos humanos. En las iglesias tanto católicas como evangélicas, hay todavía un remanente de la Teología Latinoamericana de la Liberación, que demostró en las décadas del 60 al 80 del siglo XX, el sentido histórico de la fe cristiana, precisamente, a favor de quienes no tenían asegurado sus derechos humanos, y que hoy tienen una gran variedad de rostros. Las creencias religiosas tienen que estar al servicio de instituciones y sistemas económicos y políticos que construyan sociedades más humanas (Rosillo, 2012).

Un tercer desafío, es el vínculo necesario entre el mundo de la academia universitaria, con el mundo de los movimientos sociales (debe ser un solo mundo). Aunque existen movimiento sociales religiosos como el que aquí hemos visto, el neopentecostalismo, que niega derechos humanos, existen otros movimiento sociales que luchan, educan y potencian derechos humanos. A veces sucede que el mundo intelectual, enclaustrado en sus recintos académicos no tiene relación con ellos, ignora que en esos movimientos anida una gran fuente de producción de conocimiento. No se puede educar en derechos humanos solo teorizando o compartiendo las distintas perspectivas que existen en este campo; eso es un conocimiento que no logra tener impacto en el mundo real. Una educación en derechos humanos que toma en cuenta

al movimiento social, demanda que el científico social se enfrente a la disyuntiva: de promover una educación transformadora o realizar una educación preservadora del *status quo* (Herrera y Torres, 2023).

La educación en derechos humanos es un acto político y no es neutral: "Toda la acción educativa comporta un aspecto político, pues ella puede o no ayudar a cambiar las relaciones sociales imperantes. El educador, la educadora jamás son neutrales; toda su vida está hecha de hechos educativos y políticos" (Peresson, 2020, p. 131).

Conclusiones provisionarias

Tradicionalmente se entendía que un movimiento social era una organización que luchaba por mejores condiciones económicas (eran luchas obreras). Posteriormente, el lente de estudio se amplió, y se comprendió que existían otros movimientos sociales que, no necesariamente lidiaban por asuntos económicos, sino por otros problemas, como la naturaleza ambiental, la paz, el género, las personas desaparecidas, la FIV, el aborto, etc., y que al igual que los primeros (obreros) se enfrentaban al poder (o gobierno) de turno, expresaban su vena progresista y buscaban la transformación de la realidad. Sin embargo, estos no agotaban los tipos de movimientos sociales existentes.

Hemos visto en estas páginas que también hay movimientos sociales que son de carácter religioso como el neopentecostalismo. Desde los marcos teóricos utilizados para esta investigación, este clasifica como un actor "de arriba", conservador, y reaccionario, que pone sus esfuerzos y organización en defensa del sistema vigente. No es un movimiento social como los anteriores





que buscan modificar la realidad para recuperar derechos que el sistema niega, atropella o desprotege, sino un movimiento social que se opone a que otros grupos humanos tengan accesos a algunos derechos; se activan y luchan para impedir que el Estado reconozca y asegure derechos a otras personas.

Hemos encontramos que en Costa Rica el neopentecostalismo se asemeja a otros movimientos sociales en varios aspectos: están organizados y se activan para hacer sus manifestaciones públicas en ocasiones (fechas) claves; es un movimiento que reacciona ante las decisiones o políticas públicas tomadas por el Estado sobre aspectos relacionados a derechos sexuales y reproductivos; poseen una identidad basada en principios religiosos, por eso pretenden que la fe que profesan en sus iglesias (templos) sea practicada por el resto de la sociedad; es un movimiento que se comporta de forma contestaria frente al gobierno en la medida en que este promueve o aprueba derechos humanos que ellos no comparten; tienen incidencia (impacto) a nivel social y político, porque los temas por los que se movilizan son asuntos susceptibles para una sociedad conservadora y creyente.

En todo movimiento social el elemento subjetivo es muy importante. Nadie se moviliza por lo que no siente. Puede existir una organización, que cuenta con liderazgos, recursos económicos y materiales, identidad y cohesión de grupo, mensaje discursivo (contenido), una agenda de lucha, etc., pero si no hay ese elemento subjetivo y místico, es una organización con poca o ninguna trascendencia. En este movimiento social neopentecostal, también es visible el papel jerárquico que desempeñan sus dirigentes

(pastores, apóstoles, profetas, salmistas, etc.). La movilización de los creyentes neopentecostales, es en nombre de sus creencias interpretadas literalmente de la Biblia, eso es lo que los mueve. Han creado un Dios que les facilita tener la libertad de luchar para oponerse a que otros humanos gocen y disfruten de algunos derechos que le son negados.

Referencias

- Almeida, P. (2020). *Movimientos sociales. La estructura de la acción colectiva*. Buenos Aires: CLACSO.
- Althoff, A. (2021). Donald Trump y Jimmy Morales: entrelazamientos de política transnacional y religión, *Ciencias Sociales y Religión*, Vol. 23, pp. 1-40.
- Blanco, J. y Méndez, J. (2021). Los partidos y movimientos (neo) pentecostales y las luchas por la hegemonía en la crisis del sistema político colombiano (1991-2018), *Revista Izquierdas* No 50, pp. 1-23.
- Blanco, W. (2014). ¿Aprueba la Fecundación In Vitro el test de razonabilidad jurídica? *Revista de Ciencias Jurídicas* No 133, pp. 29-54.
- Casa Pasión. (24 de noviembre de 2023). *Noche de milagros con el pastor Juan de Dios Calderón* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/Av10SanJoseCostaRica/videos/820092709801584>
- Cendales, L., Ghiso, A., Gómez, S., Mejía, R., Ortega, P., Peresson, M., Posada, J., Torres, A. (2020). *Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Educadores Populares*. Bogotá: ELE.





- Diario Extra. (29 de mayo de 2013). Orozco pide excluir a diputada por ser gay. <https://www.diarioextra.com/noticia/orozco-pide-excluir-a-diputada-por-ser-gay/>
- Díaz, L y Solano H. (10 de agosto de 2013). Miles marcharon de blanco en defensa de la familia y contra el aborto. <https://www.nacion.com/el-pais/servicios/miles-marcharon-de-blanco-en-defensa-de-la-familia-y-contra-el-aborto/7OK2FOITLJGB7GIOEXIKCFPXL/story/>
- Elmundo.cr. (7 de diciembre de 2017). Padres de familia se manifestarán contra clases de educación sexual. <https://elmundo.cr/costa-rica/padres-se-manifestaran-en-casa-presidencial-contra-clases-de-educacion-sexual/>
- Herrera, N. y Torres, A. (2023). *Orlando Fals Borda y la Investigación Participativa*. Bogotá: ELE.
- Historia Iglesia de Dios Costa Rica (2024). Iglesia de Dios Evangelio Completo 1935-2023. https://historiaiglesia dedioscostarica.blogspot.com/2012/11/iglesia-de-dios-evangelio-completo-en_11.html
- IDESPO. (2025). Percepción de la población costarricense sobre valores y prácticas religiosas, 2024. Heredia: UNA. <https://www.observatoriodeloreligioso.org/wp-content/uploads/2025/02/InformeValoresPracticasReligiosas2024.pdf>
- Marx, K. (1987). *Miseria de la filosofía. Respuesta a la filosofía de la miseria de Proudhon*. México: Siglo XXI.
- Oro, A. (2018). Neopentecostalismo, en Blancarte, R. (coord.). *Diccionario de religiones en América Latina*. México: FCE. pp. 413-420.
- Oualalou, L. (2019). Los evangélicos y el hermano Bolsonaro, *Nueva Sociedad*, 280, pp. 68-77.
- Peresson, M. (2020). "Pedagogía de la praxis en Paulo Freire", Cendales, L. (et al). *Paulo Freire y Orlando Fals Borda*. Educadores Populares. Bogotá: ELE, pp. 123-132.
- Pérez, M. (1994). "Cuando lleguen los días de la cólera" (Movimientos sociales, teoría e historia), *Zona Abierta*, No 69, 1994, pp. 51-120.
- Piedra, A. (2004), (editor). *Haciendo teología en América Latina. Juan Stam: un teólogo del camino*. Vol. 1. San José: SEBILA.
- Pleyers, G. (2018). *Movimientos sociales en el siglo XXI: perspectivas y herramientas analíticas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Pleyers, G. (2024). *El cambio nunca es lineal: movimientos sociales en tiempos polarizados*. Buenos Aires: CLACSO.
- PNUD. (2023). *Análisis sobre vulnerabilidades y violencia que enfrenta la población LGBTQ+*. Centro Regional del PNUD en América Latina y el Caribe. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2024-05/informe-de-analisis-de-la-encuesta-a-poblacion-lgbtq_es.pdf
- Preinfalk, M. (2022). Educación sexual en Costa Rica. Tensiones y avances en las primeras décadas del siglo XXI, *Revista Estudios* No 45, pp. 1-17. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/53327/53732>





- Protestante Digital. (5 de diciembre de 2017). CristianosenCostaRicasemovilizan“por la vida y la familia”. <https://protestantedigital.com/internacional/43558/cristianos-en-costa-rica-se-movilizan-por-la-vida-y-al-familia>
- Recio, P. (7 de diciembre de 2017a). Grupos intensifican campaña contra clases de sexualidad del MEP. <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/grupos-intensifican-campana-contr-clases-de/6AS6BI6TIVAGVASVQZKMBGKZZA/story/>
- Recio, P. (8 de diciembre de 2017b). Decenas protestaron frente a Casa Presidencial contra clases de educación sexual del MEP. <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/decenas-se-manifiestan-frente-a-casa-presidencial/RRS574NFMRCDFQZLS7CATP2FI/story/>
- Rosillo, A. (2012). *Liberación y justicia social. Derechos humanos desde la Teología de la Liberación*. México: CENEJUS.
- Seoane, J, Taddei, E. y Algranati, C. (2011). El concepto “movimiento social” a la luz de los debates y la experiencia latinoamericana recientes. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, vol. 3, núm. 4, pp. 169-198.
- Tamayo, J. (2004). *Fundamentalismos y diálogo entre religiones*. Madrid: Editorial Trotta.
- Teletica. (15 de julio de 2013). Grupos religiosos anuncian una marcha en “defensa de la familia” en Costa Rica. https://www.teletica.com/nacional/grupos-religiosos-anuncian-una-marcha-en-defensa-de-la-familia-en-costarica_17391
- Tomicic, A. Gálvez, C., Quiroz, C., Martínez, C., Fontbona, J., Rodríguez, J., Aguayo, F., Rosenbaum, C., Leyton, F., Lagazzi, I. (2016). Suicidio en poblaciones lesbiana, gay, bisexual y trans: revisión sistemática de una década de investigación (2004-2014), *Revista médica de Chile*, vol.144 núm.6, pp. 723-733. <https://www.scielo.cl/pdf/rmc/v144n6/art06.pdf>
- Valverde, R. (8 de diciembre de 2017). Manifiestantes piden replantear guías sexuales del MEP. <https://semanariouniversidad.com/ultima-hora/manifiestantes-piden-replantear-guias-sexuales-del-mep/>
- Zibechi, R. (2008). Nueva encrucijada para los movimientos latinoamericanos, en Martínez, R. (Comp.). *Los movimientos sociales del siglo XXI*. Diálogos sobre el poder. Caracas: Editorial el Perro y la Rana, pp. 57-68.



SALUD MENTAL DE DEFENSORAS Y DEFENSORES DE DERECHOS HUMANOS. REFLEXIONES SOBRE EL CUIDADO EMOCIONAL DEL EQUIPO DEL CENTRO DE DERECHOS HUMANOS Y DE LA NATURALEZA – PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

Mgtr. Pablo Geovanny Bermúdez Aguinaga⁴²
Mgtr. Mónica Alejandra Montero Riofrío⁴³

Resumen

El presente texto reflexiona sobre la importancia del acompañamiento psicológico en equipos de defensores y defensoras de derechos humanos y de la naturaleza. Es evidente que el desgaste emocional de acompañar víctimas de violación de derechos impacta en el bienestar psicológico de las y los defensores por llegar a conocer de temas relacionados al dolor, la injusticia, el sufrimiento, o incluso la muerte. El riesgo emocional de las y los defensores es cotidiano y permanente, por ello, el Centro de Derechos Humanos y de la Naturaleza de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador tiene un espacio de acompañamiento psicológico grupal, que promueve la salud mental y el bienestar psicológico de las y los defensores del equipo. El objetivo principal es promover estrategias de cuidado emocional

en las personas que conforman el equipo del CDHN PUCE. Esta metodología es una aplicación de la psicología grupal en promoción de la salud mental de defensoras y defensores de derechos humanos y de la naturaleza, sus dinámicas se concentran en tres actividades: 1) la relación entre cuerpo y psique, 2) la promoción del juego cooperativo, y 3) el desarrollo de habilidades para el trabajo como defensores y defensoras. Los hallazgos encontrados sugieren que aplicar una metodología para el cuidado psicológico colectivo favorece notablemente el bienestar psicológico, tanto en la reflexión sobre la salud mental propia, como en el desarrollo de habilidades de afrontamiento y técnicas de autocuidado. Cuidar la psique de las personas que conforman los equipos de defensores debe ser una prioridad de las organizaciones que defienden derechos.

42 Centro de Derechos Humanos y de la Naturaleza de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador,  <https://orcid.org/0000-0002-9870-0034>,  pgbermudez@puce.edu.ec

43 Centro de Derechos Humanos y de la Naturaleza de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador,  <https://orcid.org/0009-0006-1031-9009>,  monymonteror@hotmail.com





Palabras clave: cuidado emocional, defensores de derechos, desgaste emocional, salud mental

Introducción

Las instituciones de educación son responsables de la transmisión y enseñanza de derechos humanos, y en el Ecuador, la Pontificia Universidad Católica (PUCE) busca ser una “comunidad universitaria humanista, para la transformación personal y social, al servicio de un mundo fraterno, justo y sostenible” (PUCE, 2021), por ello, desde el Centro de Derechos Humanos y de la Naturaleza – PUCE (CDHN-PUCE) se impulsan casos paradigmáticos que promueven cambios y optimizan las políticas públicas mediante la discusión teórico- práctica de temáticas relacionadas a los derechos humanos y de la naturaleza (PUCE, 2025). Esta unidad académica está vinculada a la Facultad de Derecho y Sociedad, y promueve su actividad en tres ejes fundamentales.

- Litigio estratégico en derechos humanos y de la naturaleza como medio de transformación social.
- Formación de defensoras y defensores de derechos
- Promoción e investigación en derechos humanos y de la naturaleza.

En 1999, un grupo de estudiantes de la PUCE participó de un Concurso realizado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en Washington, donde conocieron el caso del señor Daniel Tibi, hombre que fue privado de su libertad de forma ilegal y arbitraria en un centro de penitenciario de la ciudad de Guayaquil en Ecuador, donde recibió malos tratos que provocaron severas consecuencias en su persona, quien

hasta ese momento había llevado su caso en la CIDH sin patrocinio. Cuando el grupo de estudiantes regresó a Ecuador, decidieron fundar la primera Clínica de Derechos Humanos con el fin de acompañar al señor Tibi en su próximo litigio en la Corte IDH. A la par, se conocieron otros casos de violaciones de derechos humanos en el Ecuador, lo que evidenció la pertinencia de sostener una clínica jurídica especializada en derechos humanos en el Ecuador.

Sin embargo, las necesidades de crecer y fortalecer esta iniciativa estudiantil se evidenciaron por la gran acogida que tuvo, por la abundancia de casos, y por la necesidad de brindar acompañamiento especializado a víctimas de violaciones de derechos humanos en Ecuador, especialmente aquellas personas en vulnerabilidad socioeconómica. Así se refundó la unidad pasando a llamarse Centro de Derechos Humanos – PUCE. El desplazamiento desde una Clínica jurídica hacía un Centro de Derechos Humanos se fundamentaba en la necesidad de institucionalización, pues a las actividades de litigio se sumaron objetivos como la formación de nuevas y nuevos defensores, y la promoción e investigación de derechos humanos, además, el equipo se consolidó, pues la universidad asignó un docente titular para que dirija al Centro de Derechos Humanos – PUCE de forma permanente.

No obstante, la dialéctica de las instituciones implica adaptabilidad. Y, aunque el Centro de Derechos Humanos de la PUCE era una organización reconocida y respetada, la transformación es parte del desarrollo, por ello, actualmente pasó a llamarse Centro de Derechos Humanos y de la Naturaleza (CDHN- PUCE). Pues, en el Ecuador, la naturaleza tiene derechos, y pertinente para visibilizarlos y defenderlos.





El motor del CDHN- PUCE es la acción transformadora de las y los estudiantes y profesionales que trabajan cooperativamente para promover, defender y exigir derechos, pues el Centro de Derechos Humanos y de la Naturaleza sostiene una lucha permanente por la exigibilidad de derechos y la justicia social.

Con 25 años de experiencia trabajando con distintos equipos de defensores y defensoras se ha detectado que el ejercicio cotidiano de defender y promover derechos humanos tiene repercusiones en la salud mental de las y los defensores, pues experimentan alto riesgo de desgaste emocional, que trae consecuencias en sintomatología clínica como ansiedad, depresión, trastornos del sueño, trastornos de la alimentación, o consumo problemático de sustancias (Villa y otros, 2019). Por ello, desde el año 2018, el CDHN-PUCE mantiene un dispositivo clínico de acompañamiento psicológico grupal desarrollado por el área de psicología.

El objetivo de la presente exposición es compartir y discutir las experiencias del cuidado emocional del equipo de defensoras y defensores del CDHN-PUCE.

Sustento conceptual

Los padecimientos mentales tienen una milenaria relación con los seres humanos, desde las primeras concepciones sobre afectaciones espirituales o posesiones demoniacas, hasta los últimos hallazgos de la neuroimagen, evidencian la gran inquietud que generan aquellas enfermedades que afectan nuestra psique. La salud integral reconoce que la salud mental es una prioridad, pues afectaciones psicológicas como depresión, consumo

problemático de sustancias, ansiedad o trastornos psicóticos, son una realidad en nuestras sociedades actuales.

El ejercicio cotidiano de defender derechos humanos y de la naturaleza es emocionalmente desgaste y psicológicamente retador. Desde experiencias como entrevistar a la madre de una persona desaparecida, realizar una diligencia en territorios contaminados por derrames, o enfrentar frontalmente el esfuerzo sistemático de algunas instituciones estatales para dejar en impunidad vulneraciones de derechos; representan experiencias que resuenan en la salud mental de las y los defensores.

Es responsabilidad de las instituciones laborales, organizaciones y colectivos de defensoras y defensores “identificar el peligro psicosocial, estimar el riesgo de afectación a la salud mental, reduciéndolo mediante intervenciones y prácticas adecuadas para proteger y promover la salud mental en el lugar de trabajo” (Calvo, 2020, p. 6457). Pues, defender derechos humanos y de la naturaleza puede ser un factor de riesgo psicosocial, porque el desgaste emocional es permanente.

En el contexto sanitario se ha profundizado la investigación sobre cuidado a las personas que, ejerciendo una actividad profesional cuidan de otros y otras. Es sabido que médicos, enfermeras, y otras personas del personal sanitario están expuestas abiertamente a desgaste emocional porque su trabajo implica cercanía con la enfermedad, con el dolor, con la muerte, lo que los lleva a experimentar fatiga profesional y síndrome de burn out. “Los profesionales de salud se encuentra en presión constante, conllevándolos a sentir frustración, temor, insomnio, entre otras conmociones negativas que





pueden a llegar a causar enfermedades de salud mental” (López y otros, 2021, p. 8022).

Las defensoras y defensores de derechos también son cuidadores, porque velan por el bienestar de los derechos de otros y otras. Y en su ejercicio como defensores están expuestos a desgaste emocional, por la intensidad de experiencias que atraviesan. Por tanto, es fundamental trabajar por el bienestar mental y emocional de defensoras y defensores, fomentando pensamientos, sentimientos y estados de ánimo positivos, así como, tramitando afectos negativos que devienen del mismo ejercicio de ser defensor o defensora de derechos. Cultivar pensamientos, sentimientos y estados de ánimo positivos es necesario, pues “la conexión entre los pensamientos y el estado de ánimo es incuestionable. Ser feliz y estar mentalmente sano depende mucho de cómo se procesan los contenidos mentales” (Melgosa, 2017, p.5).

Salud Mental

Comprender la salud integralmente requiere una reflexión que vincula lo físico con lo psíquico. Los seres humanos somos un cuerpo y una psique que interactúan para formarnos como personas, el vínculo entre cuerpo y psique ha permitido comprender claramente enfermedades como el estrés, y las condiciones psicosomáticas como la hipocondría. Por ello, es muy relevante reflexionar sobre la salud mental.

La salud mental es un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todas sus habilidades, poder aprender y trabajar adecuadamente y contribuir a la mejora de su comunidad. Es parte fundamental de la salud y

el bienestar que sustenta nuestras capacidades individuales y colectivas para tomar decisiones, establecer relaciones y dar forma al mundo en el que vivimos (OPS, 2025, p.1).

Trabajar adecuadamente y contribuir a la mejora de la comunidad es un ejercicio cotidiano y permanente de defensoras y defensores de derechos, porque su accionar es relevante en la promoción de un mundo más justo. Las y los defensores enfrentan severos momentos de estrés, vinculados especialmente a conocer noticias sobre vulneraciones de derechos, al desgaste de los procesos legales, al encuentro con las realidades de las víctimas que enfrentan historias de dolor, y el desgaste emocional derivado puede convertirse en un factor de riesgo.

La OMS ha reconocido que la salud mental debe ser una prioridad para todas las personas, y en el contexto de la actual crisis climática se la debe precautelar con especial énfasis. El bienestar emocional de los equipos que defienden y protegen los derechos humanos y de la naturaleza debe ser fortalecido, pues los defensores y defensoras promueven sociedades más justas e igualitarias. Sabemos que el cambio climático plantea graves riesgos para la salud mental y el bienestar. Por consiguiente, “la Organización [OMS] insta a los países a que incluyan el apoyo a la salud mental en su respuesta a la crisis climática” (OMS, 2022, p.1).

Salud mental de defensoras y defensores de derechos humanos y de la naturaleza

La salud mental de defensoras y defensores en la región tiene algunos riesgos y amenazas que pueden provocar padecimientos





en lo psíquico o psicopatologías asociadas. Es importante subrayar que las amenazas psíquicas y emocionales son permanente, porque conocer sobre vulneraciones de derechos humanos y de la naturaleza implica acercarse al dolor, la tristeza y el malestar (D'Onofrio & Depaoli, 2014). La tortura, la desaparición forzada, los desastres ambientales, las agresiones sexuales y otras vulneraciones desprenden afectos negativos que se contagian a las personas que conocen de los casos, y más a quienes buscan resarcir los derechos vulnerados. La indignación que se desprende como un afecto movilizador también puede ser un riesgo emocional, conocer permanentemente de casos de vulneración de derechos puede convertirse en agotamiento emocional que se traduce como enfermedad.

Ortiz (2015) señala que las y los profesionales que trabajan con sobrevivientes de violencia y que no cuentan con un sistema de autocuidado emocional, pueden sufrir desgaste profesional, síndrome de burnout, sintomatología ansiosa o depresiva, trastornos relacionados al trauma, o aumento del consumo de alcohol. Y en algunos casos, el abandono de la profesión. Lo que repercute negativamente a nivel personal y organizacional. Según señala, las condiciones adversas más frecuentes reportadas en defensores y defensoras son síndrome de burnout, contaminación emocional, traumatización secundaria, traumatización vicaria y conflictos en el equipo.

Metodología

La metodología empleada para las actividades de cuidado emocional se llama *Cuidado al cuidador*, esta fue creada para

personal sanitario (Lara & Vera, 2022) y ahora es adaptada para defensores y defensoras de derechos humanos y de la naturaleza. Pues los equipos de defensores cuidan de los derechos de las personas y de la naturaleza, lo que los convierte en cuidadores indirectos.

La metodología Cuidado al cuidador para defensores de derechos, reconoce unos enfoques fundamentales.

- El respeto a la subjetividad.
- La escucha empática.
- El trabajo cooperativo.

El respeto a la subjetividad reconoce que cada persona participante es un sujeto único. Con dimensiones biológicas, psicológicas y sociales particulares, quienes han decidido defender derechos humanos y de la naturaleza. Y como defensor o defensora, atraviesa situaciones cercanas al sufrimiento, a la indignación, y al dolor emocional, por lo que se moviliza para defender y exigir derechos. La dimensión biológica implica reconocer la presencia de un cuerpo, cuyas condiciones deben ser precauteladas sobre criterios como la alimentación saludable o la actividad física. La comprensión de la dimensión psicológica implica considerar los pensamientos, emociones y personalidades de las y los defensores. Finalmente, las condiciones sociales requieren conocer los temas vigentes en la actualidad, las principales preocupaciones generales y tópicos relevantes para la vida en sociedad.



Figura 1.

Defensores de derechos pintando sobre Instrumentos de Protección de DDHH.



Nota. Estas actividades permiten la expresión personal sobre cómo comprenden los derechos, fomenta el diálogo, permite reconocer temáticas de interés, y aporta en la expresividad artística y oral, por CDH PUCE, 2023.

La Escucha empática parte del respeto por la opinión ajena, la tolerancia por ideas, cuerpos, o pensamientos distintos, lo que es fundamento de la actividad, pues se promueve la construcción de un espacio seguro para todos y todas. Este espacio seguro se organiza con el compromiso colectivo, y se aclara desde el inicio de la actividad en el encuadre. La escucha empática requiere reconocer en la otra persona una voz, que se acompaña por temas de interés, así como de preocupaciones

y motivaciones. La escucha empática requiere identificar en la otra persona afectos y emociones, tanto positivas como negativas, y permitir la expresión de las mismas en un espacio de tolerancia. Ocasionalmente, se requiere enfatizar en el respeto por la diversidad para refrescar la relación entre participantes y evitar burlas o comentarios tradicionalmente denigrantes. La escucha empática debe ser enseñada y promovida como un ejercicio de relación entre defensores y defensoras.

Figura 2.

Técnica grupos pequeños.



Nota. La escucha activa requiere compartir opiniones y palabras, por ello, se emplean técnicas en grupos pequeños para fomentar el diálogo, por Pablo Bermúdez, 2023.

El Trabajo cooperativo es el tercer fundamento de la metodología, y permite la operativización de las actividades. Trabajar en equipo requiere una dinámica de interacción que el juego cooperativo aporta favorablemente. La distribución de roles para alcanzar objetivos, y el compartir de experiencias con aciertos y errores forman un espíritu colectivo. La participación horizontal permite superar jerarquías verticales, fomentando la relación en igualdad



entre participantes. El trabajo cooperativo es una condición permanente de los equipos de defensores y defensoras, lo que se promueve entrenando y adoptando estrategias flexibles y resilientes para enfrentar la adversidad.

Figura 3.

Grupo de estudiantes defensores CDH PUCE 2021.



Nota. Desde 2021 se impulsan Actividades Asistidas por Canes, por Pablo Bermúdez 2021.

Estructura de cada encuentro

Activación física

- Reconocer el propio cuerpo a través del movimiento.
- Estirar músculos y mover articulaciones.
- Recibir sol.

Juego cooperativo

- Juego con pelota.
- Complejidad progresiva.
- Tanto con mano como con pies.

Formación y entrenamiento

- Estrategias de afrontamiento para los casos.
- Desarrollo de habilidades personales y profesionales.
- Práctica simulada de situaciones problemáticas.

Cierre

- Retroalimentación sobre la actividad
- Nuevas propuestas a ser trabajadas

Tabla 1

Esquema de la Sesión

Tiempo	Actividad	Detalle
00 00 00 10	Activación física	Actividad centrada en el movimiento respetuoso del cuerpo.
00 10 00 30	Juego cooperativo	Promoción del trabajo colectivo y sinergia de los equipos.
00 30 00 50	Formación y entrenamiento	Desarrollo de destrezas, habilidades y estrategias de afrontamiento.
00 50 00 60	Cierre	Retroalimentación y nuevas demandas.

Las actividades de Cuidado al cuidador se llevan semanalmente, con una duración de 60 minutos, para su ejecución se requieren al menos dos personas del equipo. Las actividades deben ser dirigidas con un profesional de la psicología, que conozca sobre conducción de grupos, dinámicas de simulación de roles y promoción de derechos humanos.





Resultados

Los resultados alcanzados en la experiencia del equipo del Centro de Derechos Humanos y de la Naturaleza de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador destacan por el reconocimiento progresivo de la salud mental como un aspecto fundamental en la vida cotidiana de defensoras y defensores de derechos humanos. Este reconocimiento ha sido valorado no solo como una estrategia de autocuidado, sino también como un ejercicio continuo y cercano que permite fortalecer la estabilidad emocional de quienes ejercen esta labor.

Entre los logros más relevantes, se identifica una mejora significativa en el manejo y reconocimiento de las emociones por parte del equipo de profesionales, voluntarios y estudiantes practicantes. Este avance se ha traducido en un equipo de trabajo que percibe una mayor estabilidad emocional, lo que incide positivamente en la calidad de su intervención y en el abordaje de situaciones complejas relacionadas con la defensa de derechos humanos.

Asimismo, se observa una mejor comunicación con usuarios y usuarias, lo que ha permitido establecer relaciones más fluidas y respetuosas. Además, el equipo ha demostrado mayor destreza para establecer límites flexibles en el ejercicio de sus responsabilidades, lo cual ha favorecido la gestión equilibrada de las tareas asignadas y el bienestar colectivo.

Estos resultados evidencian que el fortalecimiento de la salud mental en defensoras y defensores de derechos humanos, no solo contribuye a su bienestar individual, sino que también potencia el impacto de su trabajo comunitario y de incidencia social.

Entre los resultados destacan algunas dimensiones que deben ser consideradas y discutidas, especialmente aquellas que tienen relación con la ética de la intervención psicológica colectiva.

Sobre la ética es valioso señalar que los espacios de cuidado al cuidador pueden favorecer que las y los participantes compartan información personal, o se expongan emocionalmente con las actividades, por lo que se debe cuidar los límites de esa exposición personal y saber remitir a procesos de acompañamiento psicológico individual cuando las condiciones lo requieran. La ética del cuidado colectivo es una práctica que incluye a todas las personas que participan, por ello, es importante recordar los principios de la bioética, beneficencia, no maleficencia, respeto a la autonomía y justicia, y emplearlos como temas de discusión colectiva.

Conclusiones

En conclusión, la salud mental de las y los defensores de derechos es vulnerable por el desgaste emocional derivado de su trabajo, por ello, es importante reconocer esta problemática, y proponer mecanismos colectivos e individuales para promover el cuidado emocional de los y las defensoras.

Es necesario cuidar de la salud mental de todas las personas, y por su especial condición es relevante enfatizar en el bienestar psicológico de defensoras y defensores, pues, son especialmente vulnerables al desgaste emocional por su contacto con víctimas directas de violaciones de derechos humanos y de la naturaleza.

Es importante que defensoras y defensores de derechos humanos aprendan herramientas de cuidado emocional que puedan emplearse en momentos de tensión.





Es responsabilidad de las organizaciones reconocer el riesgo emocional de las y los defensores, por lo que deben promover espacios que interroguen y tramiten las emociones efecto de defender derechos humanos y de la naturaleza.

Las y los defensores deben conocer estrategias de autocuidado, que permitan mantener una relación saludable con sus emociones, así como desarrollar habilidades para el afrontamiento, resiliencia y tolerancia a la frustración.

La innovación es un principio fundamental, cuidar de las personas requieren conocer las necesidades y demandas del acompañamiento psicológico individual y colectivo. Por ello, se recomiendan emplear técnicas de intervención innovadoras y que permitan enlazar los derechos humanos y de la naturaleza.

Referencias

- Calvo, A. (2020). Salud mental en la actualidad. *Revista Colombiana de Salud Ocupacional*, 10(1), 6457-6459. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7890267>
- D'Onofrio, M., & Depaoli, M. (2014). *Síndrome de desgaste por empatía*. Dspace. <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/127>
- Lara, F., & Vera, E. (2022). ¿Cómo cuidar a los cuidadores? Scielo México. <https://www.scielo.org.mx/pdf/enclav/v16n31/2594-1100-enclav-16-31-e487.pdf>
- López, A., Cuenca, A., & Bajaña, J. (2021). Factores de riesgo psicosocial y salud mental del personal de salud en el ámbito hospitalario. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinariedad*, 5(5), 8018-8035. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.887
- Melgosa, J. (2017). Preservando la salud mental. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 7(2), 1-6.
- OMS. (2022). *Por qué la salud mental debe ser una prioridad al adoptar medidas relacionadas con el cambio climático*. Organización Mundial de la Salud (OMS). <https://www.who.int/es/news/item/03-06-2022-why-mental-health-is-a-priority-for-action-on-climate-change#:~:text=%C2%ABLos%20Estados%20Miembros%20de%20la%20OMS%20han,ellos%2C%20la%20salud%20mental%20es%20una%20prioridad.&text=La%20OMS%20define%20el%20apoy>
- OPS. (2025). *Salud Mental*. Organización Panamericana de la Salud. <https://www.paho.org/es/temas/salud-mental>
- Ortiz, K. (2015). *Conductas y condiciones de autocuidado en salud mental de los defensores y las defensoras de derechos humanos de la niñez y de la adolescencia*. Universidad Rafael Landívar. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/67/Ortiz-Karin.pdf>

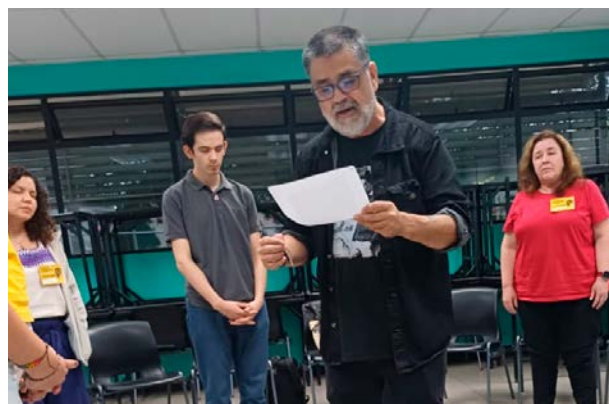




PUCE. (2021). *Misión y Visión*. Ignatius. <https://www.puce.edu.ec/ignatius/mision-vision.php>

PUCE. (2025). *Centro de Derechos Humanos y de la Naturaleza*. PUCE. <https://www.puce.edu.ec/centro-de-derechos-humanos/>

Villa, J., Arroyave, L., & Montoya, Y. (2019). *Malestar ético y desgaste emocional en profesionales que trabajan en proyectos de atención psicosocial a víctimas de la violencia política en Medellín y Antioquia*. Scielo. <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v22n42/0124-0137-psico-22-42-00170.pdf>



JEITO EDUCAR DO IDDH: UMA PEDAGOGIA DE EDH PARA DEFENSORAS/ES DE DH

Fernanda Brandão Lapa⁴⁴
Suiany Zimmermann Bail⁴⁵

Resumo

O Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH) é uma organização da sociedade civil brasileira que atua há 20 anos no fortalecimento do espaço cívico no Brasil e na América Latina por meio da Educação em Direitos Humanos (EDH) e da incidência nos sistemas internacionais de proteção aos direitos humanos. Com base em sua metodologia própria — o Jeito Educar do IDDH —, a organização desenvolveu uma trajetória formativa voltada a defensoras e defensores de direitos humanos, estruturada nos módulos conhecer, conectar e incidir. Inspirada na pedagogia de Paulo Freire, essa abordagem integra teoria e prática para promover o engajamento em mecanismos da ONU e do Sistema Interamericano. O trabalho compartilha essa boa

prática educativa, com exemplos concretos de formações realizadas, destacando avanços recentes como o uso de ferramentas digitais, a centralidade das juventudes e a territorialização dos direitos humanos. Também são discutidos os desafios enfrentados na implementação dessa proposta contínua e transformadora de EDH.

Palavras-chave: defensoras/es de direitos humanos; educação em direitos humanos (EDH); pedagogia EDH

Introdução

O Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH) é uma organização da sociedade civil brasileira, fundada em 2004 e que busca fortalecer o espaço cívico no Brasil e na América Latina através da

44 Diretora Executiva do Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH); Titular da Cátedra UNESCO de Educação para a Cidadania e Direitos Humanos da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE); Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Joinville, Brasil,  <https://orcid.org/0000-0003-4456-1371>;  flapa@iddh.org.br.

45 Coordenadora de Advocacy e Articulação do Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH); Mestranda em Relações Internacionais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Joinville, Brasil;  <https://orcid.org/0009-0001-8765-0545>;  suiany@iddh.org.br.





Educação em Direitos Humanos (EDH) e da articulação com organizações da sociedade civil para incidir nos sistemas internacionais de direitos humanos.

O IDDH é criado no fim da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e acompanha o PMEDH desde seu surgimento. Por este alinhamento, não à toa, inúmeras vezes, buscou alinhar seus projetos aos temas prioritários do Programa. Especialmente, a partir da 4ª fase, que foi focada em jovens, o IDDH iniciou sua atuação com formação, articulação e *advocacy* para e com as juventudes.

O principal objetivo do IDDH tem sido descentralizar a incidência política nacional e internacional. Ou seja, democratizar, fortalecer e ampliar a participação da sociedade civil para atuar de forma qualificada com as políticas e mecanismos de direitos humanos (Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos, 2024, p. 11).

O instituto compreende a Educação em Direitos Humanos (EDH) como um processo de longo prazo que promove tolerância e respeito pela dignidade de todas as pessoas e oferece meios e métodos para garantir o respeito em todas as sociedades (ONU, 2004). Por isso, ao longo de seus 20 anos de experiência, o IDDH desenvolveu uma metodologia própria, *o Jeito Educar do IDDH*, pelo qual atua através da formação, articulação e *advocacy*.

No campo da Formação, o IDDH atua oferecendo capacitações à defensoras/es de direitos humanos, juventudes e servidores/as públicos para atuarem em seus espaços e territórios por meio dos mecanismos internacionais de direitos humanos. Na área da Articulação, fomenta a criação de redes de

defensoras/es de direitos humanos com o intuito de fortalecer e descentralizar a incidência política nacional e internacional em direitos humanos. Já na frente de *Advocacy*, atua impulsionando e incidindo para a criação de políticas de fomento à educação em direitos humanos no Brasil e na América Latina (Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos, 2024, p. 7).

A partir desta metodologia de trabalho, o IDDH desenvolveu também uma trajetória formativa pensada para outras/os defensoras/es de direitos humanos, como sua pedagogia de educação. Esta trajetória formativa é composta por três módulos: conhecer, conectar e incidir. Seguindo uma práxis pedagógica freireana que inter-relaciona teoria e prática, as formações oferecem uma introdução a todas as pessoas que desejam iniciar seus estudos e futura atuação profissional nos sistemas ONU e Interamericano de direitos humanos.

Partindo da escuta atenta e troca de experiência com participantes das formações realizadas, o IDDH conheceu ferramentas para a atuação em direitos humanos, ampliou conexões para potencializar vozes muitas vezes silenciadas e incidiu em novos espaços junto a atores estratégicos para a realização dos direitos humanos. Estes módulos funcionam em uma abordagem espiral, que dialoga com a compreensão da EDH como um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida, de criação de novas ideias e estratégias para superar desafios e transformar a realidade (Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos, 2024, p. 13-14).

A partir de diferentes experiências vividas pelo IDDH, este trabalho visa compartilhar uma boa prática utilizada há anos por esta organização; em especial, e os recentes avanços





realizados na metodologia, que incluem o uso de ferramentas digitais de educação; as juventudes como público-alvo, bem como estratégias de territorialização a fim de “localizar” o direito internacional dos direitos humanos na realidade de cada defensor e defensora participante das formações.

Descrição da prática

Em dezembro de 2004, com o fim da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004), a Organização das Nações Unidas (ONU) anunciou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), uma iniciativa global para avançar a implementação de programas de EDH em todos os setores da sociedade (ONU, 2004). Desde então, o PMEDH já passou por quatro fases, e atualmente está em sua quinta.

A 1ª fase (2005–2009) abordou a educação em direitos humanos nos sistemas de ensino fundamental e médio (ONU, 2004) e, a 2ª fase, (2010–2014) educação em direitos humanos no ensino superior e formação de professoras/es, educadoras/es, funcionárias/os públicos, policiais e militares (ONU, 2010). Já a 3ª fase (2015–2019) focou no reforço da implementação das duas primeiras fases e formação em direitos humanos para profissionais da mídia e jornalistas (ONU, 2013); enquanto a 4ª fase (2020–2024), dedicou-se ao empoderamento da juventude por meio da educação em direitos humanos (ONU, 2019). A atual e 5ª fase (2025–2029), dedica-se à juventudes e crianças como setores prioritários, com foco em direitos humanos e tecnologias digitais, meio ambiente e mudanças climáticas, e igualdade de gênero (ONU, 2024).

Desde a 4ª fase, iniciada em 2020, entendemos que as juventudes representam uma porcentagem crescente da população mundial. Atualmente, representam 16% da população global e até 2030, a projeção é de que tenha crescido 7%. Não é à toa que as juventudes são chamadas de “portadoras da tocha” da Agenda 2030.

A Agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade. Trata-se de uma Resolução da Assembleia Geral da ONU que adotou 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os ODS e suas derivadas 169 metas, cobrem as áreas do desenvolvimento econômico, social e de proteção ao meio ambiente (Organização das Nações Unidas, 2015).

Assim, não é exagero dizer que para alcançar os ODS até 2030, precisamos do engajamento das juventudes na construção de um mundo mais sustentável, equitativo e justo para nós e para as gerações futuras (Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos, 2023, p. 1).

Neste contexto, abaixo estão descritas duas experiências de formação do IDDH oferecidas ao público jovem.

ONU e juventudes: Advocacy em Direitos Humanos

As juventudes são essenciais para a efetiva implementação da Agenda 2030 e elas precisam estar no centro de nossos esforços para criar soluções inclusivas, inovadoras e que combine paz, segurança, desenvolvimento sustentável e, claro, direitos humanos (paráfrase de António Guterres, Secretário-Geral das Nações Unidas, disponível em Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos, 2023, p. 1).





Pensando nisso, a formação “ONU e juventudes: *Advocacy* em Direitos Humanos” foi a primeira edição de curso do IDDH com o objetivo de capacitar as juventudes (18-29 anos) sobre a atuação internacional em direitos humanos. Através do Jeito Educar do IDDH, jovens de todas as regiões do Brasil são provocadas/os a participarem de uma jornada pedagógica que se inicia conhecendo as estruturas da ONU e seus mecanismos de direitos humanos. A partir deste conhecimento, incentiva a articulação e a troca entre as juventudes visando aproximar cada vez mais as convergências e distanciar as divergências na luta pelos direitos humanos no país. Assim, precisam dialogar e desenhar projetos de *advocacy* de forma colaborativa, utilizando os instrumentos internacionais de DH, visando causar impacto em seus territórios (Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos, 2023, p. 5).

Na primeira edição, ocorrida entre 2022-2023, o IDDH recebeu cerca de 400 solicitações de bolsas e, por limitações relacionadas à equipe e ao financiamento da formação, pôde contar com 105 pessoas participantes, oriundas de todas as regiões do país. Para sua realização, esta edição contou com a parceria da Cátedra UNESCO de Educação para a Cidadania e Direitos Humanos da UNIVILLE, do escritório da UNESCO Brasil e apoio da Embaixada da Alemanha em Brasília.

Essa primeira etapa - Conhecer - foi virtual e nela as/os/es participantes tiveram acesso a conteúdos sobre Sistema ONU de Direitos Humanos e a Agenda 2030, além de receberem um primeiro desafio de trabalhar em trios para elaborar uma proposta de incidência internacional. Este momento foi exclusivamente online, no formato híbrido (síncrono e assíncrono), disponível

através da Plataforma EducarDH, e contou com webinários entre participantes e a equipe do IDDH.

Após quatro semanas de percurso pedagógico navegando entre materiais interativos; vídeos; ebooks; infográficos; trabalho em grupo; entre outros, os trios apresentaram uma proposta de implementação da Agenda 2030, por meio de um projeto de direitos humanos. Para isso, foi também realizada uma avaliação entre pares para garantir que todas/os/es conhecessem as perspectivas e potencialidades de projetos diversos de várias partes do país e, assim, o trio, mais votado de cada região e com maior engajamento no curso, garantiu sua participação na etapa seguinte da formação, presencial.

No período entre 03 a 05 de maio de 2023 ocorreu a etapa presencial, que possuía o objetivo de aprimorar os projetos de implementação dos ODS e possibilitar o contato com interlocutoras/es sobre *advocacy* nacional e internacional. Tal formação foi realizada na sede do escritório da UNESCO, em Brasília.

O grupo selecionado por seus pares a partir de seu engajamento, representou as seguintes diversidades: 66,6% mulheres; 60% afrodescendente; 53,3% LGBTQIA+; e 6,67% parda. Os principais ODS selecionados pelos trios como foco para o desenvolvimento dos projetos foram: 1 - Erradicação da pobreza; 4 - Educação de qualidade; 5 - Igualdade de gênero; 13 - Combate às alterações climáticas; e 16 - Paz, Justiça e Instituições eficazes.

Como preparação antes da etapa presencial, foram realizadas duas oficinas online para Conectar e alinhar as/os participantes.



Uma primeira, para conhecer outras experiências de *advocacy* por jovens e apresentar o modelo de projeto final de *Advocacy*. Esta proposta final de projeto foi criada para aprofundar as ideias iniciadas pelos grupos na etapa anterior e preparar as/os participantes para as ações da etapa presencial. Além disso, a oficina teve um

objetivo bastante prático de apresentar as informações logísticas da etapa presencial, compartilhar dicas de viagem e demais informações relevantes prévias ao encontro em Brasília.

Abaixo, um resumo da programação dos três dias de oficina presencial:

Dia 1

Diálogo com representantes UNESCO e ONU no Brasil:

Compuseram a mesa de abertura, Fábio Soares Eon, Coordenador dos Setores de Ciências Naturais e de Ciências Humanas e Sociais do Escritório da UNESCO e Aisha Sayuri Agata da Rocha, então Assistente de Direitos Humanos do ACNUDH no Brasil. Fábio deu as boas vindas ao grupo pelo Escritório da UNESCO, falou sobre as atividades desenvolvidas no Brasil e Aisha discorreu sobre as possibilidades de atuação da juventude na ONU.

Apresentação dos projetos a seus/ suas colegas para uma avaliação de melhorias entre pares.

Após uma mentoria inicial conduzida pela equipe do IDDH, cada grupo de trabalho pôde preparar uma apresentação de 10 minutos para as/os demais participantes. Ao finalizar a apresentação, as/os colegas compartilharam contribuições para o trio e, então, formar um quadro de orientação para aperfeiçoar a apresentação do projeto de cada grupo.

Figura 1

Grupo reunido no primeiro dia de oficina na UNESCO



Dia 2

Contato com Comissões Permanentes da Câmara dos Deputados. A partir de uma visita na Câmara de Deputados, as/os participantes puderam dialogar com membras/os das Comissões de Direitos Humanos, Minorias e Igualdade Racial; da Amazônia e dos Povos Originários e Tradicionais; Defesa dos Direitos da Mulher; e de Previdência, Assistência Social, Infância, Adolescência e Família.

Figura 2

Grupo reunido na Câmara de Deputados



Apresentar seus projetos para uma equipe de especialistas.

As/Os participantes apresentaram seus projetos para especialistas em advocacy. Ao finalizar, tais profissionais puderam compartilhar contribuições para os projetos e, em segundo momento, reunir-se com o grupo que mais se aproximava de sua temática para realizar uma mentoria direcionada⁴⁶.

⁴⁶ Tânia Dornellas, da ONG Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com o grupo Sul, que desenvolve projeto de educação para lideranças mulheres de comunidades quilombolas; Cristiane Ribeiro, da ONG Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), com o grupo Nordeste, que desenvolve projeto de educação com trabalhadoras domésticas; Thiago Gehre, do Projeto UnB 2030, com o grupo Sudeste, que desenvolve projeto de articulação e advocacy para ampliação da participação social democrática no Brasil; Camila Gomes, da ONG Terra de Direitos, com o grupo Norte, que desenvolve projeto sobre racismo ambiental urbano; e, Marianna Borges, da ONG Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH), com o grupo Centro-Oeste que desenvolve projeto de educação para crianças migrantes.



**Figura 3**

Grupos regionais com mentoras/es



Aprimorar seus projetos/planos de implementação da Agenda 2030 em suas regiões, com a mentoria do IDDH.

Além de realizar pontuações sobre os projetos, dialogando com o que foi desenvolvido nos dias anteriores, o IDDH apresentou os próximos passos para implementação de um projeto.

Figura 4

Fernanda Lapa (IDDH) apresentando etapas para elaboração e implementação de um projeto de advocacy





Após as atividades em Brasília, as juventudes revisaram e finalizaram os projetos para implementação da Agenda 2030 em suas regiões. A partir disso, o IDDH, em parceria com a Cátedra UNESCO de Educação para a Cidadania e Direitos Humanos da UNIVILLE e com apoio da Embaixada da Alemanha, sistematizou um ebook para divulgar os projetos desenvolvidos pelas/os jovens. Esta iniciativa teve o objetivo de impulsionar os projetos que as/os jovens realizaram e incentivar que outras/os pratiquem demais atividades inspiradas nessas.

Além disso, para lançar oficialmente o Ebook juventudes e ONU (Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos, 2023)⁴⁷, organizamos uma edição especial do podcast **IDDH Talks** - Bate-papo sobre Justiça Social com um/a representante de cada trio da juventude, além das participações especiais: Dr. Moritz Pieper, Representante da Embaixada da Alemanha em Brasília; Fabio Eon, Coordenador do Programa de Ciências Humanas e Sociais da UNESCO no Brasil; e Aisha Sayuri, então Assistente de Direitos Humanos ACNUDH/ONU no Brasil.

Este evento ocorreu em 17 de outubro e foi uma oportunidade para as/os participantes compartilharem suas experiências com o *advocacy* jovem e o processo de construção do projeto para implementação dos ODS, que segue disponível para quem desejar ouvir nas plataformas de áudio.

Agenda 2030: juventudes nos territórios

A partir da primeira experiência descrita acima desenvolvendo formação para as

juventudes sobre Agenda 2030, o IDDH desenvolveu a formação "Agenda 2030: juventudes nos territórios". Seu principal objetivo foi oferecer conhecimento teórico-prático para jovens defensoras/es dos direitos humanos, prioritariamente atuantes em organizações com incidência política para implementar a Agenda 2030 em nível municipal. Esta formação contou com o apoio da União Europeia via projeto Agenda 2030: juventudes nos territórios, desenvolvido pelo IDDH, pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e pela Gestos – Soropositividade, Comunicação e Gênero.

Para desenvolver a trajetória formativa, a equipe do IDDH revisitou as avaliações feitas pelas/os participantes da formação anterior (descrita no item acima, 1.1) e buscou fortalecer os aspectos de territorialização dos direitos humanos e da Agenda 2030. Ou seja, mais do que pensar estratégias de advogar pelos ODS nas suas regiões, as/os participantes foram convocadas/os a traduzi-los e transformá-los de acordo com o que faz mais sentido para cada um dos diversos territórios brasileiros ocupados pelo grupo.

Seguindo o Jeito Educar do IDDH, a formação contou com três módulos: Conhecer, Conectar e Incidir. O Conhecer, online e completamente assíncrono, via Plataforma EducarDH foi ofertado para até 300 pessoas. Para a seleção de bolsistas, seguindo os critérios do projeto desenvolvido com as parceiras e apoiado pelo financiador acima descritos, as vagas foram disponibilizadas para jovens defensoras/es de direitos humanos lideranças jovens de organizações das 5 regiões do país. Também, prioridade de 60% foi dada a jovens lideranças negras,

47 Ebook juventudes e ONU: *Advocacy* pela Agenda 2030. Disponível em: <https://iddh.org.br/publicacoes/e-book-projetos-onu-e-juventudes/>.





quilombolas, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, pessoas com deficiência, e/ou vivendo com HIV e AIDS.

Foram recebidos 379 pedidos de bolsa e, obedecendo aos critérios acima descritos, foram selecionadas 229 participantes. Destas/es, 68% mulheres, 31,58% homens e 1,75% não-binárias. Além disso, 62,72% indicaram atuar em OSC ou movimentos sociais e 22,8% em universidades e acadêmicas, enquanto 93,4% preenchiam pelo menos um dos critérios de representatividade prioritários. Entre as/os/es selecionadas/os/es, 11,8% eram da região Centro-Oeste; 25,8% da região Nordeste; 20,1% da região Norte; 32% da região Sudeste; e 10% da região Sul.

Este primeiro módulo oferecia um conteúdo introdutório sobre a história da A2030, princípios, objetivos, metas e indicadores e as principais instâncias internacionais a ela relacionadas.

Por sua vez, o módulo Conectar, também online, via Plataforma EducarDH, contou com diversas oficinas síncronas pelo Zoom. Nesta etapa, 75 bolsas poderiam ser oferecidas a jovens defensoras/es de direitos humanos – até 15 vagas por região –, que concluíram o módulo Conhecer. Este módulo foi planejado com o objetivo de discutir e aprofundar os desafios e oportunidades para a implementação dos ODS a partir do contexto de cada região. Para isso, as/os/es participantes foram divididas/os/es em grupos pequenos (trios e quartetos) para que desenvolvessem propostas de implementação da Agenda 2030 voltada aos seus territórios.

Este módulo, dividido em quatro semanas, abordou a territorialização da Agenda 2030, aliando teoria e prática. Nas duas primeiras

semanas, o principal objetivo foi pensar e planejar a territorialização da Agenda 2030, considerando a participação social no processo de implementação. As duas últimas semanas tiveram como principal foco o Plano de Ação. Nestes webinários para desenvolvimento do Plano, os grupos foram separados em salas virtuais, em que os grupos poderiam dialogar sobre suas ideias de incidência. Para essa dinâmica, foi disponibilizado um *template* de Plano de Ação para que os grupos pudessem se guiar na construção de seus projetos e a equipe do IDDH se dividiu, passando nas salas durante o webinário, oferecendo o suporte necessário.

Ainda, para que os grupos pudessem desenvolver suas propostas de forma qualificada, o IDDH convidou pessoas especialistas para que compartilhassem seus conhecimentos e experiências. Os resultados alcançados, no que se refere à estruturação do módulo Articular, podem ser conferidos diretamente na plataforma EducarDH, onde é possível acessar os materiais, webinários, atividades e conhecer a metodologia que foi aplicada nesta etapa da formação. Os projetos de Plano de Ação, assim como os vídeos de apresentação dos grupos, são bons indicadores da qualidade dos resultados alcançados nessa etapa da formação.

A partir das 131 pessoas que finalizaram o módulo Conhecer, 85 foram selecionadas para o módulo Conectar. Para isso, os critérios utilizados foram: atuar em organizações da sociedade civil ou movimentos sociais; possuir parcerias para articulação; ter experiências de articulação; e critérios de representatividade. O grupo articular foi composto por 72,9% de mulheres; 25,8% de homens; e 1,1% por pessoas não binárias. Além disso, 75,9% atuavam em OSC ou movimentos sociais e 16,8% em academia





ou universidade. Em relação à articulação, 94,5% relataram já ter experiência. E, referindo-se às regiões do país, 10,5% eram do Centro-Oeste; 36,4% do Nordeste; 12,9% do Norte; 32,9% do Sudeste; e 7% do Sul.

Já o módulo Incidir, realizado de forma presencial, em Brasília, de 22 a 24 de outubro de 2024, foi planejado de modo a envolver as/os/es participantes em ações práticas de *advocacy* e oficinas de incidência, onde puderam discutir suas propostas com diferentes *stakeholders* (agentes estratégicos) públicos, da sociedade civil e acadêmicos, e parlamentares de seus municípios/regiões.

As/os participantes foram selecionadas/os para o módulo Incidir a partir de uma avaliação entre pares, a qual ocorreu durante o módulo Conectar. Isso é, todos os grupos de trabalho produziram um vídeo de apresentação de seus planos de ação. Este foi compartilhado com as/os demais participantes e, através de um formulário de votação, aquelas/es puderam indicar as cinco propostas que, a partir de uma avaliação individual e considerando os conteúdos vistos no curso, deveriam continuar para o módulo Incidir. Após a primeira rodada de votação, houve um empate e, para solucioná-lo, foi realizada uma nova votação entre as propostas empatadas. Com isso, foram selecionados os cinco grupos de trabalho para o módulo Incidir, os quais tiveram que confirmar seu interesse em participar presencialmente para garantir sua vaga na etapa final do curso. Outro critério imprescindível para seleção era ter completado todas as atividades do módulo Articular.

Dessa forma, as pessoas selecionadas para o módulo Incidir representaram 73,4% são

mulheres e 28,5% homens; 57,1% atuantes em OSC ou movimentos sociais e 28,5% na academia. Além disso, foram selecionados dois grupos de trabalho da região nordeste; um da região Norte; um da região Centro-Oeste; e um da região Sul. Das/os 14 (quatorze) jovens selecionadas/os/es, 13 (treze) participaram das atividades presenciais em Brasília e concluíram a formação.

Neste módulo, essas lideranças jovens tiveram duas oficinas preparatórias, realizadas de forma online, que podem ser conferidas na Plataforma EducarDH. Estas oficinas tiveram como objetivo apresentar as atividades de *advocacy* da etapa presencial, bem como esclarecer as/os/es jovens sobre as informações de logística e prepará-las/los/les para a viagem. Como atividade preparatória para a incidência em Brasília, o IDDH propôs aos grupos a elaboração de um factsheet, oferecendo um template para confecção. Este factsheet foi utilizado pelas/os/es jovens em todas as atividades em Brasília. Além desse material gráfico, o IDDH orientou as/os participantes a prepararem um pitch de apresentação dos projetos, com duração de 2 (dois) minutos. O cronograma do módulo Incidir se dividiu em três dias de atividades de *advocacy* em Brasília:

Dia 1

O grupo acompanhou o lançamento do Relatório Luz Agenda 2030. Logo após, as/os/es jovens realizaram uma visita à Secretaria Nacional da Juventude e à Comissão Nacional para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, pela qual puderam apresentar seus projetos de incidência e ouvir feedbacks.



**Figura 5**

Equipe IDDH e grupo Incidir no lançamento do Relatório Luz



Dia 2

As/os jovens participaram de atividades realizadas na UNESCO. A primeira atividade foi um painel, com o tema “Desafios que envolvem a participação social das juventudes no processo de implementação da Agenda 2030”. Após o painel, as/os/es jovens puderam interagir com perguntas aos painelistas convidados, representantes da UNESCO, ACNUDH e do MDHC. Após o painel, as/os/es jovens realizaram uma oficina, com dinâmica em grupo conduzida pela equipe do IDDH, para qualificarem seus projetos de incidência.

Figura 6

Grupo Incidir na UNESCO



Dia 3

As/Os jovens participaram de uma mesa redonda com consultores legislativos de comissões temáticas da Câmara dos Deputados. A mesa redonda foi realizada pela Comissão de Direitos Humanos, Minorias e Igualdade Racial • - CDHMIR, na Câmara dos Deputados, onde as/os/es jovens puderam dialogar com estes consultores e duas parlamentares convidadas.

Figura 7

Grupo Incidir com Consultoras/es e Parlamentares na Câmara dos Deputados



Ao final do terceiro e último dia, a equipe IDDH organizou uma rodada final de conversa e avaliação entre as/os participantes da formação.

Como pôde ser visto, de uma formação para a outra, puderam ser aplicadas algumas alterações de conteúdo - como a já mencionada territorialização dos ODS e replicadas atividades muito bem avaliadas, como estes diálogos na Câmara de Deputados. Alguns dos impactos e lições aprendidas serão abordados nos itens a seguir.

Alguns dos impactos

Ao final da primeira edição do curso ONU e juventudes: Advocacy em Direitos Humanos, a equipe do IDDH aplicou um formulário de

avaliação com as/os participantes. Um dos pontos a serem avaliados era a proposta pedagógica do curso, para a qual elas/es poderiam avaliar de 0-10. Esta edição contou com a aprovação pelas/os participantes numa nota média de 9,42. Abaixo, compartilhamos alguns relatos da avaliação:

A etapa presencial foi fundamental para aprender a planejar uma atividade de Advocacy, pois foi onde mais aprendi sobre as articulações, além de conseguir ter uma ideia mais clara sobre a formulação do projeto em si e aspectos importantes em detrimento dos menos relevantes. Além disso, o multiculturalismo dos participantes trouxe ainda mais riqueza para os debates e discussões. Os especialistas também foram muito pontuais em seus apontamentos e trouxeram





questões importantes com base em suas experiências (A.L.S).

A etapa presencial teve uma dimensão que nem consigo ainda mensurar. O nosso projeto deu um salto qualitativo evidente, além de aprendermos estratégias para aplicar a outros projetos. Estou muito satisfeita com o que desenvolvemos nesse processo e desejo uma longa vida a essa formação (J.J.V).

A etapa presencial acabou sendo um pouco curta para podermos fazer as dinâmicas propostas, a interação entre os grupos foi boa assim como as dinâmicas de diálogo e para proposições. As mentorias gerais foram ótimas, se pudéssemos dialogar um pouco mais com os especialistas teria sido excelente. [...] (V.R.S).

A etapa presencial foi o ponto alto do curso. Nela, pudemos estabelecer conexões com órgãos e autoridades que antes pareciam inacessíveis e entender um pouco da prática na ONU e na Câmara dos deputados. As conversas com membros das comissões foram muito proveitosas e enriquecedoras. A parte da preparação da apresentação pelo trio, na minha opinião, poderia ter sido online, para que o tempo em Brasília fosse melhor aproveitado com atividades que necessariamente são presenciais (M.E.P.A).

Foi incrível! Amei estar conectada com tantos outros jovens que causam impacto social. E teve muito impacto. Aprender a realidade de como conseguir fundos financeiros pra realizar um projeto/atv de advocacy e a resumir o projeto em pouco tempo foram essenciais pras minhas futuras ações. Com certeza irei aplicar esses aprendizados. (E.T.P.P.).

A experiência presencial foi incrível demais. Muito grato ao IDDH pela formação e pela oportunidade de levar uma juventude tão plural e tão diversa para Brasília. O contato

com Brasília como última etapa da formação ONU e JUVENTUDE foi magnífico.[...] Foi uma honra compartilhar os 3 dias com tanta gente potente e engajada em fazer a diferença e em também defender os direitos humanos nos seus devidos territórios. Agradeço ao IDDH mais uma vez por viabilizar esse encontro tão incrível e inspirador pra mim e todos os outros jovens que participaram dessa etapa presencial. Espero que os nossos projetos estejam nas ruas futuramente causando melhorias e impactando o nosso país. Obrigado IDDH por nos fazer sentir pertencentes nas políticas públicas e mostrar que esse espaço é de todos nós (L.D).

Por fim, a equipe do IDDH realizou algumas considerações a respeito da experiência com o curso ONU e Juventude: *Advocacy* em DH, etapa prática. Como destaque, pode-se citar o momento de mentoria entre os grupos de trabalho e as/os especialistas temáticas/os. Esta foi uma oportunidade de intensa troca de conhecimentos, quando as/os participantes puderam enriquecer os projetos em desenvolvimento e, ao finalizar, relataram o quão importante foi este momento, além de desejarem ter mais tempo com as/os profissionais. No mesmo sentido, as/os especialistas agradeceram o convite e compartilharam ter sido um momento inspirador e motivador para suas atuações.

Em contrapartida, uma questão que foi revisada na próxima edição foi fortalecer, desde a etapa online, a relação entre os ODS e os projetos desenvolvidos. Isso porque, notou-se uma dificuldade das/os participantes internalizarem os ODS no desenvolvimento dos projetos, considerando desde o objetivo geral até as etapas de execução da ação. Tal pontuação também foi levantada pelas/os participantes.





Da mesma forma, ao final da formação “Agenda 2030: juventudes nos territórios” as/os participantes responderam a um questionário de avaliação. O formulário questionou as/os participantes se elas/es se sentem mais capacitadas/os para implementar a Agenda 2030 em seu territórios; como ela/es avaliavam a metodologia adotada pelo IDDH na formação; se teria algo que consideram importante para o IDDH melhorar nas próximas formações.

Algumas de suas observações estão destacadas abaixo:

[Antes do curso] a Agenda [2030, era como se] ela fosse uma coisa meio mais do papel, sabe? [...] Mas parece que após o curso, isso se tornou tão real e tão potente que agora eu entendo a materialidade da Agenda na minha realidade, e pra mim isso é muito legal. E aí falando agora, né, sobre como trabalhar isso no território (A. C. S. N.).

A visibilidade proporcionada pelo IDDH também ajudou a dar credibilidade ao trabalho que já desenvolvo na escola em que atuou, me ajudando a mostrar para as pessoas a importância da Educação em Direitos Humanos, e de tratar de forma transversal as pautas trazidas pelos ODS (N. L. F. M.).

Muito eficiente. Todos os três módulos foram muito bem planejados e trabalhados, no fim da formação, olhando para trás, foi possível ver o círculo perfeito que todo o trabalho formou. Todos as pontas soltas foram amarradas e todos os conhecimentos foram aplicados.” (M. A. S.).

A metodologia foi muito bem planejada e cativante. A divisão em três etapas, com uma progressão de aprendizado que incluiu conteúdos assíncronos, encontros síncronos com especialistas e a prática presencial, foi um diferencial (B. D. C.).

Eu me sinto envolvida pelo processo pedagógico, e isso é muito gostoso, porque principalmente cursos que são à distância, é difícil que você seja capturado por aquilo, né, e eu me senti capturada desde o primeiro momento, foi uma coisa que desde o módulo conhecer mesmo, eu já tive essa (A. C. N.).

A metodologia do IDDH é diferenciada. Por englobar diferentes métodos, seja totalmente virtual, seja híbrido e por fim presencial. Acho que isso ajuda bastante as pessoas que se inscrevem na formação ter uma experiência mais exitosa (A. J. P.).

Além destas observações finais, bastante elogiosas, as/os participantes deixaram sugestões de melhorias relacionadas ao tempo dedicado para a oficina presencial. De modo geral, elas/es gostariam que houvesse mais dias de encontro presencial. Também deixaram sugestões sobre as reuniões realizadas com os diversos atores estratégicos, o que poderia ser considerado na dinâmica de interação com elas/es nas próximas edições.

Lições aprendidas e desafios

Nestes quase cinco anos de formações desenvolvidas inteiramente ou com componentes online, o IDDH acumulou algumas lições aprendidas que, em diálogo com a abordagem de EDH, foram e seguem transformando a formação das/os defensoras/es de direitos humanos que participam de seus cursos.

Abaixo, são elencados alguns desafios e lições aprendidas a partir destas experiências:

- a. **Uso de plataformas e ferramentas digitais para a educação em direitos humanos.** Por 15 anos, o IDDH





restringiu sua prática pedagógica a oficinas e formações presenciais, com pequenos grupos. Com a chegada da pandemia de Covid-19 em 2020, a partir do segundo semestre, passou a oferecer módulos formativos por uma ferramenta online criada para esta finalidade, a Plataforma EducarDH. Antes um repositório de práticas educativas de curricularização de EDH por professoras/es formadas/os pelo IDDH, a Plataforma passou a hospedar os cursos online.

Inicialmente, a principal ferramenta utilizada, considerada de mais fácil usabilidade para a equipe à época, foi a *Learn Press*, um Sistema de Gestão de Aprendizagem (*Learning Management System*) para wordpress. Nele foi possível criar cursos completos com diferentes formatos de lições, questionários e uma interface relativamente simples, sem necessidade de conhecimento específico de programação (Thimpress, 2025).

Após mais de dois anos de uso desta ferramenta, o IDDH migrou sua plataforma de cursos para a ferramenta Moodle. Trata-se de uma tecnologia educacional de software gratuito e aberto que busca democratizar o acesso à educação de qualidade (Moodle, 2025). Além de mais completa e personalizável, a plataforma compartilha de valores alinhados à educação em direitos humanos e, conseqüentemente, ao IDDH, por isso se tornou a melhor escolha de ferramenta para as formações online atualmente.

Desde o início o IDDH buscou combinar diversas ferramentas dentro de seus cursos online para que eles não ficassem monótonos, fazendo uso de ebooks bem diagramados, infográficos com informações resumidas das aulas, vídeos, questionários etc. Além disso, optou por utilizar a ferramenta Zoom como

meio de realizar encontros síncronos com as/os educandas/os. Esta ferramenta acompanha a organização até a atualidade, pois se mostrou uma ferramenta indispensável nas formações online. Foi e é um dos mais potentes meios de adaptar dinâmicas de formações presenciais, como trabalhos em grupo, quadros interativos, na realidade online.

Além destas duas principais ferramentas, também são utilizadas algumas menores que cumprem papéis específicos nas trajetórias formativas. Alguns exemplo são: Doodle (para organização de agendas de encontros); Padlet (para construção de murais de boas práticas, trocas de informações e outras ações colaborativas); Mentimeter (para elaboração de nuvens de palavras que retomem temas de dinâmicas de apresentação ou de avaliação).

Desta forma, a utilização de ferramentas online de ensino começou com um desafio para enfrentar um momento pontual e se tornaram uma constante lição aprendida, sendo incorporadas ao método de ensino da organização. A relação entre o Jeito Educar do IDDH e o ensino online será abordada em maior profundidade no item e).

b. Tutoria. Outra ferramenta indispensável para as formações e que existe desde o princípio, mas foi tomando outras formas e adquirindo métodos de trabalho mais elaborados, foi a tutoria online. O IDDH dedica uma Assessora Pedagógica para acompanhar as/os educandas/os por toda a trajetória formativa. Essa pessoa está em contato por email e também eventualmente por whatsapp com todas as pessoas participantes informando sobre prazos, compromissos e sanando os mais diversos tipos de dúvidas.





Mesmo tendo sido idealizada desde o princípio das formações online, o *modus operandi* da tutoria foi uma lição aprendida. Nas primeiras edições de formação online, por exemplo, notamos como as pessoas necessitavam, para além de um letramento sobre o sistema ONU de direitos humanos, tema do curso, também um letramento sobre o uso das ferramentas propostas. A partir da segunda edição daquela primeira formação, já passou-se a incorporar um Manual do curso, como ferramenta para orientar sobre o uso da Plataforma de aprendizagem e de todas as demais ferramentas, como word, pdf e o já mencionado Zoom. Ademais, a tutoria está sempre a disposição para auxiliar aquelas/es que enfrentam desafios que fogem à proposta e aplicação do curso em si, como por exemplo, adaptando materiais para que todas as pessoas consigam seguir com as atividades propostas nas mais remotas áreas de acesso à internet. Ao longo das primeiras formações também incorporamos a áudio-descrição das aulas e algumas ferramentas para melhorar o acesso de pessoas com visão reduzida aos materiais.

Assim, a tutoria se mostrou essencial não apenas para o bom andamento das formações, mas principalmente para ser este contato humano e pessoal que conecta as/os alunas/os ao conteúdo dos cursos.

b. Dinâmicas online pautadas nas diversas realidades das/os defensoras de direitos humanos.

Além da tutoria prestar este auxílio para que as/os participantes possam contornar desafios como acesso precário à internet, o IDDH entende que para que as formações sejam úteis às/aos defensoras/es de direitos humanos de todo o Brasil e atuantes em variadas frentes, é necessário que o conteúdo das

formações seja revisado e repensado a partir das dinâmicas de cada grupo. Notamos com o passar dos anos, por exemplo, que formações com defensoras/es adultos e idosos funcionam melhor com mais encontros síncronos e tempo para discussões. Já os grupos de defensoras/es jovens adultos, tendem a preferir uma formação que mescle atividades online assíncronas com menos encontros síncronos e interação. A partir do momento em que passamos a oferecer formações com bolsas para as juventudes, iniciamos as primeiras propostas de cursos completamente assíncronos. Esta experiência se mostrou muito válida para este público. Por esta razão, conhecer o contexto, aí incluso o território, sua experiência, acessos e idade, do público de cada grupo das formações do IDDH se mostrou desafiador na hora de organizar e implementar cada edição. Pensar a formação a partir do grupo é uma lição aprendida que diz respeito não apenas às formações online, mas à educação em direitos humanos de modo geral e algo que o IDDH têm se dedicado e desenvolvido cada vez mais nos últimos anos.

c. Desenvolvimento de projetos e planos de ação.

As formações do IDDH sempre contaram com um aspecto prático muito forte. Com a transição das oficinas presenciais para as formações online, buscamos meios de adaptar estas dinâmicas ao que seria possível fazer online ou em que momento da trajetória Conhecer, Conectar e Incidir estas atividades no formato de desenvolvimento de projetos ou planos de ação poderiam ser inseridas.

Algo que foi possível notar a partir do desenvolvimento de formações para defensoras/es de direitos humanos mais velhos e agora também para jovens adultos, é que com as





juventudes é possível inserir com mais facilidade propostas em formatos diversos e ainda na etapa online. Por exemplo, da primeira para a segunda edição das formações descritas neste trabalho (1.1 e 1.2), foi incorporada a proposta de que os grupos, além de desenvolver seus projetos em texto, apresentassem também um vídeo de apresentação às/aos colegas. Essa experiência foi bastante elogiada pelas/os participantes, que puderam explorar diferentes habilidades e trocar ainda experiências com suas/seus colegas. Elas/es também lidam muito bem com a proposta de trabalhos coletivos elaborados nas etapas online, enquanto com outros grupos de defensoras/es de direitos humanos, este tipo de atividade é melhor desenvolvida quando estão todas/os no presencial.

d. Ferramentas online como aliadas às dinâmicas presenciais.

No início, o IDDH via as tecnologias de educação à distância como uma ferramenta que driblava uma situação de emergência (pandemia de Covid-19) e buscava simular nelas as dinâmicas das formações presenciais. Ao longo das diversas formações já realizadas, chegamos a este formato implementado nas trajetórias formativas que sempre se inicia com leituras e conteúdos assíncronos completamente online antes de iniciar as interações síncronas, ainda online, e aí realizar os encontros presenciais. Desta forma, o IDDH atualmente compreende que é possível pensar a educação em direitos humanos a partir de ferramentas digitais como aliadas para a economia de recursos e à acessibilidade, necessárias quando se quer alcançar mais pessoas ao redor do Brasil e que são representativas de diversas realidades e territórios.

Inclusive, além da organização ter passado a desenhar seus cursos completos sempre

com componentes de formação online, também foi possível identificar nesta trajetória que vai do Conhecer, ao Conectar a ao Incidir a expressão do Jeito Educar do IDDH às práticas pedagógicas de formação de defensoras e defensores de direitos humanos. Sejam elas jovens, oriundos de organizações da sociedade civil ou ainda atuantes em outros espaços, há possibilidades de estruturar uma trajetória formativa que faça a conexão entre elas/es, a partir de suas diversas realidades e territórios, aos sistemas internacionais de direitos humanos. Para além de formar defensoras/es para atuação internacional, o IDDH espera que elas/es estejam capacitadas/os para atuar a partir de seus locais e sabendo traduzir as obrigações internacionais em implementação de direitos humanos na prática.

Estes são alguns dos desafios e das lições aprendidas a partir das formações realizadas com diversos grupos com os quais o IDDH trabalha. Ao longo deste anos, a organização tem podido aperfeiçoar técnicas e métodos diversificados que atendem melhor aos públicos de defensoras/es de direitos humanos que são amplamente diversos.

Considerações finais

A experiência do IDDH ao longo de duas décadas revela o potencial transformador da EDH quando ela é conduzida com intencionalidade libertadora, crítica, metodológica e pedagógica. Por meio de sua trajetória formativa — estruturada nos eixos conhecer, conectar e incidir —, o Instituto tem contribuído de forma significativa para o fortalecimento de jovens defensoras/es de direitos humanos em diversos territórios, conectando saberes locais à atuação em sistemas internacionais de proteção.





A prática pedagógica desenvolvida pelo IDDH, inspirada na práxis freireana e moldada por uma metodologia própria, tem se mostrado eficaz não apenas na formação técnica, mas também na mobilização e na ampliação do espaço cívico. Ao incorporar ferramentas digitais, valorizar as juventudes como protagonistas e territorializar o conhecimento sobre os mecanismos internacionais de direitos humanos, o IDDH tem atualizado e expandido sua abordagem diante de novos desafios e contextos regionais.

Através do Jeito Educar do IDDH, a organização criou uma metodologia de ensino própria e uma ferramenta de ensino online, a Plataforma EducarDH, que facilita o acesso às nossas formações por públicos de todo o país. Nestes 20 anos de existência, o IDDH idealizou e coordenou mais de 30 cursos e capacitou aproximadamente 1.800 defensoras/es de direitos humanos, dentre jovens e atores do sistema de justiça do Brasil.

Assim, buscou contribuir para ampliar a participação da sociedade civil no sistema ONU de direitos humanos e engajar novos atores no monitoramento de obrigações internacionais do estado brasileiro. Além de ter atuado para ampliar o acesso à informação através das diversas plataformas: Plataforma EducarDH, Plataforma IndexDH Brasil, Plataforma RPU Brasil. E dos diversos materiais, boletins informativos e, ainda, dos guias práticos para a sociedade civil, facilitando a participação do Brasil nos mecanismos de direitos humanos das Nações Unidas (IDDH 2024, p. 10).

Compartilhar essa boa prática com outras/os defensoras/es de direitos humanos, organizações e movimentos sociais é, portanto, uma forma de fomentar uma cultura de direitos humanos que seja crítica, acessível

e enraizada nos territórios. Mais do que replicar uma metodologia, trata-se de inspirar outras iniciativas a criar seus próprios caminhos formativos, articulando teoria e prática em prol de sociedades mais justas, inclusivas e democráticas. O desafio contínuo da EDH é também sua potência: ser um processo vivo, coletivo e transformador.

Referências

- Conselho de Direitos Humanos (ONU). (2010). *Resolução A/HRC/RES/15/11, de 29 de setembro de 2010. Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos: adoção do plano de ação para a segunda fase*. ONU. <https://undocs.org/en/A/HRC/RES/15/11>
- Conselho de Direitos Humanos (ONU). (2013). *Resolução 24/15, de 27 de setembro de 2013. Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos*. ONU. <https://undocs.org/en/A/HRC/RES/24/15>
- Conselho de Direitos Humanos (ONU). (2019). *Resolução 42/7, de 26 de setembro de 2019. Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos: adoção do plano de ação para a quarta fase*. ONU. <https://undocs.org/en/A/HRC/RES/42/7>
- Conselho de Direitos Humanos (ONU). (2024). *Resolução 57/10, de 12 de outubro de 2024. Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos: plano de ação para a quinta fase*. ONU. <https://undocs.org/en/A/HRC/RES/57/10>
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (43ª ed.). Paz e Terra.





Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (65ª ed.). Paz e Terra.

Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos. (2024). *Relatório de atividades: 20 anos*. IDDH. <https://iddh.org.br/publicacoes/relatorio-de-atividades-20-anos/>

Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos. (2023). *Projetos ONU e juventudes*. IDDH. <https://iddh.org.br/publicacoes/e-book-projetos-onu-e-juventudes/>

Lapa, F. B., & Bail, S. Z. (2022). Educação em Direitos Humanos e a BNCC: pontes possíveis. *Revista Debates Insubmissos*, 5(17), 1–15. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/debatesinsubmissos/article/view/252547>

Moodle. (s.d.). *Moodle – Plataforma de aprendizagem baseada em software livre*. <https://moodle.com/pt-br/>

Organização das Nações Unidas. (2004). *Resolução A/RES/59/113, de 10 de dezembro de 2004. Proclamação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos*. ONU. <https://undocs.org/A/RES/59/113>

Organização das Nações Unidas. (2015). *Resolução A/RES/70/1, de 25 de setembro de 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. ONU. <https://docs.un.org/en/A/RES/70/1>

ThimPress. (s.d.). *LearnPress – WordPress LMS Plugin*. WordPress.org. <https://wordpress.org/plugins/learnpress/>



CAMINHOS ÀWÚRE: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM DIREITOS HUMANOS

Andréa Valentim Alves Ferreira⁴⁸

Jorge Humberto da Silva⁴⁹

Nair Heloisa Bicalho de Souza⁵⁰

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar o Projeto Àwúre Educa, uma ação de educação emancipatória em direitos humanos para Povos Originários e Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil. É uma iniciativa realizada conjuntamente pelo Ministério Público do Trabalho (MPT), e por agências da ONU (OIT, UNICEF, UNOPS e UNAIDS) implementado pelo Instituto Educa, e tem como propósito atuar com comunidades tradicionais para o fortalecimento de suas organizações sociais e comunitárias, promovendo sua autonomia e capacidade de acessar direitos historicamente negados. A metodologia adotada envolveu capacitação prática diretamente nas comunidades atendidas, utilizando abordagens participativas

fundamentadas na educação emancipatória em direitos humanos. As atividades formativas foram estruturadas em etapas que incluíram diagnóstico comunitário participativo, oficinas presenciais contextualizadas, elaboração coletiva de projetos sociais e acesso facilitado a editais para obtenção de financiamento. Nesse sentido, as formações são realizadas diretamente nos territórios das comunidades atendidas, valorizando os saberes locais e fortalecendo o vínculo entre teoria e prática no próprio contexto social dos participantes. Como resultado, ao longo de dois anos foram capacitados 221 indivíduos, implementados 26 projetos em 2 estados brasileiros (Maranhão e Tocantins) em 11 municípios, com captação de aproximadamente um milhão de reais. Ao viabilizar ações de capacitação, apoio técnico

48 Profa. Mestra em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais, UNB, Brasília, Brasil.  <https://orcid.org/0009-0002-1041-3979>,  andreavaf@gmail.com.

49 Prof. Doutorando em Educação em Direitos Humanos, UNB, Brasília, Brasil,  <https://orcid.org/0009-0009-9622-0668>,  humbertosilvajorge@gmail.com.

50 Profa. Doutora em Sociologia, UNB, Brasília, Brasil,  <https://orcid.org/0000-0001-8268-7210>,  nair.bicalho@gmail.com.





e acesso a mecanismos de financiamento por meio de editais públicos ou privados, o projeto vem contribuindo diretamente para a geração de renda, a valorização do trabalho tradicional, autonomia e a inclusão produtiva dessas comunidades a partir de uma educação em/para os direitos humanos.

Palavras-chave: educação em direitos humanos, emancipação, povos e comunidades tradicionais e povos originários

Introdução

O Brasil é um país marcado por uma rica diversidade cultural, de costumes e modos de vida, fruto das contribuições históricas dos Povos Originários e dos Povos e Comunidades Tradicionais. De acordo com estudo realizado pelo Ministério Público Federal (MPF), em 2019 existiam mais de 650 mil famílias vivendo em terras tradicionalmente ocupadas de norte a sul do país, cada uma com suas especificidades no modo de viver. No entanto, esses povos vêm enfrentando, desde o período colonial, sucessivas violações de seus direitos fundamentais, especialmente no que se refere ao reconhecimento e à valorização de suas culturas, línguas e práticas ancestrais. Esse processo, de negação do direito à diferença e a tentativa de silenciar epistemologias outras, configura uma violência simbólica que deslegitima seus saberes e modos de vida o que é identificado por Santos (2019), como epistemicídio.

Dentro deste contexto de negação da validade e da existência de outras formas de saber que não aquelas de uma lógica colonialista, as comunidades tradicionais têm enfrentado barreiras significativas para acessar recursos básicos para o seu bem viver como saúde, educação, trabalho, água potável, segurança alimentar e moradia.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o Brasil possui cerca de 1.330.186 pessoas quilombolas, estando presente em 1696 municípios e em 25 Estados e no Distrito Federal. Quanto aos indígenas, os dados do censo informam que esta população é composta por 1.693.535, tendo a maior concentração na região Norte do Brasil.

Entretanto os segmentos dos Povos e Comunidades Tradicionais no território brasileiro, não estão restritos às Comunidades Tradicionais Indígenas e Quilombolas. De acordo com o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, o Brasil conta com 28 segmentos tradicionais, sendo: Andirobeiros, Apanhadores de Flores Sempre-Vivas, Benzedeiros, Caboclos, Caiçaras, Catadoras de Mangaba, Caatingueiros, Cipozeiros, Fundo e Fecho de Pasto, Quilombolas, Extrativistas, Extrativistas Costeiros e Marinhos, Faxinalenses, Geraizeiros, Ilhéus, Morroquianos, Pantaneiros, Pescadores Artesanais, Povo Pomerano, Povos Ciganos, Comunidades de Terreiro e Povos e Comunidades de Matriz Africana, Povos Indígenas, Quebradeiras de Coco Babaçu, Raizeiros, Retireiros do Araguaia, Ribeirinhos, Vazanteiros e Veredeiros.

Apesar do reconhecimento formal dos Povos Originários e dos Povos e Comunidades Tradicionais no âmbito governamental, esses grupos continuam sendo alvo de sistemáticas violações de direitos fundamentais, que resultam na supressão de suas culturas, línguas, tradições e modos de vida. As terras tradicionalmente ocupadas sofrem constantes ameaças e invasões por grileiros, mineradores, madeireiros e outros agentes ilegais. Dados da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e da





organização Terra de Direitos revelam que, entre 2018 e 2022, 32 quilombolas foram assassinados em 11 estados brasileiros. Situação semelhante afeta os Povos Indígenas: segundo o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), mais de 200 indígenas foram mortos somente em 2023. Essa realidade de insegurança e perseguição aos modos de vida tradicionais tem provocado processos de marginalização, perda de identidade e invisibilização dessas comunidades, muitas vezes relegadas a reservas ou áreas periféricas, sem acesso aos recursos essenciais para garantir seu bem viver.

Os desafios enfrentados pelos Povos Originários e Povos e Comunidades Tradicionais nos seus territórios, em decorrência dessa perseguição e a ausência de políticas públicas e apoio financeiro, dificultam a manutenção do seu modo de vida tradicional, impossibilitando a sua subsistência na geração de renda, como na agricultura familiar, na pesca e na produção artesanal além do papel central que essas comunidades representam na preservação do meio ambiente. A permanência dessas comunidades em terras tradicionalmente ocupadas está fortemente atrelada à maneira como entendem o meio ambiente e a necessidade de uma integração harmônica entre ser humano e natureza.

Diante desse cenário, muitas comunidades têm se articulado em coletivos mais estruturados como forma de garantir sua existência e autonomia. Uma das estratégias adotadas tem sido o acesso a recursos financeiros disponibilizados por editais públicos e privados que possibilitam o financiamento de ações voltadas ao fortalecimento social, cultural e econômico dessas comunidades. Esse acesso, além de promover a sustentabilidade local, contribui para ampliar a

capacidade de organização, reivindicação de direitos e preservação dos modos de vida tradicionais.

Portanto, é urgente refletir sobre os mecanismos de resistência e fortalecimento das comunidades tradicionais diante das persistentes estruturas coloniais. As diversas expressões culturais, sociais e territoriais desses povos demandam, não apenas reconhecimento jurídico e político, mas, sobretudo, a valorização de seus saberes, práticas e formas autônomas de organização. Nesse contexto, a educação em direitos humanos com base emancipatória se apresenta como um instrumento fundamental para o fortalecimento do protagonismo comunitário, promovendo ações que contribuam para a organização social e a construção de alternativas concretas de acesso às condições básicas de vida. Tais iniciativas são essenciais para garantir a preservação da tradicionalidade, a autonomia e o bem viver dessas comunidades.

Territórios de existência: a definição de Povos e Comunidades Tradicionais

O conceito de povos e comunidades tradicionais, ao contrário do que ocorre com os povos indígenas, precisou ser incorporado à sociedade de forma mais recente. No final do século XX, esses grupos, que habitavam áreas próximas a ambientes naturais, ainda eram invisibilizados e não reconhecidos como indivíduos ou coletividades que contribuem ativamente para a preservação do meio ambiente

O entendimento sobre Povos e Comunidades Tradicionais – PCTs está em sua maioria centrado tanto na esfera governamental





quanto acadêmica. Diferentes áreas como a sociologia, a antropologia e a história dentre outras, possibilitaram trazer a compreensão de diferentes aspectos que os compõem, que vão desde o período colonial até a formação dos grupos etnicamente diferenciados pela sua relação grupal. Segundo Nogueira (2011), a definição do termo Povos e Comunidades Tradicionais se dá como sendo “vários grupos que se distinguem culturalmente do restante da sociedade brasileira por seus modos de vida e relações particulares com o meio ambiente e as terras disponíveis que tradicionalmente ocupam por posse ou propriedade” (p.603). De acordo com a autora, trata-se de um termo que tem como foco uma parcela da população cujo reconhecimento e afirmação de direitos é mais recente.

A formulação do conceito foi influenciada por diversos autores que, ao longo do tempo, utilizaram diferentes denominações para se referir a esses grupos sociais. Diegues (1996) introduziu o termo “populações tradicionais”, posteriormente adotado por Santilli (2005), Carneiro da Cunha e Almeida (2001) e Barreto Filho (2002). Viana (2004) também utilizou essa expressão em seus estudos. Por outro lado, autores como Little (2002) e Dayrel (2012) optaram pela denominação “povos tradicionais”. Além dessas variações, é comum encontrar na literatura os termos “comunidades tradicionais” e “comunidades locais” como formas de identificação desses grupos, evidenciando a diversidade terminológica presente nos estudos sobre o tema.

Barreto Filho (2001), ressalta que o surgimento da noção de povos e comunidades tradicionais foi acarretada pelo surgimento das diversas comunidades que tinham uma dinâmica diferenciada e passaram a se destacar como atores políticos e sua existência

foi caracterizada e vinculada a vida no campo. Mas principalmente, devido ao crescimento das unidades de conservação em meados da década de 1990, onde: “Essa categoria foi cunhada com o objetivo de demarcar a existência de grupos sociais detentores de características positivas para a conservação da natureza.” (p.143)

O processo de reconhecimento de forma oficial, ou seja, por meio do Governo brasileiro iniciou-se em 2004, com o Decreto nº 10.408 de 27 de dezembro de 2004, no qual criou a Comissão Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais - CNPCT. E três anos depois, em 2007, foi publicado o do Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que traz no art.3º, as definições para reconhecimento de direitos para os povos sendo:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os Art. 231 da Constituição e o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; e

III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado





para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras.

É importante destacar que, com o objetivo de proteger a tradicionalidade e garantir a permanência dos povos indígenas e dos povos e comunidades tradicionais em seus territórios, o Brasil dispõe, em seu ordenamento jurídico, de um conjunto de instrumentos normativos, incluindo convenções internacionais, decretos, resoluções, portarias e instruções normativas. Entre esses marcos legais, destacam-se os artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988, que asseguraram a proteção das manifestações culturais dos povos indígenas, afro-brasileiros e de outros grupos que contribuem para a formação da sociedade brasileira. Além disso, atribuem ao Poder Público a responsabilidade de preservar o patrimônio cultural nacional, considerando tanto os bens de natureza material quanto os imateriais.

O entendimento de Bispo dos Santos (2023), é fundamental para uma compreensão mais profunda e autêntica dos PCTs. O autor propõe o conceito de “contracolonialismo”, que se refere à resistência ativa contra as imposições coloniais e à valorização das epistemologias e modos de vida próprios das comunidades tradicionais. Para o autor, os PCTs não devem ser vistos apenas como objetos de políticas públicas, mas como sujeitos históricos que constroem suas próprias narrativas e estratégias de existência, baseadas em saberes ancestrais e em uma relação intrínseca com a terra e a natureza. Essa perspectiva enfatiza a importância de reconhecer e respeitar as cosmologias e as práticas culturais desses povos, promovendo uma verdadeira justiça cognitiva e social.

O surgimento do Projeto Àwúre

A palavra Àwúre, de origem iorubá, possui diversos significados associados a: sorte, boa sorte, felicidade ou bênção, sempre carregando a ideia de algo benéfico que se deseja ou se recebe (JAGUN, 2017), mas é invocada principalmente para o ato de abençoar o outro: “Àwúre àwúre/ Bó kún sùré àjàlà/Òjísé t’ayó/Olóri nṣe èrò èrò. Que no português significa: Que baba Ajalá, o modelador de cabeças, abençoe nosso Ori com muita calma para que alcancemos a felicidade.

Assim, a escolha dessa palavra para nomear o projeto não foi aleatória, mas profundamente simbólica. O termo Àwúre traduz um desejo de bem-aventurança que ressoa com os princípios de solidariedade, respeito e valorização dos saberes ancestrais presentes nas comunidades tradicionais. Dessa forma, o projeto Àwúre nasce já carregado de um sentido de pertencimento e de compromisso com os diferentes “Brasis”, propondo-se a ser um instrumento de construção coletiva de conhecimento, ancorado na escuta, no diálogo e na valorização da diversidade cultural. Trata-se de uma iniciativa que busca promover uma educação crítica e libertadora, alinhada ao que propõe Bispo dos Santos (2023) como um processo de contracolonização dos saberes e práticas, rompendo com a hegemonia dos métodos eurocêntricos e reafirmando epistemologias próprias dos povos e comunidades tradicionais.

O projeto foi instituído por meio da Portaria PGT nº de 240 de 2020 e atualizada pela Portaria PGT nº 1083 de 2021, do Ministério Público do Trabalho. Nesse espaço do GT, em novembro de 2019 foi criado





o Projeto *Awúre*, ação criada em conjunto entre o MPT, Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pelos Fundos das Nações Unidas para Infância (UNICEF), tendo por objetivo “resgatar as comunidades de maior vulnerabilidade social por meio de ações que busquem a inclusão social e produtiva, fixando-as em seus locais de origem, e prevenindo a exploração das piores formas de trabalho, em especial o trabalho infantil, a exploração sexual e o trabalho escravo contemporâneo.”

Ainda nesse âmbito, criou-se no âmbito do GT Povos Originários e Comunidades Tradicionais, o GT foi criado para que possa sistematizar e desenvolver ações afirmativas e de reparação histórica focadas na melhoria das condições de vida e fomento às formas tradicionais de produção e consumo, de modo que se propicie afirmação de sua tradição, história, cultura, religiosidade e saberes ancestrais inclusive quanto ao trabalho, tal como concebido por estes segmentos populacionais, com viés na auto sustentabilidade, eliminação da exploração das piores formas de trabalho, capacitações, ressaltando o público feminino, ênfase no aproveitamento da mão de obra no local, para evitar êxodos, considerando traços característicos do isolamento local/regional em que são estabelecidas tais comunidades e da relação de grupo e características culturais.

Os direitos humanos emancipatório

A diminuição das políticas de proteção social tem intensificado a exclusão de comunidades tradicionais que enfrentam barreiras para acessar serviços essenciais. Esse contexto fortalece uma racionalidade individualista, exploratória e segregacionista, que

perpetua preconceitos e discriminações, contribuindo para a manutenção e aprofundamento das desigualdades sociais. Nessa lógica, a promessa de uma vida digna e de oportunidades equitativas se torna cada vez mais distante para esses grupos.

O debate conceitual sobre os direitos humanos é vasto e complexo, abrangendo diversas abordagens e entendimentos que refletem diferentes perspectivas filosóficas, políticas e culturais. Conforme Herrera Flores (2008) e Gallardo (2014), a fundamentação dos direitos humanos é essencial para sua compreensão e defesa, pois armar-se de ideias e conceitos é uma prática de luta contra uma ordem global.

Diante dessa realidade, é fundamental adotar uma compreensão ampliada dos direitos humanos, que transcenda a visão normativa tradicional. A teoria crítica dos direitos humanos vem contribuir com esse entendimento, pois traz a perspectiva emancipatória como um caminho possível para combater as desigualdades, a partir do empoderamento dos sujeitos coletivos e de sua capacidade de análise crítica da realidade, de forma que possam redefinir e reivindicar os direitos, contribuindo para a construção de políticas públicas que efetivamente promovam inclusão e justiça social. Assim, ao incorporar a diversidade de experiências e resistências dos grupos marginalizados, a luta por direitos humanos se torna um mecanismo transformador, capaz de romper com as dinâmicas de opressão presente no atual contexto que perpetuam as desigualdades sociais.

Nesta perspectiva os direitos humanos são entendidos como conquistas das lutas sociais, protagonizadas por coletivos que resistem e lutam pela transformação das





estruturas opressoras nas esferas políticas, econômicas e culturais (Escrivão Filho e Souza Junior, 2016).

O reconhecimento da pluralidade nas relações sociais, perceber o outro como sujeito distinto de mim e respeitá-lo por sua diferença, abre caminho para uma perspectiva inclusiva nas interações humanas, promovendo respeito e valorização da vida e contrapõe ao foco exclusivamente normativos dos direitos humanos, que não considera essa diversidade e ignora as manifestações sociais (Herrera Flores, 2008).

Um dos pontos cruciais na perspectiva emancipatória dos direitos humanos são as práticas sociais de movimentos e grupos socialmente vulneráveis que, dentro do sistema capitalista, se organizam na luta pelos seus direitos. Exemplos disso incluem o movimento negro, indígena, quilombolas, LGBTQIA+ e muitos outros, que buscam o acesso a direitos fundamentais para uma vida digna. Essas dinâmicas são continuamente construídas e reconstruídas nos processos de luta constante pela garantia de direitos. (Herrera Flores, 2008; Sánchez Rubio, 2014).

Entender os direitos humanos como construção de práticas sociais, abre espaço para uma visão mais plural e contextual dos direitos, que leva em consideração as particularidades históricas, culturais e sociais de cada indivíduo e comunidade, o que também implica reconhecer que os direitos humanos não são neutros, mas estão profundamente enraizados em disputas de poder e em processos de resistência à opressão. (Souza Junior, 2015)

Não se trata apenas da conquista de direitos formais, mas permitir que todos e todas

tenham acesso às condições materiais e imateriais necessárias para o exercício pleno de sua cidadania, portanto emancipatório (Herrera Flores, 2008; Sánchez Rubio, 2014, Souza Junior, 2015). É uma abordagem que amplia a visão crítica do indivíduo sobre a realidade em que está inserido, permitindo que ele se perceba como um sujeito histórico, capaz de transformar seu contexto entendendo que a construção dos direitos humanos se dá em um processo histórico e contínuo de luta.

Trata-se de uma contraposição à visão convencional dos direitos humanos como algo fixo e imutável, regido por normas e tratados internacionais. As necessidades e demandas das populações vulneráveis exigem que os direitos humanos sejam processos dinâmicos, em constante construção e reconstrução, de modo a atender seus anseios por uma vida digna (Souza Junior, 2015).

Desta forma, o despertar emancipatório contempla o sentido que a pessoa dá a sua produção e garantia da sua existência amparada pela institucionalização dos direitos com a capacidade de significar e ressignificar sua realidade gerindo-se como sujeito da sua própria história. Este trabalho coaduna com o entendimento de Sánchez Rubio (2014) na definição dos direitos humanos emancipatórios como sendo:

A libertação e a emancipação se desenvolvem e se atingem quando se luta pela transformação e contra qualquer situação social, cultural, política, ideológica, étnica, racial, sexual e econômica que provoca exclusão, discriminação ou injustiça. Desta forma, os grupos afetados por essas exclusões conquistam espaços de reconhecimento, autoestima, autonomia e responsabilidades enquanto sujeitos. (p. 17)





Portanto os direitos humanos devem considerar os novos atores que compõem a construção da sociedade dando visibilidade a sua atuação no processo de garantia de direitos. O entendimento em uma visão ampliada é que os direitos humanos é processo de luta para a garantia da dignidade humana:

Não se trata somente de incrementar uma consciência e uma cultura jurídica de proteção, mas também, além disso, potencializar uma cultura de direitos humanos em geral, que acentue a dimensão pré-violadora a partir de onde se constroem-destroem e se articulam-desarticulam, porque na realidade, somos nós, os seres humanos, do lugar que ocupamos no mundo e da maneira como nos movimentamos, que, utilizando a via jurídica, participamos dos processos de construção ou destruição dos direitos humanos, sejamos ou não sejamos juristas.” (Sánchez Rubio, 2014 p. 130)

Essa perspectiva oferece instrumentos que permitem ao indivíduo relacionar as normas jurídicas ao contexto em que vive, compreendendo a necessidade de uma atuação assertiva e adaptada às suas circunstâncias. O conhecimento das normas é fundamental para a defesa eficaz dos direitos, mas é igualmente crucial reconhecer que a simples existência dessas normas não garante o acesso a uma vida digna (Magendzo, 2006).

A emancipação se concretiza quando as relações sociais se estabelecem com base no reconhecimento do outro como sujeito digno de respeito. Esse tipo de relação social permite que o indivíduo atribua sentido à sua realidade, despertando para uma prática social que busque a dignidade humana (Sánchez Rubio, 2014).

Os direitos humanos, enquanto prática social, emergem da conscientização dos indivíduos sobre as desigualdades e injustiças presentes em seus contextos. Para que ocorra uma transformação efetiva, é imprescindível alterar as condições de acesso aos bens sociais, disponibilizando os instrumentos necessários para que os sujeitos possam reivindicá-los. Esse processo se dá por meio da conscientização crítica e da mobilização social. Trabalhar os direitos humanos sob uma perspectiva emancipatória exige o reconhecimento do outro em suas singularidades, tratá-lo como sujeito de direitos, capaz de lutar pela transformação social e pela conquista de uma vida digna, utilizando o ordenamento jurídico como ferramenta de emancipação.

O que se busca então, é uma educação em direitos humanos que faça junção dos aspectos normativos com o emancipatório de forma a dar condições ao indivíduo de ter uma visão crítica e contextualizada dos direitos humanos.

Souza Junior (2015), reforça a ideia de que a educação desempenha um papel central no processo de conscientização e empoderamento dos indivíduos e das comunidades, sendo fundamental para a efetivação de uma perspectiva emancipatória dos direitos humanos. A educação em direitos humanos, nesse contexto, vai além da mera transmissão de conhecimento técnico-jurídico, configurando-se como um processo de formação crítica que visa desenvolver a consciência política e social dos sujeitos. Autores como Freire (1970), e Souza Junior (2015), defendem uma pedagogia emancipatória, centrada na promoção da consciência crítica e na liberdade dos indivíduos, estimulando-os a questionar as estruturas de opressão e exclusão que permeiam a sociedade.





Ao conectar essa perspectiva com o entendimento dos direitos humanos como prática social, fica evidente que a transformação só se torna possível quando a educação oferece os instrumentos necessários para que os sujeitos reconheçam as desigualdades e injustiças em seu contexto e sejam capazes de lutar pela sua superação. A educação, nessa ótica, atua como catalisadora de mudanças sociais, proporcionando as bases para que os indivíduos se percebam como agentes de transformação, aptos a reivindicar seus direitos e a promover uma prática social transformadora, onde o ordenamento jurídico torna-se uma ferramenta de emancipação.

Educação emancipatória

Abordar os direitos humanos com um enfoque histórico-crítico, que leve em conta as complexidades da vida cotidiana, torna-se uma ferramenta eficaz para contrapor a perspectiva neoliberal de individualização, pois essa abordagem permite o entendimento do outro como sujeito integrante desta sociedade, reconhecendo-o como portador de direitos. É uma contraposição à lógica de exclusão e isolamento promovida pelo sistema capitalista, sendo, portanto, solidária e empática (Freitas, 2005, Candau e Sacavino, 2010).

Esta perspectiva de compreensão dos direitos humanos representa uma forma de resistência ao “desempoderamento do humano” (Sánchez Rubio, 2014), pois não é apenas uma educação de informação, mas, sim, de reflexão e aproximação da realidade cotidiana, permitindo aos indivíduos se perceberem como agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Dentro dessa perspectiva, a concepção de “conhecimento-emancipação” proposta por Santos (2009), reforça a discussão sobre a educação em direitos humanos e sua capacidade transformadora. Para o autor o conhecimento emancipatório vai além das práticas hegemônicas e dominantes, que se baseiam na ciência positivista e na racionalidade ocidental moderna. O argumento é que esse conhecimento dominante muitas vezes exclui e invisibiliza outras formas de saber, essenciais para promover uma verdadeira transformação social.

O conhecimento-emancipação, nesse sentido, busca criar alternativas ao sistema opressor, contribuindo para a libertação e o empoderamento de grupos marginalizados. O autor destaca a importância de valorizar “saberes populares”, “saberes locais” e “saberes subalternos”, reconhecendo que essas formas de conhecimento podem fornecer as bases para novas formas de justiça e equidade social.

Assim, o conhecimento-emancipação implica a superação do monopólio do conhecimento científico e a abertura de diálogos entre diferentes saberes. Seu objetivo é ampliar a pluralidade de vozes e perspectivas, promovendo a construção de um conhecimento inclusivo e comprometido com a emancipação social. Essa abordagem se conecta diretamente com o conceito de “ecologia dos saberes”, onde Santos (2009), propõe a coexistência e o diálogo entre diversos tipos de conhecimento, sem hierarquização. Dessa forma, o conhecimento emancipatório se alinha com a educação em direitos humanos, ao valorizar e integrar múltiplas formas de saber na construção de uma sociedade mais democrática.





Requer então, que o processo de ensino-aprendizagem dos direitos humanos parta de uma análise problematizada da realidade estimulando uma reflexão sobre essas controvérsias presentes no cotidiano. Dessa forma, a educação em direitos humanos não se limita a uma abordagem jurídico-normativa e, portanto, deve questionar as estruturas sociais, políticas e econômicas que perpetuam as desigualdades e as violações de direitos (Carbonari, 2007). As relações de poder e as práticas sociais devem ser problematizadas para que se desenvolva a percepção sobre as causas das injustiças existentes e se engajem em ações para a sua superação. Essa perspectiva crítica é fundamental para que a educação em direitos humanos possa cumprir seu papel emancipatório, formando sujeitos capazes de lutar pela transformação social.

Para isso, o processo pedagógico deve ser construído de maneira a reconhecer o papel do educador como parte de uma relação dialógica, na qual tanto educador quanto educando estão em constante aprendizado. Cabe ao educador promover a tomada de consciência do educando sobre sua capacidade de se entender como sujeito de direitos, a partir de uma análise crítica de sua realidade, que, em muitos casos, envolve a violação cotidiana desses direitos (Freire, 1970; Magendzo, 2006).

No entendimento de Benevides (2007), educar em direitos humanos deve acontecer dentro de um processo metodológico que seja contínuo e global, capaz de provocar mudança cultural baseado em valores. Nesse sentido, nas palavras da autora, atinja corações e mentes para uma transformação da percepção dos direitos humanos como necessário e importante na consolidação de uma sociedade justa.

A educação em direitos humanos é processo essencialmente político e pedagógico, que deve estar voltado para a formação de sujeitos capazes de agir em defesa de seus próprios direitos e dos direitos dos outros e deve ser entendida como uma prática de liberdade, que visa a autonomia dos sujeitos e a promoção de uma cidadania ativa. Nesse sentido, é uma educação para a cidadania global, que busca formar cidadãos comprometidos com a justiça social em escala local, nacional e internacional. (Carbonari, 2010)

O fazer com a comunidade: caminhos metodológicos

A metodologia adotada no curso de elaboração de projetos sociais segue os princípios da educação em direitos humanos com base emancipatória, conforme proposto por Magendzo (2006), ao reconhecer que a formação crítica deve partir da realidade vivida pelos sujeitos de forma problematizada. O processo formativo é estruturado para respeitar e dialogar com os saberes das comunidades, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Nesse sentido, o curso é realizado dentro do território respeitando as recomendações da Convenção 169 da OIT, Resolução nº230/2021 do CNMP e Resolução nº 454/2022 do CNJ bem como o Decreto nº 6040/2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

A articulação local do curso é realizada por pessoa pertencente à própria comunidade que é responsável pela organização logística, alimentação, transporte, hospedagem e contribuição na elaboração da





programação do curso. A alimentação é cuidadosamente planejada para respeitar os costumes alimentares locais com a utilização preferencialmente de alimentos produzidos na própria comunidade. A hospedagem das comunidades participantes do curso bem como da equipe de gestão, acontece na comunidade sede do curso por entendemos que esta ação oferece uma oportunidade única de imersão e conhecimento tradicional bem como momentos privilegiados de interação entre as comunidades participantes.

Ao reconhecer que o ponto de partida da aprendizagem deve ser a realidade vivida pelos sujeitos, no momento do diagnóstico inicial é realizada a identificação das demandas específicas de cada comunidade, utilizando o conceito de “sonho” como categoria articuladora. A partir da definição de um sonho coletivo — entendido como uma necessidade concreta do território —, os participantes são levados a compreender, de forma contextualizada, a noção de objetivo de um projeto. Essa estratégia permite a aproximação entre os saberes cotidianos e os termos técnicos exigidos na elaboração de projetos sociais para editais públicos ou privados. O processo respeita e valoriza os conhecimentos tradicionais, promovendo a sua tradução crítica para o campo da gestão de projetos, sem ruptura com as referências culturais e vivenciais das comunidades.

No momento do desenvolvimento do curso, mantém-se a mesma estratégia pedagógica de aproximação entre os termos técnicos e os conhecimentos tradicionais das comunidades. A partir das experiências cotidianas dos participantes, são introduzidos e discutidos conceitos como objetivos específicos, metodologia, justificativa, cronograma e prestação de contas. Essa abordagem

busca traduzir a linguagem institucional dos editais para a realidade dos territórios, respeitando os saberes locais e fortalecendo a autonomia das comunidades na elaboração de projetos sociais viáveis e sustentáveis. Conforme destaca Candau e Sacavino (2010), uma educação em direitos humanos comprometida com a transformação social deve articular criticamente os saberes escolares e os saberes das culturas populares, promovendo o diálogo intercultural e reconhecendo os sujeitos como portadores de conhecimento e dignidade.

No momento dedicado à construção de alternativas e soluções, os educandos têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos desenvolvidos ao longo do curso na elaboração de um projeto que integre todos os conceitos técnicos trabalhados. Essa etapa permite que o “sonho” identificado inicialmente — entendido como objetivo comunitário — seja transformado em uma proposta concreta, alinhada aos critérios de editais públicos ou privados. Trata-se de um momento de síntese entre teoria e prática, em que os saberes tradicionais e os conteúdos técnicos se encontram para viabilizar ações que atendam às demandas reais das comunidades.

Após a elaboração do projeto, as comunidades participantes têm a oportunidade de se candidatarem a um edital interno promovido pelo Projeto Àwúre Educa. As propostas que atendem aos critérios estabelecidos são selecionadas para receber um financiamento no valor de R\$ 10 mil reais, destinado à implementação das ações planejadas, com prazo de execução de três meses. Esses recursos são valores de condenações de indenizações por dano moral coletivo em ações civis públicas promovidas pelo Ministério Público do Trabalho, voltado para





a reparação de lesão à direitos humanos e fundamentais protegidos pela ordem jurídico-laboral internacional e nacional.

Essa fase representa uma continuidade do processo formativo, na medida em que coloca em prática os conhecimentos construídos, promovendo o que chamamos de “saber fazer”. Durante esse período, a equipe do projeto realiza o acompanhamento e a monitoria das iniciativas, garantindo suporte técnico e pedagógico, e fortalecendo a autonomia das comunidades na gestão dos seus próprios projetos.

A proposta é proporcionar uma nova interpretação crítica dessa realidade, permitindo que os indivíduos se reconheçam como sujeitos de direitos e busquem acesso aos recursos necessários para uma vida digna, com base no conhecimento das normas, promovendo assim sua emancipação, conforme apontado por Magendzo (2005):

La educación en derechos humanos tiene como objeto enseñar a las personas a exigir sus derechos y desafiar a las instituciones que los conculcan. La educación en derechos humanos está llamada a empoderar a las personas para que asuman la responsabilidad de hacer exigibles los derechos mediante el uso de la argumentación y el diálogo. (p 27)

Portanto, essa educação é essencialmente política, profundamente enraizada em valores que visam a transformação social. Valores como dignidade, liberdade, igualdade, solidariedade, empatia e inclusão são fundamentais e perpassam toda a abordagem pedagógica.

Nesse sentido, esse projeto passa a ser uma ferramenta essencial para capacitar o educando a dizer “não” para as situações

existentes no cotidiano de violações de direitos como à discriminação e a qualquer situação que fira sua dignidade humana conforme preconizado por Magendzo (2006). Para que o indivíduo aprenda a dizer o “não” é preciso que deixe de ser indiferente as questões de injustiças postas à sua frente pois concordamos com Carbonari (2007) de que “a indiferença é a morte do humano e da humanidade que há na gente”.

Nessa perspectiva, a interculturalidade é um componente indispensável neste projeto pois possibilita o diálogo entre diferentes culturas e tradições, respeitando suas especificidades. Para Candau e Sacavino (2010), a interculturalidade é fundamental na construção de uma educação inclusiva e democrática, que não apenas reconheça a diversidade, mas a valorize como um elemento enriquecedor da vida social.

Ao centrar-se no educando e compreendê-lo como parte indispensável para a construção desse projeto de sociedade, a metodologia conecta com a sua realidade proporcionando-lhe uma compreensão próxima de suas experiências e despertando a capacidade de identificação, interesse pela temática e engajamento na busca por soluções para os problemas da sua comunidade.

Nesse contexto, ao expor realidades e convidar os educandos a fazerem parte ativa das soluções, desenvolve-se neles o sentimento de empatia, respeito pela dor alheia e compreensão das diferenças que constituem o outro. Esse processo pedagógico exige que o espaço de aprendizado adote uma dinâmica horizontal na relação entre facilitador e aprendiz, na qual ambos aprendem mutuamente em um ambiente colaborativo e contextualizado. A metodologia deve, portanto, incorporar reflexões críticas e metodologias





ativas, abordando os temas de forma transversal para promover a educação em direitos humanos de maneira significativa.

Os impactos e resultados

Os resultados do Projeto Àwúre Educa, expressam de forma concreta o potencial transformador de uma educação em direitos humanos pautada na realidade das comunidades tradicionais. As ações financiadas e executadas pelas comunidades participantes revelam a diversidade de temas e a centralidade das necessidades locais na elaboração dos projetos. Os títulos apresentados demonstram como os grupos transformaram seus “sonhos” coletivos em propostas viáveis, com forte impacto social, cultural e econômico.

Em dois anos de atuação, o Projeto Àwúre Educa, promoveu formações em oito cidades brasileiras — Almas (TO), Brasília (DF), Brejinho de Nazaré (TO), Cacoal (RO), Filadélfia (TO), Maragogipe (BA), Porto Alegre (RS) e São Luís (MA) — capacitando 221 pessoas provenientes de 103 comunidades tradicionais. Como resultado dessas formações, 26 projetos foram elaborados e financiados, sendo implementados em 16 municípios brasileiros, com um investimento total de R\$ 480 mil reais. Esse montante não representa apenas um apoio financeiro, mas sim um gesto político e pedagógico que reconhece o direito à autonomia das comunidades na condução de seus próprios caminhos de desenvolvimento.

As iniciativas contemplaram desde melhorias em infraestruturas comunitárias — como *Modernização da Sede, Reestruturação da Sede e Território de Sabores: reforma da*

casa de farinha — até ações voltadas à segurança alimentar e sustentabilidade, como as *Cozinhas Comunitárias*, a *Apicultura Comunitária* e a *Psicultura Comunitária*. Houve também o resgate e valorização de práticas culturais e identitárias, como nos projetos *Resgate da Dança Sussia* e *Dança Lundu: resgate histórico*, reforçando a dimensão simbólica e educativa da memória coletiva. Iniciativas como *Luz e Produção Agroecológica* e *Fortalecimento e Organização da Comunidade Ciriáco* apontam para a busca de autonomia produtiva e fortalecimento institucional. Além disso, projetos como *Cuidar e Zelar: dever de todos* e *Atividade Física para Todos* revelam o compromisso com o cuidado, a saúde e o bem-estar da comunidade.

Outros projetos destacaram a centralidade das mulheres, das juventudes negras e da cultura afro-brasileira como elementos de resistência e transformação. É o caso de *Agojies Quilombolas: fortalecendo a cidadania de meninas e mulheres*, que promoveu ações formativas com foco na autonomia e empoderamento feminino em comunidades quilombolas; *Pungar da Preta*, que valorizou a presença e o protagonismo das mulheres negras; e *Grãos na Vila*, que trabalhou com educação de jovens e crianças no fortalecimento da capoeira de angola. Projetos como *Ajeun – Comida Ancestral* e *Tambor de Crioula do Maranhão: do oco à roda* afirmaram a cultura como direito e como prática viva da ancestralidade. Já o projeto *Mulheres que Guarnecem no Quilombo Urbano Liberdade* fortaleceu as lideranças femininas em contexto urbano, demonstrando que os quilombos seguem vivos, mesmo em territórios citadinos.

Esses resultados evidenciam que, quando respeitados os saberes locais e promovidas





condições reais de participação, as comunidades conseguem elaborar e executar ações de grande relevância, fortalecendo sua autonomia, sua capacidade organizativa e seu protagonismo social. O impacto do projeto vai além do financiamento pontual — ele mobiliza processos formativos, redes de solidariedade e reconhecimento político, contribuindo para o bem viver coletivo e a afirmação dos direitos desses povos.

Referências

- Benevides, M. V. (2023). *Educação em direitos humanos do que se trata?* http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf.
- Barreto Filho, H. T. (2001). Identidades emergentes, soluções heterodoxas: o caso da (não) demarcação da Terra Indígena Tapeba, in M. A. Espírito Santo (org). *Política indigenista: Leste e nordeste brasileiros*. pp.27-39. Brasília: FUNAI/CEDOC.
- Bispo dos Santos, A. (2023). *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu; Piseagrama.
- Bispo, A. (2015). *Somos da terra: pensamento contracolonial quilombola*. Belo Horizonte: Piseagrama. <https://piseagrama.org/artigos/somos-da-terra/>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (2004). *Decreto nº10.408, de 27 de dezembro de 2004*. Cria a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais.
- Brasil. (2007). Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm
- Brasil. (2016). *Decreto 8.750, de 09 de maio de 2016. Institui o conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8750.htm
- Candau, V. M. F., e Sacavino, S. (2010). Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: L. de F. G. Ferreira, M. de N. T. Zenaide; A. A. Dias (Org.). *Direitos Humanos na educação superior: subsídios para a educação em Direitos Humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Caldart, R. S. (Org.). (2012). *Dicionário da educação no campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular.
- Carbonari, P. C. (2007). Sujeitos de direitos: questões abertas e em construção. In: R. M. G. Silveira et. al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária.
- Carbonari, P. C. (2010). *Direitos humanos: sugestões pedagógicas*. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE).
- Carneiro da Cunha, M., & Almeida, M. W. B. (2001). Populações tradicionais e conservação ambiental. In J. P. R. Capobianco, A. Veríssimo, A. Moreira, D.





- Sawyer, & S. Santos (Orgs.), *Biodiversidade na Amazônia brasileira: avaliação e ações prioritárias para a conservação, uso sustentável e repartição de benefícios* (pp. 174–179). São Paulo: Estação Liberdade; Instituto Socioambiental.
- Conti, I. L., & Souza, G. C. (2013). *Povos e comunidades tradicionais: A produção de políticas públicas de segurança alimentar e nutricional*. Revista Antropol (Online), 5(3), 780–804.
- Dayrell, C. A., J. B. Costa & A. Costa Filho. (2012). Direitos humanos e povos tradicionais no Brasil. In: *Direitos humanos no Brasil 3: diagnósticos e perspectivas*. Organizado por Movimento Nacional de Direitos Humanos, Plataforma DhESCA Brasil, Processo de Articulação e Diálogo, Parceiros de MISEREOR no Brasil, pp. 417–442. Passo Fundo: IFIBE.
- Dias, A. P. (Org.). (2021). *Dicionário da agroecologia e educação*. Rio de Janeiro: Expressão Popular.
- Diegues, A. C. (1996). *Populações humanas em áreas naturais protegidas da Mata Atlântica*. São Paulo: NUPAUB-USP.
- Escrivão Filho, A; Souza Junior, J. G. de. (2016). *Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos*. Belo Horizonte: Editora D'Placido.
- Freitas, F. F. B. de. (2005). Educação para os direitos humanos: qual pedagogia? In: M. de N. T. Zenaide et al. *A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão*. João Pessoa, Editora Universitária, 2005.
- Favilla, K. C. (2017). *Encontros neocoloniais: O Estado brasileiro e os povos e comunidades tradicionais* (Dissertação de Mestrado). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gallardo, H. (2014). *Teoria crítica: matriz e possibilidades de direitos humanos*. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp.
- Herrera Flores, J. (2008). *La reinvencción de los derechos humanos*. Sevilla: Editorial Atrapasueños. ISBN 978-84-612-2958-1.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo Brasileiro de 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- Jagun, M. de. (2017). *Yorúbá: Vocabulário temático do Candomblé*. Rio de Janeiro: Litteris.
- Little, P. E. (2002). *Etnodesenvolvimento local: autonomia cultural na era do neoliberalismo global*. Tellus 2(3):35–52.
- Moreira, E. C. (2018). *Justiça socioambiental e direitos humanos: Uma análise a partir dos direitos territoriais dos povos e comunidades tradicionais*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Nogueira, M. C. R. (2011). Povos do Cerrado: características gerais e desafios comuns. In M. C. R. Nogueira & C. L. Oliveira (Orgs.), *Povos e comunidades tradicionais: reconhecimento e direitos territoriais no Brasil* (pp. 77–94). Brasília: Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPAN).





Santilli, J. (2005). *Socioambientalismo e novos direitos: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural*. São Paulo: Peirópolis.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinvencción del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores; CLACSO.

Santos, B. de S. (2019). *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. Autêntica Editora.

Souza Junior, J. G. de. (2015). *O direito achado na rua: concepções e práticas*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.

Sánchez, D. (2014). *Encantos e desencantos dos direitos humanos: de emancipações, libertações e dominações*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora.

Viana, V. M. (2004). Envolvimento sustentável e conservação das florestas brasileiras, In: A.C. Diegues e V.M. Viana. *Comunidades tradicionais e manejo dos recursos naturais da Mata Atlântica*. pp. 23-26. 2ª edição. São Paulo: HUCITEC:NUPAUB:CEC.



PANORAMA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: A PESQUISA COMO INSTRUMENTO DE ADVOCACY DA SOCIEDADE CIVIL

André Bakker da Silveira⁵¹
Michele Bravos⁵²

Resumo

Este trabalho busca apresentar a pesquisa Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil, desenvolvida pela organização da sociedade civil Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos, e discorrer sobre as estratégias encampadas pelo Aurora para fazer uso dos dados obtidos no Panorama em ações de *advocacy* que contribuíram com a revitalização da política pública de Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil. Em 2020, buscamos compreender como a institucionalização da EDH foi afetada pelas decisões tomadas durante o mandato presidencial de Jair Bolsonaro. Damos início a um trabalho de monitoramento e publicização do histórico e do desenvolvimento da política pública de EDH, por meio da sua institucionalização tanto no governo

federal quanto nos estados da federação. O cenário que encontramos foi de retrocessos. Em 2023, encerramos a etapa de monitoramento e partimos para um trabalho de disseminação das informações coletadas, com vistas para a retomada da política de EDH pelo então novo governo eleito, atuação que se desdobrou por meio de ações de *advocacy*. Realizamos diálogos das diversas instâncias governamentais, como ministérios e secretarias, e expusemos os achados do Panorama em eventos nacionais e internacionais. Pretendemos compartilhar os caminhos e aprendizados percorridos enquanto organização que, articulada com outras organizações e movimentos sociais, atuou para a retomada da EDH no país. O Panorama oferece uma perspectiva da implementação da política pública de EDH em cada estado e apresenta o contexto da EDH

51 Mestre em Filosofia na linha de Ética e Política pela Universidade Federal do Paraná. Gestor de pesquisa e projetos do Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos, Curitiba, Brasil.  <https://orcid.org/0000-0002-7932-4838>,  andre@institutoaurora.org.

52 Mestra em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Diretora-executiva do Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos, Curitiba, Brasil.  <https://orcid.org/0000-0003-2209-1954>,  michele@institutoaurora.org.





no governo federal (2019 - 2022). Esses dados foram apresentados a representantes de ministérios do Brasil, dentre os quais o de direitos humanos e o da educação e, por conterem evidências e informações antes desconhecidas ou fora do conhecimento público, contribuíram com o debate que resultou na retomada do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2024 (extinto em 2019) e com o projeto de revisão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2003. Como integrantes da sociedade civil, observamos que o diálogo entre organizações e das organizações com o poder público, foi capaz de produzir um movimento de reconstrução de uma política pública surgida no seio dos movimentos sociais e que estava em vias de desmonte. Pretendemos compartilhar essas experiências, visando contribuir com o fortalecimento e ampliação desse mesmo diálogo.

Palavras-chave: *advocacy*; Brasil; educação em direitos humanos; política pública

Introdução

Entre 2017 e 2022, o Brasil viveu um período de estagnação e retrocessos em diversas políticas de direitos humanos. A partir de 2019, com o início do governo de Jair Bolsonaro, o cenário político se tornou especialmente avesso ao tema, abrindo a porta para o conservadorismo e, em alguns casos, ao reacionarismo. Nessa esteira, uma política pública central para a construção de uma cultura de respeito e valorização dos direitos humanos, a política de Educação em Direitos Humanos (EDH), foi enfraquecida, interrompendo um histórico de mais de duas décadas do movimento que buscou institucionalizar a EDH.

Em meados de 2020, o Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos concebeu o projeto Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil (Instituto Aurora, 2021) com o objetivo de compreender como a institucionalização da EDH estava sendo afetada no período. Esta pesquisa revelou a importância de documentar o histórico da EDH em uma perspectiva institucional, o que levou à consolidação do projeto e à publicação de duas outras edições até o início de 2023.

Com isso, o Instituto Aurora deu início a um trabalho periódico de monitoramento e divulgação dos avanços e retrocessos institucionais da EDH, com potencial para auxiliar tanto no desenvolvimento de políticas e ações de EDH, quanto no trabalho de pesquisadoras e pesquisadores da área e na atuação de organizações sociais.

Em 2023, com três edições do Panorama lançadas, uma nova vertente foi incorporada ao projeto, voltando-se, então, ao trabalho de *advocacy* da sociedade civil junto aos órgãos federais e estaduais responsáveis pela implementação da política pública de EDH, com o intuito de retomar, fortalecer e atualizar a área.

Passados cinco anos desde o início do projeto Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil, este trabalho faz uma síntese dos processos, aprendizados, conquistas e desafios vivenciados pela equipe do Instituto Aurora.

Arcabouços teóricos

De forma didática, pode-se dizer que o Panorama da Educação em Direitos Humanos





é um projeto composto por duas frentes, conectadas por uma metodologia específica: pesquisa e produção de relatórios (primeira frente); ações de *advocacy* (segunda frente); e a metodologia de pesquisa-ação, que é o elo entre o levantamento de dados (pesquisa) e o trabalho de *advocacy* (ação). Essas duas frentes possuem fundamentações teóricas diferentes, que podem ser melhor compreendidas quando apresentadas separadamente.

O monitoramento da a política pública de educação em direitos humanos: pesquisa e produção de relatórios

O Panorama da EDH no Brasil é uma pesquisa idealizada e executada pelo Instituto Aurora, a partir de inquietações e interesses próprios na criação e manutenção de um histórico da política pública de EDH. Em 2018, ano de fundação do Aurora, a EDH nacional já se encontrava em momento de declínio – evidenciado pela pesquisa de Calderaro (2018) –, que foi agravado em 2019, como mostra o Relatório de Revisão Periódica Universal daquele ano:

[...] embora o Brasil tenha um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003/2006), Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012) e sido feitos esforços para se incluir a EDH na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o atual governo tem promovido um desmantelamento das políticas de EDH. Consta-se que os meios de se fazer a política de EDH carecem agora de estrutura, uma vez que a área do Ministério da Educação responsável pela pasta, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SE-CADI) foi extinta e o Comitê Nacional de

EDH desarticulado. Assim, o Ministério das Mulheres, da Família e dos Direitos Humanos e o da Educação retiraram o tema da agenda política nacional. (Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos, 2019, p. 62).

Além disso, havia grande dificuldade para encontrar uma sistematização do desenvolvimento da EDH para além daquilo que estava descrito nos documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Essa dificuldade se tornava ainda mais acentuada quando se tratava das políticas estaduais de EDH. Basicamente, para se entender o histórico da área, era necessário ter sido parte dos movimentos, dialogar diretamente com quem fez parte ou recorrer às pouquíssimas pesquisas locais existentes. Ainda assim, o acesso às informações não contemplaria o todo compreendido pela EDH.

Diante desse cenário de descontinuidade e sentindo a necessidade de nos apropriarmos desse histórico, nossa intenção passou a ser a de estruturar uma forma de acesso simplificada a essas informações; de unificar em um só local os principais dados referentes à política pública de EDH a partir do ano de 2019.

A principal referência para o Panorama foi o trabalho de Fernanda Calderaro (2018), Análise dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos, pesquisa realizada pelo Ministério dos Direitos Humanos a partir de uma consultoria da Unesco. Nesse trabalho, Calderaro fez um extenso levantamento sobre o cenário dos comitês estaduais de EDH, que se encontravam em franco declínio à época. A criação de comitês estaduais





havia sido proposta no PNEDH⁵³, de 2003, e no Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3)⁵⁴, de 2009.

Porém, o nosso levantamento não se limitou a uma análise dos comitês, mas de três indicadores da institucionalização da política pública de EDH: a existência de órgãos governamentais implementadores da política de EDH, a presença de órgãos colegiados e de documentos orientadores da EDH. Inicialmente, essa ideia derivou do contexto em que o Instituto Aurora estava inserido no estado do Paraná – onde havia um comitê de EDH, um Plano Estadual de EDH e uma escola de governo para a EDH. Mas, posteriormente, passou a ser justificada também pelo modelo da política no Governo Federal, representada pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003-2019), pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003/2006) e pela presença da pasta desde 2003 em áreas do Ministério dos Direitos Humanos e do Ministério da Educação.

Para além desses documentos orientadores das EDH, o projeto, assim como todo o trabalho do Instituto Aurora, foi influenciado por autoras que debatem os conceitos e práticas de EDH, como Benevides (2000), Candau (1999) e Tibbitts (2018a, 2018b), entre outras e outros.

Ações de *advocacy*

Os dados da pesquisa Panorama da Educação em Direitos Humanos foram

sistematizados de maneira a servir a dois propósitos centrais: (i) orientar gestores públicos na formulação, implementação e monitoramento de políticas públicas voltadas à Educação em Direitos Humanos, contribuindo para decisões baseadas em evidências e para a reestruturação de órgãos colegiados e órgãos de governo responsáveis pela pasta; e (ii) atuar como instrumento de controle social, permitindo que o Instituto Aurora, assim como outras organizações da sociedade civil, pesquisadores, jornalistas e cidadãos e cidadãs em geral, utilizem as informações coletadas para subsidiar ações de incidência política e fortalecimento da EDH em nível nacional e estadual.

Entende-se por controle social um conjunto de procedimentos que possibilitam à sociedade acompanhar, fiscalizar e influenciar a formulação e execução de políticas públicas, bem como a aplicação dos recursos públicos. Pode ser visto também como uma forma de participação social e “importante mecanismo de prevenção da corrupção e de fortalecimento da cidadania” (Controladoria-Geral da União, 2010).

Conforme dispõe a Constituição Federal de 1988, no artigo 37, §16, “os órgãos e entidades da administração pública, individual ou conjuntamente, devem realizar avaliação das políticas públicas, inclusive com divulgação do objeto a ser avaliado e dos resultados alcançados, na forma da lei”. Nesse sentido, o fortalecimento da capacidade da sociedade civil para exercer esse controle constitui

53 O PNEDH, nas suas Linhas gerais de ação para o desenvolvimento normativo e institucional, define: “propor e/ou apoiar a criação e a estruturação dos Comitês Estaduais, Municipais e do Distrito Federal de Educação em Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p. 15).

54 A Diretriz 18, Objetivo Estratégico I, Ação Programática (e), do PNDH-3 determina: “incentivar a criação e investir no fortalecimento dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos em todos os estados e no Distrito Federal, como órgãos consultivos e propositivos da política de educação em Direitos Humanos”.





elemento fundamental para a efetividade das políticas públicas em EDH.

Embora, em um primeiro momento, a pesquisa não tivesse como objetivo primário avaliar a alocação de recursos financeiros, a análise dos dados revelou que a extinção de órgãos colegiados, a ausência de ações estruturadas e a redução de equipes técnicas especializadas eram efeitos diretos da diminuição – ou mesmo da supressão – de investimentos na área. Essa constatação evidencia que a implementação da política pública de EDH está intrinsecamente ligada à prioridade orçamentária atribuída ao tema pelos governos federal e estaduais.

A forma como as políticas são executadas reflete, portanto, a destinação de recursos públicos e revela as áreas que recebem maior atenção (ou negligência) por parte do Estado. Diante desse cenário, tornou-se ainda mais relevante que os resultados da pesquisa fossem amplamente disseminados, tanto entre gestores públicos quanto na sociedade civil organizada e não organizada, promovendo o acesso à informação qualificada e a mobilização social em defesa dos direitos humanos.

O livro *Designing for Results: Integrating Monitoring and Evaluation in Conflict Transformation Programs* (Church y Rogers, 2006) serviu como referência metodológica para compreendermos a natureza da mudança que se pretendíamos estimular: mudanças estruturais nos sistemas públicos de gestão da EDH. Os resultados almejados incluíam a recriação de órgãos e repartições especializadas, a reativação de órgãos colegiados

com participação social efetiva e a elaboração ou revisão de documentos orientadores de políticas públicas, a partir da atuação desses órgãos.

Para alcançar tais resultados, era necessário estruturar atividades alinhadas com as capacidades e recursos disponíveis. Como organização da sociedade civil de pequeno porte, realizamos uma análise estratégica de nossos recursos humanos, financeiros e materiais, com vistas a otimizar esforços e maximizar o impacto de nossas ações. Esse exercício de reflexão nos permitiu perceber a importância de nos posicionarmos lado a lado em articulação com outras organizações, reconhecendo que a mudança social desejada é frequentemente fruto de esforços complementares e em consonância.

Nesse contexto, a escolha por ações de *advocacy* foi intencional e estratégica. *Advocacy* se refere a um conjunto de ações organizadas para influenciar a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, defendendo causas e direitos coletivos. Trata-se de uma prática que combina mobilização social, diálogo político e produção de conhecimento para promover mudanças sociais e institucionais.

Em materiais de apoio para ações de *advocacy* produzidos pelas organizações Conectas⁵⁵ e Instituto Arapyau⁵⁶, ambas evidenciam que a palavra *advocacy* é um termo da língua inglesa, proveniente do latim. Assim, recorrem à etimologia da palavra para melhor compreender seu significado.

55 Conectas é uma organização brasileira que atua na efetivação e ampliação dos direitos humanos a partir de um olhar do Sul Global (Conectas, n.d.).

56 Instituto Arapyau é uma organização brasileira que atua no fomento de projetos de promoção da sustentabilidade (Instituto Arapyau, n.d.).





A organização Conectas relaciona a palavra ao termo *advocactus*, recorrendo ao conceito trazido pelo Dicionário escolar Latino-Português, cujo significado está relacionado “a chamar junto a si, aproximar, ter perto, apelar para” (Conectas, 2020, p. 6). Ainda, a organização compreende o termo incidência política como sinônimo de *advocacy*, descrevendo sua prática e conexão com o trabalho da sociedade civil organizada da seguinte forma:

[é], também, sinônimo de fazer incidência política, uma prática de articulação e pressão adotada sobretudo pela sociedade civil, especialmente no processo de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas e na aprovação de leis, buscando aprimorá-las de acordo com as demandas da sociedade. (Conectas, 2020, p. 8).

Já, a organização Arapyauú (n.d., n.p.) relaciona a palavra com o termo do latim *advocare*, que significa “ajudar alguém em necessidade” e associa as seguintes ações ao *advocacy*:

[e]xistem diversas maneiras de explicar as ações de *advocacy*. Pode ser: uma estratégia para mudar comportamentos, políticas ou sistemas; um processo que informa e influencia tomadores de decisão com o objetivo de promover a mudança de alguma política pública. (Instituto Arapyauú, n.d., n.p.).

Para o Instituto Aurora, uma definição trazida pela organização Conectas se alinha com nosso entendimento sobre a prática do *advocacy*, concordando que esta é “uma forma de se estar a serviço da causa que se está atuando” (Conectas, 2020, p.8-9), por isso há diferentes formas de executá-la, tendo como objetivo final mudanças na situação vigente de políticas públicas e leis.

Informados pela literatura no tema e pela prática, destacamos as seguintes formas de atuação: (i) *advocacy* direto, focado na interação e diálogo com tomadores de decisão; (ii) *advocacy* indireto, baseado na mobilização da opinião pública para gerar pressão sobre os tomadores de decisão (Monteiro y Melo, 2021, p. 81).

As autoras Lorena Monteiro e Marina Melo, guiadas pela perspectiva da pesquisadora Amy Risley, reconhecida por seus estudos na área de ativismo, direitos humanos e democracia com foco na América Latina, referem-se a esta para destacar que “a participação efetiva das organizações da sociedade civil na elaboração de políticas públicas pressupõe estratégias de *advocacy*” (Monteiro y Melo, 2021, p. 81).

No âmbito federal e estadual, optamos por uma estratégia focada no *advocacy* direto, principalmente pela centralidade do diálogo informado por dados concretos, mas com algumas ações do *advocacy* indireto. A partir da pesquisa, nossa abordagem baseou-se na promoção de conversas qualificadas e propositivas com atores estratégicos, oferecendo evidências robustas que fundamentassem a necessidade de fortalecimento da EDH.

2.2.1 Advocacy e atuação coletiva

Tanto o *advocacy* direto quanto o indireto podem ser realizado por uma ou mais organizações da sociedade civil, em um trabalho em rede, sendo que a atuação coletiva pode contribuir para o fortalecimento da mensagem que está sendo transmitida, bem como potencializar o alcance da mudança que se almeja. “A articulação em rede vai além da questão do financiamento. As redes





diminuem a competição entre organizações e fortalecem a ação coletiva. Além disso, a formação de redes depende de oportunidades políticas e desafios específicos que justifiquem a atuação compartilhada” (Monteiro y Melo, 2021, p. 84).

Como já mencionado, entendemos nossa atuação de modo complementar a outras organizações da sociedade civil atuando na área. Ainda que não formalizadas em uma rede para *advocacy*, estivemos atuando de modo coletivo, em constante diálogo com outras entidades.

Em dois casos específicos, no âmbito internacional, atuamos em parceria com outra organização, o Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH). Além disso, o Instituto Aurora integra formalmente a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (Rebedh). Ainda que o objetivo final da Rebedh não seja o *advocacy*, integrar tal grupo confere legitimidade às organizações-membro, o que, no caso de uma ação de *advocacy*, é bastante necessário, pois sinaliza que a causa defendida pela organização está amparada por outras entidades.

Conexão entre pesquisa e *advocacy*: a metodologia de pesquisa-ação

A ligação entre esses dois âmbitos do projeto, a pesquisa e o *advocacy*, é a metodologia de pesquisa-ação, que visa desenvolver conhecimento teórico ao mesmo tempo em que enfrenta questões de ordem prática. Ou seja, compreender um contexto para gerar uma mudança.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em

estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (Thiollent, 1986, p. 14).

O Panorama nasce com o intuito de ser um registro histórico da EDH, porém, à medida que a pesquisa avançou e foi sendo redefinida, surgiram possibilidades de utilizá-la como instrumento de incidência política. Um fator decisivo para isso foi a mudança no Governo Federal após as eleições de 2022 no Brasil. Com o início do atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o interesse pela EDH foi retomado e foram criados espaços de diálogo entre atores governamentais e da sociedade civil.

Nesses novos espaços, notamos que os dados do Panorama passaram a ter uma nova utilidade. Para além do registro, serviam, ainda que de maneira ampla, como evidência para o resgate da política pública de EDH. A partir do Panorama, não era necessário que o Governo Federal fosse à procura de informações sobre a EDH no Brasil, pois o contexto geral descrito pelo Panorama já estava disponível.

Portanto, pautados pela lógica da pesquisa-ação, entendemos que a pesquisa do Panorama oferecia oportunidades maiores do que as pensadas originalmente, o que ensejou uma alteração de propósito no projeto, com a inclusão das ações de *advocacy*. Podemos dizer que a própria intenção do projeto foi reelaborada (Dick, 2003, p.11).

Em síntese, o Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil pode ser definido como um projeto de pesquisa-ação que tem o objetivo de realizar o monitoramento da política pública de EDH no país e, a partir





dos dados levantados, incidir para a transformação dessa política por meio de variadas estratégias de *advocacy*.

Metodologia

Entre 2020 e 2023, lançamos três relatórios no âmbito da atividade de pesquisa do projeto. São eles: 1) Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil: o biênio 2019-2020 e a perspectiva futura (Instituto Aurora, 2021); 2) Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil: biênio 2021-2022 (Instituto Aurora, 2022a); e 3) Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil: órgãos, políticas e ações (Instituto Aurora, 2022b).

Seguindo a perspectiva da pesquisa-ação, a construção do Panorama se deu de forma gradual, com pequenos ajustes metodológicos ao longo das edições. Ainda em 2023, esses documentos serviram de subsídios para as ações de incidência política. Isto posto, uma vez que o projeto é composto por duas grandes atividades que se complementam – a pesquisa e o *advocacy* – nesta seção segmentamos as metodologias utilizadas para cada uma dessas atividades.

A metodologia da pesquisa panorama da educação em direitos humanos no Brasil

Na primeira e segunda edições do Panorama, biênios 2019-2020 e 2021-2022, respectivamente, a pesquisa cumpriu dois objetivos: 1) compreender e apresentar o trabalho de EDH realizado no âmbito do Governo Federal; 2) levantar dados a respeito das estruturas institucionais de EDH no âmbito das unidades federativas (estados e Distrito Federal).

Para o primeiro objetivo, analisamos informações atreladas ao Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH), ao qual a pasta de EDH estava vinculada. Iniciamos com uma busca nos sites oficiais do governo, especificamente no site do MMFDH e no Diário Oficial da União, e realizamos duas entrevistas com a Coordenadora-Geral de EDH do Ministério, Natammy Bonissoni – em outubro de 2020 e em junho de 2022.

Para o segundo objetivo, fizemos um levantamento de dados sobre o atual cenário de institucionalização da EDH nos estados da federação, por meio de pesquisas nas páginas oficiais do governo, sites de notícias, contato por e-mail e contato telefônico. Buscamos informações delimitadas ao campo da EDH, para que não houvesse sobreposição entre políticas desta área e políticas específicas de direitos humanos (por exemplo, ações de promoção de igualdade racial, de gênero etc.). O foco, portanto, era apontar a existência de órgãos colegiados, secretarias de estado, coordenações, documentos orientadores e políticas públicas nominalmente voltadas à EDH. A pesquisa cobriu as secretarias de educação e de direitos humanos ou temas semelhantes – onde existe, a pasta de EDH geralmente faz parte das secretarias de justiça, cidadania, direitos humanos e/ou assistência social.

Mais especificamente, verificamos quais estados brasileiros possuíam órgãos colegiados ativos de EDH, em quais existia um plano estadual de EDH ou outro documento orientador para o tema, e se havia um órgão específico para a implementação da EDH. A partir disso, classificamos as informações de cada estado considerando a institucionalização da EDH de acordo com uma gradação (nenhum, baixo, médio e alto) (Figura 1):



**Figura 1**

Graus de institucionalização da Educação em Direitos Humanos.

CRITÉRIOS	DOCUMENTO ORIENTADOR PARA A EDH	ÓRGÃO COLEGIADO DE EDH ATIVO	ÓRGÃO GOVERNAMENTAL RESPONSÁVEL PELA EDH
GRAU ALTO	Satisfaz 3 critérios		
GRAU MÉDIO	Satisfaz 2 critérios		
GRAU BAIXO	Satisfaz 1 critério		
NENHUM	Não satisfaz nenhum critério		

Nota. Instituto Aurora (2025).

A título de exemplo, um estado que possuía um plano estadual de EDH, um comitê estadual de EDH e um órgão público responsável pela implementação da EDH (como uma escola de governo, uma secretaria ou um departamento ou coordenação) foi considerado como tendo um grau alto de institucionalização da EDH. De modo contrário, um estado que não possuía nenhuma iniciativa nesse sentido foi considerado como tendo nenhum grau de institucionalização.

Finalmente, outro ponto importante para a pesquisa dizia respeito ao acesso às informações. Em alguns casos, os sites dos governos estaduais levaram rapidamente a dados sobre a EDH; porém, em outros, foi necessário buscar por notícias ou realizar contatos com secretarias de estado por e-mail e telefone, muitos dos quais não tiveram respostas. A partir dessas dificuldades vivenciadas durante o trabalho, compusemos um tópico voltado à facilidade de acesso à informação sobre EDH, no qual apontamos o nível de acesso, seguindo a seguinte escala: não acessível, pouco acessível, razoavelmente acessível e muito acessível.

Na terceira edição da pesquisa, Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil: órgãos, políticas e ações, publicada em fevereiro de 2023, procuramos aprofundar os dados para revelar como a EDH era feita na prática. Esse levantamento foi feito em duas etapas: 1) identificação das pastas e pessoas responsáveis pela EDH; 2) realização de entrevistas com os responsáveis. Ao todo, foram realizadas 34 entrevistas com representantes de órgãos dos governos estaduais de 22 unidades federativas. O questionário aplicado foi o seguinte (Figura 2):

Figura 2

Questionário de entrevista com gestores da Educação em Direitos Humanos.

- 1) Qual o seu papel na secretaria? E há quanto tempo ocupa essa função?
- 2) O que esta secretaria entende por EDH? Quando e como esse tema passou a ser relevante para a secretaria?
- 3) Existem políticas ou ações específicas de EDH no estado? Quais são elas?
- 4) Há outras práticas que são compreendidas como de EDH? Quais?
- 5) Essas políticas e ações são divulgadas? Como?
- 6) Qual o propósito dessas políticas? Quais são os temas centrais?
- 7) Existem documentos que orientam as políticas de EDH? Quais?
- 8) Esses documentos são difundidos? Qual o público-alvo?
- 9) Que instrumentos, condições favorecem a elaboração de políticas de EDH?
- 10) Já foi realizada alguma análise sobre a eficácia das políticas de EDH?
- 11) Qual o orçamento da pasta?
- 12) Qual o tamanho da equipe destinada a esses projetos?

Nota. Instituto Aurora (2022b).

Além das entrevistas, analisamos os planos de educação de cada estado e Distrito Federal em busca da menção à expressão “educação em direitos humanos” e “direitos humanos”.

O intuito da pesquisa foi descrever as diversas concepções de EDH apresentadas e de dar maior publicidade aos órgãos que promovem EDH, suas políticas e ações,





principais temas e formas de atuação. Para esse levantamento, fizemos uso de uma metodologia intencionalmente descritiva, isto é, apresentamos as falas das pessoas entrevistadas a partir do que elas entendiam como EDH, sem apresentar uma concepção prévia de EDH para conduzir as entrevistas.

3.2 Metodologia do *advocacy*

No âmbito nacional, nossa estratégia de *advocacy* direto contemplou: (i) a criação de um banco de dados *online* para facilitar o acesso às informações sobre a política pública de EDH no Governo Federal e nas unidades federativas; (ii) a elaboração de uma carta de propostas com base nos achados da pesquisa; (iii) a realização de reuniões estratégicas com ministérios direta e indiretamente ligados à pauta de direitos humanos; (iv) reuniões com parlamentares comprometidos com a agenda da EDH; e (v) reuniões periódicas de acompanhamento para monitorar o progresso das ações. Quanto às ações de *advocacy* indireto: (i) participação em eventos de relevância política e acadêmica; (ii) escrita de artigos de opinião para veículos de comunicação; (iii) publicação nos canais de comunicação do Instituto Aurora (blog, newsletter, redes sociais).

Em nível estadual, implementamos uma estratégia de *advocacy* direto com ações voltadas à: (i) realização de reuniões técnicas com representantes governamentais da área de educação e direitos humanos; e (ii) articulação com representantes de universidades públicas e privadas, bem como com organizações da sociedade civil. Já as ações de *advocacy* indireto diziam respeito a: (i) participação ativa em eventos locais para divulgar os resultados da pesquisa e estimular a mobilização social e (ii) publicação

nos canais de comunicação do Instituto Aurora (blog, newsletter, redes sociais).

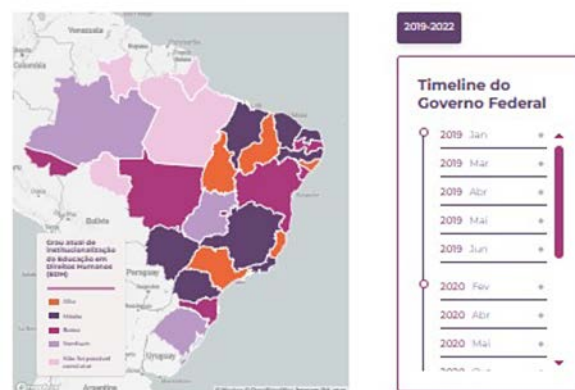
As estratégias nacional e estaduais tinham como objetivo não apenas informar os atores locais sobre os dados coletados, mas também provocar a sociedade civil e as universidades a se engajarem na defesa da EDH, além de exercer pressão sobre os governantes, conscientes de que suas ações – ou omissões – estavam sendo monitoradas de forma sistemática e qualificada.

Das ações implementadas, a construção de um banco de dados com as informações coletadas ao longo de toda a pesquisa (Figura 3) serviu de insumo para as demais. Trata-se de uma plataforma interativa *online* que pode ser usada como ponto de partida para pesquisas sobre o histórico da EDH no país e sobre quais são as estruturas institucionais existentes no passado e no presente. A ideia é que o banco de dados seja atualizado a cada dois anos, para que se possa acompanhar a evolução da EDH.

Figura 3
Banco de dados da Educação em Direitos Humanos no Brasil.

Panorama da EDH no Brasil: Banco de Dados

Clique nos estados para obter mais detalhes:



Nota. Instituto Aurora (n.d.).





No campo das reuniões estratégicas, destacamos a criação de uma Carta de Propostas ao governo federal, contendo seis pontos prioritários para a política pública de EDH, que, ao final, foi assinada por 220 pessoas e organizações e entregue a representantes do governo em Brasília. A carta era composta pelos seguintes pontos: 1. Retomar o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos; 2. Revisar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; 3. Criar mecanismos de monitoramento e avaliação da política pública de EDH; 4. Aprimorar aspectos de transparência da política pública de EDH; 5. Padronizar e normatizar para todo o país o que está previsto nos documentos orientadores da política pública de EDH; 6. Incluir o enfrentamento de todas as manifestações de extremismo e radicalismo em documentos orientadores da política pública de EDH.

Com a carta em mãos, realizamos reuniões técnicas com o Governo Federal e Poder Legislativo para apresentar e discutir os caminhos da EDH. Nos reunimos com representantes de cinco ministérios – Educação, Direitos Humanos e da Cidadania, Igualdade Racial, Justiça e Segurança Pública, Povos Indígenas – e com representantes da Câmara dos Deputados. Também estivemos presentes em uma audiência pública da Comissão de Direitos Humanos da Câmara, ocasião em que nossa pesquisa foi publicamente apresentada pela presidente da Comissão.

Assim, o Panorama da Educação em Direitos Humanos foi além da produção acadêmica e se tornou um instrumento de uso prático para orientar uma mudança estrutural na área de EDH.

Resultados

Os resultados derivados do Panorama se referem as duas fases do projeto: 1) dados levantados pela pesquisa que revelam o grau de institucionalização e detalhes da política pública de EDH nos estados, assim como o histórico recente da EDH promovida pelo Governo Federal; e 2) ações específicas de *advocacy* e seus desdobramentos.

Porém, nosso intuito neste artigo não é por menorizar os achados da pesquisa, mas os resultados finais do trabalho de interlocução entre pesquisa e incidência política, isto é, de *advocacy* a partir das informações levantadas pela pesquisa. Assim, nesta seção, resumimos os principais dados coletados e apresentamos os resultados finais, até o momento, do projeto Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil.

Principais dados sobre a educação em direitos humanos no Brasil entre 2019 e 2022

As três primeiras edições do Panorama abordaram o período de quatro anos dos governos estaduais e federal eleitos em 2018. Como mencionado anteriormente, o principal achado foi a confirmação de que a EDH estava em vias de desarticulação no Governo Federal e encontrava-se bastante enfraquecida nos estados.

No cenário federal, foram confirmadas descontinuidades de órgãos e políticas relevantes para a EDH, notadamente, “da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECA-DI) do MEC – responsável pela EDH – e do Pacto Universitário para a Educação em Direitos Humanos (lançado em 2017 também





pelo MEC)” (Instituto Aurora, 2021, p. 24), o que fez com que a EDH ficasse limitada ao Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH).

Somado a isso, um decreto presidencial de abril de 2019 extinguiu o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNE-DH), criado em 2003, e ligado ao MMFDH, o que encerrou a participação da sociedade civil no monitoramento da política pública de EDH por vias institucionais. Por meio do diálogo direto com a coordenadora da pasta no MMFDH, nossa pesquisa revelou que, apesar de terem recebido uma solicitação para a recriação do CNEDH (Instituto Aurora, 2021, p. 34), não houvera tentativas por parte da coordenação e do MMFDH de restaurar o colegiado (Instituto Aurora, 2022a, p. 22).

Com relação às políticas estaduais, achados quantitativos mostraram quais unidades federativas contavam com planos e comitês estaduais de EDH, além de órgãos governamentais responsáveis pela implementação dessa política. Nosso levantamento confirmou o que Calderaro (2018) havia apontado três anos antes: também nos estados a EDH institucional estava em declínio.

Até 2022, das 27 unidades federativas, em apenas oito se encontravam informações sobre documentos orientadores para a EDH e em somente seis a existência de órgãos colegiados para a EDH (Instituto Aurora, 2022a). Porém, ao aprofundarmos a pesquisa, notamos que esses números poderiam ser ainda menores, pois nem todos os documentos e colegiados estavam vigentes ou ativos (Instituto Aurora, 2022b).

Além disso, a própria concepção do que é a EDH por parte dos representantes entrevistados variava, o que fez com que

surgissem atuações bastante diversas dos órgãos responsáveis, as quais passavam pela formação de servidores públicos, campanhas informativas, definição de estrutura curricular e acolhimento de denúncias sobre violações de direitos humanos, para citar apenas algumas das ações mais recorrentes (Instituto Aurora, 2022b).

Outro importante achado que nos foi revelado por meio das entrevistas com representantes do poder executivo dos estados e Distrito Federal, foi a falta de conhecimento ou uso, por parte gestores locais, dos documentos nacionais orientadores da EDH, o PNEDH e as DNEDH (Instituto Aurora, 2022b, p. 7). Nesse sentido, notamos que a existência de estruturas institucionais para a EDH – planos, comitês e órgãos governamentais do poder executivo – as quais compuseram a metodologia dos graus institucionalização em nossos Panoramas (Instituto Aurora, 2021; 2022a), não garantem a estabilidade nem a implementação de políticas ou ações estruturadas de EDH. “As mudanças de governo e a pessoalização da pauta de EDH, parecem ser muito mais relevantes para a existência de práticas de EDH nos estados do que a presença de documentos orientadores e órgãos colegiados” (Instituto Aurora, 2022b, p. 132-133).

Como apontamos na terceira edição da pesquisa (Instituto Aurora, 2022b), esse diagnóstico corrobora com a ideia de que “[...] não é por falta de legislação que os direitos humanos não são cumpridos no Brasil, mas exatamente por falta de eficácia da legislação em geral, e mais especificamente, por falta de executividade das políticas públicas de direitos humanos” (Bittar, 2018, p. 15). Somada a essas faltas, destacamos que somente em seis estados a política de





EDH possuía um orçamento próprio, ainda que variável.

Ao final de 2022, segundo os parâmetros da nossa pesquisa, cinco unidades federativas possuíam grau alto de institucionalização da EDH, oito grau médio, sete grau baixo, três nenhum grau e em quatro estados não foi possível verificar.

Resultados das ações de *advocacy*

A partir de ações de *advocacy* direto e indireto, foi possível observar, nos âmbitos nacional e internacional, decorrentes das interlocuções com gestores públicos e representantes de organismos internacionais, resultados imediatos que contribuem para o objetivo principal das ações: mudanças estruturais na política pública de EDH.

No plano estadual, embora tenhamos identificado boa abertura ao diálogo e receptividade às ações propostas, os resultados ainda não se mostraram evidentes no sentido de promover mudanças estruturais. Como hipótese para essa morosidade, destaca-se a combinação entre a limitada vontade política – frequentemente condicionada à orientação do governo estadual (oposição ou alinhamento ao governo federal) –, a escassez de orçamento destinado à área e a reduzida capacidade técnica das equipes locais, fatores que podem comprometer a efetividade e a celeridade das transformações desejadas.

Resultados Nacionais

Em nível nacional, os esforços de *advocacy* culminaram na retomada do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, uma demanda histórica de organizações da

sociedade civil que atuam na pauta. O Instituto Aurora, em articulação com outros atores comprometidos com o tema, contribuiu ativamente para a reativação desse espaço colegiado, fundamental para a participação social e a governança democrática da política de EDH.

Outro resultado importante do *advocacy* foi o convite para integrar o Grupo de Trabalho de revisão do PNEDH. A participação do Instituto Aurora nesse processo oportuniza com que contribuamos com diagnósticos atualizados da EDH no país, trazendo evidências e recomendações que reflitam os desafios contemporâneos, incluindo a necessidade de enfrentar discursos de ódio e o impacto das mídias digitais, uma pauta já identificada como prioridade pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), mas reforçada pelo Instituto em suas interlocuções.

A partir das ações de *advocacy* com o MDHC, o Instituto Aurora também foi convidado a participar da mesa de abertura do primeiro evento federal sobre Educação em Direitos Humanos e Democracia realizado pelo governo brasileiro em pelo menos seis anos, promovido por este ministério. Durante o evento, a pesquisa Panorama da EDH foi utilizada como subsídio para o diagnóstico nacional, lado a lado com a pesquisa de Fernanda Calderaro, sendo apresentado por representantes do próprio ministério.

Além disso, o Instituto Aurora passou a compor a Comissão Nacional de Políticas Educacionais em Direitos Humanos do MEC, espaço estratégico em que são discutidos os projetos e a utilização de recursos da Coordenação-Geral de Políticas Educacionais em Direitos Humanos (MEC), responsável pela vinculação entre os direitos humanos





e a educação formal – básica e superior –, incluindo a implementação das DNEDH.

Desde então, o Instituto vem mantendo um relacionamento institucional contínuo e produtivo, demonstrando a solidez das pontes construídas e a consistência das ações de *advocacy* realizadas. Essa permanência evidencia a sustentabilidade da estratégia adotada e sua capacidade de gerar impactos duradouros.

Resultados Estaduais

No âmbito estadual, destaca-se a retomada do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos no Paraná, resultado de articulações técnicas e políticas impulsionadas pelo Instituto Aurora em parceria com atores locais. Essa reativação representa um passo importante na reconstrução institucional da EDH nos estados, especialmente em contextos de descontinuidade ou fragilidade das estruturas públicas voltadas ao tema.

Além disso, houve um fortalecimento de relações com governos estaduais, inclusive naqueles com baixa institucionalização da EDH, caracterizada pela ausência de documentos orientadores, órgãos colegiados ou estruturas governamentais específicas. A atuação do Instituto contribuiu para sensibilizar gestores quanto à importância da institucionalização. Esse processo também favoreceu o estabelecimento de relacionamentos mais fortalecidos que tem influenciado interlocuções para realização de projetos de EDH em parceria com os estados.

Resultados Internacionais

A inserção internacional do Instituto Aurora avançou de modo expressivo, reforçando o

papel da sociedade civil brasileira nos espaços multilaterais de direitos humanos. A primeira participação se deu por meio da Reunião de Altas Autoridades em Direitos Humanos do Mercosul (RAADH), realizada em Buenos Aires, onde a organização pôde apresentar o contexto nacional da EDH e estreitar laços com representantes do governo brasileiro e representantes de outras organizações da sociedade civil.

Em seguida, em parceria com o Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH), o Instituto Aurora contribuiu para a elaboração de uma manifestação oral apresentada durante a 53ª Sessão do Conselho de Direitos Humanos da ONU, em Genebra, abordando a importância da EDH nas estratégias de monitoramento do direito à educação. A colaboração com o IDDH também se estendeu à 54ª Sessão do Conselho de Direitos Humanos e à 74ª Reunião do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU (CDESC), instâncias em que o Instituto participou de ações de *advocacy* junto à Relatora Especial para o Direito à Educação.

Como resultado desse engajamento, o Comitê das Nações Unidas incluiu, pela primeira vez, recomendações específicas sobre Educação em Direitos Humanos nas suas observações finais ao Brasil – um marco na história do país no sistema internacional de proteção aos direitos humanos.

Conclusões

Mais do que apresentar os achados obtidos pelas pesquisas que realizamos, nossa intenção neste artigo foi demonstrar a relação entre a atividade de produção de dados e a incidência política, que podem





ser, ambas, realizadas por organizações da sociedade civil. Seguindo a lógica da pesquisa-ação, entendemos que há enorme potencial para o trabalho de movimentos e organizações sociais que, por estarem imersas em um determinado contexto ou tema, são capazes de conhecer profundamente as lacunas e caminhos para a transformação desse mesmo contexto.

Ao associarmos nosso entendimento sobre a política pública de EDH à necessidade de registrar, publicizar e aprimorar essa política, encontramos na pesquisa um instrumento que abriu portas para diálogos com representantes governamentais e da sociedade civil capazes de fazer essa agenda avançar.

Em março de 2025, o Instituto Aurora lançou uma nova edição do Panorama da EDH no Brasil, em que revelamos a retomada paulatina da política pública de EDH, sobretudo das estruturas institucionais que a compõem (Instituto Aurora, 2025). Evidentemente, esse resultado vem da soma de esforços de entidades e organizações que se mantiveram corajosamente ativas em um período de retrocessos. Da nossa parte, esperamos ter contribuído ao apresentar de forma acessível dados reveladores do cenário em que estávamos inseridos e por termos levado a vários espaços de discussão informações que ensejaram o debate e geraram novas movimentações.

Referências

- Benevides, M. (2000, 18 de fevereiro). *Educação em Direitos Humanos: do que se trata?* Seminário de Educação em Direitos Humanos. <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>
- Bittar, E. (2018). Democracia e políticas públicas de direitos humanos: a situação atual do Brasil. *Revista USP*, n. 119, p. 11-28.
- Calderaro, F. (2018). *Análise dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos*. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Cidadania. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/consultorias/cidadania/analise-dos-comites-estaduais-de-educacao-em-direitos-humanos>
- Candau, V. (1999). *Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos*. 1999.
- Church, C, & Rogers, M. (2006). *Designing for results: integrating monitoring and evaluation in conflict transformation programs*. Search for Common Ground.
- Conectas Direitos Humanos, Missão Paz, & Laudes Foundation. (2021). *Advocacy na prática: caminhos e aprendizados ao fazer incidência política*. https://www.conectas.org/wp-content/uploads/2021/09/ADVOCACY_publicacao-FINAL_WEB-2.pdf Conectas+2Conectas+2Conec
- Conectas Direitos Humanos. (n.d.). *Sobre a Conectas*. <https://www.conectas.org/sobre-a-conectas/>
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Controladoria-Geral da União. (2021). *Controle social: a participação do cidadão na gestão pública* (2a ed.). Via Brasília.





- Dick, B. (2003). Como conduzir e relatar a pesquisa-ação. In R. J. Richardson, *Pesquisa-ação: princípios e métodos*. Editora Universitária/UFPB.
- Instituto Arapyaú. (n.d.). *Advocacy: Estratégias e práticas para influenciar políticas públicas*. https://arapyau.org.br/wp-content/uploads/2020/02/onepage_04.pdf
- Instituto Arapyaú. (n.d.). Quem somos. <https://arapyau.org.br/institucional/>
- Instituto Aurora. (2021). *Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil: o biênio 2019-2020 e a perspectiva futura*. <https://institutoaurora.org/panorama-da-educacao-em-direitos-humanos/>
- Instituto Aurora. (2022a). *Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil: o biênio 2021-2022*. <https://institutoaurora.org/panorama-da-educacao-em-direitos-humanos/>
- Instituto Aurora. (2022b). *Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil: órgãos, políticas e ações*. <https://institutoaurora.org/panorama-da-educacao-em-direitos-humanos/>. Acesso em: 08 mai. 2025.
- Instituto Aurora. (2025). *Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil: biênio 2023-2024*. <https://institutoaurora.org/panorama-da-educacao-em-direitos-humanos/>
- Instituto Aurora. (n.d.). *Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil: banco de dados*.
- Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH). (2019). *Relatório de Meio Período do Coletivo RPU Brasil. Sociedade Civil - 3º Ciclo da RPU. Brasil (2017-2019)*. <https://campanha.org.br/acervo/relatorio-de-meio-periodo-do-coletivo-rpu-brasil-sociedade-civil-3o-ciclo-da-rpu-2017-2019/>. Acesso em: 08 mai. 2025.
- Ministério dos Direitos Humanos. (2018). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (3ª reimpressão). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRAMAOPNEDH.pdf>
- Monteiro, L, y Melo, M. (2022). Organizações de defesa de direitos e advocacy: notas para uma agenda de pesquisas. *Teoria & Pesquisa Revista De Ciência Política*, 30(3), 71–87. <https://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/903>
- Thiollent, M. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.
- Tibbitts, F. (2018a). Human Rights Education. In *Encyclopedia of Peace Education*, v. 53, n. 9, p. 1689–1699.
- Tibbitts, F. (2018b). Human rights education: the good surf and reclaiming human rights. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 36 (1), 63–74.



EJE: APORTES DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: CULTURA DE PAZ Y RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS ANTE SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN Y VIOLENCIA

Este eje tiene como objetivo analizar los aportes a la cultura de paz, la resolución pacífica de conflictos, la no discriminación y la lucha contra las diversas manifestaciones de violencias desde realidades que afectan a países, grupos, sectores y procesos en América Latina y el Caribe. Así, a partir de este se trata de dialogar en torno a experiencias, investigaciones y propuestas participativas sobre las diferentes metodologías aplicadas en la educación para la paz, los logros obtenidos y los retos que son necesarios de enfrentar ante las diversas manifestaciones de violencias y, sobre todo, los aportes ante las diversas formas de construir y promover las paces.

Se entiende la educación para la paz como un proceso que llama a la praxis desde diversos espacios que trascienden la educación formal, abarca las relaciones interpersonales, la vida comunitaria y la vida en sociedad; permite la transformación de cada ser humano, la convivencia y busca alternativas pacíficas para transformar los conflictos, luchar contra las diversas formas de violencia y discriminación. Es una educación crítica, transformadora y reflexiva que busca que cada ser humano asuma su rol protagónico para generar los cambios necesarios en las sociedades, de forma que estas sean más pacíficas, justas, democráticas y respetuosas de los derechos humanos.



CULTURA DE PAZ EN CONTEXTOS DE CONFLICTO: EL CASO DE FAVIDESC Y LA DESAPARICIÓN FORZADA EN CAQUETÁ, COLOMBIA

Sirley Jovana Roa Jara⁵⁷

Resumen

El presente documento expone la experiencia de trabajo conjunto entre FAVIDESC, Asociación de Familiares y Víctimas de Desaparición Forzada de Caquetá, y el Semillero de Investigación MAGUARÉ de la Universidad de la Amazonia, que han unido esfuerzos para contribuir a la construcción de una cultura de paz en comunidades afectadas por el conflicto armado. El objetivo de esta buena práctica es promover la memoria histórica, el empoderamiento y la dignificación de las víctimas de desaparición forzada en Caquetá mediante un enfoque colaborativo que integra la investigación académica con el acompañamiento psicosocial y comunitario. Para alcanzar este objetivo, se ha implementado una metodología de intervención que combina la formación académica de estudiantes de

psicología con la realización de talleres de memoria, espacios de apoyo emocional y proyectos de investigación en colaboración con las familias afectadas. Los estudiantes del Semillero han participado en actividades de recolección y análisis de datos, entrevistas a familiares de víctimas y elaboración de informes de memoria histórica, lo que les ha permitido desarrollar competencias psicosociales y éticas en contextos de alta vulnerabilidad. Los resultados muestran que esta experiencia ha tenido un impacto significativo en varios niveles; por un lado, ha fortalecido el papel de FAVIDESC como organización de referencia en el abordaje de la desaparición forzada en la región, permitiendo la ejecución de más de siete proyectos financiados por cooperantes internacionales y alianzas institucionales para la reparación de las víctimas; por otro lado, ha facilitado

⁵⁷ Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Especialista en Pedagogía y Magister en Ciencias de la Educación. Docente de tiempo completo del Programa de Psicología de la Universidad de la Amazonia en Florencia, Caquetá. Líder del semillero Maguaré y perteneciente al grupo de investigación YONEMA.  <https://orcid.org/0000-0002-3298-5049>  s.roa@udla.edu.co





la formación de jóvenes psicólogos comprometidos con la justicia social, quienes han adquirido herramientas prácticas y sensibilidad para trabajar en el ámbito de los derechos humanos. Por consiguiente, la colaboración entre FAVIDESC y el Semillero MAGUARÉ se presenta como una buena práctica que combina el conocimiento académico con el compromiso social, generando un modelo de intervención que contribuye al proceso de reparación emocional y justicia social en comunidades afectadas por la desaparición forzada. Esta práctica no solo ha ayudado a visibilizar las historias de las víctimas y a promover una cultura de paz, sino que también ha dejado una base de formación sólida para futuros profesionales, inspirando el desarrollo de iniciativas similares en otras áreas de Colombia afectadas por el conflicto armado.

Palabras Clave: Caquetá, cultura de paz, desaparición forzada, intervención comunitaria, memoria histórica

Introducción

En el contexto del prolongado conflicto armado en Colombia, la desaparición forzada ha dejado una huella devastadora en comunidades enteras, afectando profundamente a las familias de las víctimas y fracturando el tejido social. Esta práctica, utilizada por diferentes actores armados para ejercer control y sembrar miedo, ha sido una realidad particularmente dolorosa en el departamento de Caquetá, donde familias campesinas, indígenas y habitantes de zonas rurales enfrentan cotidianamente las secuelas de este crimen. Ante esta situación, la Asociación de Familiares y Víctimas de Desaparición Forzada de Caquetá (FAVIDESC) ha emergido como una organización de la sociedad

civil comprometida con la búsqueda de la verdad, la justicia y la no repetición.

En esta apuesta por la reconstrucción del tejido social, ha cobrado especial relevancia la experiencia colaborativa entre FAVIDESC y el Semillero de Investigación MAGUARÉ, un espacio de aprendizaje y acción comunitaria integrado por estudiantes y docentes del Programa de Psicología de la Universidad de la Amazonia. A partir de esta alianza, se ha consolidado un modelo de intervención que articula el acompañamiento psicosocial a las víctimas con la formación académica, promoviendo en los futuros psicólogos competencias éticas, sociales y profesionales desde una perspectiva situada en contextos de alta vulnerabilidad.

Esta buena práctica ha permitido compartir saberes, metodologías y aprendizajes a través de talleres de memoria histórica, proyectos de investigación aplicada y espacios de contención emocional, en los que se han reconstruido historias de vida, fortalecido procesos de resiliencia y promovido la dignificación de las familias afectadas. En este escenario, se busca resaltar las prácticas pedagógicas y de intervención comunitaria desarrolladas de manera conjunta, evidenciando cómo estas acciones contribuyen a la construcción de una cultura de paz y al empoderamiento de comunidades afectadas por la desaparición forzada en Caquetá.

Asimismo, este documento presenta el proceso de aprendizaje y formación colaborativa entre estudiantes, docentes y familiares de víctimas, destacando cómo el trabajo con semilleros ha promovido el compromiso social, la empatía y el desarrollo de competencias psicosociales en los participantes. Finalmente, se comparten los logros alcanzados y los desafíos enfrentados a lo





largo de este proceso, con el propósito de ofrecer un modelo de buenas prácticas que sirva de inspiración y guía para la implementación de iniciativas similares en otros territorios marcados por el conflicto armado en Colombia.

Sustento Teórico o Conceptual

Desde hace más de cinco décadas Colombia ha vivido las secuelas de un conflicto armado que ha dejado una huella profunda en sus comunidades, en especial, en las zonas rurales. En este contexto de violencia prolongada, la desaparición forzada ha sido una de las prácticas más devastadoras, afectando tanto a las víctimas directas como a sus familias y comunidades. Este fenómeno, extendido a lo largo y ancho del país, ha servido como una herramienta de control social utilizada por diferentes actores del conflicto: guerrillas, grupos paramilitares y, en muchos casos, agentes del Estado. Así, la desaparición forzada ha marcado el tejido social colombiano, imponiendo un dolor constante y una búsqueda interminable por justicia y reparación (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2018).

La desaparición forzada comenzó a implementarse en la década de 1970 como una táctica de “inteligencia” por parte del Estado, dirigida a eliminar opositores y sembrar terror en ciertas regiones del país. Sin embargo, esta práctica fue rápidamente adoptada por actores no estatales, como el paramilitarismo y las guerrillas, que la utilizaron para intimidar a la población y consolidar su control territorial. Según el CNMH (2013), la desaparición forzada se convirtió en una práctica sistemática que impactó a comunidades completas sin discriminar clase social, etnia o condición económica,

dejando a miles de familias en una continua búsqueda de la verdad sobre el paradero de sus seres queridos y el derecho a una reparación justa (CNMH, 2018).

Frente a esta realidad, en el departamento de Caquetá surgió FAVIDESC (Asociación de Familiares y Víctimas de Desaparición Forzada de Caquetá) como una respuesta de la sociedad civil ante la ausencia de justicia y el clamor por la verdad. Lo notable de esta organización es su origen: FAVIDESC fue fundada a partir de un proyecto impulsado por estudiantes y docentes del Programa de Psicología de la Universidad de la Amazonia, quienes, preocupados por la situación de violencia en su región, decidieron organizarse para abordar de manera comunitaria el fenómeno de la desaparición forzada. Así, los jóvenes semilleros, comprometidos con su realidad local, imaginaron y dieron vida a una organización que trabajara por la memoria, el empoderamiento y la dignidad de las familias afectadas, en la búsqueda del derecho a la verdad, la justicia y la no repetición (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas [UARIV], 2020).

El trabajo de FAVIDESC no se ha desvinculado de sus raíces académicas y colaborativas. Hasta el día de hoy, la organización mantiene una estrecha relación con el Semillero de Investigación MAGUARÉ, también perteneciente al Programa de Psicología. Esta alianza ha permitido que FAVIDESC continúe vinculando a nuevos psicólogos y estudiantes de psicología en procesos comunitarios, nutridos por el aprendizaje y la formación académica que el semillero ofrece. A través de esta colaboración continua, el semillero no solo brinda una base teórica y metodológica para las intervenciones de FAVIDESC, sino que también garantiza un





relevo constante de profesionales comprometidos con la justicia y los derechos humanos, quienes llevan adelante la misión de la organización en pro de la paz y la memoria (CNMH, 2018).

En este contexto de desapariciones y violaciones de derechos humanos, un caso emblemático que ha sido relevante para el trabajo de FAVIDESC y la reflexión sobre este fenómeno es el de Omaira Montoya Henao. Esta bacterióloga, desaparecida en 1977 debido a su militancia en el Ejército de Liberación Nacional (ELN), fue una de las primeras víctimas de desaparición forzada documentadas oficialmente en Colombia. La historia de Omaira refleja cómo la desaparición fue utilizada para acallar voces y eliminar a quienes se consideraban una amenaza para los intereses de los diferentes actores del conflicto. Así, a partir de casos como el de Omaira Montoya, FAVIDESC y el Semillero MAGUARÉ han enfocado sus esfuerzos en visibilizar las historias de las víctimas, fomentando una cultura de paz y promoviendo la justicia y la reparación. Este enfoque integral, que se nutre de la investigación académica y el trabajo comunitario, permite que la organización posicione su labor como un referente en la construcción de paz en el departamento de Caquetá (CNMH, 2013).

Por otra parte, las estadísticas reflejan la magnitud del problema en el país. Según la UARIV (2020), hasta junio de 2020 se han registrado en Colombia 181,722 víctimas de desaparición forzada, de las cuales 50,003 corresponden a víctimas directas y 131,719 a familiares y personas cercanas a los desaparecidos. Esto subraya la importancia de organizaciones como FAVIDESC, que acompañan a las víctimas en su búsqueda de respuestas, promoviendo

al mismo tiempo la sensibilización social sobre el impacto de estos crímenes. En el caso de Caquetá, donde las víctimas son en su mayoría campesinos, indígenas y habitantes de zonas rurales, el trabajo de FAVIDESC resulta esencial para visibilizar las consecuencias de la desaparición forzada y brindar un espacio seguro de apoyo y reparación (UARIV, 2020).

Así, la experiencia de FAVIDESC y MAGUARÉ se configura como un modelo de colaboración exitosa entre la sociedad civil y la academia, donde la investigación y el compromiso comunitario se unen para fomentar la paz y la resiliencia en una región profundamente afectada por el conflicto armado. Gracias a esta alianza, las familias de las víctimas encuentran un espacio de apoyo y reconocimiento, mientras que los futuros psicólogos adquieren herramientas para trabajar en la construcción de una cultura de paz y reconciliación. La misión de FAVIDESC, respaldada y fortalecida por el Semillero MAGUARÉ, se basa en la convicción de que la verdad, la memoria y la justicia son pilares fundamentales para superar las heridas del pasado y construir un futuro sin violencia (CNMH, 2013).

Aproximación metodológica

La experiencia de colaboración entre FAVIDESC y el Semillero de Investigación representa una iniciativa innovadora en el ámbito de la investigación social y la intervención comunitaria en el departamento de Caquetá. Desde su creación, FAVIDESC ha contado con el apoyo continuo de jóvenes psicólogos y estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de la Amazonia, quienes, a través del Semillero, han contribuido a desarrollar un enfoque de trabajo





que combina la investigación y el acompañamiento psicosocial en la atención a familiares de víctimas de desaparición forzada. Este enfoque colaborativo no solo ha fortalecido la misión de FAVIDESC de promover la memoria y la dignidad de las familias afectadas, sino que también ha permitido formar a nuevas generaciones de psicólogos comprometidos con la transformación social y la defensa de los derechos humanos.

En este sentido, el proyecto de investigación denominado *"Impacto del Endeudamiento en la Salud Mental de Mujeres Víctimas de Desaparición Forzada en Caquetá"* es un ejemplo significativo del trabajo conjunto entre el Semillero y FAVIDESC. Este proyecto tiene como objetivo explorar los efectos del endeudamiento en la salud mental de mujeres que han sufrido la desaparición de sus familiares, considerando que el contexto de violencia y pérdida ha dejado a muchas de estas mujeres en situaciones económicas precarias. Debido a las cargas financieras y la presión económica, muchas de ellas recurren al endeudamiento como una estrategia de supervivencia, lo cual, puede exacerbar problemas de salud mental como la ansiedad, la depresión y el estrés, por lo que esta investigación busca no solo visibilizar la problemática, sino también brindar información útil para la formulación de políticas públicas y programas de apoyo psicosocial que consideren las condiciones particulares de estas mujeres (Rodríguez y Herrera, 2021; Pérez, 2023).

Trabajo colaborativo y formación continua

El trabajo colaborativo entre FAVIDESC y el Semillero MAGUARÉ se ha convertido en una experiencia de aprendizaje bidireccional. Mientras que los miembros de

la organización aportan su conocimiento práctico y vivencial sobre los desafíos de las víctimas de desaparición forzada, los integrantes del semillero contribuyen con metodologías de investigación y técnicas de intervención psicosocial, enriqueciendo así el proceso de acompañamiento a las víctimas. En particular, este modelo de colaboración ha permitido que los jóvenes psicólogos adquieran experiencia en el trabajo de campo y en la aplicación de técnicas de intervención grupal e individual en contextos de alta vulnerabilidad. Este tipo de formación resulta fundamental en la carrera de psicología, ya que los estudiantes logran enfrentarse a situaciones reales de crisis y dolor humano, desarrollando al mismo tiempo un enfoque ético y profesional en su desempeño (García, 2022; López, 2023).

El proyecto sobre el impacto del endeudamiento en la salud mental de mujeres víctimas es un ejemplo de cómo el trabajo colaborativo permite abordar problemáticas complejas de manera integral. La participación activa de los estudiantes en la fase de recopilación de datos y en la realización de entrevistas a mujeres afectadas ha facilitado la construcción de una base de datos robusta, que permitirá analizar los efectos del endeudamiento en diversos aspectos de la salud mental. Además, los estudiantes del Semillero han recibido formación en el manejo ético de datos sensibles y en técnicas de entrevista en contextos de trauma, lo cual es crucial para asegurar que la investigación respete la dignidad y los derechos de las personas entrevistadas. Así, este proceso de formación no solo beneficia a los futuros psicólogos, sino que también fortalece la capacidad de FAVIDESC para documentar y comunicar las realidades de las víctimas (Martínez & Gómez, 2023).





Capacitación en Investigación y Apoyo Psicosocial

Dentro de las actividades de formación, el Semillero MAGUARÉ y FAVIDESC organizan regularmente talleres de capacitación en investigación y apoyo psicosocial, dirigidos tanto a los miembros del semillero como a los integrantes de FAVIDESC. Estos talleres incluyen temas como el diseño de proyectos de investigación, la elaboración de cuestionarios y la metodología de recolección de datos, entre otros. De este modo, los estudiantes tienen la oportunidad de involucrarse directamente en el proceso de diseño y ejecución de investigaciones que tienen un impacto directo en la comunidad. Al mismo tiempo, estas actividades permiten a los integrantes de FAVIDESC adquirir habilidades que fortalecen su rol en la organización y les permiten contribuir de manera activa en el análisis y difusión de los resultados obtenidos (López & Ruiz, 2022; Gómez, 2023).

Asimismo, el enfoque de apoyo psicosocial desarrollado en el marco de esta colaboración, integra estrategias terapéuticas y de empoderamiento que buscan mejorar el bienestar emocional de las víctimas. Uno de los métodos aplicados son los grupos de apoyo, donde mujeres afectadas por la desaparición de sus seres queridos pueden compartir sus experiencias y recibir apoyo mutuo. Estos espacios han demostrado ser efectivos para reducir el sentimiento de aislamiento y promover un sentido de comunidad y pertenencia entre las participantes. Además, el Semillero MAGUARÉ, en conjunto con FAVIDESC, ha implementado técnicas de manejo del estrés y autocuidado, que las mujeres pueden aplicar en su vida cotidiana para enfrentar el impacto del

endeudamiento y las secuelas emocionales de la desaparición forzada (Pérez, 2023).

Los resultados preliminares del proyecto sobre el endeudamiento y la salud mental de las mujeres víctimas han evidenciado que el endeudamiento tiene un impacto significativo en la salud emocional y física de estas mujeres. Las entrevistas y los datos recopilados muestran que la carga financiera y la presión por pagar deudas generan altos niveles de ansiedad y depresión, así como una sensación de vulnerabilidad constante. Estos hallazgos han sido presentados en reuniones con entidades gubernamentales y organizaciones de derechos humanos, con el fin de crear conciencia sobre la necesidad de políticas de apoyo financiero y psicosocial para las víctimas de desaparición forzada en situaciones de endeudamiento (Rodríguez y Herrera, 2021).

Por otro lado, el proyecto ha tenido un impacto positivo en la formación de los estudiantes, quienes han adquirido experiencia en la aplicación de metodologías cualitativas y cuantitativas para el análisis de datos. Además, el contacto directo con las víctimas ha permitido a los estudiantes comprender la complejidad de las problemáticas sociales en contextos de conflicto y desarrollar una visión ética y empática en su labor como futuros profesionales de la psicología. En palabras de varios estudiantes, esta experiencia les ha enseñado la importancia de trabajar en equipo y de mantener una actitud de respeto y compromiso hacia las personas afectadas por el conflicto armado (García, 2022).

A pesar de los avances logrados, el desarrollo de esta experiencia ha enfrentado desafíos significativos. Uno de los principales obstáculos ha sido la dificultad para acceder





a financiación que permita dar continuidad a los proyectos de investigación y apoyo psicosocial. Aunque se han logrado llevar a cabo sus actividades gracias al compromiso de sus miembros y a alianzas con otras organizaciones, la sostenibilidad financiera sigue siendo un reto. Asimismo, el contexto de inseguridad en ciertas zonas de Caquetá representa un riesgo para la recolección de datos y la realización de actividades comunitarias, lo cual exige la implementación de estrategias de seguridad y la adaptación constante a las condiciones cambiantes del entorno (López, 2023; Pérez, 2023).

A futuro, esta sinergia entre academia y sociedad civil espera consolidar y expandir sus proyectos de investigación y apoyo psicosocial, involucrando a más estudiantes y ampliando el alcance de sus intervenciones. Entre las proyecciones está la creación de una red de apoyo entre organizaciones de diferentes regiones del país, para intercambiar experiencias y fortalecer el trabajo en defensa de los derechos de las víctimas de desaparición forzada. Además, se plantea la posibilidad de desarrollar nuevas líneas de investigación que aborden otros aspectos del impacto del conflicto en la salud mental y el bienestar de las comunidades afectadas, con el objetivo de contribuir a la construcción de una Colombia en paz y con justicia social (Martínez & Gómez, 2023; Gómez, 2023).

Resultados

El Impacto del Trabajo del Semillero de Investigación y FAVIDESC

El impacto del trabajo colaborativo ha alcanzado diferentes niveles en el departamento de Caquetá, generando transformaciones

tanto en las comunidades afectadas como en el ámbito educativo y organizacional. La consolidación de FAVIDESC como organización de referencia en el abordaje de la desaparición forzada, junto con la labor formativa del Semillero, han permitido construir un espacio de reconocimiento, empoderamiento y dignificación de las víctimas, mientras se han formado varias generaciones de psicólogos comprometidos con la justicia social y los derechos humanos.

Consolidación organizacional y colaboración institucional

En el nivel organizacional, FAVIDESC ha demostrado un crecimiento significativo y se ha posicionado como una entidad clave en la visibilización y atención de casos de desaparición forzada en el departamento de Caquetá. Desde su creación, FAVIDESC ha ejecutado más de siete proyectos financiados por cooperantes internacionales, lo que ha sido fundamental para su sostenibilidad y para el desarrollo de actividades en beneficio de las víctimas. Gracias a esta colaboración, FAVIDESC ha logrado construir redes de trabajo con organismos gubernamentales e instituciones clave en el ámbito de los derechos humanos, lo que ha permitido asegurar el reconocimiento y la reparación de las víctimas de desaparición forzada. Esta proyección organizacional se ha traducido en un impacto tangible en términos de visibilidad y efectividad en la atención a las víctimas, quienes encuentran en FAVIDESC un apoyo integral que abarca tanto el acompañamiento psicosocial como la representación ante instituciones estatales y de justicia (García, 2022; López y Ruiz, 2022).

Uno de los logros más importantes ha sido el desarrollo de programas y proyectos en





colaboración con entidades como la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV) y el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), que han apoyado la labor de FAVIDESC en la creación de espacios para la memoria histórica y la promoción de una cultura de paz en la región. Este apoyo institucional ha facilitado la ejecución de actividades como talleres de memoria y jornadas de sensibilización, en los que las víctimas pueden compartir sus experiencias y expresar sus necesidades. Además, estos espacios han sido esenciales para que las comunidades reconozcan y valoren el trabajo de FAVIDESC, consolidando su legitimidad y generando un impacto significativo en la percepción de las víctimas sobre su derecho a la verdad y la justicia (Pérez, 2023).

Formación académica y desarrollo profesional

El impacto educativo del Semillero MAGUARÉ ha sido fundamental para la formación de estudiantes en el manejo psicosocial de las víctimas del conflicto armado, permitiendo una formación práctica que trasciende el aprendizaje teórico del aula. Los estudiantes de psicología involucrados en el semillero han tenido la oportunidad de participar directamente en investigaciones y actividades de acompañamiento, lo que les ha permitido desarrollar habilidades específicas para trabajar con comunidades afectadas por la violencia y la desaparición forzada. Esta experiencia ha sido crucial para que los estudiantes comprendan la complejidad de la desaparición forzada y para que adquieran competencias en el manejo de casos de trauma, intervención en crisis y resiliencia, competencias que son difíciles de adquirir únicamente en un contexto académico teórico (Martínez y Gómez, 2023).

De esta manera, los talleres y proyectos de investigación liderados por el semillero, como el estudio sobre el *Impacto del En-deudamiento en la Salud Mental de Mujeres Víctimas de Desaparición Forzada en Caquetá*, han dado a los estudiantes la oportunidad de aplicar métodos de investigación y habilidades de recolección de datos en el trabajo de campo. A través de la realización de entrevistas, encuestas y grupos focales, los estudiantes han adquirido conocimientos sobre metodologías cualitativas y cuantitativas y sobre el manejo ético de la información en contextos de vulnerabilidad. Además, el contacto directo con las víctimas les ha permitido desarrollar una sensibilidad y una empatía que son esenciales en la formación de psicólogos comprometidos con la justicia social. En palabras de varios estudiantes, esta experiencia les ha enseñado la importancia de combinar el rigor metodológico con un enfoque humanitario y respetuoso, fundamental para el trabajo con víctimas (Gómez, 2023).

Impacto en las comunidades y reparación emocional

Este trabajo ha tenido un impacto profundo en las comunidades afectadas por la desaparición forzada en Caquetá. Las actividades de memoria histórica y los talleres de reconstrucción narrativa han permitido a las familias reconstruir sus historias y encontrar en FAVIDESC un espacio seguro para compartir sus experiencias y recibir apoyo. Estas actividades han contribuido a la reparación emocional de las víctimas y han promovido la dignificación de las comunidades, fortaleciendo la identidad comunitaria y el sentido de pertenencia. En particular, los talleres de memoria han demostrado ser efectivos para que las víctimas procesen sus emociones y





reconozcan sus derechos, lo cual es esencial en el proceso de reparación integral (López, 2023; García, 2022).

Además, el enfoque psicosocial de estos talleres permite que las familias y comunidades encuentren una red de apoyo donde pueden expresar su dolor y comenzar un proceso de sanación colectiva. Al compartir sus experiencias en un entorno seguro y respetuoso, las víctimas encuentran un sentido de comunidad que ayuda a mitigar el aislamiento y el estigma asociado a la desaparición forzada. Asimismo, el impacto de estas actividades se extiende más allá del nivel individual, ya que contribuyen a fortalecer la cohesión social y a crear una cultura de memoria y resistencia, donde las voces de las víctimas son reconocidas y valoradas (García, 2022; Pérez, 2023).

Obstáculos y dificultades

El desarrollo de estas actividades en el territorio caqueteño ha enfrentado una serie de obstáculos que han condicionado la implementación y el impacto de sus proyectos. Estos desafíos reflejan la complejidad de trabajar en un contexto con antecedentes de conflicto armado y altos índices de vulnerabilidad social, donde factores como la limitación de recursos, la desconfianza comunitaria y los riesgos logísticos y emocionales son parte de la realidad cotidiana.

Uno de los desafíos más significativos ha sido la falta de recursos financieros estables y sostenibles. La ejecución de actividades y proyectos, desde talleres de memoria hasta investigaciones sobre el impacto del endeudamiento en la salud mental de las víctimas, requiere financiamiento adecuado para lograr un alcance efectivo y sostenible. A pesar de que FAVIDESC ha podido contar con

el apoyo de cooperantes internacionales y alianzas con instituciones gubernamentales, esta financiación suele ser temporal y variable, lo que restringe la capacidad de la organización para expandir sus actividades y darles continuidad a los programas. Martínez y Gómez (2023) señalan que la financiación limitada impacta directamente en la posibilidad de sostener proyectos de largo plazo en contextos vulnerables, donde la demanda de apoyo suele superar la capacidad de respuesta de las organizaciones. Este problema se ve agravado porque muchos de los recursos obtenidos deben destinarse a cubrir gastos básicos, como el transporte y los materiales de trabajo, limitando las posibilidades de invertir en herramientas tecnológicas o en personal especializado que pueda dedicar tiempo completo al trabajo de campo.

Otra dificultad importante ha sido la desconfianza de algunas comunidades hacia las instituciones y organizaciones externas que trabajan en temas de desaparición forzada. La desconfianza, según Gómez (2023), responde a una historia de violencia y abandono por parte del Estado, que ha dejado en las comunidades un sentimiento de inseguridad y escepticismo hacia cualquier intervención externa. Esta actitud es especialmente palpable en las zonas rurales de Caquetá, donde las familias de las víctimas han experimentado revictimización y desplazamiento, y consideran que las organizaciones pueden no entender o responder a sus necesidades reales. Frente a esta situación, FAVIDESC y el Semillero MAGUARÉ han implementado estrategias de acercamiento y confianza que incluyen la participación activa de líderes comunitarios en la planificación y ejecución de las actividades, permitiendo que la comunidad se





sienta parte de los procesos de acompañamiento y memoria histórica. Como destacan López y Ruiz (2022), la colaboración con miembros respetados de la comunidad ha sido esencial para facilitar el diálogo y mejorar la disposición de las personas afectadas a participar en talleres y actividades de apoyo psicosocial, creando un ambiente de respeto y seguridad.

Además de los desafíos relacionados con la financiación y la desconfianza comunitaria, las dificultades logísticas y de accesibilidad en la región han representado un obstáculo continuo para el desarrollo de las actividades. Las comunidades donde residen muchas de las víctimas de desaparición forzada se encuentran en zonas rurales de difícil acceso, lo que complica el desplazamiento del equipo de trabajo y limita la frecuencia de las visitas al campo. Las carreteras en mal estado y la escasez de transporte público adecuado aumentan el costo y el tiempo de los desplazamientos, haciendo que el trabajo de campo sea costoso y complicado de mantener. Asimismo, en ciertas áreas del departamento de Caquetá persiste la presencia de actores armados, lo que plantea serios riesgos de seguridad para el personal de FAVIDESC y los estudiantes semilleros; al respecto, Pérez (2023) subraya que la inseguridad en zonas rurales de Colombia limita el acceso de organizaciones a las comunidades más necesitadas, y obliga a implementar protocolos estrictos de seguridad para proteger al equipo de trabajo, lo que a su vez eleva los costos operativos y reduce la flexibilidad de las intervenciones.

Otro obstáculo importante es la sobrecarga emocional y el desgaste que enfrentan los miembros del equipo al trabajar directamente con víctimas de desaparición

forzada. Este tipo de intervención implica un contacto constante con el dolor, la tristeza y el trauma que experimentan las familias de los desaparecidos, lo cual puede afectar el bienestar emocional de quienes se encargan de brindar apoyo. Gómez (2023) señala que la exposición prolongada a situaciones de sufrimiento y pérdida puede llevar al desarrollo de síntomas de desgaste profesional, especialmente en jóvenes estudiantes que aún están en formación. Para enfrentar esta dificultad, FAVIDESC ha implementado espacios de autocuidado y apoyo psicológico donde los integrantes del equipo pueden compartir sus experiencias y recibir orientación sobre el manejo de situaciones difíciles. Además, el Semillero ha integrado actividades de autocuidado y reflexión en su programa formativo, con el fin de fortalecer la resiliencia emocional de los estudiantes y prepararlos para trabajar en contextos de vulnerabilidad (García, 2022).

La documentación y sistematización de los casos también ha sido un desafío constante. La recolección y el análisis de datos en contextos de conflicto armado requiere de metodologías rigurosas y de un acceso continuo a la información, pero la limitada infraestructura y las dificultades de acceso a las zonas rurales dificultan el proceso. Según Rodríguez y Herrera (2021), en contextos donde la información sobre las desapariciones es fragmentada o incompleta, es común que las familias no cuenten con registros detallados sobre los hechos, lo cual complica la reconstrucción de los eventos y el seguimiento de los casos. Ante esta situación, el Semillero ha capacitado a sus integrantes en técnicas de recolección de datos cualitativos, adaptadas a contextos de violencia, y en el manejo ético de la información sensible.





Sin embargo, la falta de acceso a tecnologías avanzadas y de personal especializado para la sistematización de casos limita la capacidad de FAVIDESC para recopilar y presentar evidencia sólida ante las autoridades, dificultando así el avance hacia la justicia y la reparación de las víctimas (Martínez y Gómez, 2023).

Por último, la falta de apoyo institucional continuo ha sido otro de los grandes obstáculos. Aunque FAVIDESC ha logrado establecer alianzas con entidades gubernamentales y organizaciones internacionales, estas colaboraciones suelen ser de corta duración y están sujetas a cambios en la administración y en las políticas públicas. García (2022) subraya que la falta de respaldo institucional constante limita la capacidad de organizaciones para planificar y ejecutar proyectos de largo plazo que brinden soluciones duraderas a las víctimas de desaparición forzada. Además, esta situación genera incertidumbre en las comunidades afectadas, quienes perciben que el compromiso del Estado hacia ellas es parcial y dependiente de coyunturas políticas, lo cual incrementa la desconfianza y aumenta la carga de trabajo, que en muchos casos se asumen roles de atención y apoyo que deberían ser responsabilidad de las instituciones gubernamentales.

A pesar de estos desafíos, este trabajo colaborativo ha demostrado una gran capacidad de adaptación y compromiso con las víctimas de desaparición forzada en Caquetá. La superación de estos obstáculos ha sido posible gracias a la resiliencia del equipo de trabajo, a las estrategias de acercamiento comunitario y a la formación continua en investigación y apoyo psicosocial.

Propuestas de Mejora y Proyecciones Futuras

La experiencia de trabajo conjunto en Caquetá ha revelado tanto los logros alcanzados como los desafíos estructurales que limitan su alcance e impacto. Sobre la base de estas experiencias, se proponen varias mejoras que podrían fortalecer la intervención de ambas organizaciones y potenciar su contribución a la comunidad. En primer lugar, una de las prioridades es la obtención de un financiamiento más estable y diversificado. Se sugiere explorar fuentes de financiamiento adicionales, como la creación de alianzas con el sector privado o la participación en convocatorias internacionales que apoyen proyectos de derechos humanos y memoria histórica. Esta diversificación ayudaría a reducir la dependencia de fondos temporales y permitiría la continuidad de proyectos a largo plazo.

Otra propuesta de mejora es el fortalecimiento de los programas de autocuidado y apoyo emocional para el equipo. Dado que el contacto constante con las víctimas de desaparición forzada puede llevar al desgaste emocional, sería beneficioso implementar de manera formal un sistema de acompañamiento psicológico regular. Este sistema podría incluir sesiones de apoyo grupal, técnicas de manejo de estrés y talleres de resiliencia, diseñados para mantener el bienestar del equipo y mejorar su capacidad para enfrentar situaciones de alta carga emocional. Gómez (2023) destaca que las intervenciones en contextos de vulnerabilidad requieren que el personal cuente con apoyo emocional y herramientas para el manejo del estrés, elementos clave para la eficacia de sus intervenciones.





En términos de accesibilidad y logística, se propone la creación de una red de voluntarios y colaboradores locales que puedan apoyar en la ejecución de actividades en zonas de difícil acceso. Esta red podría incluir a líderes comunitarios y a personas capacitadas en apoyo psicosocial y logística, lo cual permitiría extender su alcance a áreas remotas sin comprometer la seguridad del equipo central. Además, para mejorar la sistematización de datos, es esencial adquirir herramientas tecnológicas que faciliten la documentación de casos y el análisis de datos, especialmente en entornos rurales. La implementación de una base de datos en línea que permita un acceso seguro y actualizado a la información recopilada podría mejorar la efectividad en el seguimiento de los casos y fortalecer la relación con entidades gubernamentales y de justicia (Rodríguez y Herrera, 2021).

A futuro, FAVIDESC y el Semillero MAGUARÉ proyectan consolidarse como referentes en la investigación y atención a víctimas de desaparición forzada en Colombia. Entre sus metas está la creación de un programa regional de sensibilización y memoria histórica que integre a diferentes actores sociales, como escuelas, organizaciones locales y entidades gubernamentales, en un esfuerzo conjunto por promover una cultura de paz y respeto por los derechos humanos. Además, se plantea la posibilidad de desarrollar nuevas líneas de investigación, enfocadas en el impacto del conflicto armado en otros sectores vulnerables de la sociedad, como los desplazados y las víctimas de violencia de género. Según Martínez y Gómez (2023), expandir el ámbito de investigación permitiría obtener una visión integral de los efectos del conflicto en la

salud mental y el bienestar social, contribuyendo a la creación de políticas más inclusivas y efectivas en Colombia.

Conclusiones

La colaboración entre FAVIDESC y el Semillero de Investigación MAGUARÉ ha representado un modelo innovador de intervención comunitaria y memoria histórica en el departamento. Esta alianza ha logrado construir un espacio seguro y de apoyo donde las víctimas de desaparición forzada pueden expresar su dolor, reconstruir sus historias y encontrar un sentido de pertenencia y dignidad. Gracias a la intervención conjunta de estudiantes de psicología y profesionales comprometidos, las familias afectadas por la desaparición forzada han recibido un acompañamiento psicosocial que promueve la resiliencia, el empoderamiento y el reconocimiento de sus derechos. Este modelo de trabajo ha demostrado que es posible integrar la investigación académica con el compromiso social en la atención de problemáticas complejas, logrando resultados que trascienden el impacto individual y fortalecen la cohesión y memoria social.

Además, el Semillero MAGUARÉ ha sido fundamental en la formación de nuevas generaciones de psicólogos con una visión ética y socialmente comprometida, quienes han adquirido habilidades en investigación y acompañamiento en contextos de alta vulnerabilidad. La experiencia de trabajar junto a FAVIDESC ha permitido que los estudiantes comprendan la profundidad de la desaparición forzada y sus secuelas en la comunidad, fomentando una cultura de memoria y justicia en el entorno académico. Como destacan García (2022) y López (2023), la combinación de aprendizaje





teórico y trabajo de campo en contextos reales es esencial para la formación de profesionales que desean contribuir a una sociedad más justa y reconciliada.

A pesar de los desafíos enfrentados, entre ellos, la falta de recursos financieros estables, las dificultades logísticas y el desgaste emocional del equipo, la experiencia ha dejado claro que el trabajo de FAVIDESC y el Semillero MAGUARÉ es una contribución valiosa para la comunidad de Caquetá y un ejemplo de resiliencia y compromiso. Las propuestas de mejora y las proyecciones futuras reflejan una visión de crecimiento y expansión, orientada a consolidar el papel de ambas organizaciones en la defensa de los derechos humanos y la construcción de una paz duradera en la región. En este sentido, FAVIDESC y el Semillero MAGUARÉ representan un esfuerzo significativo hacia una sociedad que reconoce y repara las heridas del pasado, promoviendo una cultura de paz y memoria que respete la dignidad y el valor de cada vida.

Referencias

- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2013). *La desaparición forzada en Colombia: Informe Nacional*.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2018). *Hasta encontrarlos: El drama de la desaparición forzada en Colombia*.
- García, M. (2022). *Intervenciones psicosociales en comunidades en conflicto*. Ediciones Psicosociales.
- Gómez, L. (2023). *Estrategias de apoyo psicosocial en víctimas del conflicto armado*. Editorial Desarrollo Humano.
- López, S. (2023). *Desafíos y prácticas en la psicología comunitaria en Colombia*. Psicología en Contexto.
- López, S., y Ruiz, J. (2022). *Formación y aprendizaje en semilleros de investigación*. Ediciones Académicas.
- Martínez, R., y Gómez, L. (2023). *Investigación social y derechos humanos: Casos de estudio en Colombia*. Editorial Paideia.
- Pérez, A. (2023). Endeudamiento y salud mental en contextos de vulnerabilidad. En *Estudios en Psicología y Salud* (pp. 89-112). Editorial del Sur.
- Rodríguez, T., y Herrera, G. (2021). *Salud mental y victimización en comunidades afectadas por el conflicto armado en Colombia*. Ediciones Humanistas.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV). (2020). *Registro Único de Víctimas*.



EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA ACCIÓN TRANSFORMADORA: BUENAS PRÁCTICAS DE CULTURA DE PAZ

Anita Yudkin Suliveres⁵⁸
Bangesy Carrasquillo Casado⁵⁹

Resumen

Se exponen los temas y características centrales de buenas prácticas de cultura de paz de la región latinoamericana y caribeña, reconocidas en una revista digital publicada por la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico. Estas buenas prácticas se organizan bajo seis ejes temáticos emergentes: Memoria y participación ciudadana para la paz; Construcción de paz y transformación social; Equidad y paz en aprecio a la diversidad; Artes y expresiones creativas por la paz; Ecopedagogía y sustentabilidad para la paz; Tecnologías y medios de comunicación para la paz. Se provee un breve sustento teórico de la educación para la paz y la acción transformadora, a partir del cual se sistematizan las buenas prácticas en sus contribuciones e implicaciones para la

educación para la paz en la actualidad. Se abordan aprendizajes sobre los contenidos que deben estudiarse y las competencias a desarrollar en la educación para la paz y la acción transformadora. También se elabora sobre las metodologías y pedagogías que promueven la educación y la acción por la paz en estas prácticas. El análisis se sustenta, además, en autores y documentos que enmarcan la educación para la paz en el momento actual.

Palabras clave: buenas prácticas, educar para la paz, diversidad, memoria, sustentabilidad

Introducción

La educación para la paz tiene una larga trayectoria que la posiciona en la actualidad como alternativa para la acción transformadora. Alternativa que posibilita comprender

58 Catedrática en el Departamento de Fundamentos, Facultad de Educación y Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras.  anita.yudkin@upr.edu
 <https://orcid.org/0009-0008-2133-1438>

59 Doctoranda del Programa de Liderazgo de Organizaciones Educativas del Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras.  bangesy.carrasquillo@upr.edu





y superar las múltiples violencias que nos acechan en contextos particulares locales y nacionales, así como regionales y globales. En este escrito elaboramos características centrales de la educación para la paz que posibilitan la acción transformadora. Describimos buenas prácticas de cultura de paz reconocidas recientemente por sus aportaciones a esa educación que forjamos día a día en el quehacer pedagógico. Finalmente, a partir de la sistematización de estas buenas prácticas, compartimos aprendizajes acerca de los contenidos, las competencias, metodologías y pedagogías que deben caracterizar a la educación para la paz en la actualidad.

Educar para la paz y la acción transformadora

A mediados del siglo pasado, María Montessori (1949/1998) afirmaba que “la educación es la mejor arma para la paz” (p. 55). Advirtió entonces que para lograr una educación que salve a la humanidad de los horrores de la guerra, esta debe desarrollar la espiritualidad, cultivar la sensibilidad y preparar a los jóvenes para comprender la época y el mundo en el que viven. Señaló, además, que la educación debe orientar para la toma de conciencia de sus responsabilidades con la organización social humana.

En tiempos más cercanos, Xesús Jares (1999) enfatiza que la educación para la paz, desde un paradigma sociocrítico, debe asumir enfoques socioafectivos y problematizantes para desarrollar una nueva cultura, la cultura de paz. Esta conlleva que las personas puedan desvelar críticamente la realidad para “situarse ante ella y actuar en consecuencia” (p. 124). Enfatiza que la educación para la paz debe estar orientada hacia la toma

de conciencia sobre las diversas formas de violencia para – a partir de estas realidades – asumir posturas personales y políticas, tomar acción y generar el cambio social. Para ello, propone que la educación para la paz debe integrarse de manera interdisciplinaria y transversal en el currículo y en la organización escolar. Favorece una pedagogía activa coherente con los valores de la paz, basada en el juego y la acción creadora con el fin de desarrollar comportamiento pro social (Jares, 1999).

Es relevante destacar que diversas propuestas contemporáneas de la educación para la paz (Cabezudo, 2013; Fisas, 2011; Jares, 1999) se sustentan en la conceptualización de la *paz positiva* de Johan Galtung (1990, 2011). Esta reconoce que la paz es más que ausencia de guerra o violencia directa; esta se edifica en la medida que logramos superar las violencias indirectas – tanto culturales como estructurales. Se construye en la promoción de los derechos humanos, las relaciones sociales y políticas de mayor justicia y equidad, en otras palabras, en la justicia social. Por lo tanto, son consustanciales a la educación para la paz positiva el educar para los derechos humanos, el aprecio a la diversidad, la resolución de conflictos, el desarme, el desarrollo humano y la sustentabilidad planetaria. Algunos autores, como Jares (1999), identifican estos aspectos como componentes de la educación para la paz. Mientras que otros (UNESCO, 2024) los reconocen como esfuerzos complementarios que se intersecan en contenidos y objetivos con la educación para la paz. En esencia, la educación para la paz en la actualidad asume la inseparabilidad de educar para la paz, los derechos humanos y la sustentabilidad (Hantzopolous & Bajaj, 2021; UNESCO, 2023, 2024). Se reconoce,





además, que la educación para la paz abarca contenidos, actitudes y valores, destrezas o competencias, así como metodologías cónsonas con la construcción de la paz (Hicks, 1993; Jares, 1999; UNESCO, 2023).

En su escrito *Los docentes como constructores de prácticas de paz*, Gloria Abarca Obregón (2014) genera un modelo gráfico que recoge los ámbitos y componentes de la educación para la paz, y sus vínculos con otros esfuerzos educativos por los derechos humanos, la ciudadanía mundial y el desarrollo. En este se reflejan las influencias mutuas e intersecciones de estos campos de estudio y prácticas pedagógicas que a su vez inciden en la visión holística de la paz y de la educación para la paz, que ella adopta. A partir de trabajos pioneros de José Tuvilla Rayo y de Alfonso Fernández (en Abarca Obregón, 2014), la educación para la *paz holística* asume tres dimensiones: la paz interna, la paz socio-política y la paz ecológica. Basada en esta concepción de la educación para la paz, Abarca Obregón genera una iniciativa “participativa, interactiva, reflexiva y vivencial” (2014, p. 108) de prácticas de paz, inicialmente con docentes de México y España. En su reflexión y análisis sobre la iniciativa teórico-práctica, Abarca Obregón subraya aspectos esenciales para la labor del docente por la paz. Entre estos, que las prácticas de paz requieren que las lleven a cabo en relación con los diferentes contextos, en la cotidianidad del ejercicio docente, y que vivan su pertinencia personal y para sus alumnos en esos contextos.

Por su parte, Esteban Ramos Muslera (2015, 2021) acuña el concepto de la *paz transformadora*, hacia la cual deben dirigirse los esfuerzos educativos. Afirma que la paz es un constructo social, un proceso en constante

transformación, que está en el marco relacional-convivencial, donde varias realidades existen en procesos de compatibilización, o su opuesto que son vivencias conflictivas o violentas. La paz se genera en la medida en que se fomentan procesos de intercambio, de relaciones y de reflexión sinérgicos y participativos donde se atienden las necesidades de unos y otros. A partir de esta conceptualización, la educación debe potenciar el *saber*, el *sentir*, el *hacer* y el *querer* (Ramos Muslera, 2021) de manera que entrelace conocimientos, pensamientos y sentimientos para la acción compartida y transformadora.

La paz transformadora, propuesta por Ramos Muslera (2015, 2021) es cónsona con la visión de la UNESCO (2021) acerca de los pilares esenciales para la educación del futuro. En su informe *Reimaginar juntos nuestros futuros* (UNESCO, 2021), se añade el *aprender a transformar*, a los pilares establecidos previamente (Delors, 1996): aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir. Se enfatiza que ante los retos que enfrentamos como humanidad, el pensar, proponer, investigar, imaginar y crear son esenciales para transformar las problemáticas ambientales y sociales actuales en posibilidades para la sustentabilidad y la paz.

Otro acercamiento a la educación para la paz desde una perspectiva transformadora, lo proveen María Hantzapolous y Monisha Bajaj (2021) en su libro *Educating for peace and human rights*, que como apunta su título busca examinar los nexos entre la educación para la paz y la educación en derechos humanos en sus conceptos, modelos y prácticas. Las autoras identifican los conceptos de dignidad humana y la capacidad de acción transformadora – *transformative agency* – como elementos





y metas fundamentales a ambos campos, desde una perspectiva crítica, liberadora, incluso decolonial, y de justicia social. Subrayan el potencial transformador de la educación que honra la dignidad de los aprendices y les provee para el desarrollo de un sentido de incidencia por medio del análisis crítico de las violencias, participación cívica colectiva y pensamiento para el futuro.

Recientemente, la UNESCO (2024) publica un documento fundamental para la educación para la paz en el siglo 21. Encamina el pensar en este campo al papel transformador y con mirada de futuro que se requiere desempeñe la educación ante los retos globales que enfrentamos. Retos que incluyen el aumento en conflictos armados, el resurgimiento de regímenes autocráticos, el cambio climático, las violencias de género, el aumento en la desigualdad dentro y entre naciones, el crimen organizado y la falta de participación ciudadana. Sostiene que la educación para la paz debe dirigirse a la eliminación de todas estas formas de violencia y cultivar las condiciones para que florezca la paz intrapersonal, interpersonal, entre grupos, naciones e internacionalmente, en sus dimensiones políticas, estructurales, culturales y ecológicas. Esta debe insertarse en la educación formal, no formal e informal en espacios de aprendizaje a lo largo de la vida. En espacios contextualizados acorde a las realidades de los entornos de los aprendices. Identifica como de mayor trascendencia las prácticas transformadoras y holísticas que involucren aspectos cognitivos, sociales y emocionales en formas de aprendizaje activas. Prácticas que involucren de manera metafórica “las mentes, corazones, manos y pies” de los aprendices (p.16).

Buenas Prácticas de Cultura de Paz

Desde hace varias décadas, la UNESCO (2020) así como otros centros de investigación (Brasó, Ros, Barbeito & Serra, 2007), han compilado iniciativas educativas que aportan a la construcción de la paz, reconociendo las *buenas prácticas* generadas en diversas partes del mundo. Su propósito es difundir esas mejores prácticas de manera que se multipliquen los esfuerzos de construcción de paz por medio de la educación, la acción ciudadana, programas institucionales y esfuerzos comunitarios.

Inspirados en estos esfuerzos, la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico, comenzó a recopilar, reconocer y difundir buenas prácticas de cultura de paz de educadores en Puerto Rico en el año 2013. Se describieron y establecieron los criterios que las definen a partir del acercamiento a la educación para la paz desde una perspectiva crítica y comprometida con la acción para la transformación individual y social. En términos generales, las buenas prácticas se refieren a actividades, iniciativas, proyectos o programas que fomentan una cultura de paz por medio de la educación. Estas se llevan a cabo en escenarios variados y con poblaciones diversas. Ocurren en espacios educativos formales, no formales, o informales. En sus objetivos, contenido, metodología y acción reflejan coherencia en la promoción de una cultura de paz y los valores que la sustentan. Estas pueden trabajar temas variados que se interrelacionan en la cultura de paz, tales como: derechos humanos, no violencia, resolución de conflictos, convivencia escolar, equidad en la diversidad, desmilitarización y desarme, ecopedagogía, educación para el desarrollo





sustentable, educación para la democracia y la ciudadanía global.⁶⁰

En el año 2023, se aunaron esfuerzos con el Proyecto de Inducción al Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico y la Federación de Maestros y Maestras de Puerto Rico, al lanzar una nueva convocatoria de buenas prácticas de cultura de paz. Esta convocatoria se amplió a educadores de la región latinoamericana y caribeña. Además, contó con el apoyo de la Fundación Puertorriqueña de las Humanidades para su publicación y difusión.

Se recibieron 43 propuestas, de las cuales 33 fueron seleccionadas para este reconocimiento y publicadas en la revista digital *Buenas prácticas de cultura de paz* (Carrasquillo Casado & Yudkin Suliveres, 2024). Las propuestas fueron evaluadas por un equipo de educadoras por la paz con experiencia de trabajo en la región latinoamericana y caribeña, compuesto por Anita Yudkin Suliveres y Bangesy Carrasquillo Casado de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Nellie Zambrana Ortiz del Proyecto de Inducción al Magisterio de la Facultad de Educación, ambos de la Universidad de Puerto Rico. También participaron la maestra y egresada de la Universidad de Puerto Rico Lourdes Torres Santos, Amada Benavides de la Fundación Escuelas de Paz de Colombia y Alicia Cabezudo en representación de GAMIP-América Latina y el Caribe.

Los autores y las autoras de las buenas prácticas seleccionadas provienen principalmente de Colombia y Puerto Rico, además de dos educadoras de México y un puertorriqueño de la diáspora en los Estados Unidos. Las iniciativas responden

a contextos variados, problemáticas particulares y acorde a necesidades propias. Muchas de estas ocurren en escenarios escolares, de la mano de maestras y maestros valientes que apuestan a sus estudiantes y al futuro que pueden imaginar y generar. Algunas muestran impacto a nivel comunitario o local y representan innovaciones que desafían las violencias cotidianas. También, se incluyen esfuerzos exitosos de cambio mediados por organizaciones sin fines de lucro que buscan combatir ambientes de violencia sistémica, que pueden servir de guía para transformaciones a nivel nacional o regional.

Las prácticas reconocidas hacen tangible la construcción de la paz por medio de experiencias escolares, universitarias, comunitarias, de medios de comunicación y tecnologías digitales en la región latinoamericana y caribeña. Son iniciativas que educan para la paz en acción y buscan transformar espacios y sociedades caracterizadas por la violencia hacia otras formas de convivencia dignas y solidarias. En tiempos de polarización y múltiples violencias, asediados por la cultura de guerra, y ante los embates de la crisis climática, estas buenas prácticas proponen formas alternas de educar para la paz y la esperanza hacia un mundo de mayor justicia, equidad y sostenibilidad.

Del análisis de estas buenas prácticas se identificaron seis ejes temáticos. Estos son: (1) Memoria y participación ciudadana para la paz; (2) Construcción de paz y transformación social; (3) Equidad y paz en aprecio a la diversidad; (4) Artes y expresiones creativas por la paz; (5) Ecopedagogía y sustentabilidad para la paz; (6) Tecnologías y medios de comunicación para la paz. A continuación, se

60 <https://unescopaz.uprrp.edu/BuenasPracticas/buenaspracticas.html>





describe el contenido de cada eje temático, destacándose un ejemplo de buena práctica por cada eje en su aportación a la construcción de paz.

Memoria y participación ciudadana para la paz

El primer eje – *Memoria y Participación Ciudadana para la Paz*– recoge prácticas que llevan a repensar y recrear la historia, a fomentar la memoria y el recuerdo de eventos violatorios de derechos humanos, y a crear comunidad y acción ciudadana por la paz. Las prácticas *La escuela abraza la verdad*, *Bordanzas por las memorias* y *Pedagogías de la memoria* rescatan la memoria de los eventos acontecidos durante el conflicto armado en Colombia. A partir del reconocimiento de las vidas y comunidades destruidas, de las atrocidades de la guerra, estas articulan maneras de repensar el presente y el futuro para la construcción de relaciones de paz, en tiempos posteriores a la firma de los acuerdos de paz en este país hermano. La iniciativa *Acuerdo de Paz*, busca reconstruir la fibra social de comunidades, en especial sus jóvenes, para superar décadas de conflictos violentos y muertes entre personas y grupos en Loíza, Puerto Rico. En un acercamiento novel a la enseñanza de los Estudios Sociales, en *Descubriéndonos en los recovecos*, futuros maestros y maestras se acercan a espacios urbanos y a sus habitantes para desarrollar prácticas pedagógicas críticas.

En este eje temático, destacamos *Pedagogías de la memoria: Tejiendo historias de lucha y esperanza en La Flora* del educador colombiano Leonardo Devia Góngora. En esta buena práctica, se busca reconstruir la memoria del territorio, identificar

y conservar recursos naturales, fomentar huertos escolares y comunitarios para la sostenibilidad alimentaria y registrar las sabidurías de los habitantes de la comunidad La Flora en Bogotá, Colombia.

Desde el curso de Ciencias Sociales, los estudiantes de 8vo y 9no grado participan de un semillero de investigación en donde experimentan diversas técnicas de investigación social-comunitaria e historia oral, así como el integrar conocimientos de otras materias como Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación ambiental. Entre las actividades que realizan están los censos de flora y fauna, recorridos de observación, registros fotográficos, entrevistas a miembros de la comunidad, cartografía de relatos familiares. Uno de los estudiantes expresó que “en los cerros surorientales de Bogotá, entre lo rural y lo urbano, ... crean espacios de paz, reconciliación, esperanza y apropiación del territorio”. Con sus aportaciones visibilizan y dan voz a sus comunidades mientras resignifican la historia y fortalecen su sentido de pertenencia y orgullo por sus barrios. De acuerdo a dos líderes comunitarios, participar de la pedagogía de la memoria, confirma que “la escuela debe volver su rostro hacia sus territorios ... en la que todos nos sintamos partícipes y constructores de una historia común”. Esta “ha permitido que espacios que antes estaban cerrados ... hoy están abiertos para la comunidad”.

Construcción de paz y transformación social

Bajo el segundo eje –*Construcción de Paz y Transformación Social*– se organizan prácticas escolares y universitarias que educan para la paz a partir de la exploración y la





acción concertada para la sanación, la convivencia y la transformación social. *Sumercé es amor*, *Apreciando a Borinquen* y *Marcha por la Paz*, son iniciativas en las que estudiantes de escuelas intermedias y secundarias participan de conocer su comunidad o país, y a través de diversos medios de expresión comunican afectos, valores y reclamos de convivencia social. En *Calendario para la paz*, encontramos un cronograma de actividades para el año escolar que se integran de manera interdisciplinaria para la promoción de la equidad, la paz y la sustentabilidad. Por otro lado, *Juventud cívica*, estimula la capacidad crítica de estudiantes universitarios en torno a problemas sociales para la acción política colectiva.

Hacemos mención especial de la buena práctica *Juventud cívica: La universidad como puente para la acción ciudadana* de la profesora de la Universidad de Puerto Rico Natasha Sagardía Beltrán. La profesora percibe que la experiencia de crisis e incertidumbre que se vive en Puerto Rico afecta la perspectiva y el ánimo de estudiantes universitarios; por lo que se hizo necesario invertir el tiempo en una reflexión colectiva acerca de las diversas formas de contribuir desde la participación ciudadana. De ahí surge el proyecto *Juventud cívica* que incluye ejercicios colaborativos de análisis crítico de la realidad social, se implementan técnicas de observación e intervención mediadas por la gestión cultural y diseñan un proyecto creativo que reacciona ante un problema o fenómeno social. Algunos de los proyectos estudiantiles se expresan desde la escritura creativa, exposiciones de arte, obras de teatro y acciones performáticas, producciones fílmicas, informes de investigación compartidas con la administración institucional, encuentros de diálogo,

entre muchas otras. Estas diversas formas de expresión han atendido temas violencia de género, el colonialismo, el patriarcado, el suicidio juvenil, la crisis económica, la depresión, la contaminación ambiental y el mal manejo de recursos naturales, así como el ataque a la universidad pública. El legado de este proyecto trasciende el salón de clases y la universidad. Así lo evidencia el testimonio de una de las estudiantes del área de Psicología quien señala : “trabajando en equipo para identificar un problema social y generar posibles soluciones democráticamente, conecté profundamente ... con mis compañeros ... y con la importancia de responsabilizarse sobre las carencias de mi comunidad.” Se evidencia la relevancia de ser sujetos capaces de actuar en favor de la construcción de paz desde una ciudadanía crítica y activa, dispuesta a la transformación.

Equidad y paz en aprecio a la diversidad

El tercer eje temático –*Equidad y Paz en Aprecio a la Diversidad*– acoge prácticas educativas inclusivas para el reconocimiento y aprecio a la diversidad; prácticas promotoras de la equidad, el antirracismo y la interculturalidad. La iniciativa *bCalm Box*, fomenta el bienestar emocional de niños, niñas y jóvenes con diversidad funcional ante situaciones de emergencia y crisis. Por su parte, *Unirse en la diferencia para aprender* y *En el META la paz tiene color*, se centran en prácticas escolares para la interculturalidad como base para la convivencia y la paz. En *Cuentos de mi región en las voces de mis ancestros* y *Karaoke antirracista*, encontramos proyectos escolares para el reconocimiento a la afrodescendencia y para la acción antirracista por medio de la participación activa del estudiantado. El proyecto





Handywomen, impulsado por profesores y estudiantes universitarios, provee para la adquisición de competencias no tradicionales y posibilidades de trabajo y acción solidaria entre mujeres.

Merece destacarse la buena práctica *Karaoke antirracista* de la educadora puertorriqueña Elsa Castro de Jesús que, junto a estudiantes de duodécimo grado de una escuela especializada en Ciencias y Matemáticas, inserta el tema de las relaciones étnico-raciales en el curso de Sociología para la vida. A través del desarrollo de un currículo antirracista busca concientizar y comprender a profundidad el tema del racismo en Puerto Rico, con actividades que incluyen la investigación, participación en conversatorios y talleres de técnicas de composición de líricas. De ahí, surgieron piezas originales musicalizadas de inspiración estudiantil como *Somos uno* que habla de “propaguemos el amor...el alma no tiene color...acabando con el discrimen, obtendremos la justicia...”. Por su parte, *Realidad ininteligible* expresa “estoy cambiando las cosas que no puedo aceptar...como el racismo que todavía está presente en el siglo XXI”. Este karaoke alternativo visibilizó un problema generalizado que se ha intentado invisibilizar, y que requiere de distintas formas de acción para aportar a su erradicación.

Artes y expresiones creativas por la paz

El cuarto eje temático –*Artes y Expresiones Creativas por la Paz*– incluye iniciativas que promueven la expresión y la creación para la armonía y la paz. Las prácticas *Memoria visual del entorno escolar*, *Sociedad-Convivencia-Reflexión-Investigación-Participación (SCRIP)*, *Paz al ritmo de la Orquesta*

Filarmónica Juvenil y *Murales por la paz escolar* se desarrollan en escenarios escolares. La primera utiliza la fotografía y las imágenes para explorar situaciones problemáticas en la escuela y promover soluciones colectivas. SCRIP, se basa en generar competencias de lectura y escritura para la expresión creativa y la transformación de sus entornos por medio del trabajo colectivo de los y las estudiantes. La tercera organiza a niños, niñas y jóvenes en una orquesta que conlleva apreciar y tocar música, a partir del trabajo colaborativo y armonioso de sus participantes. *Murales por la paz escolar* integra literatura y cine para la creación colectiva de murales que conllevan la expresión de sentimientos y pensamientos por la diversidad y la paz. Por su parte *Blackout poetry*, a partir de la denuncia a la censura de textos, promueve la escritura creativa como herramienta para la sanación. En *El Laboratorio del Espíritu*, se fomentan las artes, la lectura y la escritura en zonas rurales colombianas como formas de expresión y de acceso a mejores oportunidades. *Kamishibai tras barrotes*, como sugiere su título, es una apuesta a la educación y la rehabilitación de personas adultas confinadas en prisión por medio de la técnica *kamishibai* de creación, ilustración y narración de cuentos.

Por su particular aportación, es meritorio reconocer el trabajo realizado por la educadora en artes y narradora oral Tere Marichal de Puerto Rico, *Kamishibai tras barrotes: Cuentos para la armonía y la libertad*. En el contexto de centros penitenciarios o correccionales de Puerto Rico, espacios en los que tradicionalmente no se habla de paz, se inserta la técnica japonesa del *kamishibai* como forma popular de contar cuentos. Algunos confinados, aún sin saber escribir, pueden desde la oralidad y el dibujo,





reflexionar y relatar nuevas y reformadas historias. Como parte de la actividad, los participantes disfrutaron de sesiones de narración oral de textos clásicos de literatura infantil a los que no tuvieron acceso en su niñez, reciben talleres de expresión creativa y diseñan su guion e ilustraciones de cuentos de su autoría. En estas sesiones de trabajo, la facilitadora recuerda que los confinados se mostraban concentrados y fortalecidos con diversas destrezas para la convivencia como la escucha activa, la paciencia y la empatía, así como adoptaron normas de conducta respetuosas y positivas. Desde la perspectiva de los coordinadores, el proyecto tuvo como propósito inicial mejorar el aprovechamiento académico de los reclusos, pero los beneficios para su salud mental y emocional, así como para adelantar su rehabilitación se constatan con la expresión de este joven de 24 años que aseguró sentir “el gran poder de la libertad de expresión, logrando en sí la visibilidad” y el convencimiento de que “no hay edad ni límites”.

Ecopedagogía y sustentabilidad para la paz

Ecopedagogía y Sustentabilidad para la Paz, es el quinto eje temático el cual recoge prácticas promotoras de la educación y la acción para la ecología y la sustentabilidad planetaria. *Campañas ambientales y Reporteros de paz eco-ambientales* favorecen la investigación, el desarrollo de valores, el conocimiento y la acción ambiental de estudiantes en el nivel escolar, tanto en sus escuelas como comunidades. En *Huertos familiares* y *Sembrar Paz a través de la Pedagogía de la Tierra* se fomentan huertos escolares y comunitarios para la sostenibilidad alimentaria, así como el aprecio a la Tierra y las relaciones de vida entre las

personas y la naturaleza. *Masterminds cooperativistas*, es un esfuerzo de reunión y diálogo desde el espacio digital para pensar el desarrollo económico hacia uno inclusivo y sostenible.

Reconocemos particularmente el trabajo de Luis Gerardo Iriarte de Colombia con su iniciativa *Huertos familiares: Estrategia de construcción de paz entre la escuela y la comunidad* en tiempos de pandemia del Covid-19. La comunidad Mateguadua, área rural en Caquetá al sur de Colombia, recibió a los estudiantes de 6to a 11mo grado del curso de Educación ambiental para diseñar y mantener huertos para la cosecha de productos menores como arroz, cacao y frijol. Este proyecto agroecológico permitió extender el proceso de aprendizaje desde la sala de clases a los hogares de los estudiantes y de sus vecinos. Además de rescatar saberes ancestrales de la medicina natural y técnicas de cultivo, esta actividad orientó a los participantes y sus familiares acerca de aspectos históricos y nutricionales de la canasta de alimentos. En momentos en que asistir a la escuela era prohibido para evitar contagios con el virus del Covid, se resignificó el espacio de aprendizaje y permitió que las familias y el profesor, se unieran para apoyar a los jóvenes. Uno de los familiares expresó que “la huerta se convirtió en el plan familiar de todos los días”, una forma de involucrarse en la educación de sus hijos. Por su parte, los estudiantes lo percibieron como una opción de distraerse y sentir el apoyo de sus familiares; tanto así que uno de ellos compartió que “fueron momentos especiales donde mis padres se involucraron en mis estudios ... y nunca lo habían hecho”. Es evidente que esta buena práctica integra la protección ambiental, el saber agrícola y el fortalecimiento de las





relaciones de la escuela y la comunidad como vía de construcción de paz.

Tecnologías y medios de comunicación para la paz

El sexto eje –*Tecnologías y Medios de Comunicación para la Paz*– incorpora iniciativas variadas de medios de comunicación y plataformas digitales que promueven la paz y la solidaridad. Incluye prácticas que utilizan la radio para crear espacios de comunicación y difusión, tales como *Radio Mandela*, *Ambos a Dos Cuentos y Canciones*, y *Radio Patria Grande*. En la primera, los estudiantes realizan investigación sobre temas de interés y generan productos educomunicativos incluyendo *podcasts* y programas radiales para la ciudadanía y la paz. *Ambos a Dos Cuentos y Canciones* es un programa radial de amplia difusión para la niñez, que aborda temas de equidad, discriminación racial, derechos humanos y justicia social por medio de canciones, cuentos y expresiones artísticas. *Radio Patria Grande* crea un espacio radial virtual, un medio comunicativo regional, para divulgar y apoyar acciones y emprendimientos para la paz y los derechos humanos. *Pedagogía digital* fomenta la lectura crítica de medios y el uso responsable de redes sociales y tecnologías de la información entre estudiantes de escuela secundaria y universitarios. Finalmente, *Café para la Paz* proporciona un espacio presencial y virtual de diálogo para debatir y reflexionar sobre la paz, la resolución de conflictos, la ciudadanía y los derechos humanos que conduzca a la participación comunitaria y el fortalecimiento de infraestructuras de paz.

Bajo este eje, resaltamos la práctica del uso de medios digitales de Vilma Vega Monsalve y Mónica Canencio Nates de

GAMIP – América Latina que también surge en contexto de la pandemia del Covid-19. *Radio Patria Grande* es una emisora radial comunitaria y alternativa que tiene presencia en plataformas virtuales. Sus contenidos abarcan temas variados de interés social, enfocados en la comunicación no violenta, la resolución de conflictos, salud, sostenibilidad, género y justicia, entre otros. Reúne personas de diferentes edades, perfiles y procedencias que participan de seminarios de comunicación social y periodismo, prácticas de cultura de paz y educación en derechos humanos. Las personas que participan de la iniciativa son apoyadas por las coordinadoras y técnicos en la producción de contenidos radiales y *podcast* donde realizan lecturas individuales, síntesis de opiniones y narraciones literarias que se difunden en una red de radios de universidades en Argentina, México y Colombia. Un participante indicó que se comprometen “a ser voces de cambio y esperanza” en sus comunidades, mientras que otra afirma que “el poder de sus acciones genera un impacto positivo”. En todo caso, este proyecto radial se conforma como una gran oportunidad para apoyar iniciativas, emprendimientos y acciones para la paz que buscan generar impacto comunitario y colaborar con el fortalecimiento de la identidad latinoamericana.

Aprendizajes para la educación para la paz y la acción transformadora

A partir de la sistematización de las buenas prácticas, surgen aprendizajes sobre los contenidos y competencias que la educación para la paz y la acción transformadora debe abarcar y promover. Así también lecciones sobre las metodologías y pedagogías de la educación para la paz que destacan





en la promoción de estos aprendizajes y la acción por la paz.

Sobre los contenidos y competencias de la educación para la paz

Memoria para el futuro.

El tema de la memoria emerge como uno central en varias prácticas generadas en Colombia en el contexto posterior a los acuerdos de paz que pusieron fin, al menos formalmente, al conflicto armado que caracterizó al país por décadas. La memoria de las personas asesinadas, de las historias contadas, de las familias perdidas, de las comunidades asediadas son fundamentales para entender el pasado y pensar el futuro. En este sentido, el educador chileno Abraham Magendzo (1997, 2015) apunta al tema de la memoria como uno indispensable en la educación para los derechos humanos en América Latina. Así también lo afirman múltiples autores de países de la región como Chile, Argentina, Brasil y México (Kandel, Manchini & Penhos, 2017; Sacavino, 2015; Sandoval Forero, 2016) quienes retoman la memoria en tiempos postdictadura y de construcción de democracias; así se refleja también en múltiples programas de capacitación docente en la actualidad. El tema de la memoria es también indispensable para educar para la paz en el contexto de Puerto Rico ya que, como evidencian las buenas prácticas, se requiere conocer las historias y vivencias de las personas, comunidades y sus relaciones sociales para superar situaciones de violencia, silencio y exclusión. La UNESCO (2023) en su *Recomendación para la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Sustentabilidad* (de aquí en

adelante *Recomendación*), también afirma la importancia de “mantener un deber de memoria” (p.44), rechazar la negación y la distorsión de acontecimientos históricos para desarrollar una comprensión crítica del pasado, el presente y el futuro.

La paz se construye en la acción ciudadana.

La paz como construcción social no es necesariamente un tema de estudio en las buenas prácticas reconocidas. Lo que sí es un aprendizaje central de estas experiencias, es que la paz se construye a partir de acciones cotidianas, de la expresión de ideas y sentimientos, así como en actividades de incidencia en el entorno escolar, universitario y comunitario. Se desprende que la educación para la paz debe proveer las experiencias de investigación y creación que lleven a estas expresiones afectivas, a la participación plena de los aprendices en los espacios escolares y comunitarios y en las acciones de reclamo para superar diferentes formas de violencia. Este aprendizaje es cónsono con los planteamientos de educadores por la paz que vinculan la reflexión y la acción como elementos constitutivos de la construcción de la paz (Jares, 1999; Ramos Muslera, 2015) y de la acción ciudadana como vía para alcanzarla (Hantzopolous & Bajaj, 2021, Ramos Muslera, 2015). Al respecto, la *Recomendación* de la UNESCO (2023), identifica las competencias de ciudadanía como elementos de base en una educación para la paz transformadora; competencias para actuar de manera ética y responsable al participar en la vida cívica y social para la construcción de la paz.

Aprecio a la diversidad.

Varias de las buenas prácticas atienden de manera prioritaria el asunto vital del





reconocimiento de la diversidad –de aprendices, de comunidades de origen étnico, de género – y el derecho a una educación que a partir de esa diversidad eduque para la inclusión, el empoderamiento, la interculturalidad y el antirracismo. El cuidado, reconocimiento y aprecio por la diversidad se fomenta en estas iniciativas en entornos escolares y universitarios, en sus vínculos con familias y comunidades. Además, es un tema transversal a las prácticas reconocidas bajo todos los ejes temáticos, subrayando así su centralidad a la construcción de paz desde la educación. En este sentido, el respeto a la diversidad se identifica en la *Recomendación* de la UNESCO (2023) como un valor esencial que debe promover la educación para la paz, de manera que lleve a comprender, valorar y respetar la igualdad de dignidad y derechos de todas las personas. Debe además, valorar sus diversos sistemas de conocimiento en reconocimiento de su autonomía y toma de decisiones en libertad.

Centralidad de las artes y las expresiones creativas.

Varias formas de expresión creativa y visual son medios y productos centrales en las prácticas reconocidas. Abarcan expresiones de tipo performáticas, fotográficas, de arte plástico, musical, teatral, de movimiento corporal y escritura creativa. Estas prácticas apuestan a la expresión como vía de aprendizaje vital y de comunicación de sentires y saberes para generar comprensión y valorización propia y de sus comunidades. Así también, posibilitan proyectos colaborativos para el aprendizaje y la incidencia en sus entornos. Las artes y expresiones creativas son ampliamente reconocidas en la educación para la paz como herramientas para la comprensión, la transformación y la

superación de relaciones y entornos de violencia (Writes, 2019; UNESCO, 2023; Yudkin Suliveres, 2020). Vemos en estas mejores prácticas, iniciativas innovadoras y creativas que son ejemplos a seguir en este campo

La sustentabilidad para la paz.

Algunas de las prácticas promotoras de cultura de paz tienen como tema de estudio y aprendizaje central nuestra relación con la Tierra y la sustentabilidad planetaria. La mayoría ocurre en espacios escolares y se extienden a sus comunidades por medio de huertos y campañas ambientales. Traen al centro del trabajo por la paz, nuestra relación horizontal, no antropocéntrica, con la naturaleza y el planeta como ser vivo con el que tenemos que coexistir. Ciertamente, en la actualidad educar para la paz supone educar para el desarrollo sustentable y el reconocimiento de la creciente interdependencia de las personas y los ecosistemas en un planeta compartido (Carta de la Tierra, 2000; UNESCO, 2023.) La sustentabilidad es un contenido medular y el respeto a la naturaleza es un valor inherente a la construcción de la paz. Las competencias de investigación y las que posibilitan acciones concretas como cultivar alimentos y proteger los recursos naturales van de la mano de la participación ciudadana para construir entornos habitables.

Inserción en tecnologías de la información y medios de comunicación.

Entre las buenas prácticas reconocidas, varias fomentan cultura de paz por medio de nuevas tecnologías de la información en espacios y productos digitales, y otras a través de medios de comunicación tradicionales como la radio. Algunas de estas





prácticas integran también las artes, la música y otras formas de creación y expresión. Aquí la educación para la paz se mueve desde espacios escolares, ondas radiales, iniciativas en línea, a *podcasts* con participantes diversos en edades, trasfondos culturales, países y regiones. Y esos aprendizajes se comparten con infinidad de personas por redes sociales, plataformas virtuales e internet. Estas tecnologías generan nuevas formas de aprender y participar hacia la edificación de la paz. En años recientes, se han identificado las competencias tecnológicas y digitales – el uso, manejo y creación por medio de estas – como esenciales en la formación de aprendices, especialmente en relación con temas de paz, derechos humanos, democracia y sustentabilidad (Grunewald & Hedges, 2020; UNESCO, 2023). Estas tecnologías proveen para el desarrollo de competencias de investigación, expresión, creación y empoderamiento ciudadano en la construcción de cultura de paz.

Sobre las metodologías o pedagogías de la educación para la paz

Al estudiar y sistematizar las buenas prácticas de cultura de paz, surgen claramente unas características transversales en su metodología y pedagogías, que ameritan destacarse en sus implicaciones para la educación para la paz y la acción transformadora.

Estudio de temas pertinentes al contexto.

Estas prácticas abarcan variados contextos. Algunas ocurren en la situación postconflicto y de acuerdos de paz en Colombia, en escuelas en medios rurales o urbanos, también en contextos de violencias interpersonales o comunitarias. Varias se insertan

en situaciones de violación a los derechos humanos, racismo y otras formas de discriminación y exclusión. Varían de espacios de privilegio social y económico a escenarios contrarios como una prisión. También algunas se ubican ante la crisis ambiental y climática. No obstante, estas buenas prácticas educan sobre asuntos y problemáticas pertinentes a esos contextos e historias tanto personales, sociales o nacionales donde se desarrollan. Son significativas precisamente porque educan para la paz en la comprensión de temas relevantes y apremiantes en esos contextos. Anteriormente, hemos elaborado acerca de este principio - la educación para la paz siempre ocurre en relación con un contexto (Yudkin Suliveres, 2020) de manera que posibilite su comprensión, así como las causas de la violencia y las posibilidades para la paz. Otros educadores por la paz también enfatizan la necesidad de un acercamiento contextualizado y de relevancia a la vida y realidades de los participantes de estas experiencias educativas (Abarca Obregón, 2014; Cabezudo, 2013; Hanzapolous & Bajaj, 2021; Ramos Muslera, 2021; Sandoval Forero, 2016).

Promoción de la investigación, el análisis crítico y la reflexión-acción.

Las buenas prácticas de cultura de paz generan aprendizajes para la acción por medio de pedagogías y metodologías que promueven la investigación, el análisis crítico y la reflexión acorde a los niveles escolares o universitarios de sus participantes. También aquellas que ocurren en espacios no-formales o incluso virtuales fomentan estas formas de estudiar, indagar y pensar. Se basan en metodologías activas y participativas que llevan a la comprensión de temas pertinentes para proponer y llevar





a cabo acciones de construcción de paz. El fomentar la reflexión, el análisis crítico y estrategias de pensamiento para proponer formas de convivencia en el presente o miradas a alternativas de futuro, son objetivos clave en las pedagogías para la paz según propuestas por las pasadas décadas hasta el presente (Hantzapolous & Bajaj, 2021; Hicks, 1993; Jares, 1999; Ramos Muslera, 2021; UNESCO, 2023).

Involucran aprendizaje “sentipensante”

Los contenidos, objetivos y metodologías de muchas de estas prácticas promueven aprendizajes que fomentan formas de pensar la paz, pero sobre todo sentirla. Las prácticas generan experiencias de sanación, reconciliación, colaboración, respeto y apoyo mutuo. Promueven la empatía, la armonía, la solidaridad y la esperanza. Fomentan el aprecio por la verdad, la valorización de saberes ancestrales y el amor por la naturaleza. Ciertamente, este aprendizaje “sentipensante” ha sido valorado y promovido previamente en la educación para la paz, por autores como Xesús Jares (1999, 2005), Esteban Ramos Muslera (2015, 2021) y Gloria Abarca (2014). No obstante, en tiempos de incertidumbres, miedos, discursos de odio, crisis ambiental y climática es más importante que nunca, cultivar los afectos, emociones y fortalezas que posibilitan enfrentar con esperanza y amor estos retos en clave de paz (Jares, 2005; UNESCO, 2024).

Favorecen la participación estudiantil y ciudadana.

Evidentemente, estas prácticas no se enfocan ni se limitan en educar sobre la paz. Educan para la paz por medio de la participación activa de la niñez, juventudes,

ciudadanos y ciudadanas en actividades y proyectos promotores de una cultura de paz. Las formas de participación varían desde marchas, carteles, murales, *performance* hasta creación de productos sonoros o visuales para redes y espacios virtuales. Hay participaciones que llevan a cambios de patrones de violencia, otras en solidaridad y apoyo a personas o causas de justicia social o incluso de incidencia política y ambiental en sus comunidades o países. Hay otras que son gestos sencillos de amistad o cariño hacia otras personas, pero cargados de significado en su percepción de la convivencia y las relaciones humanas. Estas prácticas asumen que educar para la paz conlleva un compromiso y un accionar por el bien común, la solidaridad y la incidencia en entornos de violencia hacia otro futuro posible que se construye en el camino con acciones de paz. Este vínculo entre educación, reflexión y acción es indispensable para la educación para la paz crítica y transformadora. Al respecto abundan varios educadores por la paz (Cabezudo, 2013; Jares, 1999, 2005; Hantzapolous & Bajaj, 2021; Ramos Muslera, 2015, 2021) que insisten en que la construcción de la paz requiere acciones cotidianas informadas para superar todas las formas de violencias, acciones que son viabilizadas por procesos educativos-formativos en formas de pensar, ser y actuar para la paz. Además, si la educación para la paz ha de ser transformadora, debe partir de los intereses y preocupaciones de los aprendices y de su participación en la búsqueda de soluciones a estas situaciones y problemas (UNESCO, 2024).

Palabras de cierre

En el contexto actual, donde las múltiples violencias y las desigualdades son cada





vez más evidentes, la educación para la paz requiere ser transformadora. Debe proveer para transformar los entornos de injusticia en unos de mayor justicia y equidad basados en el diálogo, la investigación y el aprendizaje para generar acción y cambio social. Es un imperativo que necesita implementarse en escuelas, universidades, corporaciones, organizaciones y comunidades para cultivar ciudadanos y ciudadanas conscientes, propositivos y constructores de paz. Las buenas prácticas de cultura de paz son un referente de lo que implica colaborar colectivamente en un proceso continuo de sanar, edificar y garantizar un presente y futuro de paz con justicia social. Confiamos sirvan de inspiración y guía para educadores de la región y se multipliquen las prácticas transformadoras para la paz.

Referencias

- Abarca Obregón, G. M. (2014). Los docentes como constructores de prácticas de paz. *RaXimhai*, 10 (2), 95-112. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46131266004.pdf>
- Brasó, A., Ros, C., Barbeito, T. & Serra, F. (2007). *Informe de buenas prácticas de cultura de paz*. Escola de Cultura de Pau / Fundación Cultura de Paz.
- Cabezudo, Alicia (2013). Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme. *Educação* 36, 44-49. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12313/8739>
- Carrasquillo Casado, B. & Yudkin Suliveres, A. (eds.) (2024). *Buenas prácticas de cultura de paz*. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico. ISBN 979-8-3507-4244-2.
- <https://unescopaz.uprrp.edu/BuenasPracticas/RevistaBPCP.pdf>
- Carta de la Tierra* (2000). <https://cartadela tierra.org/>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Fisas, V. (2011). *Educar para una cultura de paz*. Quaderns de Construcció de Pau 20. Escola de Cultura de Pau. Universitat Autònoma de Barcelona. https://escolapau.uab.cat/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27 (3), 291-305. <https://opev.org/wp-content/uploads/2019/10/GALTUNG-Johan.-Cultural-Violence.pdf>
- Galtung, J. (2011). Peace, positive and negative. In D. Christie (Ed.) *The Encyclopedia of Peace Psychology*. Wiley.
- Grunewald, P. & Hedges, M. (2020). An integrative approach to building peace using digital media. *Journal of Peacebuilding and Development*, 16 (2), 1-15 DOI: 10.1177/1542316620966256
- Hantzopolous, M. & Bajaj, M. (2021). *Educating for peace and human rights: An introduction*. Bloomsbury Academic.
- Hicks, D. (1993). *Educación para la paz*. Ediciones Morata.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Editorial Popular.





- Jares, X. (2005). *Educar para la verdad y la esperanza*. Editorial Popular.
- Kandel, V, Manchini, N. & Penhos, M. (comp.) (2017). *Educación en derechos humanos en América Latina: Construyendo perspectiva y trayectorias*. Universidad de Lanús. <https://ddhh.unq.edu.ar/wp-content/uploads/2019/04/EducacionenDerechosHumanos-Final-con-tapa.pdf>
- Magendzo (1997). *La educación en derechos humanos: una mirada de futuro desde la memoria*. Coloquio de Educación en Derechos Humanos, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.
- Magendzo Kolstrein, A. (2015, octubre). Propósitos y desafíos de la educación en derechos humanos en el momento presente. *Dfensor: Revista de Derechos Humanos*. 10, 47-51. <https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2015/10/Dfensor-1015.pdf>
- Montessori, M. (1949/1998). Educar para la paz. En *Educación y paz*. Errepar.
- Ramos Muslera, E. (2015). *Paz transformadora (y participativa): Teoría y método de la paz y el conflicto desde una perspectiva sociopráctica*. IUPAS/Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://bit.ly/2JlsZGC>
- Ramos Muslera, E. (2021). *Educación y cultura de paz transformadora. Una mirada teórico- práctica*. Conferencia Virtual Universidad Pedagógica Nacional, México. <https://www.youtube.com/watch?v=HFSbyY1uOfM>
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, 41, 69-85.
- Sandoval Forero, E.A. (2016). *Educación para la paz integral: Memoria, interculturalidad y decolonialidad*. ISBN 978-958-46-8219-2. https://unescopaz.uprrp.edu/Publicaciones/PublicacionesAfines/LibroEducPazIntegral_2016.pdf
- UNESCO (2000). *Cultura de paz en la escuela: Mejores prácticas en la prevención y el tratamiento de la violencia escolar*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Chile. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123154>
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- UNESCO (2023). *Recomendación sobre la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la cooperación, las libertades fundamentales, la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391686_eng/PDF/391686eng.pdf.multi.page=35
- UNESCO (2024). *Peace education for the 21st century: An essential strategy for lasting peace*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388385>
- Writes, S. (2019, agosto 27). *Promoviendo la paz a través del arte*. Global Campaign on Peace Education. <https://www.peace-ed-campaign.org/es/promoting-peace-through-art/>





Yudkin Suliveres, A. (2020). Educar en y para los derechos humanos y la paz: Principios emergentes del quehacer de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. En A.

Cátedra UNESCO de Educación para la Paz/Universidad de Puerto Rico. ISBN 978-0-578-23166-2. <https://unescopaz.uprrp.edu/Publicaciones/Antologias/antologia25.html>

Yudkin Suliveres & A. Pascual Morán (eds.). *Descolonizar la paz: Entramado de saberes, resistencias y posibilidades.*





PERCEPCIONES DE EDUCADORES SOBRE EL CONFLICTO ESCOLAR Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LAS ESCUELAS DE PUERTO RICO

Claudia E. Hernández Guzmán⁶¹

Resumen

Esta investigación estudia las percepciones de maestros y maestras en Puerto Rico en un contexto de creciente violencia y conflictos interpersonales al interior de las escuelas. El objetivo fue analizar las percepciones y enfoques sobre el conflicto en el contexto escolar entre educadores en Puerto Rico, así como identificar y recopilar estrategias efectivas de resolución de conflictos empleadas por estos profesionales. Como referente teórico se parte de la visión positiva del conflicto y las corrientes pedagógicas que fundamentan los marcos normativos de la educación en Puerto Rico. La metodología aplicada fue de tipo mixto secuencial. Primero se encuestó a 125 docentes y luego se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas para profundizar en los hallazgos de la encuesta y los objetivos de investigación. Entre los hallazgos se destaca que la situación de los conflictos escolares en Puerto

Rico es apremiante. En el informe se presenta un resumen temático de los hallazgos obtenidos, incluyendo: definiciones de conflicto y de resolución de conflicto; manifestaciones de conflicto en las aulas; causas y factores que influyen; impactos del conflicto; nociones personales y acercamientos al conflicto. Se reconoce la necesidad e importancia de la formación docente para la gestión de conflictos escolares. En cuanto a estrategias de resolución de conflicto, se consideraron siete temas que son esenciales para su integración en los salones de clase: (1) educación sobre el conflicto, (2) diálogo y comunicación, (3) manejo de emociones, (4) destrezas de negociación y mediación, (5) pensamiento crítico y autorreflexión, (6) convivencia pacífica y trabajo en equipo. En las conclusiones se incluyen recomendaciones al Departamento de Educación y colegios privados, a docentes y a futuros investigadores. Esta investigación se llevó a cabo como parte del Programa de

⁶¹ Educadora, abogada y mediadora puertorriqueña, miembro de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico. Correo electrónico: cehgboav@gmail.com





Maestría de Resolución de Conflictos, Paz y Desarrollo de la Universidad para la Paz en Costa Rica.

Palabras clave: conflictos, conflicto escolar, educación, Puerto Rico, resolución de conflictos

Introducción

Los conflictos en las escuelas siempre han estado presentes, pero en los últimos años aparenta haber un crecimiento en su manifestación que ha generado que se convierta en un tema de preocupación (Johnson y Johnson, 1996; Rojo-Guillamón y Ferrando-Prieto, 2022). Esto ha dado lugar a diversos estudios sobre los conflictos, la violencia escolar, el *bullying* y otros conceptos similares desde el principio del siglo XXI (Johnson y Johnson, 1996). En el caso de Puerto Rico, la situación de violencia en las escuelas ha ido en aumento en los últimos años (Fundación SM, 2008; Ochoa, 2022). En el 2018, hubo un cambio en la legislación que rige las instituciones educativas en Puerto Rico. La *Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico* (Ley 85-2018) provee un marco más integrador que incluye mención de solución pacífica de conflictos y sana convivencia. Sin embargo, no existen investigaciones realizadas a partir de esta fecha sobre estos temas, por lo cual se identificó un vacío en el área de investigación sobre la realidad actual de la situación de los conflictos escolares en Puerto Rico.

Este estudio pretende acercarse de manera exploratoria al tema de los conflictos escolares desde la mirada de los docentes y contestar la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las percepciones y enfoques predominantes respecto al conflicto en el contexto escolar entre los educadores de Puerto Rico, y qué estrategias y metodologías de resolución de

conflictos han demostrado ser efectivas según la experiencia de dichos profesionales?

Objetivos

El objetivo de esta investigación fue analizar las percepciones y enfoques sobre el conflicto en el contexto escolar entre educadores en Puerto Rico, así como identificar y recopilar estrategias efectivas de resolución de conflictos empleadas por estos profesionales. Los objetivos específicos fueron:

- 1 Conocer las percepciones de los educadores en Puerto Rico sobre la naturaleza y gestión del conflicto en el entorno escolar.
- 2 Identificar las percepciones de los educadores en Puerto Rico en cuanto a la necesidad de formación para docentes en temas relacionados con la resolución de conflictos.
- 3 Identificar metodologías y estrategias de resolución de conflictos utilizadas por educadores puertorriqueños en el contexto escolar.
- 4 Investigar y revisar la literatura existente sobre resolución de conflictos en el ámbito escolar.

Sustento teórico o conceptual

Visión sobre el conflicto

Tradicionalmente, los conflictos se han entendido de manera negativa, como algo que debería ser evitado. Sin embargo, muchos pensadores han cuestionado esta visión tradicional y han concebido los conflictos desde una visión positiva (Deutsch, 1973; Mendel, 1974; Jares, 2005; Lederach, 1983). Los proponentes de esta visión positiva del





conflicto definen el conflicto como un desacuerdo o situación de incompatibilidad entre dos o más personas o grupos sobre recursos, intereses, percepciones u objetivos percibidos o, de hecho, incompatibles o limitados (Curle, 1978; Galtung 1998; Lederach, 1984; Deutsch, 1973). Partiendo de esta definición, se exponen algunos principios que responden a la concepción positiva o transformadora de los conflictos:

- *El conflicto es inherente al ser humano*, por lo cual no debe ser evitado (Deutsch, 1973; Mendel, 1974). Los seres humanos son seres sociales diversos en intereses, valores e ideas, por lo cual es un proceso natural de la interacción que algunas de estas diferencias choquen entre sí creando incompatibilidades (Castro Álvarez, 2018).
- *Los conflictos no nacen en el vacío*. Para atender el conflicto hay que hacer un análisis de los antecedentes, el contexto y la dinámica que ha desarrollado el conflicto, y no solo entenderlo como un evento o situación aislada (Galtung, 1998).
- *Conflicto no es sinónimo de violencia*. Se reconoce la distinción entre estos, que muchas veces se confunden, reconociendo que puede haber conflictos sin violencia, pero no violencia sin conflictos (Cascón Soriano, 2001). El problema con equiparar el conflicto con la violencia es que puede llevar a que no se intervenga con los conflictos hasta que haya una manifestación violenta.
- *Los conflictos pueden surgir en varios niveles*. Puede haber conflictos interpersonales e intrapersonales, respectivamente. Así mismo, dentro de los

conflictos interpersonales, los conflictos se pueden dar a nivel familiar, comunitario, organizacional, nacional, internacional y global (Galtung, 2003).

- *Los conflictos pueden generar cambios positivos*. Este principio se aleja de la noción clásica del conflicto como algo negativo o dañino y se considera como una fuerza motivadora de cambio social (Arenal, 1989; Coser, 1956; Lederach, 2009).
- *El conflicto puede ser real o percibido*. Cascón Soriano (2001) hace esta distinción y reconoce como “pseudoconflictos” aquellos que se tratan de desconfianza, incompreensión o de una ruptura de la comunicación entre las partes, más que de un conflicto sustantivo.

Visión sobre la escuela

Se concibe la escuela como un microcosmos de la sociedad (Durkheim, 1922). Por lo cual, la cultura, el lenguaje, las idiosincrasias y, por ende, también los conflictos, se manifiestan al interior de estas. Las escuelas son espacios diversos y heterogéneos; para analizarlas hay que considerar el contexto y la cultura en que las instituciones educativas están inmersas, entre otros factores. Según Tidwell (2004), las escuelas se entienden como instituciones sociales en las cuales se desarrollan habilidades para la vida. Es a través de la educación que se pueden introducir nuevas ideas y prácticas que sirvan de alguna manera para reparar los males de la sociedad (Tidwell, 2004). Respecto a los conflictos, las escuelas deben alentar y promover el conflicto, en lugar de evitarlos. Tradicionalmente, se ha entendido que aprender





a gestionar conflictos es un rol del hogar y en las escuelas se ha asumido que los estudiantes deben tener ya estas destrezas de comunicación y resolución de conflictos, cuando muchas veces no es así (Cascón Soriano, 2001). Para John Dewey, la única educación verdadera se realiza estimulando la capacidad del niño por las exigencias de las situaciones sociales en que se encuentra representando su vida actual y es la educación el método fundamental del progreso y de reforma social (Dewey, 1897).

Marcos pedagógicos

En cuanto a visiones educativas, la investigación se enmarcó en las corrientes teóricas y filosóficas que se utilizan como fundamento en los marcos normativos del Departamento de Educación de Puerto Rico. La filosofía del sistema educativo puertorriqueño, según contemplada en la Ley de Reforma Educativa (Ley 85-2018), incluye las corrientes teóricas del constructivismo social, el pragmatismo y la pedagogía crítica como parte de su base teórica. El constructivismo social, promulgado principalmente por Jean Piaget y Albert Bandura, concibe el conocimiento como una construcción propia del sujeto que se va produciendo día a día, resultado de la interacción de los factores cognitivos y sociales (Saldarriaga-Zambrano et al., 2016). Por su parte, para Freire, propulsor de la pedagogía crítica, todo aprendizaje es relacional y el conocimiento se produce en interacción (Barlett, 2005). Freire enfatiza la centralidad de la praxis: la integración entre la reflexión y la acción en el proceso educativo (Freire, 1968). La teoría pragmatista pedagógica de John Dewey ha sido resumida con el principio de “aprender

haciendo” o aprendizaje basado en experiencias. Dewey descarta la idea de la escuela como preparación para el futuro y la ve como parte de la vida, considerando que la educación debe concebirse como una reconstrucción continua de la experiencia (Dewey, 1897).

Metodología o aproximación metodológica

El diseño de la investigación respondió a un enfoque de tipo mixto secuencial, que permitió integrar métodos tanto cuantitativos como cualitativos para un mejor acercamiento al objeto de estudio. La metodología se organizó en dos fases; la primera de tipo cuantitativo consistió en una encuesta dirigida a conocer percepciones y acercamientos al conflicto en el contexto escolar de personas que trabajan como educadores en Puerto Rico. La segunda fase fue cualitativa y consistió en entrevistas semiestructuradas para profundizar en las experiencias con los conflictos en el ámbito escolar y recopilar estrategias de resolución de conflictos.

Fase 1: Encuestas

La encuesta iba dirigida a la población de maestros y maestras que trabajan en instituciones educativas en Puerto Rico, fueran públicas o privadas, de cualquier género y rango de edad. De esta población, la muestra participante de la encuesta fue un total de 125 maestros. Esta muestra fue de selección aleatoria, puesto que cualquier persona que cumpliera con las características de la población podía participar. La tabla 1 muestra los datos demográficos y características de las personas que participaron de la encuesta.



**Tabla 1**

Distribución de los participantes de la encuesta por variables demográficas.

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Género		
Femenino	97	77.6%
Masculino	27	21.6%
No binario	1	0.8%
Rango de edad		
20-29	19	15.2%
30-39	23	18.4%
40-49	31	24.8%
50-59	31	24.8%
60-69	12	9.6%
70+	1	0.8%
Respuesta en blanco	9	6.4%
Tipo de escuela		
Escuela pública	103	82.4%
Escuela privada	15	12%
Escuela especializada	1	4%
Cantidad de años enseñando		
0-5 años	29	23.2%
6-10 años	15	12%
11-20 años	35	28%
21-30 años	38	30.4%
30+	8	6.4%

Fase 2: Entrevistas semiestructuradas

La segunda fase buscaba conocer las experiencias de educadores en la gestión de conflictos escolares y recopilar estrategias exitosas. A partir de los resultados de la encuesta, se seleccionaron cuatro

participantes para entrevistar de entre los que indicaron conocer y emplear metodologías de resolución de conflictos en el salón de clase. La tabla 2 muestra los datos demográficos de las personas entrevistadas.



Tabla 2*Distribución de los participantes de las entrevistas por variables demográficas.*

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Género		
Femenino	3	75%
Masculino	1	25%
Nivel que enseña		
Elemental	1	25%
Intermedio	1	25%
Secundaria	2	50%
Tipo de escuela		
Escuela pública- Montessori	1	25%
Escuela pública regular	2	50%
Escuela privada laboratorio	1	25%
Municipio		
San Juan	2	50%
Guaynabo	1	25%
Río Grande	1	25%
Materias		
Español	2	50%
Educación Especial	1	25%
Teatro	1	25%

Resultados

Definiciones

“Conflicto” es un término común y generalmente utilizado cuya definición es amplia y siempre varía según las percepciones de las personas. Esta amplitud en la definición se vio reflejada en las respuestas obtenidas por los participantes al preguntarle cómo definen conflicto. A pesar de la diversidad de respuestas, la mayoría de los participantes definió el conflicto con conceptos como: *desacuerdo, situación o problema*. Algunas

de las ideas que se repitieron en las definiciones provistas fueron: que los conflictos se dan entre dos o más personas, diferencia de opinión/ideas, intereses incompatibles, diferencia, enfrentamiento y efectos negativos. En cuanto a la definición de “resolución de conflictos”, se identificaron dos grandes categorías. La primera y predominante, en la que se visualiza la resolución de conflicto como el momento en que se pone fin a un asunto o controversia. La segunda consistió en definiciones relacionadas a la resolución de conflictos como un proceso o algún elemento relacionado a la mediación, diálogo,





intervención, estrategias, negociación y otras. Otras respuestas predominantes fueron “soluciones”, la noción de que se realiza “entre las partes”, “buscar alternativas u opciones” y para un “beneficio o bien común”.

Manifestaciones de conflicto en las aulas

Los conflictos en el ámbito escolar son multifactoriales y pueden manifestarse en contextos diversos. Es importante considerar las partes, las causas, los factores agravantes y cómo se ha desarrollado la dinámica del conflicto. Los participantes consideraron que los conflictos son parte del día a día de su experiencia como docentes. Identificaron los conflictos entre estudiantes como la categoría de conflictos que encuentran con mayor frecuencia en sus salones de clases. En las entrevistas, los participantes compartieron ejemplos de situaciones conflictivas. De sus experiencias surgen relatos de conflictos entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, entre docentes y otros docentes, entre docentes y personal de administración, entre padres y personal escolar y entre padres y estudiantes. Sobre el nivel de

gravedad de la situación de los conflictos escolares, en una escala de nada grave (1) a muy grave (5), se obtuvo en promedio una puntuación de 3.99, lo cual implica un nivel bastante alto en que los docentes perciben la gravedad de la situación de los conflictos en sus escuelas, resaltando a su vez la importancia de la gestión de dichos conflictos.

Causas y factores que influyen en el conflicto escolar

Binaburo y Muñoz (2007) identifican como posibles causas de los conflictos: necesidades no satisfechas; escasez de recursos; amenazas a la identidad, valores o creencias, posiciones o percepciones encontradas; actitudes o emociones basadas en estereotipos, miedo, enojo, culpa o desconfianza, entre otras. En los resultados se identificaron como causas más comunes de los conflictos escolares los problemas relacionados con la comunicación y emociones mal gestionadas. En la Figura 1 se muestra el desglose de los resultados obtenidos en la encuesta respecto a esta pregunta.

Figura 1

Causas más comunes del conflicto escolar

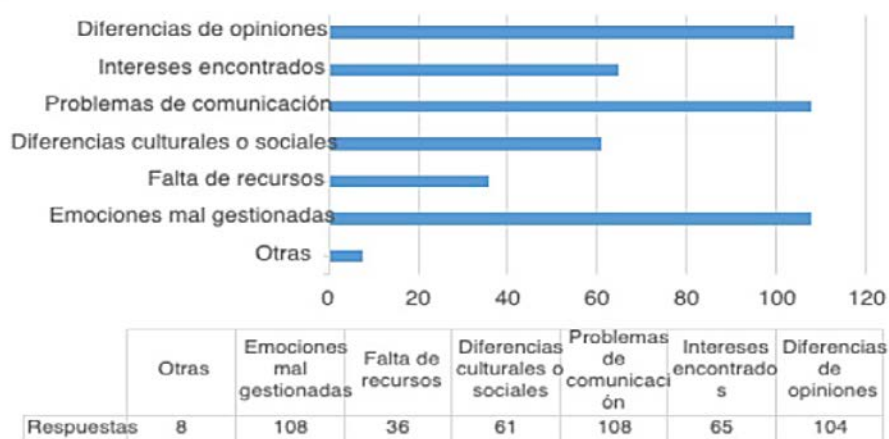


**Tabla 3***Factores que influyen en los conflictos escolares*

Categoría	Ejemplos
Factores relacionados con la organización del centro	falta de normas disciplinarias, escasez de espacio, falta de equilibrio entre los contenidos curriculares y el aprendizaje
Factores relacionados con los profesores	escasa formación en técnicas de resolución de conflictos, escasa comunicación y coordinación entre departamentos, horarios muy ajustados, poco reconocimiento social
Factores relacionados con los estudiantes	sus valores interiorizados, habilidades sociales o escasez de éstas
Factores relacionados con la familia	ausencia de límites, escasez de tiempo con los hijos y desigualdades sociales entre estudiantes

Nota. Adaptado de Educar desde el conflicto: Guía para la mediación escolar, por Binaburo y Muñoz (2007), Editorial Para Dum.

En el contexto escolar, se consideran cuatro categorías de factores que influyen en los conflictos; las mismas se presentan en la Tabla 3 junto con algunos ejemplos de cada una (Binaburo y Muñoz, 2007). De la narración libre de los participantes al compartir conflictos que habían presenciado, se pudieron identificar factores correspondientes a las cuatro categorías. Resaltaron particularmente problemas con la gestión administrativa de parte del director escolar, la falta de tiempo y las exigencias a los maestros, la manera en que los estudiantes se comunican entre sí y cómo las situaciones del hogar se manifiestan al interior de la escuela.

Impactos de los conflictos

En cuanto a los impactos y cómo afectan a los estudiantes, profesores y el ambiente educativo, la mayoría de las respuestas fueron negativas. Apenas cinco respuestas de los 125 participantes consideraron que los conflictos

podrían tener un impacto positivo. De manera general, se consideró que los conflictos podrían afectar las siguientes áreas:

- Ambiente escolar: creación de espacios de hostilidad, tensión, caos, desconfianza, incomodidad o inestabilidad.
- Proceso de aprendizaje: limitación o paralización del tiempo lectivo, conductas disruptivas o falta de enfoque, pérdida de interés en las dinámicas de la clase.
- Impactos en las emociones: desmotivación, tristeza, irritación, depresión, ansiedad, preocupación, frustración, desánimo, agotamiento e incomodidad.

Nociones personales del conflicto

Para esta sección se utilizó una escala Likert para medir el nivel de acuerdo de los docentes participantes respecto a premisas





comunes que responden a visiones del conflicto. Las respuestas se recogen en la Tabla 4. Los resultados de esta sección permiten establecer que hay una inclinación mayor al entendimiento de que los conflictos no siempre son negativos y que no deben ser evitados a toda costa, alejándose de la visión tradicional del conflicto y acercándose más a una visión positiva del mismo. Sin embargo, hay un porcentaje significativo que se apega a una visión tradicional en estas primeras tres preguntas. Las premisas 4-8 corresponden a nociones de la visión positiva del conflicto. En estas una mayoría

significativa se posicionó de acuerdo, lo cual refleja que al menos a nivel teórico predomina una concepción positiva en cuanto a los conflictos. Tanto la premisa de la responsabilidad de la escuela como la del hogar obtuvieron la misma cantidad de votos en acuerdo (aunque distribuidos diferente entre total y parcialmente de acuerdo). Aunque hubo menor consenso en cuanto a la responsabilidad del hogar o la escuela, se observa una tendencia mayoritaria en que tanto la escuela como el hogar tienen responsabilidad en la gestión de conflictos escolares.

Tabla 4

Resumen de resultados de las escalas de percepción del conflicto.

Premisa	Comple- tamente de acuerdo	Parcial- mente de acuerdo	Ni acuer- do ni des- acuerdo	Parcial- mente en desacuerdo	Completa- mente en desacuerdo	En blanco
1. <i>los conflictos siempre son negativos,</i>	12	24	22	33	33	1
2. <i>los conflictos deben ser evitados a toda costa</i>	21	22	24	30	27	1
3. <i>conflicto es sinónimo de violencia</i>	9	13	13	18	70	2
4. <i>los conflictos son naturales a la vida humana</i>	84	16	12	4	7	2
5. <i>los conflictos son oportunidades de cambio</i>	79	23	12	5	6	0
6. <i>las escuelas deben tomar interés en los conflictos que surjan en el entorno escolar</i>	108	8	0	2	7	0
7. <i>l@s maestr@s deben estar capacitados para gestionar los conflictos que surjan en el aula</i>	104	10	3	4	4	0
8. <i>los conflictos surgen en todas las escuelas</i>	102	10	3	2	6	2





Premisa	Comple- tamente de acuerdo	Parcial- mente de acuerdo	Ni acuer- do ni des- acuerdo	Parcial- mente en desacuerdo	Completa- mente en desacuerdo	En blanco
9. enseñar destrezas de resolución de conflictos es responsabilidad de la escuela	39	29	28	22	5	2
10. enseñar destrezas de resolución de conflictos es responsabilidad del hogar	28	40	29	20	6	2
11. en un conflicto lo más importante es la comunicación	91	25	0	0	7	2
12. en un conflicto lo más importante es mantener el orden de la clase	56	32	18	7	10	2
13. la resolución de conflicto está en que ambas partes ganen	19	26	27	22	30	1
14. l@s maestr@s pueden enseñar a sus estudiantes a resolver conflictos	80	32	3	6	3	1

Las últimas cuatro premisas responden a visiones relacionadas con el manejo y resolución de conflictos escolares. La comunicación se entiende como primordial al momento de abordar los conflictos; sin embargo, el orden también obtuvo un porcentaje sustancial, indicando que, aunque la comunicación es prioritaria, el orden en la clase no deja de ser importante para los participantes cuando surgen conflictos en el aula. En la premisa sobre que la resolución de conflicto está en que ambas partes ganen, se redujo considerablemente el porcentaje que estuvo de acuerdo. Aunque los y las maestras entendieron los conflictos como algo inherente al ser humano y como oportunidades de cambio, en cuanto a su resolución no se mantiene esta tendencia a la visión positiva de manera tan clara. Por último, una mayoría considerable entendió que los maestros pueden enseñar cómo resolver conflictos.

Acercamientos al conflicto (estilos de manejo de conflicto)

Kenneth W. Thomas y Ralph H. Kilmann desarrollaron en el 1974 un instrumento en el cual identifican cinco modos en que las personas se acercan a los conflictos. La premisa general es que, en las situaciones de conflicto, se puede describir la conducta de las personas según dos dimensiones básicas: asertividad y cooperación. La asertividad se refiere a la medida en que el individuo intenta satisfacer sus propios intereses y la cooperación a la medida en que el individuo intenta satisfacer los intereses de la otra persona (Thomas y Kilmann, 1974). Los cinco modos son: competencia, colaboración, compromiso, evasión y complacencia. La Figura 2 presenta cómo se relaciona cada modo respecto a una escala de asertividad y cooperación.





Figura 2
Modos de conflicto



Nota: Elaboración propia. Adaptado de: *Instrumento Thomas-Kilmann de modos de conflicto*, de Kenneth W. Thomas y Ralph H. Kilmann, 1974.

La escala Thomas-Kilmann fue adaptada por Kreidler (1984) para evaluar cómo responden los docentes a los conflictos en el contexto escolar. Esta escala se integró a la encuesta para evaluar las inclinaciones de los docentes en su forma de acercarse a los conflictos. Las premisas con mayor puntuación correspondieron a un acercamiento *enfocado al problema* propio del modelo colaborativo de manejo de conflictos. La mayoría de los docentes entendió que cuando hay un conflicto, hay un problema y debe haber alguna intervención. En segunda posición, se encontraron las respuestas asociadas con el modo de resolución de conflictos de compromiso que se distingue por la disposición del docente de escuchar a los estudiantes y que se escuchan los unos a otros con la meta de ceder para llegar a puntos medios entre ambos.

Formación en conflictos

De los 125 participantes, 71 indicaron no haber recibido ninguna formación previa

de resolución o manejo de conflictos en el ámbito escolar o algún otro tema relacionado. De los 53 que indicaron haber recibido algún tipo de adiestramiento, 40 indicaron que dicho adiestramiento fue en formato de talleres. Cascón Soriano (2001) estableció que muchos educadores sienten que no han sido educados para afrontar los conflictos de forma positiva y que, por tanto, carecen de herramientas y recursos para hacerlo. Los participantes entrevistados consideraron que las escuelas deberían proveer formación a sus docentes. Además, resaltaron la importancia de la autorreflexión individual de cada docente, de pensar sobre los tipos de conflictos, cómo fueron sus propias experiencias y problematizarlas desde una perspectiva transformadora. El tema de la formación de docentes es esencial, puesto que de las entrevistas surgió como muchas veces los mismos adultos, docentes y demás personal, no tienen las destrezas para manejar los conflictos que surgen. Solo por ser adultos no quiere decir que estén automáticamente preparados para gestionar sus propios conflictos, emociones o comunicación, mucho menos los de los estudiantes, por lo cual la formación previa es esencial.

El trabajo de formación de docentes debe ser una prioridad para cualquier institución que interese tener una participación en la resolución de conflictos escolares. Esta formación debe ser desde una perspectiva integral y no aislada; debe haber consonancia en los marcos curriculares, diseños organizacionales e ir dirigida a la promoción de la participación, la reflexión, la escucha activa y el diálogo, que son los mismos valores de convivencia que se pretenden enseñar al estudiantado.





Resolución de conflictos

El acercamiento a los conflictos escolares en el contexto puertorriqueño se enfoca primordialmente en cuestiones disciplinarias. El Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) ha desarrollado una serie de protocolos de cómo responder en casos de incidentes de violencia física; acoso escolar; maltrato o negligencia familiar; uso de armas, drogas o explosivos, alcohol, tabaco y *vapes*; violencia escolar; y órdenes de protección (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2022; Departamento de Educación de Puerto Rico, 2023). Sin embargo, no hay guías ni protocolos dirigidos a estrategias de prevención, más allá de una mera mención, ni estrategias de cómo incluir estos temas en el salón de clases.

De los participantes entrevistados, dos expresaron desilusión con el alcance y la capacidad de los protocolos establecidos para atender los conflictos de manera adecuada. Una participante expresó que estos reglamentos asumen un acercamiento punitivo, muchas veces tomando medidas disciplinarias desproporcionadas a las situaciones. Además, fallan en poder atender el conflicto de raíz. Otra participante, similarmente, expresó que el Departamento de Educación sobre enfatiza la creación de protocolos y tiene toda una estructura para suspender o expulsar estudiantes, pero no provee herramientas para evitar llegar a ese punto. Considera que las destrezas académicas no son el objetivo único de la enseñanza, más bien, destaca la centralidad de la enseñanza de la inteligencia emocional, la toma de decisiones, la comunicación y la escucha activa. Por otra parte, los otros dos participantes consideraron como problema con los protocolos actuales la falta de aplicación de estos.

Consideraron que muchas veces se ignoran las situaciones, o se cita a los estudiantes para hablar, pero no se da seguimiento ni se honran los acuerdos, por lo cual no se da un cambio genuino. Concluyeron que los protocolos existentes son insuficientes para atender la multidimensionalidad de los conflictos al interior de los salones de clases.

Estrategias

Uno de los objetivos de la fase de entrevistas fue profundizar en estrategias que los participantes consideran efectivas para la resolución de conflictos que surgen en sus salones de clases. Los docentes participantes consideraron que ignorar, evadir, recurrir a los gritos y a la imposición de disciplina sin reflexión alguna no funciona para la resolución de conflictos. Se identificó la importancia de reconocer las diferencias generacionales y los contextos del hogar de los estudiantes. Así mismo, la importancia de la apertura al cambio de parte de los docentes, de estar dispuestos a aprender y reaprender sobre cómo manejar conflictos partiendo de las realidades y las necesidades de los estudiantes. Partiendo de que el enfoque de resolución de conflictos no debe ser solamente qué hacer o cómo reaccionar en situaciones de crisis, sino cómo prevenir este tipo de situación y promover una cultura de convivencia escolar pacífica, se identificaron una serie de temas que se deben considerar y promover para la gestión de conflictos escolares.

1. *Educación sobre el conflicto.* Es importante que los estudiantes conozcan y reflexionen sobre qué son los conflictos, cómo los viven y cómo responder ante ellos. Se recomienda partir de la definición positiva del conflicto e integrar





discusiones sobre los tipos de conflictos, su análisis (causas, raíces, efectos) y modelos de resolución de conflictos.

2. *Diálogo y comunicación.* Aunque no es el único mecanismo, el diálogo es esencial para la justicia y la paz, tanto en el nivel interpersonal como en el estructural (Lederach, 2009). En las entrevistas, el diálogo se consideró como la estrategia principal y más efectiva de resolución de conflictos. Los entrevistados estuvieron de acuerdo en que el diálogo siempre debe ser la primera opción.
3. *Manejo de emociones.* Las emociones mal gestionadas, de la mano con problemas de comunicación, se identificaron como una de las razones principales por las cuales surgen los conflictos y ambas fueron las recomendaciones principales de temas y destrezas que se deberían abordar en la formación de conflictos.
4. *Destrezas de negociación y mediación.* La enseñanza de destrezas de negociación y mediación prepara a los estudiantes a saber identificar sus necesidades e intereses, a escuchar a otros y a pensar creativamente para llegar a acuerdos que satisfagan a todos los presentes.
5. *Pensamiento crítico y autorreflexión.* Se promueve que los estudiantes tengan espacios para pensar por sí mismos y reflexionar sobre la manera en la que se relacionan, los conflictos que surgen, etc.
6. *Convivencia pacífica.* La convivencia se define como "vivir unos con otros en base a unas determinadas relaciones sociales y a unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco

de un contexto social determinado" (Jares, 2001, p. 9). Se debe promover la inclusión de estrategias para promover la convivencia que sean participativas, democráticas y que tomen en cuenta a los estudiantes.

7. *Trabajo en equipo.* El trabajo en equipo promueve la cooperación y la convivencia. Además, los estudiantes aprenden a respetar la diversidad y a relacionarse con personas a pesar de las diferencias.

Concretamente, se identificaron algunas estrategias que integran estos principios y se consideran efectivas, al menos en los contextos en que han sido aplicados por los docentes participantes. Una participante, maestra de una escuela pública Montessori, compartió estrategias propias de la filosofía Montessori como la mesita de la paz (para grados primarios) y el círculo de la conciencia (para grados secundarios). La mesita de la paz permite a los estudiantes tener un espacio físico dentro de la sala de clases para dialogar con algún compañero respecto a situaciones conflictivas, tener la oportunidad de expresar sus emociones, ser escuchado y llegar a acuerdos. La mesita de la paz también puede ser utilizada de manera individual por un estudiante para gestionar sus emociones o reflexionar respecto a un asunto cuando se siente alterado o simplemente necesita un espacio. Por su parte, el círculo de la conciencia es un material que provee preguntas para contestar cuando dos o más personas están en conflictos. Permite a los estudiantes nombrar el conflicto, escuchar cómo cada parte lo percibió y entendió lo que pasó y cómo se sintieron. Esto ayuda a los estudiantes primeramente a cobrar conciencia de sus interacciones, a desarrollar empatías y a llegar a acuerdos de cómo quisieran relacionarse entre sí.





Otro participante compartió la estrategia del juego de roles, donde los estudiantes asumen el rol de partes en conflictos y simulan un espacio de resolución. Esta estrategia no solo ayuda a enseñar a los estudiantes cómo negociar, debatir o expresarse; también promueve el desarrollo de la escucha activa y la empatía al darle la oportunidad de asumir un personaje y conectar con él de manera personal. Así mismo se presentaron estrategias como los foros de discusión, que permiten hacer preguntas para promover la reflexión sobre una situación conflictiva (sea real o hipotética) y buscar alternativas de solución.

A nivel más estructural, se propuso la mediación educativa como alternativa viable para la resolución de conflictos escolares. "La mediación es un proceso colaborativo en el cual una tercera persona imparcial ayuda a resolver conflictos entre dos personas" (Medina Díaz, 2015, p.1). El rol del mediador o mediadora es facilitar "la comunicación para que ambas partes puedan, voluntariamente, hablar acerca del problema o la controversia, identificar alternativas y llegar a una solución o un acuerdo mutuo" (Medina Díaz, 2015, p.1). Las escuelas pueden desarrollar programas de mediación entre pares en donde, tras ser capacitados, algunos estudiantes pueden servir como mediadores ante conflictos de otros estudiantes. De esta manera se promueve la resolución pacífica del conflicto a través del diálogo. Además, se pueden desarrollar centros regionales de mediación de conflictos para los docentes, el personal, los padres y los estudiantes que permitan que las partes en conflicto tengan un espacio seguro para dialogar.

Conclusiones y recomendaciones

En resumen, los hallazgos obtenidos demostraron que los maestros participantes consideraron que los conflictos son una situación del día a día en las escuelas puertorriqueñas y que deben atenderse. Reconocen que los conflictos pueden surgir entre múltiples actores de la comunidad escolar y por múltiples razones. En cuanto a la percepción del conflicto, predominó una visión positiva de su concepción. En cuanto a la resolución de conflictos, se encontró que la manera en que se ha venido trabajando el tema de conflictos en las escuelas y los protocolos existentes son insuficientes para abordar la gran diversidad de conflictos que existen. Estos protocolos se han concentrado en un enfoque punitivo y reactivo, sin fomentar la prevención y la convivencia pacífica. Se plantea la necesidad de formación docente, poniendo como centro la autorreflexión y el diálogo. Si los niños aprenden a modelar la violencia, esto es lo que se seguirá generando en la sociedad y la cultura. Sin embargo, si desde temprana edad la niñez convive en espacios donde se promueve el diálogo y la gestión de conflictos, se puede ir construyendo una sociedad más pacífica. Algunas de las estrategias de resolución de conflictos que han resultado efectivas para los docentes fueron: la mesita de la paz, el círculo de la conciencia, la mediación educativa, el juego de roles y los foros de discusión.

A partir de la investigación realizada y considerando los hallazgos obtenidos, se realizan recomendaciones a diferentes grupos y entidades. En primer lugar, al Departamento de Educación y colegios privados, se recomienda la implementación de





programas de formación a docentes enfocados en gestión y resolución de conflictos escolares que promuevan la participación y reflexión sobre el rol de los conflictos en sus escuelas. Además, revisar sus protocolos existentes para alinearlos con el enfoque pedagógico que el propio Departamento sostiene. Se recomienda también la integración de temas de conflictos y resolución de conflictos en las guías curriculares como tema transversal. Se recomienda fomentar el desarrollo de estrategias en el salón de clases para la comunicación efectiva, relaciones interpersonales saludables, gestión de las emociones, empatía, entre otros temas relacionados con la resolución de conflictos.

También se incluyen recomendaciones a docentes y educadores. Primeramente, promover la visión positiva del conflicto en sus salones de clase, asumiendo los conflictos como una oportunidad de cambio y aprendizaje; integrar estrategias concretas de resolución de conflictos en sus salones de clase, y modelar el respeto y la empatía para fomentar un ambiente de sana convivencia. Además, se recomienda promover el intercambio de ideas entre docentes, trabajar en equipo promoviendo el diálogo y la comunicación efectiva. En cuanto a su formación, se recomienda a docentes intencionar la reflexión sobre cómo han sido sus propias experiencias con los conflictos escolares y su práctica educativa. Por último, se recomienda participar de espacios de formación en temas relacionados con conflictos, resolución de conflictos y convivencia escolar.

A futuros investigadores se recomienda continuar extendiendo la investigación sobre los conflictos escolares en Puerto Rico y otros contextos. Es importante explorar

el tema de los conflictos escolares desde la perspectiva de estudiantes, directores, padres, trabajadores sociales, consejeros y otros miembros de la comunidad escolar. Asimismo, se recomienda explorar modelos escolares de resolución de conflictos de otros países como ejemplo y continuar recopilando estrategias de resolución y enseñanza de conflictos que funcionan en diversos contextos.

Referencias

- Arenal, C. (1989). La noción de paz y la educación para la paz. En Cruz Roja Española, *Seminario sobre formación de monitores de educación para La Paz*. Técnicas Gráficas Forma.
- Binaburo, J. A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto: Guía para la mediación escolar*. Editorial Para Dum.
- Barlett, L. (2005). Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: Freirean pedagogy in theory and practice [Diálogo, conocimiento y relaciones profesor-alumno: La pedagogía freireana en la teoría y en la práctica]. *Comparative Education Review*, 49(3), 344-364. <https://doi.org/10.1086/430261>
- Cascón Soriano, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. <https://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaconflicto.pdf>
- Castro Álvarez, F. (2018). Conflicto como motor de cambio y su impacto en la cultura de paz. *Revista Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, (1), 61-78.





- Coser, L. (1956). *The functions of social conflict* [Las funciones del conflicto social]. Free Press.
- Curle, A. (1978). *Conflictividad y pacificación*. Herder.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2022). Política pública para establecer el procedimiento para la implementación del protocolo de prevención, intervención y seguimiento de casos de acoso escolar (bullying) entre estudiantes de las escuelas públicas de Puerto Rico (Carta Circular Núm. 018, 2022-2023).
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2023). Enmienda a la Guía de protocolos para atender los incidentes de violencia en las escuelas del DEPR. <https://de.pr.gov/wpcontent/uploads/2023/09/202308311034-Firmado-1.pdf>
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes* [La resolución de conflictos: Procesos constructivos y destructivos]. Lake University Press.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed [Mi credo pedagógico]. *The School Journal*, LIV(3) 77-80.
- Durkheim, É. (1922). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Figueroa, J. A. (2008). ¡Creemos un ambiente escolar liberador para una cultura de paz! Una experiencia contextual de revisión curricular. *Cuaderno de Investigación en la Educación*. 23, 77-96.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fundación SM. (2008). *Las relaciones humanas en las escuelas de Puerto Rico: Un estudio sobre la convivencia escolar y sus implicaciones*.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos invisibles de la guerra y la violencia*. Colección Gernika-Gogoratz.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratz.
- Jares, X.R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Editorial Popular.
- Jares, X.R. (2005). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Editorial Popular.
- Johnson, D., y Johnson, R. (1996). Conflict resolution and peer Mediation programs in elementary and secondary Schools: A review of the research [Programas de resolución de conflictos y mediación entre pares en escuelas primarias y secundarias: Una revisión de la investigación]. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506. <https://doi.org/10.3102/00346543066004459>
- Kreidler, W. J. (1984). *Creative conflict resolution: More than 200 Activities for keeping peace in the classroom* [Resolución creativa de conflictos: Más de 200 actividades para mantener la paz en el aula]. Good Year Books.
- Lederach, J.P. (1983) *Els ananemats pacifistes: la no-violencia a l'Estat Espanyol* [Los llamados pacifistas: la no-violencia en el Estado Español]. Pagès editors, S.L.





- Lederach, J. P. (1984). *Educar para la paz*. Fontamara.
- Lederach, J. P. (2009). *El pequeño libro de transformación de conflictos*. Good Books.
- Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, Ley Núm. 85 del 29 de marzo de 2018, según enmendada. [Ley 85-2018]. 3 LPRA §§ 9801-9816(c).
- Medina Díaz, M. (2015). Mediación entre pares en las escuelas públicas: Una alternativa para la solución de conflictos. *Revista Griot*, 8(1).
- Mendel, G. (1974). *La descolonización del niño*. Ariel.
- Ochoa, L. (2022). 1 de cada 5 niños sufre acoso escolar en Puerto Rico, alertan funcionarias del Departamento de Educación. *Medicina y Salud Pública*. <https://medicinasaludpublica.com/noticias/psiquiatria-y-psicologia/1-de-cada-5-ninos-sufre-acoso-escolar-en-puerto-rico-alertan-funcionarias-del-departamento-deeducacion/15328>
- Rojo-Guillamón, M. I., Ferrando-Prieto, M. (2022). Convivencia, conflictos y mediación escolar en educación secundaria: estudio de caso. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar* (11), 57-66. HYps://doi.org/10.6018/azarbe.505931
- Saldarriaga-Zambrano, P., Bravo Cedeño, G. y Loor Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea, *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 127-137. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/298>
- Tidwell, A. (2004). Conflict, peace, and education: A tangled web [Conflicto, paz y educación: Una red enmarañada]. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(4), 463-470. <https://doi.org/10.1002/crq.74>
- Thomas, K. W. y Kilmann, R. H. (1974). Instrumento Thomas-Kilmann de modo de conflicto. The Myers-Briggs Company.



ARTES Y EDUCACIÓN: OPORTUNIDAD DE ENCUENTRO SIGNIFICATIVO COMO CONTRIBUCIÓN A LA CULTURA DE PAZ

Dra. Claudia Probe⁶²
M.A. Erika Mata González⁶³

Resumen

Este estudio articula un diálogo interdisciplinar entre dos investigadoras latinoamericanas: costarricense y argentina, interesadas en la cultura de paz para la resolución de conflictos desde el arte y la educación. Los actuales contextos interpelan el campo educativo con el propósito de promover sujetos que reflexionen y aporten a la transformación de las diversas sociedades que habitamos. La configuración de superasignaturas (Bain, 2023, p. 17) contribuye, desde la formación, a profundizar en los problemas humanos. El encuentro entre el campo de la educación y las artes a través de manifestaciones creativas por medio del cuerpo - el cual es nuestro verdadero sitio para la creación y nuestra verdadera *materia prima* (Gómez-Peña, 2004, p. 18), constituye un caso emblemático para contribuir a la construcción de una Cultura de Paz. En tal sentido, proponemos categorías teóricas

en diálogo, a partir de los aportes desde nuestras propias investigaciones en función de una indagación compleja, fundamentada en trabajo colaborativo (Margery, 2019, p.103). Conversación con sustancia, inclusión educativa y su polisemia, contenidos, huellas históricas, modos de vinculación entre campos de conocimiento desafían lo inédito y favorecen nuevas relaciones entre disciplinas. **Método:** Estudio cualitativo de carácter exploratorio, mediante entrevistas semiestructuradas a expertos y participantes de procesos interdisciplinarios en manifestaciones artísticas y educativas que promueven la Cultura de Paz (doctora en letras, médica, psicóloga, psicoanalista, doctor en educación, magister en danza, equipos interdisciplinarios). En la segunda etapa de este trabajo continuamos la indagación donde recuperamos dos de los expertos ya entrevistados y otros, que conforman equipos interdisciplinarios. **Resultados:** las entrevistas realizadas arrojan que

62 Universidad de Buenos Aires- Argentina.  clauprobe@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-2959-3415>

63 Universidad Nacional- Costa Rica.  erika.mata.gonzalez@una.ac.cr  <https://orcid.org/0000-0002-3205-9643>





cobra significado el trabajo con personas provenientes de disciplinas distintas a la de origen. A su vez, se destacan conceptos de la propia disciplina favorecedores de la conversación con otros, así como características/rasgos/dimensiones que, según el criterio de cada entrevistado, favorecen u obstaculizan la conversación con personas de otras áreas disciplinares. Asimismo, las discusiones con los equipos interdisciplinarios develan la diversidad de perspectivas que nutren un objetivo, una resolución y un tema en común, donde la investigación colaborativa propicia la construcción de procesos de escucha y negociación, aún cuando ello requiera dilatar la resolución de las propuestas. **Conclusiones:** El tratamiento de problemas vinculados a los Derechos Humanos requiere transformación de perspectivas. Advertimos imprescindible identificar conceptos relevantes que posibiliten la heterodoxia, los puntos de vista alternativos, las mentes y los mundos posibles. Consideramos necesario promover liderazgos asertivos a favor de la paz, el encuentro con la diferencia, la no subestimación de la violencia. Propiciamos, de esta manera, un espacio institucional de formación continua, investigación y reinención, abierto a voces diversas que abonen a conclusiones provisionales situadas en contextos de incertidumbre.

Palabras clave: artes, conversación con sustancia, derechos humanos, transformación

Introducción

En el diálogo interdisciplinar como proceso generado entre dos investigadoras latinoamericanas: costarricense y argentina, atribuimos un especial y significativo valor a la Cultura de Paz, para la resolución de conflictos desde las Artes y la Educación.

Los actuales contextos interpelan el campo educativo con el propósito de promover la reflexión y, por ende, aportar a la transformación de las diversas sociedades que habitamos.

Consideramos que distintos núcleos conceptuales contribuyen a pensar la problemática de promover la Cultura de Paz. Desde las Artes y la Educación, nos interesa construir una trama que recupere modos de mirar e intervenir con múltiples claves de análisis. Se trata de favorecer oportunidades de encuentro con el propósito de emplazar un horizonte ampliado para la comprensión.

Marco teórico

Sobre Derechos Humanos, Educación, Cultura y Arte

A propósito de historizar la aparición de los Derechos Humanos, recuperamos los aportes de Susana Santos - Doctora en Letras, una de las personas entrevistadas en el mes de marzo de 2025. "Una primera definición sostiene el carácter de los DDHH indivisibles, interdependientes y universales. Su propio contenido refuerza la necesidad de materializarlo en el cotidiano de los individuos, denunciando/alertando sus violaciones. La enunciación de los DDHH se encuentran presentes en documentos de cada país (constituciones, leyes, y una amplia normativa) e internacionales (como convenciones, tratados, reglas mínimas). Sin embargo, no presenta una vigencia plena, a pesar de sus progresos, en acciones adoptadas por no pocos gobernantes y también ciudadanos. Explicita que los DDHH remontan a la Magna Carta de Inglaterra (impuesta por el clero y la nobleza al Rey Juan sin Tierra en 1215), la Petición de Derechos (Petition





of Rights, en 1628), el Habeas Corpus (protección contra la prisión arbitraria y derecho de ser oído por el juez, de 1679), la Carta de Derechos (Bill of Rights, 1689), la Declaración de Independencia Americana (1776), la Declaración de Derecho de Virginia (1776), la Declaración (francesa) de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789). Los libros de literatura desde el romanticismo del Siglo XIX han representado en la composición ficcional los anhelos de libertad y justicia. Sostuvieron en el transcurso del tiempo denuncias hacia situaciones de opresión e injusticia (según las escuelas y/o movimientos reconocidos como el realismo, el indigenismo, entre otros). En este marco, se ha apelado a "diversificar el cuadro de posibilidades en el abordaje que aproxima la literatura a la práctica de los derechos humanos" (Dalcastagnè, Regina; Dutra, Paula Queiroz y Frederico, Grazielle (orgs). Literatura e Direitos Humanos. Zouk, Porto Alegre, 2018, p. 9)".

En 1948, a nivel internacional, los países acordaron desde la institucionalidad una Carta Internacional de Derechos Humanos con la finalidad de proteger derechos irrenunciables. Asimismo, la Asamblea de las Naciones Unidas aprobó, ese mismo año, la Declaración Universal de Derechos Humanos, como respuesta a un período de guerras atroces, fascismos y maltratos generalizados en diversas sociedades del mundo. En dicha declaración, se proclama

"como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional

e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción" (Naciones Unidas, 1948, p. 2).

En el artículo 26, en su inciso 2 puntualiza el objetivo de la Educación referido al desarrollo humano y los derechos humanos diciendo que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Naciones Unidas, 1948, p.8).

Asimismo, seguidamente en el artículo 17 en el inciso 1 y 2 explicita el derecho a la Cultura y a las Artes:

"1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora." (Naciones Unidas, 1948, p.8).

Incluso en 1966, se amplía la legislación internacional a través de la aprobación de dos pactos: el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ICESCR) y el Pacto de Derechos Civiles





y Políticos (ICCPR). Por lo tanto, podemos observar que desde el inicio de la Declaratoria: tanto la Educación, la Cultura y las Artes son parte de los derechos fundamentales; no solo, para gozar de ellos, sino también, como aportes fundamentales para la reflexión y transformación activa de la sociedad y el fomento de la Cultura de Paz.

Durante la década de los 90' ocurrieron cambios significativos en las percepciones y lugares referidos a los DDHH, así como al interior de los estudios literarios. Michael Ignatieff (ex político, educador, pensador y presidente de la Universidad Centroeuropea) ha caracterizado estos años como el momento en que los DDHH se vuelven el vocabulario moral dominante, atrayendo sobre sí mayor atención de las disciplinas humanísticas que se suman a los análisis tradicionales ligados a las ciencias jurídicas y políticas. Respecto a los estudios literarios empiezan a cobrar más relevancia las distintas versiones de los estudios culturales y toda clase de textos culturales- situados en el terreno de lucha de la cultura y en las contingencias de la historia.

La sociedad actual y la crueldad que nos gobierna

A pesar del tiempo histórico transcurrido, los complejos desafíos y oportunidades de aprendizajes socioculturales ponen en evidencia que aún no nos libramos de la crueldad y las múltiples violaciones a los Derechos Humanos en nuestras sociedades actuales. Con estupor, nos encontramos en la nueva ola de fascismos políticos, institucionales y sociales.

La crueldad debe entenderse como un concepto utilizado por el ser humano para

describir un repertorio conductual caracterizado por la impiedad, la ausencia de compasión, la violencia, la agresividad y la destrucción. De igual forma, este concepto cumple la función de alienar o excluir de la definición que hace el ser humano de sí mismo de tal repertorio de conductas, al desplazar hacia nociones de lo animal, lo bárbaro, lo salvaje o lo inhumano (Cuevas y Granados, 2011, p.128, en Barrancos y Levin, 2024, p.43). La crueldad es una dinámica meramente humana, porque la violencia sólo es conscientemente ejercida y prolongada por la especie *homo sapiens-sapiens*. Otras especies pueden reaccionar en defensa o por sobrevivencia pero solo la humana es quien genera mecanismos de maltrato sistemático, con la osadía de incluso hipócritamente exonerarse de esa brutal responsabilidad y trasladarla a las otras especies.

Por un lado, Costa Rica ha sido un país considerado internacionalmente pacífico, democrático ecologista e incluso, así como, el "más feliz del mundo". Sin embargo, desde hace más de 40 años el liderazgo político desde el bipartidismo y las nuevas corrientes de gobierno han venido socavando el Estado de Derecho. Por ende, la cotidianidad refleja el incremento de los índices de violencia, año tras año. Asimismo, desde los liderazgos se advierte una serie de irregularidades que contradicen incluso la Constitución Política, creando un caos político y social. El mandatario juega un papel mediático y violento a la diversidad de saberes, pensares y sentires, donde distintas minorías quedan relegadas cada vez más. Asimismo, fomenta y legitima las acciones violentas de personas en la marginalidad y los grupos organizados del hampa, porque la esperanza no se encuentra ya en la paz





y la organización comunitaria, sino al imponerse sobre la Otredad.

Sin embargo, cabe recordar que la impasibilidad de la ciudadanía sobre los asuntos políticos constituye un constructo devenido del abandono que ha sufrido la educación pública, lo que mantiene a Costa Rica en un declive cada vez más profundo. Por ello, es crucial citar un párrafo del discurso del tan controversial expresidente Rodrigo Carazo del 24 junio 1976, aún vigente hasta la fecha:

-Comprendo, aunque me niego a aceptar, la apatía, el desinterés y la falta de fe que vive Costa Rica. -Debemos, sin embargo, comentar las razones de su existencia. -¿A qué se deben esa apatía, falta de fe y desinterés? Recordemos primero que nada ni nadie puede justificar la mentira, el engaño, el incumplimiento de compromisos contraídos, el abuso de Poder, ni la demagogia. Sin embargo, la constante presencia de estos vicios hace pensar a muchos costarricenses que todo está perdido, que a este país "no lo salva nadie..." Basta una ojeada a la situación actual de Costa Rica para que nos resulte fácil decir con Maritain: "la tragedia de la democracia moderna es que aún no ha conseguido realizar la democracia, aunque sí ha logrado, robarle la fe a las mayorías"-Se tiene una triste idea de los políticos, solo se les reconoce como protagonistas de engaños y promesas, como gestores de sus ventajas personales, como seres banales que buscan adueñarse de la cosa pública. Sin embargo, la apatía, el engaño y el desinterés de los ciudadanos, son los verdaderos instrumentos que permiten que todo quede en manos de esos políticos. (Aguilar, 2018, p. 70-71).

Resulta profundamente abrumador que aún hoy, este discurso manifieste vigencia. Es importante que puedan establecerse

cambios socio-culturales liderados, a través la educación, en la cual la ciudadanía se involucre a gestar nuevos procesos políticos activos, con amalgama de acciones conscientes individuales y colectivas.

Argentina también presenta su propia singularidad en los actuales contextos. La nueva derecha global propone violencia. La necesita como insumo. Individualismo, marginación, competencia entre pares, represión, insultos, miseria programada, desempleo, cancelación de derechos, crueldad, abandono, tristeza, razias policiales, visitas en la cárcel a genocidas, ataques al Estado en toda su extensión, desprotección, indigencia, desinformación, posverdad, homogeneización de un discurso que todo lo licúa. Desesperanza. Desesperación y desesperanza (Levin, 2025, p.60). Puede advertirse una sedimentada arquitectura de la personalidad forjada en la compleja argamasa de carencias, agresiones, discriminaciones y omisiones sistemáticas lo que en verdad suscita conductas violentas y crueles, ello confiere a la condición humana su patrimonio. Los sentimientos de odio se originan en esta vasta etiología que respaldan el resentimiento y la inseguridad, sentimientos que corresponden estrictamente a nuestra circunstancia de humanidad.

La historia oficial y extraoficial es profusa en noticias inquietantes sobre la salud mental de los gobernantes, y esto desde la antigüedad. Secretos de palacio que divulgan fuentes anónimas, y con frecuencia estas especies se expresan desde sectores interesados en dañar. Ciertas o falsas -en todo caso, improbables- nunca se comparten con intención de acudir en ayuda del gobernante, solo de perjudicarlo. Lo que nos está arrastrando al fango, son las políticas que implementa un gobernante, que no tienen





nada de locas en el sentido psiquiátrico, sino en el sentido del principio básico de tender al bien común que debería animar a la política en su conjunto. Lo más útil y sensato como modesta contribución de un médico psiquiatra aquejado de “dolor país” (la expresión pertenece a Silvia Bleichmar) es esto: la salida del desquicio es política. La salida es política.

El fascismo como práctica social

El fascismo en tanto práctica social, como mirada, resulta de mayor potencial para analizar críticamente el presente. Al mismo tiempo, resulta necesario observar las similitudes y diferencias de los contextos históricos, en tanto procesos que ocurren de modo bastante semejante pueden, sin embargo, asumir lógicas distintas articuladas en complejos muy diferentes de alianzas sociales y necesidades históricas (Feierstein, 2023, p. 20). Ello requiere poner experiencias en diálogo con capacidad de comprender aquello que las prácticas tienen en común, al tiempo que pueda distinguir los objetivos a los que sirven cuando las necesidades históricas y el contexto no son los mismos.

Allí radica el aporte que pueden realizar las ciencias sociales: identificar similitudes en contextos diferentes para contribuir a pensar las lógicas de la acción política y los desafíos en el presente. En tanto práctica social, el fascismo implica la posibilidad de movilización activa de grandes colectivos y su participación -también activa- en la estigmatización, hostigamiento y persecución de grupos de la población (identificados a partir de su origen nacional, su diversidad étnica, lingüística, cultural, socioeconómica, política, religiosa, de género o identidad sexual, etc.).

Este conjunto de prácticas sociales se suele articular en el contexto de frustraciones socioeconómicas que se derivan de las recurrentes crisis de capitalismo y de una brutal redistribución regresiva del ingreso, mucho más pronunciadas en las zonas periféricas, y en especial, allí donde había existido cierta integración social a través de la creación de sectores medios significativos. El fascismo busca saldar estas frustraciones y descontentos en modalidades de proyección hacia otros grupos (migrantes beneficiarios de planes sociales, miembros de distintas minorías culturales o de identidad sexual, pueblos originarios), sea que ya estuvieran negativizados previamente o que se encuentran en proceso de serlo. Precisamente porque resulta más sencillo agredir a determinadas minorías -por lo general con escasa capacidad de confrontar con estas políticas de hostigamiento- que a los responsables de la situación, quienes cuentan con el apoyo de la maquinaria militar estatal y también de crecientes ejércitos de mercenarios estructurados como agencias de “seguridad privada”. Estos modos de estigmatización y hostigamiento suelen ir de la mano, también, con un cuestionamiento a las formas más igualitarias de democracia. Una de las cuestiones centrales en esta concepción del fascismo -como práctica social- pasa por el sentido de la implementación de estas lógicas sociales y por el carácter de las prácticas en juego, vinculadas a modos específicos de utilización de la violencia.

Educación, diversidad y desafíos

Desde la perspectiva educativa, múltiples desafíos comprometen a los diferentes sujetos implicados en los procesos de formación. Por un lado, la educación permite





generar procesos de autoconocimiento y de construcción con otras personas:

La escuela puede educar para ser sensibles frente a lo que al otro le sucede y siente, para ponerse en la piel y en los zapatos del otro. (...) Educar para la solidaridad implica establecer relaciones de valoración simétrica entre los sujetos a partir de sus singularidades (...) Son las relaciones solidarias las que permiten reafirmar las identidades concretas de cada uno de los miembros de una comunidad educativa (Kaplan, 2022, p. 101 en Anijovich et al, 2024, p. 27)

Por otro lado, “los nuevos desafíos educativos requieren de nuevos formatos pedagógicos y de nuevas rutinas, que cuestionen el supuesto clave del modelo educativo de la sociedad industrial: que todos los escolares pueden y deben aprender las mismas cosas en los mismos tiempos y a través de las mismas actividades” (Ravela, 2021, p.5 en Anijovich et al, 2024, p.27). A propósito de la expansión tecnológica y los impactos producidos por la pandemia Covid 19, los dispositivos cobran relevancia en la socialización de la niñez y adolescencia. Las causas del problema son de un alcance mayor. No se trata sólo de los smartphones y las redes sociales: se trata de una transformación histórica e insólita de la infancia humana (Haidt, 2024, pp.25-26). La transformación social de la infancia se cultiva no solo en la casa, en las aulas, sino también en sus interacciones de carácter virtual. Dado estos cambios, explicitamos que en múltiples ocasiones no reconocemos tutela desde las personas adultas a cargo, para impulsar una ciudadanía con responsabilidad propia y colectiva.

Dentro de los desafíos parentales o de la tutela formativa, Haidt (2024) remite al conflicto constante. Los adultos intentan

establecer reglas y poner límites, pero existen tantos dispositivos y discusiones sobre por qué es necesario suavizar una regla y tantas formas de eludirlas, que la vida ha llegado a estar dominada por los desacuerdos sobre la tecnología. Mantener los rituales familiares, sociales y las relaciones humanas resisten tendencias que interpelan a las distintas generaciones. Al analizar la actualidad, Benasayag (2025) en su carácter de médico, filósofo, epistemólogo, Doctor en Psicología y abrevia en estudios interdisciplinarios, refiere que

nos encontramos viviendo un tiempo de disciplina, donde te plegás o te oponés. El conflicto es aquello que evita el enfrentamiento. Asimismo, cuando la gente rehuye al conflicto, se evita la complejidad. Se busca aplastar toda complejidad, te defendés. Refiero a estar conmigo, ser amigo/ contraamigo. Te pegan y vos te defendés. Al aplastar la complejidad, aparece el enfrentamiento. Se aplasta la conflictualidad múltiple y compleja. Hace falta coraje, desindividualizar la cosa. El otro busca una reacción. Se propone pensar más allá de tu persona. Se trata de pensar situacionalmente. Dejar de pensar en “yo yo”. Cuando vamos al enfrentamiento, hay que decir en esto no entro. Poder afrontar el aburrimiento. En el enfrentamiento hay goce. Estoy mirando lo que no hay que ver. Hay que ayudar a la gente en la no reacción, a salir de la intersubjetividad. Abordar las cuestiones situacionalmente, hay que ayudar a la gente a respirar, sabiendo que el odio ordena el mundo. Esto sería de suma relevancia. (Radio con vos, 2025, 2m45s).

El bombardeo de imágenes e interacciones de las redes sociales, las plataformas y los dispositivos en continuo uso estimulan la búsqueda de la satisfacción inmediata en las personas. Las distintas infancias y





adolescencias consumen y exigen respuestas en tiempos veloces, tal como se presentan, en los nuevos formatos a que se tienen acceso (Instagram, Tik Tok, X, entre otros) que comprometen nuevos modos de aprender. "El elemento de la participación exige incluir al alumno como agente activo y decisor en todas las instancias, lo cual devuelve al docente el desafío de la apertura y la flexibilidad, y reinicia el proceso pedagógico-creativo con el compromiso de hacer escuchar todas las voces" (Anijovich et al, 2024, p.36). Por otra parte, las dinámicas de estos tiempos generan conflicto constante; donde brotan, en variadas ocasiones, inconformidades intersubjetivas y enfrentamientos violentos. "Tenemos que averiguar *quién* sufre *qué* y desde *cuándo*. Es sumamente importante responder con precisión a estas preguntas, para poder identificar las causas de la oleada y posibles maneras de revertirla". (Haidt, 2024, p. 36). Cabe formularse, también, interrogantes en torno a las horas online que ocupan y distraen de aprendizajes valiosos para la vida de las personas, aquellos aprendizajes relevantes que no estarían teniendo lugar.

El entramado de distintos aportes teóricos nos permite comprender la complejidad articulada en torno a los aprendizajes, las creencias construidas, las claves de época que dificultan los vínculos, el respeto por crecer en contextos diversos, así como, perspectivas que fracturan la amable convivencia con lo distinto.

Ciudadanía: infancias, jóvenes, adultos

Las infancias y las adolescencias se convierten en adultez, que luego conviven colectivamente desde los deberes y derechos,

con las responsabilidades civiles dentro de una sociedad. Siede (2024) explicita que "educar en la ciudadanía implica recrear con cada generación ese conjunto de creencias colectivas que hemos diseñado como "reglas del juego" para disminuir los riesgos de vivir en común y darnos la oportunidad de crear colectivamente mejores proyectos de lo que podríamos generar por separado" (p. 40). Para emprender un camino formativo, el acompañamiento de las personas adultas cercanas resulta fundamental, con el fin de concebir una conciencia individual al tiempo que, promover la construcción colectiva.

En los inicios del siglo XX comenzó a desplegarse el debate sobre el estatuto jurídico de la infancia, a fin de dar respuesta a problemas sociales cada vez más graves. Sin embargo, según Key, "el error más grande de la educación actual es el de ocuparse demasiado de los niños. El ideal de la educación futura será crearles un ambiente bello, en el sentido más extenso y elevado de la palabra, en donde podrán crecer y moverse libremente, teniendo por única limitación los derechos intangibles de los demás. Sólo entonces conseguirán penetrar los adultos en el reino actualmente casi desconocido del alma infantil (Key, 1906, pp. 98-99 en Siede, 2024, p. 29). Por un lado, el higienizar y el sobreproteger el contexto de crecimiento de la infancia no la prepara para la complejidad de la vida misma con sus altos contrastes, como tampoco el otro extremo existente del "poco interés por adentrarse en los rasgos peculiares del "alma infantil", como había pregonado Key (Siede, 2024, p. 30), al desconectarse la tutela sobre los intereses reales y profundos que encarna la infancia.

La Declaración de los Derechos del Niño fue aprobada en 1959 nos advierte sobre la





protección a la infancia con todos sus derechos, pero son consideradas como personas ciudadanas hasta su mayoría de edad. Sin embargo, se puede fomentar “la ciudadanía escolar, que se inicia desde edades muy tempranas, [la cual] no sólo prepara para la praxis política de la adultez, sino que brinda herramientas para dar sentido colectivo a las vivencias cotidianas, atravesar del mejor modo posible vicisitudes de un tiempo inhóspito y comenzar a delinear las mejores “reglas de juego” que cada generación sea capaz de inventar (Siede, 2024, p. 42).

Con el propósito de construir una ciudadanía consciente, es indispensable equilibrar la balanza en la tutela entre la protección, cuidado y guía, con los límites en todos sus aspectos y el sentido de realidad del mismo contexto de una vida social que, también tiene discrepancias en su compleja diversidad:

Hasta aquí, en este apartado referimos a la ciudadanía en las infancias. A continuación, explicitamos algunas de las claves para pensar la formación de jóvenes y adultos. Consideramos, respecto a la transformación de la educación superior, el imprescindible encuentro entre disciplinas y la construcción de redes. La formación de ciudadanía fundamentada desde una visión única, centrada en adquisición de información o en actitudes responde a una concepción individualista. Tiene su correlato en una definición del “todos” con ausencia explícita del bien común y construcción colectiva. Las huellas históricas constitutivas de sujetos, prácticas, culturas y contextos de la educación superior, interpela a nuevas construcciones. Ello requiere consonancia con un proyecto político, económico y social que considere cuestión prioritaria comprender razones múltiples por las que ocurren problemas situados, por ejemplo los efectos aún presentes de la pandemia Covid 19; acudir a

disciplinas distintas al revisar supuestos y creencias cristalizados en entornos que se modifican; reconocer argumentos que dificultan la transferencia de conocimiento para el trabajo con sujetos provenientes de disciplinas distintas del propio campo (Probe, 2025, pp. 12-13).

Pues entonces, para contribuir a la Cultura de Paz resulta necesario abordar múltiples desafíos considerando diferentes dimensiones de análisis, tanto política, histórica, artística, educativa, filosófica y ética.

Artes, cultura y performatividad

Referido a la teoría y prácticas interculturales desde los estudios del performance, Schechner (2000) reflexiona

¿En qué consiste el trabajo de una disciplina o campo académico que estudia la dinámica y compleja performatividad del mundo actual? Una disciplina académica que proclama como campo de estudio todo el amplio espectro de la performatividad, que es interdisciplinaria e intercultural. Vivimos en un ambiente teatralizado y performativo. Se hace política de un modo que es difícil separar el efecto y la sustancia (p. 11).

Las Artes y la Cultura no son sinónimos, pero sí están intrínsecamente relacionadas. Se entrelazan al crear acciones, rituales, reflexiones y rupturas que modifican la cotidianidad de un grupo de personas, en un determinado espacio y tiempo, con condiciones y necesidades específicas. Se construyen relatos de esa performatividad del día a día que luego trascienden en tradiciones, costumbres y convenciones que, aunque están en constante movimiento, permiten instalar un ancla socio-cultural de acciones repetidas, legitimadas y heredadas. Por





lo tanto, la Educación entra en juego como parte vital del desarrollo performativo de las sociedades en este mundo en movimiento, teatralizado y simbólico, donde la adquisición de conocimiento no solo parte de asimilaciones de nuevas informaciones y temáticas, sino por la vivencialidad significativa a través del cuerpo como aprendizaje.

En este sentido aludimos a una perspectiva en que las Artes y Cultura sean valoradas en la sociedad, desde la Educación. La perspectiva de Alicia De Alba (1991), acerca del curriculum, lo entiende como la síntesis de elementos culturales (conocimientos valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (pp. 38-39). La Cultura constituye el resultado de las manifestaciones generadas por las sociedades en continuo movimiento. Asimismo, reconocemos procesos prolongados situados en el devenir de las corrientes históricas, sociales y políticas. Por otra parte, las Artes constituyen la expresión inmediata que transforma con sentido de innovación y creatividad.

En cada época y civilización, el arte se ha manifestado de diferentes modos, abordajes y enfoques:

El arte, desde la antigua Grecia y hasta comienzos de la época moderna, significaba

destreza: una habilidad indispensable para conseguir algo. (...) No creo equivocarme al afirmar que el dominio de las reglas y las técnicas supone la superioridad, dignidad y autoridad de quien lo logra, es decir, de los maestros. Pero tampoco creo incurrir en error al señalar que esa maestría -luego de que el arte se liberó de los cánones y preceptos para hacer arte- se reconoce también cuando el artista es capaz de instaurar un nuevo mundo artístico. (Cardona, 2012, pp. 44-45).

Las Artes han permitido alcanzar y desarrollar nuevas técnicas y destrezas; como también sensibilizar la creatividad en los caminos de quienes lo transitan y comparten. Por lo tanto, el oficio de las personas artistas evoca la transmutación de la Cultura, al crear pensamiento crítico sensible desde la puesta en acción en metáforas y nuevos mundos posibles, que nos atraviesan el cuerpo y el ser. Consideramos fundamental utilizar en mayor medida la palabra Artes (plural) con el fin de evidenciar la diversidad de manifestaciones artísticas: música, danza, teatro, arte visual, literatura, performance, circo, patrimonio, artesanía, entre otros.

Artes, cuerpo y educación

El cuerpo siente, escucha, observa, huele, degusta, piensa y conecta. A través de los sentidos y las sensaciones entendemos el entorno desde un enfoque primario y vital. Por un lado, es a través del cuerpo que comprendemos y asimilamos el conocimiento, porque todas las células tienen procesos cognitivos (Capra, 2015). Pensamos con todo el cuerpo. Por otro lado, es con el cuerpo que buscamos también expresarnos, crear, comunicar, y vincular, con el fin de ampliar y hacer red para dinámicas colectivas. Por lo tanto, la consciencia del cuerpo es





fundamental desde la educación con las artes porque “es nuestro verdadero sitio para la creación y nuestra verdadera *materia prima*” (Gómez-Peña, 2004. p. 18). Somos cuerpo en toda su complejidad, con el cual podemos interactuar desde dinámicas de diálogo y retroalimentación de experiencias, tanto propias como grupales. Es a través del cuerpo que la educación se vuelve integral y significativa, al abordar los aprendizajes desde diversas dimensiones: mental, físico, emocional y social. Por ende, es a través del cuerpo y su consciencia en el transcurso de la vida, que se materializan las decisiones y las acciones. Reconocemos a través del cuerpo que podemos reproducir prácticas de violencia asimiladas sin reflexión; o bien, fomentar prácticas conscientes, coherentes y reflexivas para contribuir a la Cultura de Paz.

El volver la atención a los sentidos del cuerpo constituye un acto político y performativo que nos concede contemplar la vida y el estado del presente, ante la exigencia de efectividad multifoco de la actual y abrumadora demanda de la inmediatez. En la educación y la tutela de personas en formación, resulta vital posibilitar estados de *aburrimiento* que estimulen la asimilación de dos aspectos: la frustración al soltar lo que no se puede controlar y la contemplación del tiempo presente para maravillarse con los detalles de la complejidad de la vida. El aburrimiento, al sobrepasar los límites mentales, propicia un nuevo estado que amplía un terreno fértil para la receptividad y creatividad, lo que permite a la infancia, adolescencia y adultez tomar en cuenta y optar por nuevas rutas posibles.

Las artes y la educación integral

En términos de conceptualizar la Educación integral, Cardona (2012) expresa:

Pero ¿qué significa “educar integralmente” o “educación integral”? Al menos dos cosas: un plan de estudios que incluye una amplia oferta de disciplinas y artes, o un plan de estudios que incluye la educación de los sentidos, la emoción, el intelecto, la razón, y procura la socialización con los valores de convivencia correspondientes. Lo primero que hay que comentar es que la educación integral, por sí misma, no elimina los problemas que se presentan hoy si se vuelve a plantear a la sombra del mismo modelo y concepción educativa disciplinaria. Y tampoco se logra resolver dichos problemas mediante el estudio de múltiples disciplinas o artes. La educación integral se logra, en principio, si se atiende al joven como lo que es: un individuo. Indiviso, es decir, que no se puede dividir entre cuerpo, mente y espíritu o entre sensaciones, emociones y razón. Si se quiere educar integralmente, o todavía mejor, si se quiere transformar la educación para que cumpla con su función, la escuela debe convertirse en un espacio para que los jóvenes ejerciten libremente la exploración creativa, el autoconocimiento de todas sus facultades; descubran sus aptitudes o intereses, y generen valores de convivencia. (p. 37).

La educación integral invita al autoconocimiento para el desarrollo de destrezas y sensibilidades en conexión con la creación y transformación que es intrínseca de la especie humana. Es decir, “los seres humanos somos esencialmente creadores: •Modificamos el entorno y a nosotros mismos. •Creamos una segunda naturaleza: la cultura, y nos reinventamos continuamente. •Somos, por tanto, seres imaginativos y transformadores” (Cardona, 2012, p. 38). En síntesis, una educación integral concientiza y potencia.

Además, Cardona (2012) plantea que “la poética es al arte lo que el método





científico es a las ciencias. No procede trasladar parámetros" (p. 223) Todo el ser indivisible de la persona que está en un proceso de formación o investigación se involucra en activaciones de aprendizaje. "En Occidente hemos recurrido a la racionalidad científica para analizar, separar y registrar procesos formativos que en el contexto del arte están unidos en una experiencia totalizadora. *Hacer, sentir y pensar* de manera simultánea constituye el poder restaurador del arte. Recuperar esta memoria en el ejercicio didáctico es esencial para juntar nuevamente las piezas dispersas del vidrio roto. (Cardona, 2012, pp. 93-94). Con ello, formula cuatro dimensiones formativas: "desaprendizaje, redescubrimiento, transformación, autoeducación (Cardona, 2012, p. 74). La educación desde la poética permite adentrarse en la subjetividad que gestiona no solo el autoconocimiento complejo, sino que está en continua relación y expresión con las otras personas y el entorno, con oportunidades de transformar y construir. Cabe recordar que es crucial que dichos procesos no se perciban aislados, donde líderes asertivos ayuden a consolidar el trabajo colaborativo situado en la diversidad.

Por ello, la configuración de Superasignaturas (Bain, 2023, p. 17) contribuye, desde la formación, a profundizar en los problemas humanos. Tracciona a pensar conceptos, perspectivas, modos de construir conocimiento. Se trata de generar conversación con sustancia entre campos disciplinares distintos en que se advierte lo semejante, la controversia, lo que se comparte, lo que se disputa. Compartimos, a continuación, un conjunto de interrogantes que ayudan a la configuración de Superasignaturas según Bain (2023):

- La educación y la vida nos ofrecen la oportunidad de participar en al menos cuatro conversaciones; sin embargo, no se puede entrar de pleno en ninguna de ellas sin participar de alguna forma en todas ellas.
- La primera conversación es el diálogo con el mundo natural. El premio Nobel Dudley Herschbach nos dijo en una ocasión "La naturaleza habla muchas lenguas, y la química no es más que una de ellas". Y lo es, la física, la biología, las matemáticas y todas las demás ciencias.
- La segunda es el discurso con nosotros mismos y con otros seres humanos sobre nuestra humanidad común. ¿quiénes somos? ¿cómo podemos darle significado a la vida? ¿cómo podemos examinar nuestros valores? ¿qué es hacer lo correcto?
- La tercera en la que nos podemos sumergir es una rica discusión con todas las cosas que hemos creado. Incluye los aparatos, las organizaciones, las instituciones, las tradiciones, las culturas, las ideas, los sonidos, la música, las obras de arte y las normas.
- La cuarta y final es una especie de metaconversación sobre el cambio y estabilidad en estos asuntos. ¿Cómo se transforman las cosas con el tiempo? ¿cómo evolucionan? ¿cómo hemos llegado dónde estamos? ¿cómo cambiará el mundo a lo largo de nuestra vida y en los años de nuestra descendencia colectiva? (p. 305).

¿Por qué comprometernos con estos intercambios? Porque resulta urgente e





imprescindible contribuir en tiempos inciertos y amenazados. Se trata de promover una formación auténticamente humana. Remite a nuestra responsabilidad social como investigadores, docentes, ciudadanos y ciudadanas del mundo.

Interdisciplinariedad, trabajo colaborativo, entornos complejos y la escucha

La interdisciplinariedad promueve difuminar los límites de las áreas de conocimiento (disciplinas) con el fin de crear nuevas metodologías para resolver un propósito en común. Por lo tanto, “cuando promovemos estos conceptos en salones de clase o desde los centros de investigación, estamos peleando de manera directa o indirecta, por recuperar la naturaleza esencial de la vida que es diversidad de perspectivas, pluralidad e incluso, contradicción complementaria” (Cardona, 2000, p. 14). La interdisciplinariedad implica dialogar en el contraste y la diversidad para alcanzar objetivos desde un trabajo colaborativo.

Margery (2019) comparte las diferencias que existen entre el trabajo cooperativo y colaborativo: “En el trabajo cooperativo, la tarea se completa al dividirla entre los participantes: cada quien hace su trabajo y luego ensamblan los resultados. Por su parte, el trabajo colaborativo demanda un esfuerzo coordinado para resolver juntos el problema (Roschelle y Teasley, 1995), involucrarse en interacción significativa, asimilar perspectivas de otros y apoyar un proceso común de construcción de saberes, es decir, de síntesis de informaciones para crear un nuevo modelo, insight o artefacto al combinar diferentes perspectivas, talentos e ideas. (...) Para ejercer el trabajo colaborativo, “(“...)

proponemos categorías teóricas en diálogo, a partir de los aportes desde nuestras propias investigaciones en función de una indagación compleja, fundamentada en trabajo colaborativo” (pp. 101-103), que implica la oportunidad de enriquecer las visiones particulares y en conjunto.

Entendemos que los encuentros humanos suceden en entornos complejos. Por lo tanto, Margery (2019) plantea concientizar los componentes VICA: volatilidad, incertidumbre, complicación y ambigüedad, con el propósito de atender las interacciones y construcciones colectivas con metodologías, para estimular redes heterogéneas de afrontamiento, los tres saberes (el saber, el saber hacer y el saber actuar), el *sense-making* (entender lo que está pasando) y estimular las nueve capacidades para la agilidad en alta VICA las cuales son:

- *“Flexibilidad:* la apertura a intentar cosas nuevas.
- *Velocidad:* la capacidad de captar ideas y aplicarlas con rapidez, de modo que las que no funcionan son descartadas y las prometedoras son aceleradas.
- *Experimentación:* una apertura a poner a prueba nuevas ideas y determinar cuáles son efectivas.
- *Toma de riesgo de desempeño:* una tendencia a buscar y asumir desafíos.
- *Toma de riesgo interpersonal:* una escasa dificultad para pedir ayuda a otros, así como discutir las diferencias, para promover el cambio y el aprendizaje.
- *Colaboración:* el deseo de complementar las habilidades de otros.





- *Búsqueda de información:* una ambición de incrementar la propia experticia, la apertura a probar nuevas metodologías.
- *Apertura a la retroalimentación:* facilidad para pedir retroalimentación a otros acerca de nuestras propuestas y desempeño en general.
- *Reflexibilidad:* la capacidad para pensar acerca de la propia efectividad; implica saber cuándo desacelerar para poder aumentar la efectividad a futuro." (p. 25)

El diálogo colaborativo, interdisciplinario y consciente nos confronta a la habilidad de escuchar, con el propósito de crear vías más amplias de comunicación y propuesta. Como puntualiza Cardona (2012) "la escucha, por tanto, tiene una relación directa con el comportamiento, la conciencia de sí y la comunicación. Quien sabe escuchar, sabe comunicar" (p. 133). Se trata de diseñar la conversación con sustancia, al profundizar contenidos relevantes en el encuentro con otras personas (Probe, 2023). Las dinámicas colaborativas requieren la generación de tejidos liminales con escucha y comunicación, donde los conocimientos pueden entrelazarse, diluir fronteras y nutrirse unos con otros, a través de la diversidad y el contraste de saberes, pensares y sentires, con el fin de poder disminuir la violencia y promover una Cultura de Paz.

Visiones interdisciplinarias y derechos humanos

Las personas del equipo interdisciplinario consultadas en marzo y abril del 2025 comentaron sus visiones. Arce asegura que "interactuando con personas que provienen de diferentes orígenes, creencias,

habilidades y creando el espacio conjuntamente, se establecen lazos de humanidad profundos e inquebrantables, integridad interdisciplinaria, meditación grupal, presencia honesta en la incertidumbre". Macuto apunta a la "integración de saberes y disciplinas, que enriquece la propuesta artística y el análisis, el performance en la elaboración del trauma, poesía para visibilizar y denunciar, elemento de protesta". Cárdenas comenta sobre "la expresión libre, el entendimiento y comprensión de diversas formas de ver la vida". El derecho a la formación y profesionalismo. Trejos agrega que "la escucha y cercanía del cuerpo hacen reclamar el derecho a la salud; la libertad de opinión y expresión".

Sin embargo, con las respuestas de este grupo interdisciplinario se muestra que los Derechos Humanos son violentados de muchas maneras. Méndez comenta que la formación general en Derechos Humanos es débil. Existe desconocimiento para poder defenderlos. Trejos agrega que "no se ponen en práctica, empezando por los 'países desarrollados'. Estos mismos son los que tomamos de modelos a seguir, por lo que nuestro país olvida". Arce apunta sobre "la rigidez de pensamiento, discriminación de lenguajes, intolerancia a lo diferente". Salazar comenta también que: "1) las personas diversas no se sienten parte de esta sociedad y son usadas como moneda de cambio en ideologías políticas; 2) el Sector Cultura es marginalizado presupuestariamente y 3) las instituciones autónomas se utilizan para proselitismo oficialista.

Retroalimentación de "CulPlot/ Más Cultura, Menos Violencia"

Arce comenta que "el proceso de creación se dio en un espacio seguro de investigación,





intercambio de conocimientos, valorando los diferentes aportes por igual hasta lograr un performance integral representativo de todos aquellos que participaron en su creación. Esto hizo que la acción fuera contundente y transformadora.” Salazar señala que “hemos defendido muy concretamente el presupuesto de un ente estatal que no está funcionando a favor de todos sus allegados y dependientes. Unirnos multidisciplinariamente es una invitación para contribuir a una defensa en común.” Cardenas expresa que “permitió acercarme a los espacios de toma de decisión y brindar mi opinión”. Macuto apunta que “a través del trabajo se nombran y denuncian las realidades sociales, al tiempo que moviliza a los colectivos artísticos”. También Trejos comenta que “fue reconocer en conjunto lo importante y valioso que es la Cultura en una sociedad y país, y reconocerlo como un Derecho Humano; además un derecho que permite indirectamente proteger otros Derechos Humanos por la toma de consciencia”. Mendez explicita que fue un proceso de “poner sobre el tapete temas que no son fáciles”, tanto como “cuestionar la autoridad violenta del presidente”.

Metodología

Esta investigación colaborativa constituye un estudio cualitativo de carácter exploratorio (Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J.; García Jiménez, E. 1996), mediante entrevistas semiestructuradas a expertos y participantes de procesos interdisciplinarios en manifestaciones artísticas y educativas que promueven la Cultura de Paz. Cabe señalar el significativo proceso de escritura compartida en simultáneo y con continua retroalimentación. El asombro y el grato encuentro de similitudes y diferencias entre países

contribuye a vislumbrar problemáticas humanas en procesos de transformación.

Reconocemos dos momentos respecto del proceso de investigación, que a continuación explicitamos: 1. Primer momento: Se realizaron las entrevistas a varias expertas Doctora en Letras Susana Santos (Argentina); Lic. en Psicología, Andrea Fain (Israel); Psicoanalista Lic. Gabriela Avigliano (Argentina); Médica Hematóloga Tamara Zárate (Argentina); Mg. en Danza Erika Mata González (Costa Rica); Dr. en Educación Marcelo Dorfsman (Israel). Los resultados de las entrevistas contribuyen a los primeros resultados alcanzados. A partir del intercambio producido entre Claudia Probe, profesional de la Educación, y Erika Mata González, profesional de la Danza y una de las profesionales entrevistadas en un primer momento del proceso de investigación, profundizamos de modo conjunto la producción escrita aquí presentada. Nuestra intención es propiciar el encuentro entre disciplinas como oportunidad para el diseño y desarrollo de aportes significativos a los procesos de formación y Cultura de Paz. 2. Segundo momento: Recuperamos la experiencia a través de una consulta a participantes del equipo interdisciplinario de la actividad: “CulPlot”-Performance: Poéticas, políticas e intervenciones de espacio, cuyo propósito se circunscribió a la realización de una acción performática denominada “Mas Cultura, Menos Violencia” el pasado 8 y 17 octubre 2024, en la Asamblea legislativa, Costa Rica, coordinado por Erika Mata González desde la actividad académica Iniciativas Interdisciplinarias CIDEA, UNA: Elia Arce, artista performer; Felipe Salazar, artista escénico y danza contemporánea; Jesús Cárdenas, profesor de Español y escritor; Jynmer José Manzanares Pérez (Macuto),





gestor sociocultural y poeta. Lucia Trejos, estudiante avanzada de la carrera del Bachillerato en Danza y artista independiente y Alejandro Mendez, actor, escenógrafo y parte de la organización Sector Cultura.

Resultados

La conversación con sustancia, la inclusión educativa y su polisemia, los contenidos y huellas históricas, los modos de vinculación entre campos de conocimiento entre las Artes y la Educación desafían lo inédito y favorecen nuevas relaciones entre disciplinas, con el propósito de aportar a la Cultura de Paz. Consideramos que se trata de descubrir nuevas visiones, rutas distintas y exploradas por investigadoras, investigadores, docentes y estudiantes. Examinar perspectivas de análisis posibilita el reconocimiento de categorías para el diseño de estrategias significativas en procesos de formación. Consideramos de valor el acompañamiento en la formación educativa de la niñez, adolescencia y adultez para favorecer la posibilidad de concentrarse en aprendizajes valiosos y no dispersar los focos de atención en dispositivos tecnológicos, a fin de dar un mejor lugar a los procesos metacognitivos. Entendemos que resulta crucial posibilitar currículas abiertas con metodologías interdisciplinarias de trabajo colaborativo y participativo.

Las entrevistas realizadas en confluencia con el marco teórico enriquecieron nuestra mirada al retomar el trabajo con personas provenientes de disciplinas distintas a la de origen, en la investigación previa, a la que hicimos referencia. A su vez, se destacan conceptos de la propia disciplina favorecedores de la conversación con otros, así como características, rasgos y dimensiones

que, según el criterio de cada entrevistado, favorecen u obstaculizan la conversación con personas de otras áreas disciplinares. Cabe señalar que en el proceso de elaboración de esta producción reconocemos rasgos compartidos para pensar que en ambos países, Argentina y Costa Rica, se violentan los Derechos Humanos.

Asimismo, las discusiones con los equipos interdisciplinarios revelan la diversidad de perspectivas que nutren objetivos, abordajes y temas comunes, donde la investigación colaborativa favorece la construcción de procesos de escucha y negociación, aún cuando ello requiera dilatar la resolución de las propuestas. Desde las Artes y la Educación abordamos la problemática de Derechos Humanos a partir del diseño y construcción de modos que estimulan y forman a las personas hacia una Cultura de Paz. Es nuestra intención promover metodologías y estrategias de respeto a la diversidad de pensamiento, con la finalidad de anticipar y atender las posibles y diferentes violencias. Se trata de reconocer perspectivas diversas de las personas.

Conclusiones

- El tratamiento de problemas vinculados a los Derechos Humanos requiere transformación de perspectivas, hacerse cargo de expresar la propia voz, trabajar el miedo a disentir, asumir un lugar activo al explicitar apreciaciones, posiciones, acuerdos y desacuerdos. Asimismo, resulta fundamental ayudar a que los niños, niñas, jóvenes y adultos conozcan sus derechos.
- Advertimos imprescindible identificar conceptos relevantes que posibiliten la





heterodoxia, los puntos de vista alternativos, las mentes y los mundos posibles, a través de la escucha de las diferencias y diversidades. Es crucial fomentar el respeto por las voces disidentes, considerando abonar a una humanidad amenazada, sin guerras, sin luchas por posiciones de resonancia para la vida de las personas.

- Consideramos necesario promover liderazgos asertivos a favor de la Cultura de Paz, el encuentro con la diferencia y la no subestimación de la violencia, activando curricula educativas interdisciplinarias, donde la poética de las artes impulse la sensibilización a través del cuerpo, los sentidos, la conexión del interior con lo exterior, desde lo individual y lo colectivo. Se trata también de configurar modos de comunicación que promuevan el diálogo significativo, con el propósito de hacer ruptura ante situaciones de aislamiento provocadas por los efectos aún presentes de la pandemia Covid 19.
- Propiciamos, de esta manera, un espacio institucional de formación continua, investigación y reinvención, abierto a voces diversas que abonen a conclusiones provisionales situadas en contextos de incertidumbre, con estrategias, enfoques y metodologías colaborativas.

Referencias

Aguilar, O. (2018). *Carazo: el último presidente*. Progreso Editorial.

Iniciativas Interdisciplinarias CIDEA (10 febrero 2025). *Investigación-creación Cul-Plot/*

Acción performática "Más Cultura, Menos Violencia". <https://www.youtube.com/watch?v=1Q5d-3o5HvQ>

Anijovich, R. Cancio, C y Ferrarelli, M. (2024) *Abrazar la diversidad en el aula*. Paidós.

Bain, K. (2023) *Supersignaturas. El futuro de la enseñanza y del aprendizaje*. Universitat de Valencia.

Barrancos, D y Levin, S. (2024). "La crueldad que nos gobierna" en *El goce de la crueldad: Argentina en tiempos de Milei*. Compilación de Francis Rosemberg. Continente Edit.

Capra, F. (2015). *Conferencia Mente, materia y vida: una visión unificada*. Universidad Nacional.

Cardona, P. (2000). *Dramaturgia del bailarín: cazador de mariposas*. INBA

Cardona, P. (2012). *Poética de la enseñanza: una experiencia*. INBA

De Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Feierstein, D. (2023). *La construcción del enano fascista*. Edit. Clave editorial.

Gómez-Peña, G. (2004). *En defensa del arte de la performance*. Conjunto

Haidt, J. (2024) *La generación ansiosa*. Paidós.

Margery, E. (2019). *Complejidad, transdisciplinariedad y competencias*. Letrame Editorial.





Probe, C. (2023). *Tensiones que desafían la inclusión educativa y su polisemia en tiempos de COVID-19* en Morales Morgado, E. (ed.), *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación* (pp. 435-444). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0321435444>

Probe, C. (2025) *Desafíos y oportunidades para la transformación: Claves que orientan la construcción compartida en la Educación Superior en Pensamiento crítico y transformación social en las ciencias humanas* Capítulo 2. 9-14.

Radio con vos (18 de abril de 2025). *Miguel Benasayag: "El enfrentamiento es necesario pero si se come a la complejidad, el enemigo ganó"*. <https://www.youtube.com/watch?v=lhvtPa6W018>

Schechner, R. (2000). *PERFORMANCE: Teoría y prácticas interculturales*. UBA

Siede, I. (2024). *Ciudadanía desde la infancia: construir democracia en las escuelas*. Homo Sapiens Ediciones.

Anexos

https://docs.google.com/document/d/1B_3sJp07LQnpAQ1TPE2dDM_xvqdJUWXr09t8nM1B6lk/edit?usp=sharing



EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA LIBERACIÓN EN BUSCA DE LA TRANSFORMACIÓN PSICOSOCIAL

UNA PROPUESTA DESDE HEREDIA: CIUDADES CULTURALES

Dra. Daliana Vargas Ramos⁶⁴

Resumen

La búsqueda de escenarios donde la dignidad de toda persona sea el eje central de las relaciones interpersonales y donde sea real el reconocimiento de las diversidades culturales en los centros educativos. La recuperación de escenarios, que propicien el sentido de pertenencia y consoliden positivamente las identidades, es el centro y objetivo de esta reflexión. Este proceso reflexivo se fundamenta en las bases teóricas del enfoque de la Educación Intercultural y la Psicología Social de la Liberación, las cuales brindan elementos y propuestas para la incorporación de la justicia social, la promoción del diálogo horizontal y la transformación social en procura de la equidad. Su implementación se ha realizado a través de la investigación-acción, el aprender haciendo y el interaprendizaje: metodologías participativas que buscan que las personas

se repiensen, deconstruyan y reaprendan nuevas vinculaciones más amorosas, es decir, más humanas. Para lograrlo, la Dirección Regional de Educación de Heredia de Costa Rica apostó por la construcción del imaginario simbólico denominado "Heredia Ciudades Culturales", que busca ser un entrelazado que concatena la pluriculturalidad como una oportunidad de crecimiento para todas las comunidades educativas. Promueve, además, el sentido de pertenencia y la recuperación de legados, elementos que le permiten a la niñez y la adolescencia sentirse parte de una comunidad, un factor necesario para el desarrollo sano de las identidades y la convivencia social. Es decir, hilvanar la revitalización de las memorias históricas de las comunidades y la valoración de las diversidades culturales en los espacios socioeducativos, constituye una herramienta viva para la mitigación de la violencia social.

64 Trabajadora social. Dirección Regional de Educación de Heredia. Ministerio de Educación Pública, Costa Rica. Académica del Instituto de Estudios Latinoamericanos. Universidad Nacional, Costa Rica.  daliana.vargas.ramos@mep.go.cr  <https://orcid.org/0009-0005-3206-1603>





Palabras clave: Educación Intercultural, Heredia Ciudades Culturales, Psicología Social de la Liberación

Introducción

Cuando pensamos en Educación Intercultural y Psicología Social de la Liberación, lo primero que debemos tener claro es que comparten una relación profunda y significativa. Ambas se centran en el reconocimiento de la diversidad humana y en la justicia social como pilar de las relaciones en todos los espacios, visibilizando a quienes han sido vulnerados y a quienes se les han lesionado sus derechos. Además, plantean como prioritario la recuperación de la memoria histórica a través de lo colectivo local, elementos necesarios para la promoción de una vida social sin violencia.

La Educación Intercultural, impulsada por la Dirección Regional de Educación de Heredia del Ministerio de Educación de Costa Rica, ha buscado generar en la cotidianidad de cada centro educativo una concienciación de las diversidades, por ende, la desnaturalización de la discriminación y la categorización de las personas. Esto se logra a partir de la transversalización del enfoque de Educación Intercultural en todos los escenarios.

Por otro lado, sabemos que una de las psicologías que más énfasis ha puesto en la concientización social de los derechos humanos y en dar a conocer cómo operan los poderes, es la Psicología Social de la Liberación. Este enfoque psicológico, junto con el intercultural, hace énfasis en el papel del diálogo horizontal, respetuoso y crítico, donde no solo se evidencien las desigualdades, sino que se denuncien para poder trabajar sobre ellas. De esta forma, se cuestionan las

estructuras de poder que las han instaurado y perpetuado como algo natural que inciden en la germinación de diferentes tipos de violencia.

Otra cualidad que vincula estos dos enfoques es la recuperación de la memoria histórica local y el trabajo colectivo por las comunidades. Esto resalta la importancia del sentido de pertenencia a un grupo o lugar para el desarrollo de las personas.

Desde esta lógica, en Heredia hemos procurado crear un imaginario simbólico denominado “Heredia Ciudades Culturales” para poder trabajar en dos vertientes: la primera es la naturalización de las diversidades culturales y la segunda es cómo desde lo colectivo debemos generar un reconocimiento y revitalización de las memorias de las comunidades, procurando un mayor sentido de pertenencia.

La idea es comprender que, como personas adultas en el sistema educativo, somos capaces de reaprender y que esto sea vivido como una aventura creadora. El trabajo de los miembros de la Comisión Regional de Educación Intercultural de Heredia (CREI-Heredia), Del Ministerio de Educación de Costa Rica ha consistido, en primera instancia, en formarse para reconocer, construir y realizar cambios en favor de la justicia social y en ser un modelo para las poblaciones estudiantiles. Esto es fundamental en momentos donde la cultura mediática tiende a la categorización de las personas, a la criminalización de las personas pobres, migrantes, víctimas de violencia y de los más desfavorecidos. Entonces, ¿qué significa hablar en este contexto de derechos humanos y de interculturalidad? Significa instalar la idea de la dignidad humana y del respeto como parte de la convivencia social.





En este escrito relatamos la experiencia de “Heredia Ciudades Culturales”, sus luchas, logros y desafíos actuales.

Sustento teórico o conceptual

Inicio mi reflexión con un extracto muy claro de lo que significa la incorporación del tema de la interculturalidad en los sistemas educativos. El texto, del libro *Pedagogía Intercultural* de Teresa Aguado, indica que “la noción de interculturalidad introduce en la pedagogía una perspectiva dinámica de la diversidad cultural” (Aguado, 2003, p. 14).

Es aquí donde inicia el reto: romper con la educación lineal, individualista y vertical para transformarla en una educación en movimiento, de puertas abiertas a las comunidades. Es en este punto donde la Psicología Social de la Liberación aporta herramientas para incorporar el Enfoque Intercultural en lo cotidiano de las relaciones humanas en los sistemas educativos, donde el ejercicio de poder es más de acompañamiento y guía, para que en las aulas aprenden todos, desde el estudiantado hasta el personal docente.

Para iniciar este proceso, en primera instancia debemos tener claro cómo ha operado y opera la colonialidad del saber y del poder en nuestras sociedades, es decir, cómo se han instaurado imaginarios cimentados en las bases estructurales de la sociedad y socializados por medio de nuestros sistemas (educativos, sociales, económicos, familiares y comunales), lo cual lleva a una categorización y clasificación de las personas (por su condición étnica, religiosa, de género, económica, entre otras). Teniendo esto claro, podemos iniciar un proceso de deconstrucción de imaginarios y representaciones

para generar una contracultura que busque la desnaturalización de las desigualdades y la discriminación.

Es necesaria la movilización de las ideas sobre dignidad humana y justicia social en el sistema educativo. Esta es la clave para cuestionar sistemas de pensamiento que históricamente han posicionado la discriminación como orden natural. Esta movilización de ideas contrarias al pensamiento instaurado incidirá en los patrones sociales de comportamiento y, poco a poco, hará que pierdan vigencia.

Es importante reflexionar sobre cómo nuestras sociedades asumen los derechos humanos. Por ejemplo, depende de quién los evoca y en qué contexto. Esto incide en las políticas y lineamientos oficiales que favorecen u obstaculizan el trabajo en favor de la equidad y la justicia social. Como lo plantea Martín-Baró: “el conjunto coherente de ideas y valores que orientan y dirigen la acción de una determinada sociedad cumpliendo una función normativa respecto a la acción de los miembros de esas sociedades” (Martín-Baró, 1983, p. 17).

Recordemos que el personal docente y la comunidad estudiantil son el principal pilar que sustenta la educación. Por ello, las condiciones estructurales desfavorables (por ejemplo: la pobreza, los problemas familiares, la ausencia de la disciplina positiva, la automatización de las personas y el comercio desproporcionado) abonan diferentes formas de violencia. Además, el ambiente institucional (caracterizado por peleas y agresiones que envuelven a los diferentes actores educativos), la desvalorización social del personal docente, la disminución de sus ingresos y el no proveer a los centros educativos de material y equipamiento son





factores de riesgo permanentes, que gestionan ambientes complejos para el ejercicio real de los derechos humanos.

Vemos las violencias como algo cotidiano y cómo la violencia simbólica se ha instituido en todos los espacios. Desde la perspectiva de Bourdieu, esta es vista como ese campo de dominación y reproducción disimulada de las desigualdades, lo que las lleva a ser cada vez más naturalizadas en la sociedad.

La Psicología Social de la Liberación busca, en estos contextos, crear las oportunidades para que las personas y grupos se posicionen en el ejercicio pleno de sus derechos, que desarrollen esa conciencia crítica sobre las desigualdades sociales, los prejuicios y la discriminación (por origen étnico, religioso, idioma, entre otros). Fomenta la reflexión sobre el diálogo como herramienta de transformación, es decir, lograr una praxis liberadora. La idea es generar acciones colectivas, que el enfoque intercultural requiera para la construcción sólida de puentes de entendimiento y cooperación que permitan una verdadera escucha activa y horizontal.

Stenstrom expresa que: “las ideas derivadas de la diversidad y de la pluralidad dan sustento y forman la infodiversidad, y se traducen en información que propicia la comunicación, la discusión, la aceptación, la discrepancia, la comparación, la exclusión y la generación de conocimientos” (Stenstrom, 2008, p. 9). Es decir, la diversidad permite que el conocimiento circule, se enriquezca y se cuestione, además de que no sea solo para unas personas.

Urge que, desde la primera infancia, el conocimiento sea compartido. Que se parta de los conocimientos previos adquiridos en la socialización primaria, que las personas

comprendan las realidades desde sus experiencias y necesidades, y que, desde una filosofía infantil, aprendan la ternura y los efectos negativos de discriminar, para así poder construir alternativas de vida más justas que tanto necesitamos actualmente.

Para esto, es necesario realizar análisis profundos de los procesos históricos. Es aquí donde se concatena la recuperación de la memoria para revitalizarla o transformarla. Para ello, es preciso determinar las influencias y las posturas epistemológicas en la formación de las personas inmersas en los sistemas educativos y sociales. ¿Cuáles han sido las nociones de saber o conocimiento que han imperado y si buscan borrar otros saberes? ¿Cuáles? ¿Cuáles han sido las lógicas de los lenguajes que refuerzan? Si detectamos las contradicciones conceptuales que han guiado el sistema educativo, podemos leer entre líneas cómo las narrativas dominantes pueden marginar a las personas por su lugar de nacimiento y su cultura. Por ejemplo:

Profesores, estudiantes y padres siguen teniendo al parecer una comprensión limitada de la educación multicultural. Trabajando en Vancouver, Samuel Adu comprobó que una respuesta típica de los estudiantes de séptimo grado era: la educación multicultural implica la celebración en la escuela del Mes de la Historia Negra, del Año Nuevo Chino, de Halloween, de la Fiesta de los Regalos de las Primeras Naciones y de las comidas festivas. Un padre africano-canadiense perspicaz añadió: la educación multicultural no significa otra cosa que el ejercicio de las relaciones humanas. De las desigualdades culturales no se habla en el currículum, todavía nos quedan tareas por realizar (Graeme, 2003, p. 11).





Esto ha llevado a una ardua y sostenida discusión y reflexión, que inició desde el 2007 en Heredia, sobre cómo generar un proceso constante en materia de derechos humanos y de la vivencia de una verdadera interculturalidad.

Retomando el fenómeno de la migración, soñamos que en Heredia, como sociedad receptora, contemos con personas que logran gestionar una incorporación desde el bienestar. Buscábamos prácticas que, si bien no lográbamos que fueran del todo inclusivas, al menos fueran integradoras para potenciar fortalezas y habilidades de todas las personas, pasando de una dinámica de dominación a una liberadora que permita la construcción de escenarios justos.

Enfatizamos que esas personas receptoras contarán con sentido de pertenencia a sus comunidades y un reconocimiento del valor de sus identidades. Sabemos que esto estimula las capacidades sociales y desarrolla un pensamiento crítico, lo que agudiza su mirada para detectar las limitaciones que vive la población migrante y responder desde una postura de sociedad multiétnica y pluricultural, como lo es Costa Rica.

Es decir, no esperar una adaptación del recién llegado, sino crear las condiciones comunales para una transformación de los contextos personales, relacionales y comunitarios, donde la interculturalidad diera lugar a la pertinencia cultural de todos los grupos, fortaleciendo vínculos multiculturales que pueden desmovilizar los prejuicios y estereotipos xenofóbicos y racistas y el recién llegado pueda gozar de bienestar.

Necesitamos que en todos los sistemas de formación se incorporen otras voces y otros conocimientos, que se hable de experiencias

y formas de comprender el mundo, desafiando las jerarquías sociales y académicas existentes. Los centros de formación deben ser un espacio privilegiado para la promoción de una cultura en derechos humanos, para que los avances normativos se concreten en buenas prácticas.

La educación tiene que resolver su función y tener como prioridad la creación de acciones de socialización, donde se promuevan la dignidad de las personas y el respeto a las diversidades culturales. Los derechos humanos deben ser menos distantes en lo cotidiano, ya que "toda acción de individuos o grupos, en cuanto referido o influenciado, por otros individuos o grupos", como lo expone Allport citado en Martín-Baró (1983, p. 12), se internaliza.

En Heredia, desde la incorporación del tema intercultural en la región en 2007, se ha procurado convertirnos en un colectivo donde seamos agentes de cambio social capaces de auto revisarnos, evidenciar y desafiar la discriminación, así como promover la riqueza en la diversidad. El reto constante es provocar acciones que permitan, al menos en el sistema educativo herediano, formar personas críticas y comprometidas con la construcción de sociedades más justas, equitativas e inclusivas que logren cambios concretos, aunque sea en nuestro metro cuadrado.

Acercamiento al proceso metodológico

La metodología que ha logrado sostener este proceso desde 2007 es ecléctica. Sus bases inician desde la investigación-acción participativa, el aprender haciendo, los procesos comunitarios y el interaprendizaje. Estas





propuestas metodológicas no solo permiten la recuperación de información para tener bases sólidas y trabajar con y desde las realidades; Pérez Serrano describe este proceso como “aquel mediante el cual una comunidad crea sus propias teorías y soluciones sobre sí misma” (Pérez, 2023, p. 180).

Estas apuestas metodológicas permiten que el colectivo sea el actor de su propio proceso, respetando los tiempos de las diferentes personas y reconociendo los avances y retrocesos, así como las fuerzas dinamizadoras que lo pueden sostener.

A partir de estos procesos metodológicos, anualmente la comisión se reúne tres veces al año, pero mantenemos una red de comunicación activa para compartarnos material, evidenciar temas de interés y preocupación. Compartarnos las acciones que cada uno en su centro de trabajo realiza en fechas importantes dentro del calendario escolar, impartimos procesos de asesoramiento y capacitación en otros espacios educativos como comunales, participamos en las convocatorias nacionales alusivas al tema, o en invitaciones de otras instituciones que trabajan el tema. Realizamos circulares oficiales junto a las jefaturas de la región de Heredia que clarifiquen dudas o que guíen algún proceso importante.

Resultados

El reconocimiento y el valor a la diversidad cultural empezaron a gestarse en la Regional Educativa de Heredia entre 2007 y 2008. En ese periodo, la Regional de Heredia fue parte de un proyecto nacional denominado “Propiciando el Éxito Escolar”. Luego, en 2009, fuimos incluidos en el proyecto “Saberes y Sentires de los Pueblos Indígenas

y Comunidades Diversas de Costa Rica”. Un grupo interesado formó una comisión regional y, en 2011, nos articulamos con la Universidad Nacional, la Municipalidad de Heredia, la Oficina de Cultura, la Biblioteca Pública y un grupo de jóvenes denominado Tangente para trabajar proyectos colectivos y se acordó llamar a este proceso colectivo “Heredia Ciudad Cultural”. Posteriormente, cada institución tomó vertientes diversas según sus intereses.

Desde la Regional de Educación de Heredia, continuamos el trabajo. Pluralizamos el nombre a “Heredia Ciudades Culturales” para dar lugar a todas las comunidades de la región educativa y aquí seguimos con vida en 2025. Es importante anotar que, si bien el Ministerio de Educación creó las Comisiones Regionales de Educación Intercultural entre 2014 y 2019, nosotros ya contábamos con la nuestra y con características propias.

Contamos con miembros que incluyen docentes de primera infancia, primaria, secundaria, coordinadores de programas de personas jóvenes y adultas, asesores, supervisores, directores, docentes de todas las especialidades y miembros del área psicosocial. Creo que hemos logrado trabajar desde una horizontalidad y respeto que nos ha permitido sostenernos sin un poder nocivo que nos limite. Somos un grupo diverso en formación; y tenemos en común la pasión por el tema, la creencia en el respeto, la convicción de que podemos aprender siempre de todos y de todo, el amor por el arte y la cultura, y la idea de que la diversidad nos hace grandes. Siento importante en esta cohesión grupal el que logramos reír juntos y sostenernos emocionalmente.

Hemos logrado, sin recursos económicos (solo con nuestro salario y los apoyos de





muchos centros educativos e instituciones de la región), construir planes de trabajo trianuales que conlleven a realizar ferias, conversatorios, promover el tema de la interculturalidad en los diferentes escenarios educativos de la región, crear material visual, escrito, sensitivo, artístico y escribir en colectivo. Siempre trabajamos en dos líneas interculturales:

- 1 Dar lugar a la diversidad cultural, enfatizando en que todos somos diversos, reivindicando la importancia de ser diferentes, valorando el aporte de las movilizaciones humanas, desarrollando acciones afirmativas para las personas en condición de vulnerabilidad (por su condición migratoria o grupo étnico), creando estrategias y aplicando normativas para mitigar la discriminación racial y xenofóbica.
- 2 Generar acciones para revitalizar el sentido de pertenencia a lo local, regional, provincial, al país y a esta Nuestra América, sin perder de vista lo global. Como diría José Martí en su discurso *"Nuestra América"*: "Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas". Para esto, procuramos hacer una recuperación de legados culturales y ambientales.

Estas líneas de trabajo, creadas desde una base intercultural, son esenciales para la prevención de la violencia social en cuanto trabajan en el desarrollo de habilidades sociales y actitudinales en favor de la justicia y la equidad. Recordemos que:

La reserva crítica de la interculturalidad se concreta en la propuesta alternativa de inmemorizar e intradicionalizar lo que

hoy llamamos historia. Es decir, frente a un manejo de la historicidad de lo humano que promueve (debido evidentemente a intereses innegables de poder y de hegemonía mundial) una cultura del olvido de las historias "locales" con sus exigencias de reparación, así como una pedagogía de la destradicionalización en la formación del ser humano, la filosofía intercultural considera que el diálogo entre culturas representa un nuevo paradigma. Este abre la posibilidad real de redimensionar el paradigma de la historicidad y de cambiar cualitativamente nuestra relación con la historia, porque el diálogo entre culturas es el lugar donde precisamente las memorias y las tradiciones de la humanidad se encuentran para intercambiar sus historias, y no para sustituirlas por una supuesta historia universal. De aquí que en este encuentro intercultural se asista a la real manifestación de la pluralidad de memorias de los pueblos de la humanidad (Fornet-Betancourt, 2009, p. 99).

Desde esta lógica, la creación de la representación y/o imaginario simbólico de "Heredia Ciudades Culturales" permite construir las memorias locales desde una mirada plural. Es importante también evidenciar y reconocer que cada miembro de la Comisión Regional de Educación Intercultural tiene sus proyectos y acciones para que el tema esté vivo en sus centros de trabajo. Procuramos que el tema no sea visto como una materia o una labor aislada, sino como un eje transversal en la vida, una vivencia cotidiana que busca impregnar cada espacio humano. Actualmente se cuenta con un proyecto de ley (expediente: 24.679) para declarar el 11 de noviembre el día de "Heredia Ciudades Culturales".





Conclusiones

Los fundamentos de la Psicología Social de la Liberación nos han permitido, en la implementación de la Educación Intercultural, obtener insumos para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, la promoción de acciones en favor de la justicia social y la concienciación individual y colectiva. Estos insumos son necesarios para un diálogo sostenido desde el respeto, una herramienta pedagógica fundamental en el ámbito educativo para la construcción de mundos más humanos, afectuosos, equitativos y seguros para todas las personas.

“Heredia Ciudades Culturales” no es solo una serie de acciones; procuramos que todas ellas tengan un hilo conductor que teja la estructura y le proporcione significado. Pretendemos ofrecer un repertorio de procesos educativos que deben contextualizarse para afrontar diversas situaciones (principalmente las complejas) e incluso aquellas que son barreras para el mismo trabajo intercultural en los centros educativos, lo cual incide en la vida de las personas.

A veces debemos centrarnos en cómo podemos colaborar en el cambio de actitudes y comportamientos negativos, estimulando las conductas prosociales. A mi criterio, estas actitudes prosociales sí pueden beneficiar la convivencia y mitigar la violencia; pueden ayudar a prevenir y a crear respuestas ante la violencia social tan naturalizada, posicionando un diálogo horizontal con códigos de conducta que partan de la dignidad humana y que puedan ser vividos en las relaciones interpersonales. Es vital que se construyan principios éticos colectivos y estrategias para el manejo de las emociones (principalmente del dolor y el

enojo), pues desbordados pueden herir y auto herir.

En la regional de Educación de Heredia hemos crecido en colectivo con todo lo que eso implica, apostamos por ser ese brazo, esa representación social de “Heredia Ciudades Culturales” que nos cobija, nos crea horizontes de trabajo, nos deje sueños y nos desafía en la cotidianidad.

La tarea que tenemos es reconfigurar la cotidianidad como un espacio cultural herediano, que responda a otras lecturas de la historia, donde se evidencien los legados y lo plural, para abordar las nuevas realidades.

Referencias

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. España. Editorial Printed in Spain.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural*. Herausgeber editor. Alemania.
- Graeme, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Ediciones Paidós Ibérica. España.
- Martín-Baró, I. (1983). *Acción e ideología: psicología social desde Centroamérica*. El Salvador. UCA Editores.
- Pérez, G. (2003). *Investigación cualitativa. Métodos y técnicas*. Buenos Aires. Editorial docencia.
- Stenstrom, M. (2008). Reflexionando sobre los actores y las practicas especiales en el tiempo de globalización. *Revista Estudios culturales*,1(1), p. 73- 117.



EL PAPEL TRANSFORMADOR DE LA EDUCACIÓN PARA PREVENIR Y CONFRONTAR LOS DISCURSOS DE ODIOS EN COSTA RICA

M.Dh. Sebastián Alegría Garita⁶⁵

Resume

Las reflexiones expuestas corresponden a algunas generalidades al proyecto de investigación exploratoria denominado "Hacia una cultura de derechos humanos: Educando contra los discursos de odio en Costa Rica", realizada en el 2024 para la Cátedra de Trabajo Social, perteneciente a la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad Estatal a Distancia. El proyecto tuvo un doble propósito. Por un lado, la posibilidad de ofrecer un acercamiento teórico general al tema de los discursos de odio como hechos violatorios de derechos humanos y como expresiones contemporáneas en las que se expresan múltiples formas de violencia; desde una mirada crítica de los Derechos Humanos que parte de las relaciones históricas de opresión y de violencia estructural para explicar las desigualdades contemporáneas basadas en el racismo, el sexismo, entre otras. Por otro, la

identificación de algunas propuestas educativas para la confrontación y la prevención de estos; a saber: 1) La historia sociopolítica de los derechos humanos. 2) La posibilidad de desaprender y desnaturalizar aquellos elementos de la socialización de la violencia y la discriminación. 3) La educación para la democracia. 4) Los aportes de la educación intercultural.

Palabras clave: Derechos Humanos. Educación. Violencia. Discriminación, Discursos de odio

Introducción

Los discursos de odio se reconocen como una violación múltiple de derechos humanos y un desafío contextual para la vivencia del derecho humano a vivir libres de violencia y de discriminación. En este sentido, la posibilidad de enriquecer los procesos educativos tomando como punto de partida y como centralidad los derechos humanos,

65 Cátedra de Trabajo Social, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.  salegría@uned.ac.cr  <https://orcid.org/0009-0009-4273-0179>





dan razón a la pregunta que constituyó la presente propuesta investigativa: ¿De qué manera la educación en Derechos Humanos permite confrontar y prevenir los discursos de odio en Costa Rica?

Sustento teórico o conceptual:

Las normativas propias del sistema internacional de derechos humanos permiten reconocer y nombrar las violencias que confluyen en los discursos de odio. Arroyo, Durán y Muñoz (2022) realizan un importante aporte sobre la base legal existente (a nivel nacional) para problematizar los discursos de odio jurídicamente⁶⁶. Sin embargo, la base conceptual de la propuesta halla en la teoría crítica de derechos humanos una mirada integradora de las normativas del sistema internacional de derechos humanos y de las condiciones sociopolíticas y culturales que explican sus orígenes y trayectorias históricas, así como sus avances y retrocesos según contextos y coyunturas.

Para Gallardo (2010), la comprensión crítica sobre los derechos humanos y sobre la realidad en la que estos se desarrollan, posibilita un conocimiento “comprometido con los cambios sociales, con la búsqueda por la justicia y con la vida impregnada por una gran dignidad [...]”. (p. 130). Es decir, las reflexiones desarrolladas identifican el potencial conceptual derivado de la base legal y normativa para sancionar discursos de odio, pero toman como punto de partida analítico las relaciones de poder asimétricas propias de una sociedad estructuralmente violenta y desigual; al tiempo que

integran elementos contextuales que explican cultural, social y políticamente la proliferación de los discursos de odio en el mundo contemporáneo.

Por lo cual, la educación emancipadora forma parte de la base teórica de esta propuesta, en tanto permite desarrollar aprendizajes para la vida en su integralidad cotidiana, social y política; reconociendo “qué significa educar y cuál es el fin último de la educación” (Espinoza y Zeledón, 2019, p. 03).

En esta línea, Gallardo (2010) afirma que el propósito de educar en derechos humanos para la liberación es alcanzar “una educación conciente, capaz de operacionalizar las vivencias liberadoras de los Derechos Humanos” (p. 130); al tiempo que permita reflexiones éticas para problematizar y desarticular las distintas formas de violencia y discriminación (entre ellas, los discursos de odio).

Es decir, la educación en derechos humanos posibilitaría el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones para construir realmente una cultura de derechos humanos que logre incidir social y políticamente en procesos sociales democratizadores que se alejen de las culturas de la violencia y del autoritarismo que imperan en nuestra región.

Por esta razón, se considera que la educación es un espacio de disputas ideológicas, políticas y culturales en las que se expresan avances y retrocesos de derechos humanos, por lo que esta propuesta teórica sobre la educación también posibilita los siguiente:

66 Arroyo, Durán y Muñoz (2022) hallan en el derecho antidiscriminatorio positivado algunas posibilidades para prevenir y erradicar distintas formas de incitación al odio, tales como la Convención Americana sobre Derechos Humanos, el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos, la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención Internacional sobre la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio, entre otras.





1

La identificación de posibles dispositivos escolares asociados al disciplinamiento basado en el control y el autoritarismo (Legarralde, 2009), con expresiones de violencia simbólica expresada en racismo, sexismo, xenofobia, homogeneización cultural y otras formas de discriminación que muchas veces se expresan en discursos de odio. Reconocerlos será el primer paso para superarlos desde valores asociados a la inclusión y a la democratización.

2

Revitalizar contenidos del sistema educativo que se han institucionalizado (de forma directa o indirecta) mediante avances significativos en materia de derechos humanos. La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2015) advierte sobre la importancia de proteger derechos humanos ya legislados en algunos nuestros países, y que se expresan en el currículo (por ejemplo, la equidad de género, el principio de no discriminación, el respeto a la diversidad, así como la igualdad de condiciones para ejercer el derecho a la educación).

Aproximación metodológica:

El acercamiento teórico a los discursos de odio como situaciones violatorias de derechos humanos desarrolló sus reflexiones a partir del método histórico-dialéctico, el cual contiene algunos elementos imprescindibles para analizar las relaciones de poder en determinados contextos; a saber: El apego a la realidad (en sus contradicciones) como criterio de verdad para la construcción de conocimiento, así como la comprensión

del devenir histórico de los hechos desde un mirada politizada que reconoce violencias y desigualdades por orden de clase, género, racialización (entre otros).

Asimismo, la posibilidad de transformar las condiciones de desigualdad para la construcción de sociedades más justas. Para el caso específico de los derechos humanos comprendidos desde este método, Rosillo (2011) integra algunos elementos metodológicos, como las perspectivas histórica y práxica, para sintetizar el potencial teórico-social de esta forma de leer la realidad social para incidir sobre la misma:

"En efecto, este logos histórico debe comprenderse como una síntesis del logos contemplativo y el logos práxico, buscando contribuir desde su propio dinamismo a la transformación de la historia [...]. Para lograr esto, es necesario que el pensador no se aparte de las praxis de liberación y sea capaz de ubicarse en el lugar-que-da-verdad, es decir, desde la perspectiva de las grandes mayorías, como principio de desideologización y de crítica." (Rosillo, 2011, p. 492)

Bajo esta perspectiva, el criterio de realidad para caracterizar críticamente los discursos de odio y sus implicaciones, parte del reconocimiento de las violencias estructurales producto de condiciones históricas determinadas por el capitalismo, el patriarcado, el colonialismo y el racismo.

Asimismo, al tratarse de un tema asociado a los derechos humanos en América Latina, es imprescindible identificar la génesis y la trayectoria de estos identificando el autoritarismo político como condición en la que se han ejecutado múltiples y masivas violaciones a la dignidad humana: "El descenso hacia la barbarie represiva ha resuelto en





que una de las contribuciones de la región a la cultura universal sean lamentablemente los discursos de la guerra sucia, terrorismo de terrorismo de Estado, la desaparición forzada [...] y prácticas genocidas." (Roniger, 2018, p. 103)

De esta forma, la historia sociopolítica de los hechos asociados a los derechos humanos resulta innegable como elemento analítico para acercarnos teóricamente a cualquier situación que violente la integridad de personas o grupos, y que atente contra la convivencia democrática y la paz social; como sucede con los discursos de odio.

Los alcances del método histórico-dialéctico permiten desarrollar una mirada contextualizada sobre los aspectos de la realidad estudiada; que recupere determinantes políticos, geopolíticos, sociales y culturales sobre el devenir de los derechos humanos en el marco de procesos socio-históricos más amplios, al tiempo que permiten reconocer las disputas contemporáneas en las que se dirimen avances y retrocesos para el ejercicio real de los derechos humanos.

Herrera (2008) se refiere a esta integración de elementos de la realidad social para estudiar derechos humanos al proponer que se analicen complementariamente aspectos como las fuerzas productivas imperantes, los valores e instituciones del contexto, la forma en la que se dan las relaciones sociales, entre otros; para así reconocer la "interdependencia entre los múltiples componentes que definen los derechos humanos en el mundo contemporáneo [...] vistos en su real complejidad [...] y, siempre, en movimiento." (Herrera, 2008, p. 108).

Por lo anterior, los resultados desarrollados a continuación parten de esa integración

de elementos para comprender los discursos de odio como violaciones de múltiples derechos humanos. Bajo esta perspectiva, se recuperan aspectos teóricos asociados a la comprensión crítica de la violencia y la discriminación, así como la complementariedad que adquieren los derechos fundamentales, digitales, comunicativos y educativos para estudiar el tema.

Resultados

Mediante la propuesta se elaboró una caracterización de los discursos de odio como una expresión concreta de la realidad sociopolítica; con especial énfasis en la comprensión de sus intenciones y alcances como violaciones de derechos humanos. A partir de este acercamiento conceptual, se identificaron algunas propuestas educativas desarrolladas en las conclusiones de este artículo.

Primeramente, es importante señalar que discursos sociales han formado parte en la vida social, estos corresponden a interpretaciones y opiniones de aspectos determinados de la realidad, los cuales se elaboran social y culturalmente mediante "construcción de identidad y la definición de los otros." (Romero, 2023, p. 41). Sin embargo, la particularidad de aquellos discursos sociales basados en el odio es que estos promueven violencias y discriminaciones "sobre la base de su religión, etnia, nacionalidad, raza, color, lugar de origen, género o cualquier otro factor constitutivo de la identidad." (Arroyo, Durán y Muñoz, 2022, p. 06).

Al reconocerse como situaciones violatorias de derechos humanos, este tipo de discursos sintetizan la confluencia de violencias estructurales y violencias simbólicas con





alcances concretos. Por ejemplo, la xenofobia y la transfobia se basan en culturas con un fuerte arraigo estructuralmente racista y patriarcal; expresadas en violencia simbólica (mediante prejuicios, intolerancia, deshumanización) en la vida social, con la posibilidad de derivar en actos de violencia directa e incluso crímenes de odio.

Bajo esta línea, el Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (2013) advierte como la homofobia y la transfobia han sido las motivaciones del asesinato contra personas del colectivo LGBTIQ+ en América Central en las últimas décadas. Esta organización de derechos humanos afirma que los crímenes de odio son el resultado de varios factores:

En primer lugar, una agresión o un conjunto de agresiones dirigidas a lesionar los derechos de una persona. En segundo lugar, se debe estar en presencia de un conjunto de sectores sociales en situación de vulnerabilidad [...]. La vulnerabilidad de estos grupos se debe a la falta de identidad legal acorde con su identidad físico-social, lo cual tiende a colocar sus derechos en condición de ser vulnerados. (Centro por la Justicia y el Derecho Internacional, 2013, p. 21)

Así, las violaciones de los derechos más fundamentales, incluyendo el derecho a la vida, por medio de actos basados en el odio sexista, el odio nacionalista, el odio racista (entre otros) contra poblaciones discriminadas históricamente, evidencian la urgencia de comprender los discursos de odio desde la multiplicidad de las violencias implicadas.

En este sentido, el concepto de violencia híbrida (Jiménez, 2019) se torna oportuno para comprender la "interconexión y amalgama de las violencias" (p. 23) presentes en la vida social. De esta forma, se podrían identificar

las distintas violaciones de derechos humanos que constituyen los discursos de odio como motores de actos y agresiones; por medio de la integración de elementos asociados a la violencia estructural, a la violencia simbólica, a la violencia directa (tanto en espacios físicos, comunicativos, digitales, entre otros).

Este último aspecto integra la violencia digital al estudio de este tipo de discursos. En la actualidad estos circulan mediante redes sociales y plataformas digitales. Según Naciones Unidas y Coes Comunicación, para 2023 los discursos de odio y discriminación se triplicaron en Costa Rica; principalmente por razones de género, de xenofobia y asociadas a la realidad política (2023). Estas mismas fuentes de información, para el 2024, publicaron datos sobre la estrecha relación entre discursos de odio y la política nacional, al tiempo que advertía sobre la persistencia del racismo, la xenofobia y la violencia contra las mujeres en los datos expuestos (Coes Comunicación, Naciones Unidas, 2024).

Ante este contexto sociopolítico, es relevante comprender que en el mundo actual la comunicación en la esfera pública se expresa también mediante la participación digital, hecho socavado mediante expresiones de violencia digital en tanto existe una "lucrativa industria del odio social" (Cuesta, Ipar, Villareal y Wegelin, 2022, p. 94) que se expresa mediante "circuitos de desinformación [...]" (Cuesta, Ipar, Villareal y Wegelin, 2022, p. 94) y que, por lo tanto, exacerba prejuicios e intolerancias contra poblaciones discriminadas.

Es decir, los discursos de odio circulan digitalmente y se expresan mediante actos de violencia directa en correspondencia a





formas de opresión (como el racismo o la misoginia). Para Martínez (2022), la discriminación puede expresarse de forma online u offline; siendo ambas dos caras de la violencia: “Otra razón que permite la interconexión es que la violencia online tiende a iniciar con insultos para terminar en amenazas a la integridad de las mujeres, llevando la agresión del espacio virtual al presencial” (p. 180).

Cabe señalar que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022) nos recuerda que los discursos de odio pueden derivar en hechos trágicos: “La historia nos ha demostrado que el genocidio y otros crímenes atroces comienzan con las palabras [...]” (p. 01). Por este motivo, es importante reconocer los distintos tipos de intenciones y repercusiones de los discursos de odio constituidos por la hibridación de las violencias desarrolladas anteriormente. La posibilidad de comprender estas permitirá dimensionar los riesgos sociopolíticos de estos discursos.

A partir del contenido simbólico de los discursos de odio, se reconocen intenciones que puede ser sociales, políticas, bélicas e incluso genocidas; aludidas a continuación.

Primeramente, se reconoce que las intenciones sociales de los discursos de odio

corresponden a cómo se suspende o se violenta el derecho a vivir sin violencia y sin discriminación. La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965)⁶⁷, así como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979)⁶⁸, serían el principal insumo para determinar de qué operan estos discursos en términos de violaciones de derechos humanos.

La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial funciona como un marco un marco axiológico y jurídico general que integra las múltiples luchas contra el racismo, así como las ideologías y posturas pseudocientíficas que lo justifican. Esta permite nombrar las distintas formas que adquiere la discriminación racial al tiempo que posibilita la comprensión de hechos sociopolíticos contemporáneos como la xenofobia, la aporofobia, la racialización de los cuerpos, las disputas por territorios ancestrales, entre otros.

Por su parte, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer representa un marco general y vasto, que logra integrar las distintas formas (muchas veces sutiles o simbólicas) en las que se expresa la discriminación

67 En el artículo 4 de esta Convención se establece lo siguiente: “Los Estados partes condenan toda la propaganda y todas las organizaciones que se inspiren en ideas o teorías basadas en la superioridad de una raza o de un grupo de personas de un determinado color u origen étnico, o que pretendan justificar o promover el odio racial y la discriminación racial, cualquiera que sea su forma [...]” (Organización de las Naciones Unidas, 2024).

68 En los considerandos de esta Convención se establece la mirada interseccional sobre las violencias contra las mujeres: “Subrayado que la eliminación del apartheid, de todas las formas de racismo, de discriminación racial, colonialismo, neocolonialismo, agresión, ocupación y dominación extranjeras y de la injerencia en los asuntos internos de los Estados es indispensable para el disfrute cabal de los derechos del hombre y de la mujer.” Además, brinda una conceptualización amplia sobre la discriminación en el artículo 1: “discriminación contra la mujer denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera.” (Organización de Naciones Unidas, 2024)





de forma interseccional. Esto posibilita identificar oportunamente las intenciones que pueden adquirir los discursos de odio en ciertos contextos y coyunturas.

La incitación al odio por motivos de racismo y sexismo, así como la consumación de actos concretos (agresiones físicas, verbales, crímenes de odio) representan las intenciones sociales de los discursos estudiados; las cuales se expresan en la vida social y cotidiana; muchas veces de maneras profundamente naturalizadas.

Otro tipo de intenciones de los discursos de odio corresponden a aquellas que determinan el curso de la política; como el recrudecimiento de lenguajes autoritarios y antidemocráticos, la polarización política, la confrontación ideológica no dialógica, la desinformación intencionada sobre hechos importantes para la vida política del país, y el negacionismo sobre hechos históricos (particularmente sobre situaciones de violaciones masivas de derechos humanos).

Las intenciones políticas de los discursos de odio pueden derivar en actos concretos derivados de formas autoritarias de ejercer el poder político; por ejemplo, la persecución por razones ideológicas, la violencia política contra personas defensoras de derechos, así como la violación del derecho a la vida en muchos casos.

La polarización social es otras de las intenciones (y los resultados) de estos discursos, particularmente en contextos de alta "intolerancia política y cultural" (Ipar, 2023, p. 20) y a través de la confrontación no dialógica de posturas y decisiones políticas. Los lenguajes belicistas y la justificación de "mecanismos represivos [...] mediante los cuales el contradictor es equiparado al enemigo"

(Nocua, 2019, p. 164) hacen que los discursos de odio, para estos casos, se expresen a manera de autoritarismo.

Los cimientos de la vida democrática, en sentido, son cuestionados desde discursos que hacen del odio un medio para ejercer la política de forma autoritaria; es decir, mediante la violencia como "expresión contundente del poder" (Jiménez, 2019, p. 11) contra aquellos actores sociales que pasan de ser adversarios políticos a enemigos que deben ser suprimidos.

El autoritarismo ha formado parte de la cultura política y de la historia social en América Latina; tanto en el ámbito de la política formal como en la vida cotidiana y en las prácticas sociales. Restrepo (2008) señala que la violación de derechos fundamentales en nuestros países es una de las características de la vida social en contextos y regímenes represivos.

Por lo cual, no es extraño que los discursos de odio, cuando se orientan a atacar los principios y las instituciones democráticas (como la división de poderes, la educación pública, la autonomía universitaria, entre otros) utilicen una retórica autoritaria y represiva, así como la defensa de políticas públicas restrictivas de derechos humanos determinados grupos (como las posturas xenófobas contra las migraciones).

Es importante señalar que, por la forma en la que circulan y proliferan los discursos de odio, así como el contenido de estos, los alcances sociopolíticos de los discursos de odio deterioran los principios comunicativos que fundamentan la vida en democracia; entre ellos, la comunicación pública libre que reconoce Maturano (2022) como garante de la libertad de expresión.





Los lenguajes autoritarios y la incitación al odio reproducen contextos de violencia que limitan la expresión libre de ideas y la posibilidad de dirimir los conflictos de forma dialógica; mientras que la posibilidad de interlocución sin coerción garantiza “la legitimidad del Estado democrático de derecho” (González, 2018, p. 41) mediante verdaderas expresiones de participación social y política.

Las implicaciones políticas de los discursos de odio, de esta manera, suponen un riesgo para la convivencia democrática porque violentan derechos humanos de carácter digital y comunicativo; mediante la desinformación y confrontación como contenido circulado. Estas situaciones también advierten las implicaciones que acarrearán los discursos negacionistas de experiencias históricas o situaciones concretas en las que se violentan derechos humanos de forma masiva y sistemática.

Las narrativas negacionistas no solo se constituyen de falacias históricas que niegan actos atroces y con esto perpetúan las culturas políticas de silenciamientos e impunidad, sino que están estructurados en un lenguaje simplificado y repetitivo que restringe las posibilidades del pensamiento crítico para la memoria histórica⁶⁹ (es decir, de la posibilidad de analizar contextos, concatenar causas, identificar repercusiones, y plantear reflexiones éticas en torno a los derechos humanos).

El derecho a la verdad histórica es importante en la vida democrática porque nos permiten la no repetición de actos atroces

y crímenes basados en la incitación al odio. Además, como señala Medina (2009), este reconoce los derechos fundamentales de las víctimas y sus familiares en contextos de genocidio, masacres, desapariciones forzadas, ejecuciones extrajudiciales; así como el deber de los Estados de investigar y sancionar estos crímenes. Desdeñar este derecho supone un alto riesgo para la vida democrática y nos acerca a expresiones de poder político concentrado.

La posibilidad de identificar las intenciones políticas de los discursos de odio exige dimensionar sus implicaciones en lo que respecta al deterioro de la vida democrática, y con esto, de la comunicación pública libre y de la regresión en derechos humanos que supone el ejercicio autoritario del poder político.

Expuestas algunas de las implicaciones sociales y políticas de esta forma de violencia discursiva, podemos reconocer también aquellas intenciones que contienen elementos simbólicos asociados al genocidio. La incitación al odio en estos casos, es reconocida por Arroyo, Durán y Muñoz (2022) al señalar algunos tratados y convenciones del sistema internacional de derechos humanos en los cuales se advierte sobre las alarmantes implicaciones de la propaganda y la apología a la guerra; como es el caso de la Convención Americana de Derechos Humanos, de 1969; y el Pacto de los Derechos Civiles y Políticos de 1976.

De igual forma sucede con el contenido aquellos discursos que promueven prácticas genocidas que actualmente son

69 Para Feierstein (2023), un discurso negacionista es un constructo ideológico que no solo niega la veracidad histórica de determinados hechos, sino que también bloquea cualquier forma de “elaboración de fenómenos traumáticos (guerras, genocidios, represiones estatales) a partir de un conjunto de procedimientos que tienen su lógica y su especificidad propias” (p. 25)





reconocidas en la Convención para la Prevención y la Sanción del Genocidio, de 1948. La consumación de estos actos⁷⁰, reconocidos como crímenes contra la humanidad, es la síntesis de violencias estructurales y violencias simbólicas, como sucede con el racismo que atraviesa las experiencias de trauma colectivo que suponen estos hechos.

El genocidio contra los pueblos mayas en Guatemala, a inicios de la década de 1980, fue un intento de limpieza étnica justificado en gran parte por el profundo arraigo racista y colonialista que justificó el accionar de los cuerpos militares en un país en el cual, como señala Cuevas (2013), la cultura política está determinada por el autoritarismo y el Terror de Estado:

En este sentido, el genocidio es un proceso dinámico y los estudiosos han explicado, por ejemplo, que el etnocidio (la destrucción de la cultura de un pueblo) puede degenerar en un genocidio (su destrucción física) cuando las poblaciones resisten exitosamente a los ataques dirigidos en contra de su identidad o cultura. (Drouin, 2011, p. 38)

Esta forma extrema de destrucción de grupo humanos, justificado en discursos racistas y expresiones de violencia simbólica contra pueblos originarios, explica las intenciones e implicaciones genocidas de narrativas discriminatorias en contextos en los que la violencia se institucionaliza y el Estado se convierte en el perpetuador de actos genocidas.

De esta manera, los discursos de odio en la contemporaneidad, en tanto continuidad histórica de la incitación al odio con particularidades contextuales (cómo la forma en la que estos circulan), representan una amenaza colectiva a la vida; particularmente cuando la concentración de poder político, económico, militar y comunicativo permite desplegar mecanismos de destrucción masiva.

La posibilidad de identificar las distintas implicaciones de los discursos de odio que fueron desarrolladas anteriormente permite acercarse ética y teóricamente a la multiplicidad de violencias y de hechos violatorios de derechos humanos que suponen estos. Este último aspecto reafirma la pertinencia y la urgencia de determinar algunos aportes de propuestas educativas para prevenir y confrontar discursos de odio. Sobre este aspecto se exponen las siguientes reflexiones.

Conclusiones

Una vez dimensionadas las características e intenciones de los discursos de odio, se reafirma la importancia de desarrollar procesos educativos basados en los siguientes elementos. Cada uno de estos permitirá el desarrollo de aprendizajes y habilidades para enfrentar críticamente los discursos de odio mediante el reconocimiento de sus causas estructurales y sus implicaciones contextuales o coyunturales. Por lo que se señalan a continuación de forma separada:

70 En el sistema internacional de derechos humanos se reconoce el genocidio como aquellas prácticas señaladas en la Convención para la Prevención y la Sanción del Genocidio: "a) Matanza de miembros del grupo; b) Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; d) Medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno del grupo; e) Traslado por fuerza de niños del grupo a otro grupo." (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2025).





1 La historia sociopolítica de los derechos humanos: Se propone que, mediante el desarrollo de conocimientos sobre la trayectoria histórica y sociopolítica de los derechos humanos, las personas participantes de los procesos de interaprendizaje comprendan su vida cotidiana desde la comprensión del contexto, cuestionándose sobre el origen, la trayectoria histórica, las continuidades y rupturas en la construcción de determinados derechos.

Lo anterior permitirá también reconocer las disputas culturales y sociopolíticas contemporáneas en las que se dirime la progresión o la regresión de las condiciones que limitan y posibilitan la vivencia de derechos fundamentales y derechos humanos; al tiempo que posibilita el posicionamientos ético-políticamente antes hechos violatorios de derechos humanos. En este sentido, algunas de las habilidades a desarrollarse corresponden al pensamiento crítico e integrador.

Las herramientas para la indagación crítica, reconocidas por Bermúdez y Magenzdo (2017) como un potencial de la educación en derechos humanos, para afianzar el pensamiento sistémico que “permite la reconstrucción de los procesos causales y de los mecanismos que explican cómo llegaron a ser las cosas de determinada manera o cómo funcionan las cosas en contextos particulares.” (p. 29)

El pensamiento integrador, en este sentido, permitiría el desarrollo de reflexiones éticas en torno a las desigualdades e injusticias, por medio de las interrelaciones de aspectos políticos, geopolíticos, culturales y sociales⁷¹ que explican las condiciones y las situaciones violatorias de derechos humanos en contextos locales, nacionales y mundiales.

Expuesto la primera propuesta pedagógica, asociada a los conocimientos en torno a la historia sociopolítica de los derechos humanos, se expone las posibilidades cotidianas que supone comprender las violencias y las distintas formas de discriminación para desaprenderlas.

2 La socialización para la paz y la posibilidad de desaprender y desnaturalizar las violencias: Al ser esta una propuesta que integra las vivencias con elementos teóricos y reflexiones éticas, la posibilidad de desaprender y desnaturalizar aquellos elementos de la socialización de la violencia y la discriminación (racial y de género) representa uno de los principales propósitos pedagógicos.

Desde distintas áreas del conocimiento se ha comprobado que la violencia es una construcción cultural que aprendemos desde la niñez mediante fuentes de socialización como la familia, la comunidad, los medios de comunicación, las culturas políticas dominantes (como el autoritarismo).

71 Cabe señalar que los aprendizajes procurados para la comprensión sociopolítica de la trayectoria de los derechos humanos parten de reflexiones que toman la memoria histórica como elemento integrador de causalidades y concatenaciones de aspectos explicativos de la realidad. Este conocimiento permite, al mismo tiempo, generar la conciencia y la disposición necesarias para el reconocimiento público de “las graves violaciones a los derechos humanos ocurridas, la reivindicación y conservación de la memoria y dignidad de las víctimas, la difusión y preservación de la memoria histórica y a la promoción de una cultura de derechos.” (Levy, 2019, p. 02-03)





De esta forma, se comprender cómo las violaciones de derechos humanos muchas veces pasan desapercibidas, invisibilizadas e incluso justificadas mediante la naturalización⁷² de los sistemas de opresión: “Al haberlas interiorizado mediante un proceso con base emocional [...] se nos presentan como cosas naturales [...]. Es así como se legitiman la mayor parte de prácticas sociales, especialmente el reparto de poder.” (Moreno, 1991, p. 89).

Que la violencia no sea innata al ser humano, es una afirmación desmentida científicamente en varias ocasiones (Jiménez, 2019). Sin embargo, los distintos sistemas de poder (como el sexismo, el racismo, la explotación, entre otros) están profundamente arraigados en la vida social y cultural, que resulta más fácil en la violencia y la guerra como única forma de dirimir conflictos.

Los actos basados en las violencias podrán ser prácticas sociales comunes y multifacéticas; pero no por eso, estamos predeterminados a reproducirla sin criterio ni razonamiento. En este sentido, parte de los propósitos pedagógicos de una propuesta para prevenir y confrontar discursos de odio, corresponde a la urgencia de desnaturalizar y desaprender aquellos elementos socializadores de la violencia; al tiempo que se reconozcan y afiancen formas de relacionamiento que se constituyan desde la paz.

Para esta experiencia de aprendizaje consideramos que los seres humanos tenemos disposición para relacionarnos desde la paz mediante prácticas contra-violentas como el cuidado mutuo, la cooperación, la solidaridad y la posibilidad de construir justicia social. Lo anterior no omite las diferencias ni los conflictos; pero sí nos permite identificar y aplicar formas de comunicación o relacionamiento no violentas.

Jares (1999) recomienda incidir en los procesos educativos a favor de la paz mediante la concientización y la transformación de estructuras violentas, tanto en los entornos más inmediatos (familia, comunidad) como en un mundo que sigue atravesando expresiones de exterminio, violaciones masivas de derechos humanos y crímenes contra la humanidad en curso.

En este sentido, la paz no solo representa la ausencia de guerras oficialmente reconocidas, sino una “concepción amplia y global de la paz, interrelacionada con obstáculos políticos, sociales y económicos.” (Jares, 1999, p. 153). Por lo que estos aprendizajes también fortalecen el pensamiento crítico e integrador desplegado en las prácticas sociales cotidianas respecto a la vivencia del derecho a vivir sin violencia y sin discriminación.

72 Los lenguajes de guerra y la confrontación discursiva que forma parte de la socialización de la violencia, parte del belicismo como explicación aparental del desarrollo histórico, invisibilizando el papel de la solidaridad y la mutualidad en la construcción de relaciones sociales. Jiménez (2019) afirma que el belicismo consiste en explicar que el motor de la historia humana ha sido la guerra, por medio de distintas ideas y valores asociados directamente a esta; producto de esto, se han invisibilizado las valiosas experiencias históricas en las que los conflictos se han dirimido mediante la solidaridad y la cooperación. La guerra, en este sentido, se ha convertido en una institución social que ha permitido “definir e interpretar la realidad” (Moreno, 1991) desde una mirada violenta totalizante. Podemos afirmar que el belicismo es uno de los elementos de la cultura política de países latinoamericanos, la cual está profundamente marcada por el autoritarismo y la represión política. Por lo cual, la posibilidad de distanciarnos de los elementos culturales belicistas y los distintos lenguajes de guerra que proliferan en la vida contemporánea, radica particularmente en el afianzamiento de una cultura de derechos humanos enriquecida de memoria histórica.





3

La educación para la democracia y la construcción de culturas políticas democratizadoras: Para el caso de esta propuesta pedagógica se integra el pensamiento integrador y crítico con las disposiciones éticas para la defensa de la institucionalidad democrática y el reconocimiento del autoritarismo político como condición violatoria de múltiples derechos humanos.

Los regímenes políticos democráticos y los procesos de democratización, en su amplia diversidad, son una oportunidad para relacionarnos colectivamente desde formas de comunicación y prácticas sociales no violentas. Lo cual nos lleva al siguiente aspecto, asociado a la participación como forma de democratizar nuestros contextos.

La interlocución, la deliberación y la participación, sea esta física o digital, se vivencian mediante el reconocimiento de derechos comunicativos y digitales; de los primeros destacan algunos como el derecho a la verdad y a la información veraz necesaria para un verdadero diálogo democrático (González, 2018); de los segundos, se reafirma la importancia de la paz cibernética, la responsabilidad digital (Ríofrío, 2014), entre otros derechos y condiciones.

La importancia de los aprendizajes, en este sentido, es que garantizan relacionamientos participativos sin violencia y sin discriminación: "Las personas se sienten más seguras y respetadas si son capaces de decir lo que piensan. Desde una perspectiva social, la libertad de expresión es necesaria para la buena gobernanza" (Cajigal, 2018, p. 24). Es decir, la cultura de la violencia, sea digital o en espacios físicos, genera miedo y silenciamiento en la diversidad de voces que

pueden enriquecer la convivencia democrática y afianzar la paz social.

Martínez (2022), por ejemplo, señala que "la violencia contra las mujeres en el ejercicio político en redes sociales, es una forma de violencia digital, cuyo fin es limitar su participación política." (p. 173). Este aspecto revela cómo los discursos de odio, lejos de representar opiniones o narrativas que amplían la libertad de expresión en condiciones de paz social, por el contrario, limitan y violentan esta libertad fundamental.

El reconocimiento de derechos comunicativos y derechos digitales posibilita también la democratización de los espacios de convivencia y participación al garantizar la "autodeterminación pública y la autorrealización ética" (González, 2018, p. 40), es importante que la comunicación y la interlocución entre distintos actores sociales y políticos se realice de forma apegada a la realidad de los hechos que nos determinan social e históricamente, y que exigen un ejercicio pleno del derecho a la información veraz para establecer relacionamientos basados en la confianza y el diálogo.

El derecho a la verdad contrarresta las intenciones de los discursos de odio, que muchas veces se expresan como desinformación mediante mentiras, noticias falsas y narrativas antidemocráticas; con fines orientados a la polarización política y e incluso a la violencia política: "Diferentes análisis de las tecnologías y la circulación de los discursos [...] inducidos y habilitados por redes sociales que conectan a la miles de millones de personas en condiciones de profunda opacidad y desregulación." (Cuesta, Ipar, Villareal y Wegelin, 2022, p. 94).

Por último, como parte de la propuesta de aprendizajes para prevenir y contrarrestar





las implicaciones propias de los discursos de odio, se reconoce el potencial de la educación intercultural. El propósito educativo, en este sentido, se orienta a la desmitificación argumentativa de expresiones de discriminación xenóforas, racistas y de superioridad nacional (estereotipos, estigmatizaciones, entre otras).

La interculturalidad es una perspectiva relacional, la cual, según Walsh (2012) se refiere a la promoción de intercambios no discriminatorios y relaciones constructivas entre las culturas; como parte de un esfuerzo para alcanzar una “sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural” (p. 63), por medio del reconocimiento de los distintos aportes de la diversidad cultural inherente a la vida de los pueblos, los territorios, las diásporas y las migraciones.

La discriminación y los discursos de odio podrán abordarse desde esta propuesta educativa por medio del desarrollo de las habilidades interculturales establecidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), mediante metodologías que, como señala Leeds-Hurwitz (2017) para este organismo de derechos humanos y derechos culturales, tengan una aplicación significativa en los distintos contextos culturales representados en los espacios educativos:

Una manera de dividir las competencias interculturales en capacidades independientes es distinguir entre saberes (conocimiento de la cultura), saber comprender (habilidades para interpretar/relacionarse), saber aprender (habilidades para descubrir/interactuar), saber ser (disposición a la curiosidad y apertura)” (Leeds-Hurwitz, 2017, p. 20).

En este sentido, promover experiencias educativas tomando como punto de partida la diversidad humana, contiene un potencial no solo para el desarrollo de conocimientos sobre la historia, los aportes y los desafíos contextuales de los pueblos y las culturas; sino que también fortalece actitudes y prácticas sociales que permiten vivenciar cotidianamente el derecho a vivir sin violencia y sin discriminación.

Desde la educación intercultural se integran aprendizajes que operan de forma complementaria, ya sean socioemocionales (generar empatía y comprensión sobre las situaciones de los distintos grupos humanos), teóricos (para conocer sobre la discriminación sus raíces históricas y repercusiones) y reflexiones ético-políticas (para generar posicionamientos y compromisos colectivos para la transformación social).

Las propuestas pedagógicas de la educación intercultural, para que sean críticas, deben reconocer que existen jerarquías entre las culturas; es decir, habría culturas consideradas superiores y otras inferiores (Dussel, 2017); lo cual, evidentemente se traduce en exclusiones, discriminaciones y violaciones de derechos humanos. Este último aspecto es imprescindible para el desarrollo de aprendizajes críticos que identifiquen los discursos de odio como violaciones de derechos humanos cuya causa se encuentra en el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado” (Walsh, 2021, p. 65).

Al reconocer las estructuras de poder que determinan la vida social, la propuesta pedagógica intercultural coloca a la educación en el terreno de la política; en tanto los interaprendizajes se orienten a la transformación de la discriminación y las violencias;





de manera que se constituyan otras culturas políticas que se alejan del autoritarismo y posibiliten experiencias democratizantes en contextos diversos.

Referencias

- Arroyo, L., Durán, G. y Muñoz, A. (2022). *Guía jurídica para prevenir y erradicar los discursos de odio y la discriminación en Costa Rica*. San José: Colegio de Abogados y Abogadas de Costa Rica; Organización de las Naciones Unidas. <https://costarica.un.org/sites/default/files/2022-07/Gui%CC%81a%20juri%CC%81dica%20para%20erradicar%20los%20discursos%20de%20odio%20en%20Costa%20Rica%20VF.pdf>
- Bermúdez, Á. y Magendzo, A. (2017). *Pen-sando la educación en derechos humanos desde una mirada ética y controversial*. Revista Latinoamericana de Derechos Humanos. Vol. 28 (2). Heredia, Universidad Nacional.
- Cajigal, J. (2018). *Los discursos de odio como límite a la libertad de expresión*. Memoria para optar al grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales. Santiago, Universidad de Chile.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (2015). *Educación para todos y todas en América Latina y El Caribe*. São Paulo. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Educaci%C3%B3n-para-Todos-y-Todas-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Centro por la Justicia y el Derecho Internacional. (2013). *Diagnóstico sobre los crímenes de odio motivados por la orientación sexual e identidad de género en Costa Rica, Honduras y Nicaragua*. San José. CEJIL.
- Coes Comunicación, Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Informe sobre discursos de odio y discriminación 2023*. <https://costarica.un.org/es/238630-informe-sobre-discursos-de-odio-y-discriminaci%C3%B3n-2023>
- Coes Comunicación, Organización de las Naciones Unidas. (2024). *Informe sobre discursos de odio y discriminación 2024*. <https://costarica.un.org/es/275096-informe-sobre-discursos-de-odio-y-discriminaci%C3%B3n-2024>
- Cuesta, Micaela; Ipar, Ezequiel; Villareal, Pablo y Wegelin, Lucía. (2022). "Dilemas de la esfera pública digital: Discursos de odio y articulaciones político-ideológicas en Argentina" en Revista América Latina Hoy. (Ediciones Universidad de Salamanca). Vol. 91.
- Cuevas, R. (2013). *De Banana Republics a Repúblicas Maquileras*. (San José CR: EUNED).
- Dussel, E. (2017). *Filosofías del Sur: Descolonización y transmodernidad*. Ediciones Akal. Ciudad de México.
- Espinoza, J. y Zeledón, J. (2019). *Filosofía de la Educación*. San José, EUNED.
- Feierstein, D. (2023). *Notas sobre el negacionismo*. Payró, Josefina (ed.): El rol de los medios en la prevención de los discursos de odio. Buenos Aires, Defensoría del Público.





- Drouin, M. (2011). *Acabar hasta con la semilla: Comprendiendo en el genocidio guatemalteco de 1982*. Guatemala, F&G Editores.
- Gallardo, H. (2010). "Teoría Crítica y Derechos Humanos: Una lectura latinoamericana" en *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*. (San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí). Año II, no. 4.
- González, J. (2018). *Los derechos fundamentales espitémicos y comunicativos en la era de la posverdad*. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*. Vol. 29, no. 2. Editorial de la Universidad Nacional, Heredia.
- Herrera, J. (2008). *La reinención de los derechos humanos*. Atrapasueños, Sevilla.
- Ipar, E. (2023). *Los nudos ideológicos de la democracia y el diagnóstico de la época*. En: Cuesta, Micaela; Ipar, Ezequiel y Wegelin, Lucía: *Discursos de odio: Una alarma para la vida democrática*. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Madrid, Popular.
- Jiménez, F. (2019). *Antropología de la violencia: origen, causas y realidad de la violencia híbrida*. *Revista de Cultura de Paz*. Vol. 3. Loja. Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz.
- Leeds-Hurwitz, W. (2017). *Competencias Interculturales: marco conceptual y operativo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Universidad Nacional de Colombia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- Legarralde, M. (2009). *La educación durante la última dictadura militar*. En Raggio, Sandra: *Memorias en las aulas*. Buenos Aires. Comisión Provincial por la Memoria. <https://www.comisionporlamemoria.org/project/dossiers-memoria-en-las-aulas/>
- Levy, R. (2019). Principios sobre Políticas Públicas de Memoria en las Américas: Resolución 3/2019. (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Organización de Estados Americanos). <https://www.oas.org/es/cidh/decisiones/pdf/resolucion-3-19-es.pdf>
- Martínez, Y. (2022). *Narraciones políticas: experiencias en la superación de la violencia contra las mujeres en el ejercicio de la política en las redes sociales de Costa Rica*. Centro de Investigación en Comunicación; Programa de Libertad de Expresión y Derecho a la Información: III Informe del Estado de la Libertad de Expresión en Costa Rica. Universidad de Costa Rica, San José.
- Maturano, Amir. (2022). El discurso del odio y la libertad de expresión (especial referencia al ámbito político y artístico). Tesis para optar por el grado de doctor en Derecho. (Mallorca: Universitat de les Illes Balears).
- Medina, C. (2009). *Los 40 años de la Convención Americana sobre Derechos Humanos a la luz de cierta jurisprudencia de la Corte Interamericana*. Anuario de Derechos Humanos. No. 05.
- Moreno, F. (1991). *Infancia y guerra en Centroamérica*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, San José.





- Nocua, D. (2019). *Violencia sociopolítica contra líderes sociales y defensores de derechos humanos en el postconflicto: dificultades y retos para la implementación de una paz estable y duradera en Colombia*. Revista Latinoamericana de Derechos Humanos. Vol. 30, no. 1. Editorial de la Universidad Nacional, Heredia.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2025). *Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-prevention-and-punishment-crime-genocide>
- Organización de las Naciones Unidas. (2024). *Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer*. <https://www.ohchr.org/es/treaty-bodies/cedaw#:~:text=El%20Comit%C3%A9%20para%20la%20Eliminaci%C3%B3n,-de%20discriminaci%C3%B3n%20contra%20la%20mujer>.
- Organización de las Naciones Unidas. (2024). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Combatir los discursos de odio a través de la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380290_spa
- Restrepo, M. (2008). *Apuntes para una reflexión sobre pedagogía de los derechos humanos en Colombia*. En: Magendzo, Abraham: Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf>
- Ríofrío, J. (2014). *La cuarta ola de derechos humanos: los derechos digitales*. Revista Latinoamericana de Derechos Humanos. Vol. 25, no. 1. Editorial de la Universidad Nacional, Heredia.
- Romero, A. (2023). *Pensamiento xenófobo y racista en Uruguay en el siglo XXI: discursos de odio*. En Cerdas, Evelyn y Munguía, Alex (coordinadores): Temas globales en el ámbito de los derechos humanos en América Latina. Ediciones La Biblioteca, Puebla.
- Roniger, L. (2018). *Historia mínima de los derechos humanos en América Latina*. (Ciudad de México: El Colegio de México A.C.)
- Rosillo, A. (2011). *Derechos Humanos desde el pensamiento latinoamericano de la liberación*. Tesis para optar por el grado de Doctor en Estudios Avanzados en Derechos Humanos. (Madrid: Universidad Carlos III de Madrid).
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. Vol. 15; no 1-2. Visão Global, Joaçaba.



DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ, LUEGO DEL POSACUERDO EN COLOMBIA

Flor Alba Romero Medina⁷³

Resumen

La educación en derechos humanos y para la paz contribuye a la consolidación de una cultura en la que se valora la dignidad de las personas, los conflictos se resuelven pacíficamente, las relaciones humanas son incluyentes en la diversidad y hay respeto a las diferencias; Colombia es un país que, desde la configuración en Estado Nación, ha tenido confrontaciones armadas locales, regionales, nacionales, con diferentes actores armados, lo cual ha permeado a la sociedad colombiana; producto de esto la violencia se ha naturalizado en la vida cotidiana, en los espacios privados de familia y en espacios públicos en los que el relacionamiento se da con muchas dificultades. Esto explicaría las altas cifras en feminicidios, muertes violentas de niños y niñas, en sus espacios de hogar y muertes violentas en el marco del conflicto armado.

A pesar de la firma de los Acuerdos de Paz del gobierno nacional con las antiguas Fuerzas Armadas Revolucionarias -FARC EP, su implementación ha tenido muchas barreras -alrededor de 460 firmantes de dichos acuerdos han sido asesinados- y los niveles de violencia política, violencia común y violencia cotidiana son muy altos. Desde los principios éticos que sustentan la Educación en derechos humanos y la educación para la paz, hay un reto muy grande de trabajar, entregando herramientas para “desaprender” la guerra. Es necesario superar la polarización que se vive en la sociedad, la barbarie que le quita la humanidad a quienes son diferentes justificando su eliminación, recuperando la empatía y la unicidad, trabajando críticamente desde la comprensión de lo sucedido, la gravedad de hechos crueles e inhumanos y proponiendo formas de relacionamiento no violentas, en la que el diálogo sea el camino escogido para

73 Antropóloga, Especialista en Derechos Humanos, Doctora en Educación. Docente adjunta del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales -IEPRI- de la Universidad Nacional de Colombia y docente de cátedra de la asignatura Educación en Derechos Humanos, en la Maestría de Derechos Humanos, gestión de la transición y posconflicto, de la Escuela Superior de Administración Pública -ESAP.  faromerome@unal.edu.co, flor.romero@esap.edu.co  <https://orcid.org/0006-5882-0345>





dirimir los conflictos y la inclusión sea una realidad para esas personas, sujetos de especial protección constitucional.

Palabras clave: construcción de paz, Educación en derechos humanos, propuesta educativa, Posacuerdo

El Acuerdo de paz, el desarme, la desmovilización y la reincorporación a la vida civil

Luego de más de 50 años de guerra, el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias –FARC–, firmaron un Acuerdo de Paz el 24 de noviembre del 2016, con una agenda para la consolidación de una paz estable y duradera, dando esperanzas y posibilidad para bajar la intensidad de la guerra, resarcir a las víctimas, coadyuvar a la inclusión social de los y las excombatientes y crear confianza hoy y en el futuro próximo, con unos propósitos que buscan superar ese impacto doloroso en la convivencia de las y los colombianos, desde el principio de dignidad (Observatorio de Paz y Conflicto, 2015).

El Acuerdo tuvo, en síntesis, el compromiso de poner fin a la guerra, mediante el cese al fuego y de hostilidades bilateral y definitivo y la dejación de las armas; acuerdo en el marco de la justicia transicional y restaurativa, con la creación del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición; sobre el narcotráfico, se aprobó un acuerdo para la solución al problema de las drogas ilícitas; en cuanto a la mejora de oportunidades para el campo, se aprobó el Acuerdo Política de Desarrollo Agrario Integral. Hacia un nuevo Campo Colombiano: Reforma Rural Integral (RRI); sobre la participación y la democracia, se aprobó el

Acuerdo de Participación Política de los excombatientes, en una apertura democrática para construir la paz. Además, se acordó la metodología para la puesta en marcha del Acuerdo Final, para su implementación, verificación y refrendación (Cancillería, 2016).

El Sistema de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición –SVJRN–, se conformó por la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV), la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas en el contexto y en razón del conflicto armado (UBPD) y la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), esta última aplicando la justicia transicional, que prioriza la necesidad de la paz, por encima de la justicia punitiva, desarrollando la justicia restaurativa, con sus cuatro elementos: el derecho a la verdad, a la justicia, a la reparación y a las garantías de no repetición; se desmovilizaron 13.069 combatientes y entregaron 8.894 armas (Comisión de la Verdad, s.f.).

En cuanto a la seguridad de los firmantes de los Acuerdos, el Estado colombiano se comprometió a:

ACUERDO FINAL DE PAZ-Obligaciones del Estado respecto del componente garantías de seguridad del Acuerdo Final de Paz

(...) alcanzar la paz en un marco “constitucional democrático, participativo y fundado en la dignidad de la persona humana... que implica la sujeción de todos, particulares y autoridades públicas, al ordenamiento jurídico” y, al mismo tiempo supone el imperativo de adelantar “todas las medidas necesarias, no solo para promover las condiciones materiales que son presupuesto de la misma, sino también para eliminar las manifestaciones de violencia, la estigmatización y las





trasgresiones del orden jurídico que la pongan en peligro⁷⁴.

El asesinato de firmantes de los Acuerdos de Paz

El informe de la Misión de Verificación de la ONU en Colombia ante el Consejo de Seguridad 2025⁷⁵ da cuenta de los avances de la implementación desigual de los Acuerdos de Paz y de los desafíos y factores estructurales que mantienen la violencia en los territorios -economía ilegal, poca presencia del Estado, entre otros-. A ocho años de la firma de los Acuerdos, la mayoría de los firmantes están reintegrados a la sociedad; se han adjudicado tierras en 14 de los 24 Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación -ETCR- y se ha apoyado a 47 cooperativas productivas, en aproximadamente 15.000 hectáreas adquiridas. De otro lado, las FARC-EP son ahora un partido político con participación en el Congreso; a nivel local y en las comunidades también tienen presencia, con un liderazgo social importante. Sin embargo, a nivel de la Reforma Rural Integral la respuesta del Estado se queda corta en cuanto a la adjudicación y legalización de las tierras; el programa de sustitución de cultivos ilícitos no ha tenido el seguimiento ni la asistencia suficientes por parte del Estado.

En cuanto a la seguridad de los firmantes, la violencia ha afectado sobre todo a quienes se convirtieron en líderes sociales.

Los excombatientes han sido particularmente afectados por la violencia. Desde la firma del Acuerdo de Paz, 460 excombatientes han sido asesinados, de ellos 11 eran mujeres, 59 indígenas y 57 afrocolombianos. Para el periodo del 27 de diciembre 2024 al 26 marzo 2025, 19 excombatientes fueron asesinados, configurando un incremento significativo comparado con el periodo anterior⁷⁶.

De igual manera, la Misión de Verificación de la ONU informó que, a marzo del 2025, han sido asesinados 460 firmantes de los Acuerdos de paz:

74 Corte Constitucional (2022). SU 20. Artículo 4.3.22. Estado inconstitucional de cosas en el Acuerdo de Paz, Magistrada Ponente Cristina Pardo Schlesinger.

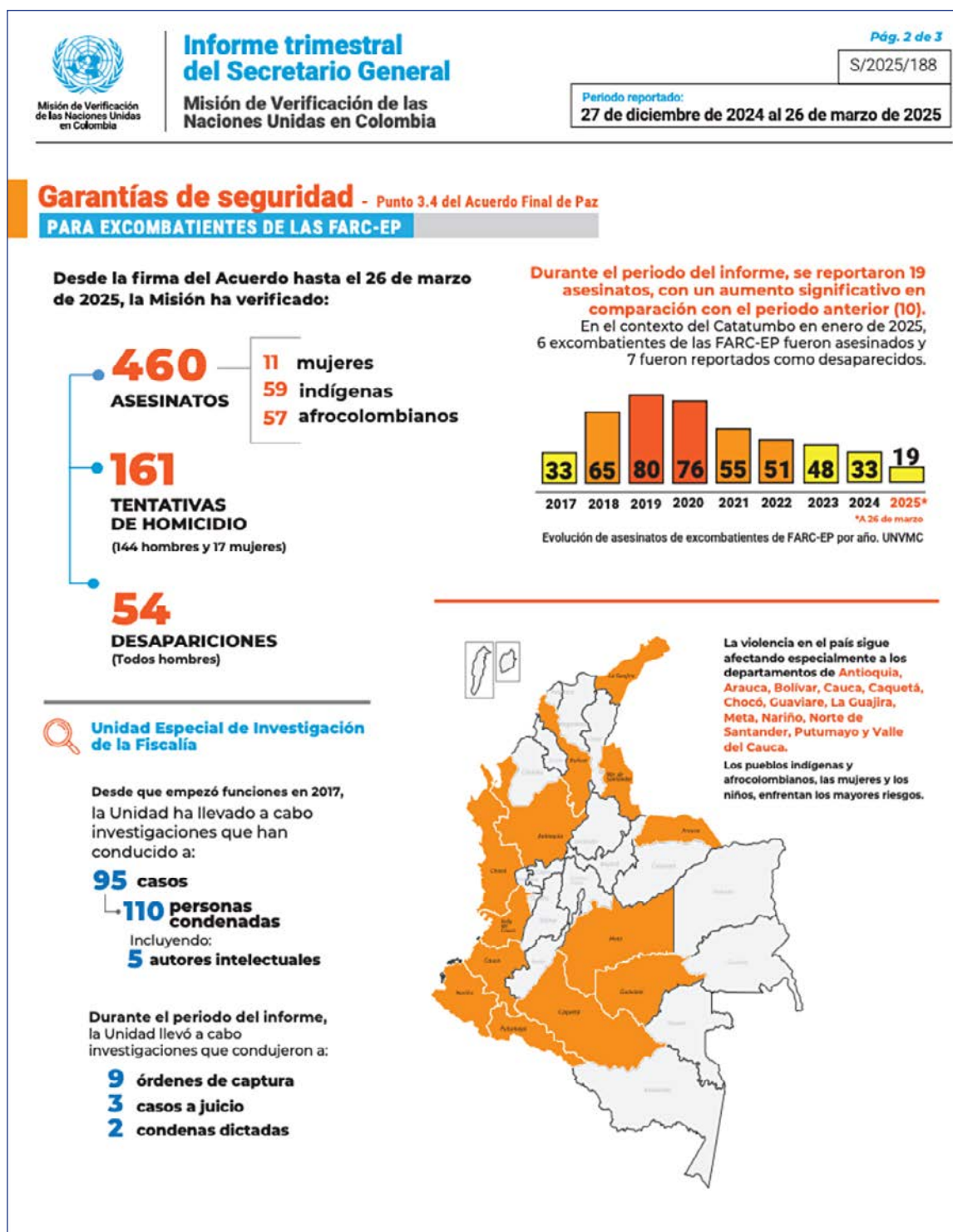
75 <https://colombia.unmissions.org/el-acuerdo-de-paz-de-2016-ha-logrado-avances-notables-aunque-problemas-estructurales-de-país>

76 Naciones Unidas (2025). Misión de verificación. El acuerdo de paz ha logrado avances notables aunque problemas estructurales del país. Comunicado de prensa. Disponible en: <https://colombia.unmissions.org/el-acuerdo-de-paz-de-2016-ha-logrado-avances-notables-aunque-problemas-estructurales-de-país>





Figura 1.



Nota. Misión de Verificación de la ONU, https://colombia.unmissions.org/sites/default/files/infografia_es-panol_s2025188.pdf





El contexto del país muestra que, a pesar de la desmovilización de las y los combatientes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC-, siguen existiendo otros grupos armados -Ejército de Liberación Nacional -ELN-, Clan de Golfo, disidencias de las FARC, entre otros, lo que complejiza la situación para los firmantes de los Acuerdos de Paz, por la disputa territorial de zonas de cultivo de la mata de coca y la mirada sospechosa, de desconfianza e inquisidora de estos actores armados con quienes entregaron las armas.

Además de lo anterior, existe discriminación y estigmatización de la sociedad en general, frente a las y los firmantes:

...el mayor riesgo de agresiones a los excombatientes lo constituye la estigmatización a los Acuerdos de Paz y a las condiciones de reincorporación política de quienes firmaron el acuerdo y se comprometieron con su implementación. La estigmatización y discursos de odio forman parte de la matriz ideológica para la discriminación, agresión y desconocimiento de derechos de las personas en proceso de reincorporación⁷⁷.

¿Quiénes son responsables de los asesinatos de las y los firmantes de los Acuerdos de Paz?

Según estudio realizado por la Jurisdicción Especial para la Paz⁷⁸, quienes han asesinado a las y los firmantes de los Acuerdos de Paz son:

Responsables	Homicidio a excombatientes
Disidencias de las FARC - EP	49.02%
Clan del Golfo (AGC)	15.69%
Ejército de Liberación Nacional	11.76%
Pelusos – Disidencias ELN	10.78%
Otros	13%

El estudio da cuenta de las causas para que se den estos asesinatos, entre las que están los siguientes patrones: “desmonte de proyectos políticos, económicos o comunitarios ligados a la implementación del Acuerdo de Paz en los territorios, a través de la eliminación de excombatientes que asumen roles de liderazgo”. Los liderazgos se relacionan con proyectos productivos comunitarios y acciones políticas, que van en contravía de los intereses de actores armados; así mismo, el liderazgo en restitución de tierras incomoda a los empresarios agrícolas.

77 Posso, C. G. (2022). Sin Comisión Nacional de garantía de seguridad, una omisión que cuesta vidas. Indepaz. Disponible en: <https://indepaz.org.co/cincoanos-sin-comision-nacional-de-garantia-de-seguridad-una-omision-que-cuesta-vidas-porcamilo-gonzalez-posso/>

78 JEP. Silenciando la verdad Un diagnóstico de los patrones de violencia letal que afectan a los excombatientes de las FARC-EP en Colombia (2017 - 2020). Disponible en: https://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2021/04/VF_Informe-Patrones_Respuesta-Auto-SAR-AT-184-2020_UIA_EIDORA.pdf

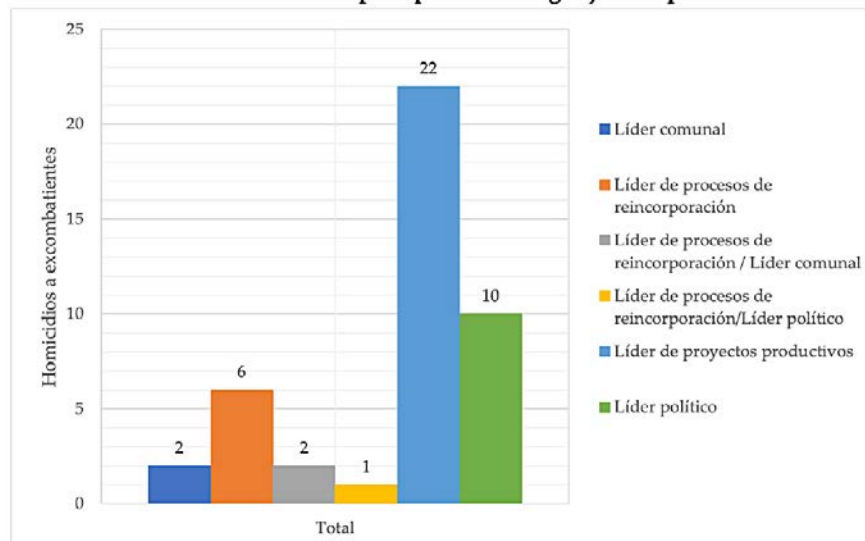




El otro patrón de esta violencia tiene que ver con la disputa territorial con las disidencias de las FARC-EP, bloques Oriental, Sur y Comando Conjunto de Occidentes.

Figura 2.

Gráfica 5. Número de homicidios por tipo de liderazgo ejercido por los excombatientes



Fuente: Base de datos del Sistema de Monitoreo de Riesgos Y Prevención de Afectaciones a los Derechos Humanos en Colombia adscrito a la Unidad de Investigación y Acusación de la Jurisdicción Especial para la Paz.

¿Cómo educar para la paz y en Derechos Humanos en un contexto en el que se ha naturalizado la violencia?

La guerra no es útil. Por el contrario es nociva y dañina. No sirve porque va invadiendo las costumbres y para justificarla se mitifica el uso de la fuerza, se glorifica el sacrificio y la muerte - de los jóvenes que las libran, no de los que las planifican -, se acepta la obediencia ciega y se ponen en marcha mecanismos que provocan fanatismos y deberes patrios, se suscita un odio absoluto hacia los adversarios, hasta el extremo de negarles su condición de seres humanos.

Por eso, bajo ninguna circunstancia y desde ningún punto de vista se justifica su ocurrencia⁷⁹.

La violencia en Colombia no es fruto de una demencia colectiva sino que es “una práctica social, reiterativa y culturalmente determinada”; la socialización en estos contextos de violencia “es un terreno propicio para una agresividad latente que impregnaría las relaciones interpersonales -ofensas, heridas, asesinatos- (Uribe, 1990). Una de las características de quienes ejercen la violencia es quitarle la humanidad a la persona, al contendiente, al opositor, a quien es distinto. Esta violencia “ha cobrado innumerables vidas y ha dejado incontables viudas

79 Cinep (2003). La viga en el ojo. Proyecto los costos de la guerra. Programa por la paz, Compañía de Jesús, Bogotá.





y huérfanos" (Uribe, 2023). La Jurisdicción Especial para la Paz nos habla de 9 millones de víctimas registradas (JEP, 2023); esta violencia ha dejado un profundo dolor y afectación emocional en la sociedad colombiana (Jelin, 2002).

La deshumanización del conflicto y su efecto en la sociedad colombiana

En Colombia, desde su configuración como Estado Nación, ha tenido guerras que se mantienen aún hoy en día:

La Violencia de mediados del siglo XX y la guerra que se libra aún en Colombia en los albores del siglo XXI. Cincuenta años las separan y no pocos cambios. A pesar de ello, comparten una violencia que ha cobrado innumerables vidas y ha dejado incontables viudas y huérfanos. Durante ambos períodos, las masacres fueron, y continúan siendo, una práctica constante que cercena la vida de ciudadanos indefensos. Durante La Violencia, y aún hoy, hemos sido testigos de la inhumanidad de una carnicería física y simbólica que no tiene precedentes en el continente americano⁸⁰.

Quienes han utilizado la violencia tienen argumentos en los que se le quita la humanidad a sus víctimas, justificando su eliminación, para "convertir al Otro en algo menos que humano"⁸¹.

Las cifras de muertes violentas en Colombia, por el conflicto armado y por otros tipos

de violencia -feminicidios, infanticidios, asesinato de firmantes de los Acuerdos de Paz, muerte de líderes, lideresas, defensores, defensoras-, son preocupantes:

"Durante La Violencia, y aún hoy, hemos sido testigos de la inhumanidad de una carnicería física y simbólica que no tiene precedentes en el continente americano"⁸².

Las desigualdades sociales, el problema de tierras, el aparato del Estado centralizado y el abandono de los territorios y la presencia de actores armados no estatales siguen existiendo. La violencia se instauró como parte de la vida colombiana y se transmite intergeneracionalmente, desde el castigo físico y el maltrato en la vida cotidiana hasta la eliminación física; "la lucha armada en Colombia se convirtió en un modo de vida"⁸³.

Las guerras internas en Colombia no han sido guerras regulares pues estas se han caracterizado por los ataques sorpresivos, generalmente nocturnos, durante los cuales los grupos armados atacan por sorpresa y matan a sus víctimas para luego replegarse a las montañas. Los procedimientos comunes de tales ataques han sido actos de extrema barbarie entre los cuales se pueden mencionar las masacres, las mutilaciones corporales, las violaciones y la tortura⁸⁴.

Es una guerra contra la sociedad en la que el movimiento social, a pesar de los riesgos, la persecución y los asesinatos de líderes sociales y defensores de Derechos Humanos, se sigue expresando y resistiendo⁸⁵.

80 Uribe A. María Victoria (2023). Antropología de la Inhumanidad. Un ensayo interpretativo sobre el Terror en Colombia, Bogotá.

81 Uribe A. María Victoria (2023). Obra citada.

82 Uribe A. María Victoria (2023). Obra citada.

83 Uribe A. María Victoria (2023). Obra citada.

84 Uribe A. María Victoria (2023). Antropología de la Inhumanidad. Un ensayo interpretativo sobre el Terror en Colombia, Bogotá.

85 Romero, Flor A. (2023). Cartilla pedagógica del Módulo 1 del Diplomado "Oferta institucional de la Defensoría del





¿Por qué educar en derechos humanos y paz?

La educación en derechos humanos y para la paz es una necesidad apremiante en el país, dada la conflictividad y expresiones cotidianas de violencia, la cual se ha naturalizado en la vida de la población colombiana, en la vida privada de familia y en espacios públicos en los que las relaciones sociales se dan con muchas dificultades. Incluir en esta educación el apoyo psicosocial, la resolución pacífica de los conflictos, la memoria histórica, la justicia transicional y restaurativa, colabora a que ese ejercicio pedagógico propicie los cimientos para una cultura en la que se valore la dignidad humana, se comprenda la historia del país y lo inútil de la guerra y contribuye a la consolidación de una cultura en la que los conflictos se resuelven pacíficamente, las relaciones humanas sean incluyentes en la diversidad y respeto a las diferencias.

Se entiende la Educación en Derechos Humanos y Educación para la paz como un proceso que llama a la praxis desde diversos espacios que trascienden la educación formal, abarca las relaciones interpersonales, la vida comunitaria y la vida en sociedad; esta educación permite la transformación de cada ser humano, la convivencia y busca alternativas pacíficas para transformar los conflictos, luchar contra las diversas formas de violencia y discriminación. Desde la pedagogía crítica, esta educación es transformadora y reflexiva en la que se pretende un cambio cultural, que transforme esos esquemas de pensamiento violentos y discriminatorios y se exprese en actitudes

y acciones pacíficas, justas, democráticas y respetuosas. Desde los principios éticos que sustentan la Educación en derechos humanos y educación para la paz -diálogo, respeto, tolerancia, responsabilidad, honestidad, entre otros, hay un reto muy grande por trabajar.

¿Es suficiente la educación en derechos humanos y paz?

Dada la complejidad de la sociedad colombiana, es necesario que la educación para la paz y los Derechos Humanos tenga en cuenta este difícil contexto y trabaje temas que permitan que la propuesta educativa se arraigue y tenga efectos prácticos en la cotidianidad. Es por esta razón que se plantean los siguientes temas:

Pueblo para el acompañamiento y protección de líderes, lideresas, defensores y defensoras de Derechos Humanos. IEPRI, Unal y Defensoría del Pueblo, Bogotá.





APOYO PSICOSOCIAL

Los conflictos armados generan grandes costos psicosociales, afectando la salud mental de las personas y su capacidad de responder positivamente a las situaciones de la vida, a establecer relaciones con los otros, de participar en la construcción de redes sociales, a vivir la cultura de un grupo humano. La pérdida de puntos de referencia de la vida en comunidad, por la polarización entre amigos o enemigos, culpables e inocentes, genera desconfianza y miedo; la tristeza, desesperanza, impotencia, depresión por las experiencias vividas rompen el tejido social y cultural y plantean la necesidad de contar con un apoyo psicosocial que facilite poder expresar, gestionar y procesar todo lo vivido. (Romero, 2023)

ENFOQUES DIFERENCIALES

La discriminación y exclusión a diferentes grupos poblacionales, en la vida cotidiana pero también en las políticas públicas, está sustentada en esquemas de pensamiento y en una larga historia de desigualdades económicas y sociales. Sustentado en el Art. 13 de la Constitución Política, que contiene el principio de igualdad y prohíbe la discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica y otros motivos y plantea la obligación del Estado para promover las condiciones para que esta igualdad sea real y efectiva y adopte medidas en favor de grupos discriminados o marginados, la Corte Constitucional (Sentencia 314 DE 2011), ha creado jurisprudencia para estos sujetos de especial protección constitucional, dando origen a los enfoques diferenciales -de género, étnico, de ciclo de vida, sector social, entre otros- los cuales, además de ser una metodología de trabajo son una guía de acción, que permite la inclusión y la restitución de derechos de grupos poblacionales que históricamente han estado discriminados o excluidos; además de lo anterior, es necesario trabajar en los esquemas de pensamiento que obedecen a estereotipos y prejuicios que impactan las relaciones humanas -patriarcalismo, etnocentrismo, adultocentrismo, heterosexismo, entre otros-; educar en estos enfoques diferenciales, permite comprender la diversidad humana y su manera de ser y estar en la sociedad, facilitando un trato humano incluyente y respetuoso de las mismas. Por su condición, estos sujetos de especial protección constitucional requieren una protección reforzada, acciones afirmativas y de discriminación positiva, que garanticen el derecho a la igualdad y en general, el disfrute de sus derechos.





DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO.

El registro de guerras permanentes en Colombia exige la formación en Derecho Internacional Humanitario. Educar en Derecho Internacional Humanitario (DIH) en Colombia es fundamental; dar a conocer estas normas internacionales enseña a que en la guerra no todo vale; plantea limitar los sufrimientos causados por la guerra y construir un futuro más pacífico. El DIH protege a las personas que no participan directamente en las hostilidades, como civiles y protege además los bienes civiles y restringe los medios y métodos de guerra para prevenir daños innecesarios (Pérez, 2002).

MEMORIA HISTÓRICA

En un país como Colombia, atravesado históricamente por diferentes guerras que aún continúan, es necesario educar en la memoria histórica, porque permite la apropiación social de lo sucedido, conocer las causas, consecuencias, los traumas colectivos, buscando fomentar la reflexión crítica y desarrollando los valores como la empatía, la tolerancia y el respeto a la diversidad, con el propósito de que los horrores de la guerra no se vuelvan a repetir (CNMH, 2018).

JUSTICIA TRANSICIONAL - JUSTICIA RESTAURATIVA

La justicia transicional se ha aplicado en sociedades en las que, luego de dictaduras militares y de abuso de poder por parte de los Estados, se llega a unos acuerdos entre contendientes, en guerras en las que no hay posibilidad de triunfo de una de las partes sobre la otra y viceversa; para el caso colombiano, ésta se aplicó luego de la desmovilización del paramilitarismo, en el marco de la Ley 975 del 2005, para facilitar su reinserción a la sociedad. Para el Acuerdo de Paz, se creó el Sistema de Verdad, Justicia, Reparación y garantías de No repetición -SVJRRN-, con la centralidad en las víctimas, en el que se ha aplicado la justicia restaurativa, la cual se centra, más que en el castigo o la pena, en que la persona responsable de los delitos adelante acciones para restaurar, reparar, es decir, acciones que tienden a resarcir a las víctimas. De acuerdo con la gravedad de los hechos, las acciones de la justicia restaurativa deben, de alguna manera, compensar y corresponder a los daños ocasionados. Aunque no se puede reparar lo irreparable, la necesidad de construir paz en la cotidianidad, de avanzar en procesos democráticos y de participación, por parte de quienes fueron integrantes de las FARC, de superar los ciclos intergeneracionales de violencia y deseos de venganza, exige una respuesta verificable, que devuelva un mínimo de confianza en la ciudadanía (JEP, s.f. Proyectos restaurativos).





Las culturas son construcciones humanas, que se pueden modificar. Desde la educación hay una gran oportunidad y desafío de educar para transformar. Es importante señalar que, dada la violencia en la que se vive en Colombia, que se ha naturalizado, es necesario “desaprender” estos esquemas de pensamiento autoritarios, discriminatorios y excluyentes, los cuales hacen parte de la cultura de la violencia y aportar a la construcción de una cultura de paz y de los Derechos Humanos.

A manera de conclusión

La historia del país ha estado marcada por la violencia política y por otras formas de violencia. Si bien, la desmovilización de más de 13.000 personas alzadas en armas significó un respiro para el país y una posibilidad de vivir en paz, otros grupos armados, organizados todos alrededor de las economías ilegales, coparon sitios que antes controlaban las Farc y continúan ejerciendo la violencia, afectando seriamente a más de la mitad de los municipios del país.

Los Acuerdos de Paz se han implementado parcialmente, debido a muchas dificultades, unas estructurales, otras por falta de voluntad política y otras por situaciones especiales. Uno de los puntos de los Acuerdos era la seguridad de los firmantes, aspecto no cumplido totalmente por el poder y control de actores armados ilegales y por la no presencial del Estado colombiano. Esto explica la preocupante cantidad de firmantes asesinados.

Aunque a nivel de educación formal, no formal e informal existen cientos de iniciativas de Educación para la Paz y en Derechos Humanos, dada la complejidad del país es

necesario ampliar el campo temático de esta educación e incluir temas como el apoyo psicosocial, enfoques diferenciales, Derecho Internacional Humanitario, Memoria Histórica y Justicia transicional restaurativa, temas que tienen un sustento importante que explica y facilita la comprensión de lo vivido en Colombia y entrega herramientas para la construcción de una cultura de paz y de derechos humanos.

Referencias

- Cancillería (2016). *ABC del Acuerdo final*. <https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/cartillaabdelacuerdofinal2.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). *Recorridos de la memoria histórica en la escuela aportes de maestras y maestros en Colombia*. www.centrode-memoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/recorridos-de-la-memoria-historica-en-la-es. CNMH, Bogotá.
- Cinep (2003). *La viga en el ojo. Proyecto los costos de la guerra*. Programa por la paz, Compañía de Jesús, Bogotá.
- Comisión de la Verdad (s.f.). *La desmovilización de las FARC-EP*. <https://www.comisiondelaverdad.co/la-desmovilizacion-de-las-farc-ep>.
- Corte Constitucional (2011). *Sentencia T- 314 de 2011, 4 de mayo de 2011*, Magistrado Ponente: Jorge Iván Palacio Palacio.
- Corte Constitucional (2022). *SU 20. Estado inconstitucional de cosas en el Acuerdo de Paz*, Magistrada Ponente Cristina Pardo Schlesinger.





Jelin, E.(2002). *Los trabajos de la Memoria*. Editorial Siglo XXI; Madrid.

JEP (s.f.). *Proyectos restaurativos*.

JEP (2020). *Silenciando la verdad. Un diagnóstico de los patrones de violencia letal que afectan a los excombatientes de las FARC-EP en Colombia (2017 - 2020)*.

JEP (2023). *Con la nueva planta, JEP consolida su trabajo para responder a demandas de verdad y justicia de las víctimas*. Comunicado 035.

Naciones Unidas (2025). *Misión de verificación. El acuerdo de paz ha logrado avances notables aunque problemas estructurales del país*. Comunicado de prensa. <https://colombia.unmissions.org/el-acuerdo-de-paz-de-2016-ha-logrado-avances-notables-aunque-problemas-estructurales-de-pais>

Observatorio de Paz y Conflicto (2015). *Verdad, perdón y reconciliación: retos de la construcción de paz en Colombia*, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, julio de 2015.

Pérez, A. y Alma, B. (2002). Educación en Derecho Internacional Humanitario. *Revista IIDH*. Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Posso, C. G. (2022). *Sin Comisión Nacional de garantía de seguridad, una omisión que cuesta vidas*. Indepaz.

Romero, F. A. (2023). *Cartilla pedagógica del Módulo 1 del Diplomado "Oferta institucional de la Defensoría del Pueblo para el acompañamiento y protección de líderes, lideresas, defensores y defensoras de Derechos Humanos"*. IEPRI, Unal y Defensoría del Pueblo, Bogotá.

Uribe, M.V. (1990). *Matar, rematar y contramatar. Las masacres de las violencias en el Tolima, 1948 - 1964*. *Revista Controversia*, (159-60), 27-203. <https://doi.org/10.54118/controver.v0i159-60.1143>

Uribe, M. V. (2023). *Antropología de la Inhumanidad. Un ensayo interpretativo sobre el Terror en Colombia*, Bogotá.



DISEÑAR LA ESPERANZA. AFICHES COLABORATIVOS CON VOZ PÚBLICA

María Eugenia Ferreiro Xavier de Mello⁸⁶

Resumen

El siguiente trabajo presenta una experiencia pedagógica desarrollada desde la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de la República de Uruguay: talleres abiertos de diseño de afiches con perspectiva de género y derechos humanos en el marco de la asignatura “Género y Comunicación Visual en la Ciudad”. La unidad curricular tiene como objetivo incorporar la perspectiva de género a la formación en diseño de comunicación visual, mediante el abordaje de temáticas tradicionalmente ausentes en las currículas disciplinares. Apunta a la construcción de una práctica libre de estereotipos y jerarquías, por entender que quienes emiten mensajes visuales a nivel profesional participan en la configuración de sujetos e identidades. También se enfoca desde lo lúdico a generar lazos de empatía,

paz, amabilidad y diversión mediante la generación de “situaciones comunicacionales” (Frascara, 1997) dinámicas creativas y estrategias de diseño colaborativo. Se trabaja en equipos interdisciplinarios con personas que aportan experiencias diversas, con metodologías y herramientas proyectuales. En cada consigna se invita a integrantes de diversos grupos a participar en el proceso: referentes de colectivos afro, de la diversidad, de personas adultas mayores, grupos anti gordofobia, militantes de la diversidad funcional, docentes y profesionales de disciplinas como la comunicación, el derecho, la psicología, la lingüística y las ciencias sociales. La experiencia que se describe es un taller de afiches titulado “*Micromachismos, que de micro no tienen nada*” que se desplegó durante 5 años por el territorio uruguayo en sedes de la universidad pero también en espacios de militancia e instituciones públicas y privadas. En 2024 los talleres se

⁸⁶ Profesora adjunta del Instituto de Proyecto en la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad de la República. Docente de Diseño Gráfico en la Escuela Superior de Comunicación Social (DGETP - Universidad del Trabajo). Montevideo, Uruguay.  <https://orcid.org/0009-0007-9483-9526>  eferreiro@fadu.edu.uy





trasladaron a la ciudad de México en el marco de la FILUNI (Feria del Libro Universitario) y se desarrollaron en sedes de la UNAM con estudiantes jóvenes, adolescentes y público en general (Figuras 13 a 18). En ese proceso se comprobó que cada vez que se realiza el taller emergen nuevas claves y experiencias personales relacionadas con la temática. La dinámica de trabajo creativo y en equipos genera un clima de confianza que habilita al intercambio de recuerdos y a la problematización de cuestiones como los estereotipos, la interseccionalidad, las masculinidades, la discriminación y la violencia. Cada afiche se aborda desde la esperanza, evitando mensajes normativos; la idea es interpelar y que las respuestas (o tal vez otras preguntas) surjan en quien recibe el mensaje. Los afiches generados se están recopilando con el propósito de publicar el registro de la experiencia. A modo de conclusión, se puede afirmar que el resultado es positivo y trasladable a ámbitos diversos, incluyendo grupos tradicionalmente refractarios a estas temáticas.

Palabras clave: diseño de comunicación visual, diversidad, esperanza, paz

Introducción

Si bien Uruguay ha logrado posicionarse como un país avanzado⁽¹⁾ en lo que respecta a la llamada “agenda de derechos” continúan existiendo brechas que pautan que la igualdad sustantiva es un desafío pendiente. Se asiste a la situación política de “espejismo de la igualdad” (Valcárcel, 2011) en la que socialmente se entiende que todas las personas se encuentran en las mismas condiciones y que si se registran diferencias estas se deben al aprovechamiento individual de oportunidades sin distinción de género,

raza o clase. Para atender esta situación de inequidad, que se expresa en situaciones como el acoso sexual en instituciones educativas o el menor acceso a cargos de jerarquía⁽²⁾, se vienen desarrollando diversas estrategias desde la Universidad de la República (Udelar) en Uruguay. La creación en 2018 de la asignatura “Género y Comunicación Visual en la Ciudad” se enmarca en ese proceso. Sus ejes programáticos proponen aportes académicos al campo proyectual tendientes al desarrollo de categorías del diseño de comunicación visual que aun en nuestros días son consideradas universales y por lo tanto masculinas, como por ejemplo los elementos asociados al diseño de información, cuya presencia en los espacios públicos es una experiencia cotidiana.

En esa línea se propone problematizar y buscar alternativas a las comunicaciones que invisibilizan a mujeres, colectivos e identidades disidentes. Se invita a grupos de activistas y representantes de las diversas temáticas para que compartan con el estudiantado aspectos de su práctica. A partir de esas instancias y lecturas se generan consignas enfocadas al diseño de elementos de comunicación visual en distintos formatos.

- (1) Entre los años 2005 y 2019 se aprobaron en Uruguay un conjunto de leyes y políticas públicas tendientes a la inclusión como la ley de afrodescendencia, la ley trans, la ley de matrimonio igualitario, la ley de violencia basada en género y otras.
- (2) El último censo de la Udelar, realizado en 2022, muestra que persisten inequidades históricas como por ejemplo en los cargos docentes, donde los de mayor jerarquía presentan una significativa mayoría de varones (65.5% de varones contra 34.5% de mujeres). Disponible en: <https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2023/12/Datos-Sintesis-estadistica-2022-Web-Llenando-datos-2712.pdf>





Marco teórico

En lo que refiere al marco disciplinar de este trabajo, la asignatura "Género y Comunicación Visual en la Ciudad" (en adelante GCVC) es una unidad curricular de carácter proyectual que toma como referencia ineludible el pensamiento de la argentina María Ledesma (2010), su construcción teórica en torno al devenir del diseño gráfico como voz pública y la necesidad de pensar desde los márgenes, vale decir, desde nuestro contexto existencial. Rescata elementos metodológicos de Jorge Frascara (1997) sobre el diseño y desarrollo de nuevas maneras de construir comunicación e información. Para el autor *"es importante trabajar con un método, pero su estructura debe surgir del problema mismo"* y agrega, citando a Morin *"el método no puede ser desarrollado sino durante la investigación. No puede venir a la luz y ser formulado sino después, en el momento en que la llegada se convierte en un nuevo punto de partida, ahora equipado con un método"* (Frascara, 1997, p.90). Recordando a Antonio Machado y su frase *"se hace camino al andar"* el autor apunta a la creación de alternativas emancipadoras. También se toman sus reflexiones sobre la responsabilidad profesional, ética, social y cultural de quien diseña y lo que debe constituir el foco de sus preocupaciones, que no pueden basarse en meras cuestiones tecnológicas o estilísticas: *"es hora de que el diseño de comunicaciones se ocupe de las cosas que realmente importan: la vida, la muerte, el dolor, la felicidad y el bienestar de la gente"* (Frascara, 1997, p 83.).

Para el diseño de campañas de comunicación desde la asignatura, la obra de Paulo Freire (1992) es una referencia fundamental. Su pedagogía de la esperanza sostiene la

idea fuerza de cada proyecto. Una comunicación emancipadora debe enfocarse a crear caminos y alternativas que promuevan la acción, entendiendo la noción de esperanza activa en contraposición a la espera pasiva e inerte. Se basa en mostrar al mundo la realidad que se quiere construir; en este sentido, la esperanza activa se desarrolla como herramienta conceptual y metodológica que permite diseñar estrategias tendientes a marcar agenda y no solamente a reaccionar a constantes intervenciones o situaciones externas. Se trata de hacer énfasis en lo que se busca y no en lo que se rechaza, mostrando a las personas no como víctimas sino como sujetos con agencia.

Sobre la necesidad de construcción de nuevas retóricas, la obra de Rita Segato (2018) va a dar sentido y justificación al proyecto. Según la autora esas retóricas existen en el imaginario colectivo pero no están explícitas. Entendemos que recorrer ese camino es una responsabilidad de quien trabaja en diseño de comunicación visual. Por último y en relación a la experiencia pedagógica específica que se relata en este trabajo, las definiciones y reflexiones de Luis Bonino (2004) pionero en el desarrollo del concepto Micromachismo son la base de trabajo en los talleres.

Metodología y etapas del trabajo

El marco metodológico de la asignatura se apoya en estrategias, procesos y metodologías propias de la tradición proyectual, con referentes como Bruno Munari (2010) Tomás Maldonado (2004) y Otl Aicher (2007). Se transita una fase de definición del problema, en la que el estudiantado recoge información sobre el tema planteado, se hace acopio de lecturas y materiales gráficos y





se invita a exponer a colectivos y personalidades con conocimiento en la temática. En esta fase de problematización se aplican herramientas creativas y de organización de datos, matrices y mapas mentales, que van a permitir el desarrollo de la fase de conceptualización, en la que se trabaja en la asignación de atributos y palabras clave. A continuación se define la estrategia; qué se va a comunicar, a quién, de qué manera, con qué recursos. La etapa siguiente se centra en la elaboración de la propuesta visual; se desarrollan paletas de colores, formas, texturas, se analizan lenguajes visuales y alternativas que logren plasmar lo definido en la estrategia. Las fases descritas se transitan colectivamente, con paneles de puesta en común y discusión sobre las alternativas elaboradas. A partir de este punto el trabajo evoluciona con ajustes hasta llegar a la propuesta final (Figuras 8 a 12).

Generalmente las campañas de afiches se exponen y se realizan frecuentes colaboraciones con comisiones de género y organizaciones sociales. Hemos trabajado en proyectos institucionales con la Red Uruguay contra la Violencia de Género, la Bancada Bicameral Femenina y con el Ministerio de Desarrollo Social.

El proyecto

A partir de 2020 se inició una actividad conjunta con la Comisión de Género y Equidad de la Udelar. El proyecto consistía en llevar la muestra de afiches titulada *"Micromachismos, que de micro no tienen nada"* (Figuras 1 a 7) a distintas sedes de la Udelar en Montevideo y el interior del país. Con algunas interrupciones debidas a la pandemia, el proyecto se ejecutó y recorrió la mayoría de las facultades y otros ámbitos como por

ejemplo comedores universitarios, a donde el estudiantado concurría presencialmente. En 2022 se presentó en el Congreso GADU⁽³⁾ en la Universidad de Buenos Aires y en 2024 se realizaron cinco talleres en la UNAM, México, en el marco de la feria del Libro Universitario (FILUNI).

Para este taller se realizaron ajustes a la metodología de trabajo; por ejemplo los procesos tuvieron que reducirse a una dinámica de tres horas. En ese sentido se acotó la técnica a utilizar, eligiendo el collage por su velocidad y practicidad, y también porque el público objetivo de los talleres no se compone por lo general de personas con formación artística. Se entiende que el foco de la actividad no se encuentra en las habilidades de dibujo de las personas participantes sino en la capacidad de conceptualización y comunicación visual de cada equipo.

El taller inicia con una presentación en pantalla en la que se exponen las principales definiciones y ejemplos gráficos. Una vez finalizada la presentación se forman grupos de 5 o 6 personas y la consigna es recordar y anotar situaciones de micromachismos que hayan detectado en sus ámbitos de estudio o trabajo, o en su vida personal o familiar. Esta etapa dura alrededor de una hora.

Una vez cumplida la etapa, se pasa a la elaboración de los afiches. Desde el equipo docente se aportan revistas y papeles de colores para los fondos, así como tijeras, pegamento, fibras para escribir, etc. Cada equipo debe ponerse de acuerdo en la situación a trabajar y luego se realiza el diseño en forma colaborativa, donde todas las personas integrantes recortan, pegan, dibujan letras y aportan ideas. Esta etapa dura alrededor de dos horas. Una vez terminados todos los afiches, se realiza una presentación por parte





de los equipos y se cierra el taller con una breve encuesta escrita sobre la actividad, que también se realiza en equipos.

- (3) Organizado por el Programa GADU (Género, Arquitectura, Diseño y Urbanismo) es una red de investigación y formación que se enfoca en el campo del Proyecto de Diseño desde una perspectiva de género. Tiene su sede en el Instituto de la Espacialidad Humana de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.

Resultados

Se puede decir que la experiencia es positiva por un conjunto de razones.

El tema elegido

Trabajar sobre los micromachismos implica problematizar sobre situaciones que suceden todos los días y en todo momento, pero sin la carga dolorosa y el riesgo de revictimización que puede suponer el tratamiento de otras manifestaciones de violencia de género. Si bien los micromachismos tienen un rol indiscutible en la preparación del terreno y la narrativa para la instalación de todas las demás violencias, pueden trabajarse desde el humor y la diversión. Por ejemplo, en el tratamiento de la llamada “ineptitud selectiva” que expresan muchos varones a la hora de realizar tareas domésticas, en situaciones como el *mansplaining*, el *manspreading* y otras. A su vez esta temática abre puertas a otras más difíciles de abordar en primera instancia. Cuestiones como las inequidades, los estereotipos y las masculinidades emergen frecuentemente y se ven atravesadas por las particularidades de cada lugar. Un tema que surge frecuentemente es el de las corporalidades, la vestimenta y el aspecto físico, con situaciones vividas en torno a la depilación, el maquillaje y el cuidado estético, la sexualización de las mujeres y

la represión de los varones. Surgen frases guardadas en la memoria, chistes que se oyeron en fiestas de cumpleaños, refranes y comentarios familiares. El clima de los talleres es alegre y las ideas fluyen. También es usual encontrar situaciones diferentes sucedidas en los distintos ámbitos, que se recuerdan en el taller y aparecen plasmadas en el afiche. En ese sentido el tema se enmarca metodológicamente en la comunicación basada en la esperanza y también habilita al trabajo en equipos diversos en edades, saberes y experiencias. Uno de los comentarios recibidos en la facultad de Geología de la UNAM fue que el taller había llevado sanación a docentes y estudiantes.

La metodología

Según lo expresado en las evaluaciones, se entiende como un acierto la distribución del tiempo, la técnica, los materiales teóricos y las explicaciones del inicio. En general ese tiempo es suficiente para lograr trabajos terminados e interesantes, y también para poder presentar al grupo y realizar un breve debate.

Los equipos de trabajo

Se ha evaluado positivamente el trabajo en equipos diversos y numerosos, por promover la exposición de ejemplos variados que funcionan como disparadores de las propuestas. También se ha valorado la guía docente en la actividad, que se ocupa de facilitar procesos y materiales sin interferir con las propuestas.

Conclusiones

Entendemos que el trabajo sobre esta temática es una herramienta útil para





comenzar a problematizar sobre la violencia de género. Los femicidios en Uruguay son un grave problema⁽⁴⁾ y desde organizaciones sociales y ONGs se está tratando al tema como una emergencia nacional. A su vez se constata una oleada reaccionaria a nivel regional que todavía no ha afectado profundamente a la sociedad pero que está permeando discursos y narrativas, particularmente en personas jóvenes, con ataques constantes hacia el feminismo, el movimiento LGTB+, las políticas de género e inclusión con enfoque interseccional. Resulta imprescindible contrarrestar estas manifestaciones violentas con herramientas que promuevan valores y sean atractivas a estas audiencias. Los resultados obtenidos en este proyecto habilitan a pensar futuras propuestas dirigidas a personas jóvenes y adolescentes que tiendan al abordaje de la violencia en sus formas más tempranas. Desde los colectivos se entiende necesario trabajar estas temáticas con adolescentes para estimular el pensamiento crítico y problematizar estas cuestiones antes de que las mismas deriven en violencias más graves.

(4) Según datos del Ministerio del Interior de Uruguay en el primer trimestre 2024 hubo 21 femicidios. Informe disponible en; <https://www.gub.uy/ministerio-interior/datos-y-estadisticas/estadisticas/indicadores-violencia-domestica-genero-primer-semester-2024>

Referencias

- Aicher, Otl (2007). *El mundo como proyecto*. Barcelona: GG Diseño.
- Bonino, L. (2004). *Los micromachismos*. La Cibeles N°2, Ayuntamiento de Madrid. <https://www.mpd.org/sites/default/files/micromachismos.pdf>
- Frascara, J. (1997). *Diseño gráfico para la gente. Comunicaciones de masa y cambio social*. Buenos Aires: Infinito.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ledesma, M. (2010) *El diseño gráfico, una voz pública (de la comunicación visual en la era del individualismo)*. Buenos Aires: Wolcovicz Editores.
- Maldonado, Tomás. (2004) *Proyectar hoy*. La Plata: Nodal.
- Munari, Bruno. (2010) *¿Cómo nacen los objetos?* Barcelona: GG Diseño
- Segato, R. (2018) *Contrapedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Valcárcel, A. (2011) *La igualdad como preventiva de la violencia contra las mujeres: pautas para mirar el futuro en un mundo globalizado*. Conferencia. <https://upnatv.unavarra.es/unes/valcarcel>





Anexos

Figura 1.

Trabajo realizado por estudiantes del curso GCVC.
Registros de la asignatura



Figura 3.

Trabajo realizado por estudiantes del curso GCVC.
Registros de la asignatura



Figura 2.

Trabajo realizado por estudiantes del curso GCVC.
Registros de la asignatura



Figura 4.

Trabajo realizado por estudiantes del curso GCVC.
Registros de la asignatura



**Figura 5.**

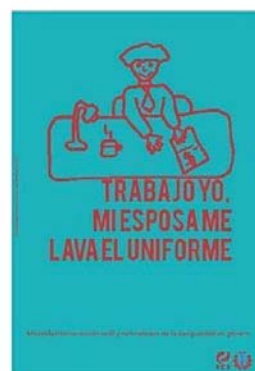
Trabajo realizado por estudiantes del curso Diseño Gráfico de la Universidad del Trabajo (UTU).
Registros de la asignatura



Eugenia Godoy, (Curso de Diseño Gráfico de UTU 2018)

Figura 7.

Trabajo realizado por estudiantes del curso Diseño Gráfico de la Universidad del Trabajo (UTU).
Registros de la asignatura



Florencia Minder (Curso de Diseño Gráfico de UTU 2018)

Figura 6.

Trabajo realizado por estudiantes del curso Diseño Gráfico de la Universidad del Trabajo (UTU).
Registros de la asignatura

**Figura 8.**

Trabajo realizado en el Espacio Las Pioneras.
Registros de la asignatura



**Figura 9.**

Trabajo realizado en la Facultad de Derecho.
Registros de la asignatura

**Figura 11.**

Trabajo realizado en la Sede de Paysandú (Udelar,
Regional Norte). Registros de la asignatura

**Figura 10.**

Trabajo realizado en la Facultad de Veterinaria.
Registros de la asignatura

**Figura 12.**

Trabajo realizado en la Sede de Rivera (Udelar,
Regional Noreste). Registros de la asignatura



Trabajo realizado en la FILUNI (UNAM). Registros de la asignatura



Trabajo realizado en la FILUNI (UNAM). Registros de la asignatura



Trabajo realizado en la FILUNI (UNAM). Registros de la asignatura



Trabajo realizado en la FILUNI (UNAM). Registros de la asignatura



**Figura 17.**

Trabajo realizado en la FILUNI (UNAM). Registros de la asignatura

**Figura 18.**

Trabajo realizado en la FILUNI (UNAM). Registros de la asignatura



RACISMO Y ANTIRRACISMO EN LAS LITERATURAS DEL CARIBE

M. A. Johnny Fallas Monge⁸⁷
M. L. María de los Ángeles Sancho Ugalde⁸⁸

Resumen

En este ensayo se presenta una sistematización de experiencias del trabajo que se realiza en el curso *Literaturas del Caribe* del Área de Filosofía y Letras del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional. Desde un enfoque histórico literario, en este curso, se estudia una muestra representativa de las *Literaturas del Caribe* de raíz africana, las cuales han sido invisibilizadas o analizadas desde perspectivas occidentales. **Objetivo.** El objetivo general consiste en desarrollar en las personas estudiantes universitarias, una conciencia crítica y reflexiva sobre los valores que se manifiestan en las *Literaturas del Caribe*, el respeto por la diversidad cultural y el aprecio por la memoria histórica, con lo cual se pretende trascender la visión eurocentrista, que se ha tenido desde los cánones artísticos oficiales de la producción literaria de

origen africano. **Sustento teórico y metodológico.** A través de metodologías participativas, en el curso, se analizan dos tipos de obras literarias: la primera corresponde a la *literatura negrista*, escrita por personas no afrodescendientes, quienes presentan temáticas interrelacionadas con la población o cultura afrodescendiente y en las cuales, se evidencian estereotipos, prejuicios y racismo, por ejemplo, *El clis de sol* de Manuel González Zeledón (Magón), *La negra y la Rubia* de Carmen Lyra, *Marina* de Pío Víquez, *Cocorí* de Joaquín Gutiérrez, entre otros. El segundo tipo de obras literarias refiere a la *literatura negra o afrorrealismo*, la escrita por autores afrodescendientes, quienes representan voces de resistencia, antirracismo, sus narrativas se centran en identidades afrodescendientes que desmantelan mitos, luchan por sus derechos humanos, claman por el reconocimiento, la preservación y la difusión del legado de los

87 Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.  johnny.fallas.monge@una.cr  <https://orcid.org/0009-0008-6852-7761>

88 Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.  maria.sancho.ugalde@una.cr  <https://orcid.org/0000-0003-2360-8791>





pueblos afrodescendientes. Corresponde a este grupo, el análisis de poesías de Nicolás Guillén, Victoria Santa Cruz, Shirley Campbell, Delia McDonald, el cuento *La rebelión de pocomía* de Quince Duncan, los aportes de los cuentos tradicionales afrolimonenses de Anansi, entre otros. **Resultados.** Como resultados, se visibilizan las producciones literarias del Caribe, las cuales constituyen una manifestación cultural y, en consecuencia, identitaria, de Costa Rica, Centroamérica y Latinoamérica, de donde se hace imprescindible otorgarles espacios académicos de análisis e investigación, con el fin de que las personas estudiantes adquieran una conciencia crítica para la transformación social con cultura de paz, resolución alternativa de conflictos sobre situaciones de violencia, discriminación, racismo y desde un enfoque de Derechos Humanos. **Conclusiones.** En conclusión, mediante el estudio de las *Literaturas del Caribe* de diferentes autores afrodescendientes y no afrodescendientes, de diversos géneros y etapas del desarrollo histórico literario, se logra reconocer su legado y valorar su aporte a la formación en el ámbito del humanismo.

Palabras clave: antirracismo, discriminación, *Literaturas del Caribe*, racismo

Introducción

En el presente ensayo se comparte una sistematización de experiencias del trabajo que se realiza en el curso *Literaturas del Caribe* del Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional (UNA). El objetivo general de dicho curso consiste en desarrollar en las personas estudiantes universitarias, una conciencia crítica y reflexiva sobre los valores que se manifiestan en este tipo de literatura, el respeto por la

diversidad cultural y el aprecio por la memoria histórica, con lo cual se trascienden los cánones artísticos oficiales.

Lo anterior, es importante porque permite visibilizar temáticas como los Derechos Humanos, equidad de género, cultura de paz, resolución alternativa de conflictos sobre situaciones de violencia, discriminación, racismo, antirracismo, entre otras. Con lo cual, mediante el estudio de la literatura, se logra reconocer su legado y valorar su aporte en la formación universitaria desde el ámbito del humanismo.

De acuerdo con Jara (1994), la sistematización de experiencias se define como:

La interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido, cómo se han relacionado, por qué lo han hecho de ese modo y cómo puede enriquecer la práctica (p. 22).

Lo que significa que la sistematización permite generar conocimiento desde la experiencia, mediante la reflexión e interpretación crítica para el mejoramiento de prácticas educativas que pueden ser replicadas.

Sustento teórico conceptual

A través de metodologías participativas, en el curso *Literaturas del Caribe* del Área de Filosofía y Letras del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional, se analiza una muestra representativa de dos tipos de obras literarias: la primera corresponde a la *literatura negrista* (Duncan, 2017, pp. 3 - 4), escrita por personas no afrodescendientes, quienes presentan temáticas





interrelacionadas con la población o cultura afrodescendiente y en las cuales, se evidencian estereotipos, prejuicios y racismo, por ejemplo, *El clis de sol* de Manuel González Zeledón (Magón), *La negra y la Rubia* de Carmen Lyra, *Marina* de Pío Víquez, *Cocorí* de Joaquín Gutiérrez, entre otros. El segundo tipo de obras literarias refiere a la *literatura negra* (Duncan, 2017, p. 21) o *afrorealismo* (Duncan, 2017, p. 39), la escrita por autores afrodescendientes, quienes representan voces de resistencia, antirracismo, sus narrativas se centran en identidades afrodescendientes que desmantelan mitos, luchan por sus derechos humanos, claman por el reconocimiento, la preservación y la difusión del legado de los pueblos afrodescendientes. Corresponde a este grupo, el análisis de poesía de Nicolás Guillén, Victoria Santa Cruz, Shirley Campbell, Delia McDonald, el cuento *La rebelión de pocomía* de Quince Duncan, los aportes de los cuentos tradicionales afrolimonenses de Anancy, entre otros.

La literatura negrista

Este tipo de literatura, Duncan (2017) la caracteriza como folklorista y afro-fóbica, en palabras del autor:

La literatura afro-fóbica es una tendencia literaria negrista plagada de personajes blancos que odian o desprecian a los negros y por personajes negros que suelen amar a los blancos y odiar o despreciar a los negros. Igualmente, encontramos personajes o cantores que manifiestan una postura minusvalorante de lo "negro" y de lo caribeño [...] Fenotípicamente están condenados los personajes de esta corriente, pues se les tipifica como sub humanos de rasgos simiescos. Es gente de la selva, "titís", salvajes, caníbales,

hostigados por su propio hábitat. En el negrismo afrofóbico hay un juego exteriorista de voces tomadas del habla de los afrodescendientes (p. 15).

Según la clasificación anterior, en este apartado se eligen de forma representativa para su análisis, las siguientes obras literarias negristas: *El clis de sol* de Manuel González Zeledón (Magón), *La negra y la Rubia* de Carmen Lyra, *Marina* de Pío Víquez y *Cocorí* de Joaquín Gutiérrez.

***El clis de sol* de Manuel González Zeledón (Magón)**

En esta obra literaria, Magón tiene una doble función: es el autor, pero, también, se presenta como un personaje que narra la historia (narrador protagonista), esta doble funcionalidad crea en las personas lectores, el *efecto de verosimilitud*, es decir, el efecto de verdad o realidad del texto, mediante la utilización de personajes históricos (como el mismo Magón quien fue escritor, abogado y diputado costarricense), la diferenciación entre el habla culta del narrador (Magón) y el habla campesina del personaje Ñor Cornelio:

—¿Pos no había de rirme, don Magón, cuando veo que un probe inorante como yo, un campiruso pion, sabe más que un hombre como usted que todos dicen qu'es tan sabido, tan leído y que hasta hace leyes onde el Presidente con los menistros? (Magón, 2001, p. 112).

En el imaginario nacional que se visualiza en *El clis de sol*, el personaje Magón es escritor, educado, sabio, observador, de la ciudad, usa la palabra de forma culta y tiene el poder para analizar y juzgar, representa la civilización. En contraposición, el personaje Ñor Cornelio Cacheda (su apellido se puede





interrelacionar con “cuernos” o “cachos”) es campesino, del campo, usa coloquialmente el lenguaje, representa la barbarie, se describe como feo, moreno, tosco, sucio, viejo orgulloso, acholado y muchas de sus descripciones se acercan a la animalización del personaje: “retorció la jetaza de pejibaye rayado, se limpió las babas con el revés de la peluda mano” (Magón, 2001, p. 111).

La incorrección fisionómica de Ñor Cornelio contrasta con la belleza de las niñas rubias, con nombres de vírgenes (María de los Dolores y María del Pilar), imágenes de perfección, de lo sagrado:

Ñor Cornelio vino a verme y traje consigo un par de niñas de dos años y medio de edad, como nacidas de una sola «camada» como él dice, llamadas María de los Dolores y María del Pilar, ambas rubias como una espiga, blancas y rosadas como durazno maduro y lindas como si fueran «imágenes», según la expresión de ñor Cornelio. Contrastaban la belleza infantil de las gemelas con la sincera incorrección de los rasgos fisionómicos de ñor Cornelio, feo si los hay, moreno subido y tosco hasta lo sucio de las uñas y lo rajado de los talones (Magón, 2001, p. 111).

El cuento relata la historia de un adulterio (que se infiere desde el mismo título *El clis de sol*, el eclipse de sol como fenómeno natural que oculta y desoculta) que podemos interpretar, conoce Ñor Cornelio: “a yo se m’ hizo cuesta arriba el velas tan canelas y tan gatas, pero dende entonces parece que hubieran traído la bendición de Dios” (Magón, 2011, p. 13), debido a que la maestra, el cura, el político (quienes representan las distintas instituciones: educación, religión, política),

tratan muy bien a las niñas, incluso, “todos los costos son de bolsa de los mantenedores” (Magón, 2011, p. 13).

La versión del *Clis de sol* (el eclipse de sol) es contada por el personaje maestro italiano, quien es “gato, pelo colorao, muy blanco y muy macizo” (Magón, 2001, p. 113), la relación de Lina (madre de las niñas) con el italiano representa el mestizaje y el supuesto fenotipo del costarricense que evidencia el *mito de la blanquitud*:

Costa Rica es un país pluricultural y multiétnico, pero ha construido su identidad nacional a partir del mito de una cultura única, occidental y eurocéntrica, alrededor de la cual giran las llamadas minorías étnicas. Esta construcción social, económica y cultural coloca en situación de desventaja a las personas que pertenecen a esos “grupos minoritarios”; pues, de manera permanente, se les coloca como la otredad, como aquellos y aquellas que se deben ganar permanentemente la nacionalidad y ciudadanía costarricenses (Campbell, 2012, p. 5).

***La negra y la Rubia* de Carmen Lyra**

En esta obra literaria de Carmen Lyra, desde el mismo título nos prefigura el elemento étnico, que llama mucho la atención debido a que es una versión de *La cenicienta* de los cuentos de hadas de la literatura universal europea, en sus diversas versiones de los Hermanos Grimm y Charles Perrault, dicho elemento étnico no se especifica.

Lyra contextualiza *La negra y la rubia*⁸⁹ mediante frases y palabras propias del habla costarricense de la época y la religiosidad

89 Para mayor análisis de esta obra literaria de Carmen Lyra, ver el capítulo 3. Una tía que prefiere a las rubias y justifica religiosamente el racismo del libro *Racismo y antirracismo en literatura* (Solano y Ramírez, 2017, pp. 107 - 158).





imperante en el relato, la niña rubia no es auxiliada por un hada madrina (como en los textos de la literatura universal europea), sino que es ayudada por la Virgen María, no va a un baile, asiste a misa.

Desde el inicio de la obra literaria, se distinguen las características físicas y forma de ser de los personajes femeninos principales: la niña negra y la niña rubia:

Había una vez un hombre rico que se ocupaba en el comercio. Quedó viudo con una hija y esta hija era una niña muy linda: parecía una machita por lo rubia y lo blanca que la había hecho Nuestro Señor. Además, tenía unos ojos que era como ver dos rodajitas que se le hubieran sacado al cielo. Y sobre todo, sangrita ligera y buena que daba gusto.

El hombre era ambicioso y no contento con lo que tenía, se casó de nuevo con una vieja birringa, una mujer viuda también, a quien él creía muy rica. Después de casado se convenció de que lo de los bienes de la mujer eran más hojas que almuerzo, de que tenía un genio que solo su madre la podía aguantar y para aliviar los males, se tenía una hija fea como toditica la trampa, negra, ñata, trompuda, con el pelo pasuso y de ribete mala y malcriada como ella sola y la muy tonta se creía una imagen.

Por supuesto que para la rubia, entrar en esta casa fue como entrar al infierno. Ella era el tropezón de la madre y de la hija. Las dos eran muy ruines; por la menor cosa allá te va el pescozón de la vieja y el moquete o el pellizco de la negra. Y como el padre andaba siempre viajando por sus negocios, la tenían soterrada en la cocina, mientras ellas estaban en la sala meciéndose en las poltronas. La pobrecita era sufrida y nunca decía ni esta boca es mía (Lyra, 1991, p. 103).

En esta cita textual, la niña rubia se describe con características físicas y actitudes positivas: blanca, muy linda, rubia, ojos azules, preciosa, era una imagen, buena, obediente, noble, humilde, sencilla, amable, respetuosa, discreta; mientras que la niña negra se representa con características físicas y actitudes negativas: negra, fea, pelo pasuso, ñata, trompuda, se creía una imagen, mala, malcriada, engreída, ruin, resumida, arrogante y egoísta.

Dicha visión racista de asociar al negro con lo negativo, se puede visualizar desde algunas de sus acepciones que aparecen en el *Diccionario de la Real Academia Española*:

8. adj. Muy sucio

9. adj. Dicho de la novela o del cine: Que se desarrolla en un ambiente criminal y violento.

10. adj. Dicho de una sensación negativa: Muy intensa.

11. adj. Dicho de ciertos ritos y actividades:

Que invocan la ayuda o la presencia del demonio.

13. adj. Infeliz, infausto y desventurado.

15. adj. coloq. Muy enfadado o irritado.

19. f. coloq. Mala suerte (<https://dle.rae.es/negro>)

Marina de Pío Víquez

Un personaje recurrente en la literatura ne-grista es la mulata, el narrador describe a Marina como poseedora de un cuerpo esbelto y sensual que se corresponde al estereotipo de la mujer mulata y afrocaribeña sexualizada:





Allí está la calurosa mulata, tal cual es: con su madeja ondeada a cortos tramos; con su tez de cacao encendido como la sangre nueva; con su ubérrimo alto pecho, a las cuatro luces seductor, descubierto, con su muslo que tiembla avaro de embriagador deleite, y con su pantorrilla tensa para resistir de pie, allí está la mulata con su riente y marfilina dentadura, tan filosa y bruñida como las ringleras del caimán, y con su crespada ceja, y con su pestaña larga y doblada [...] y con sus ojos negros y atrevidos como los perros del Canadá: allí está la mulata de temperamento febril, con sus labios que se prolongan sedientos [...] con sus hombros osados para desafiar los desenfrenos del aire caliente, con su cintura franca apenas ceñida [...] (Viquez, 1903, p. 149).

Marina es una metáfora, una gran comparación entre la mujer mulata (Marina) y Limón, el puerto del Atlántico y las olas del Caribe, en la cual se vincula lo europeo con lo positivo, la civilización y lo africano con lo negativo, la barbarie:

[...] que dice de soslayo, a un mismo tiempo, desdén africano y caricia de Europa [...] allí está la mulata llena de gentileza, seducción y desafío: allí está nuestra costa atlántica, mirando con sus grandes ojos sensuales a Europa y África, los dos polos del mundo ((Viquez, 1903, p. 149).

En palabras de Duncan (2017):

Una vez lograda la Independencia, las élites centroamericanas que controlaban el poder, decidieron construir Estados nacionales blancos. Con tal motivo, estimularon procesos ideológicos que llevarían a blanquear la población o a neutralizar el color. Imbuidos de la ideología dominante de la época, según la cual la oposición entre civilización y barbarie era inevitable, procuraban ponerse al lado de

la "civilización" europea y blanca. Esto lo hicieron sobredimensionando lo europeo (eurofilia) rechazando la diversidad etno-cultural de sus propios países (etnofobia) y minusvalorando y despreciando su propia cultura (endofobia), (p. 12).

Con base en los postulados anteriores, en la *literatura negrista* se presentan los personajes del mulato y la mulata con una doble conciencia conflictiva de pertenencia a ambos grupos étnicos (mestizaje) y deseosos de su blanqueamiento en generaciones posteriores.

Cocorí de Joaquín Gutiérrez

En los libros *Racismo y antirracismo en literatura* (2017) y *Cocorí racista, ¿y Gutiérrez también?* (2019), los autores Solano y Ramírez han analizado ampliamente las razones por las cuales se considera racista el libro *Cocorí* de Joaquín Gutiérrez, en este apartado, se mencionan dos citas que son las más explícitas:

La niña blanca confunde a Cocorí con un mono, en la primera versión (Gutiérrez, 1947), luego, en la segunda versión es un niño "raro" (Gutiérrez, 2005, p. 14), imágenes animalizadas, deshumanizadas o de rareza que reproduce estereotipos y prejuicios sobre lo salvaje, extraño y ajeno que se contrapone al canon de belleza eurocéntrica.

[...] cuando un no afrodescendiente llama "Cocorí" a un afrodescendiente, no lo hace con el fin de asociarlo con ninguno de los atributos positivos exaltados por quienes se quedan con el relato superficial, sino aludiendo a las relaciones y analogías que el relato propicia en el nivel retórico, en el cual subyace la asociación del niño "negro" con el mono y los atributos de tonto, cabeza hueca, malo, ladrón, sinvergüenza y demonio (Solano y Ramírez, 2019, p. 127).





Mamá Drusila se define como una “negra ignorante”, cuando Cocorí llega a preguntarle sobre su enigma de por qué la rosa dura tan poco, ella le contesta: “¡Deja de molestar! Anda a preguntarle al Viejo Pescador. Yo soy una negra ignorante y no entiendo tus preguntas” (Gutiérrez, 2005, p. 33). En esta cita se visualiza que mamá Drusila es objeto de una doble discriminación: por su raza negra y por su género, porque en esta última, envía a su hijo Cocorí a consultarle a un hombre, el viejo pescador, descalificando su inteligencia.

Al final del relato, Cocorí encuentra conocimiento y moralidad, la rosa que le dio la niña rubia lo convierte en un niño más inteligente y bueno, la rosa simboliza luz y conocimiento desde una visión europea.

La literatura negra o afrorrealismo

La literatura negra impulsa una visión afrorrealista, que Duncan (2017) define como:

Realismo “desde adentro”, desde las entrañas de la cultura negra históricamente constituida. No es el punto de vista del otro, del que desde afuera contempla a las comunidades negras. Los narradores son genética y/o culturalmente afrodescendientes. El fenotipo es secundario [...] no todos los que tienen el fenotipo tienen la cultura. Esto es importante, porque permite confrontar los conflictos internos, permite desbrozar la común experiencia con el desarraigo, con la esclavización, con las castas y con el racismo real doctrinario (p. 39).

En este apartado se seleccionan representativamente para el análisis, las poesías de Nicolás Guillén, Victoria Santa Cruz, Shirley Campbell, Delia McDonald, el cuento *La rebelión de pocomía* de Quince Duncan y los aportes de los cuentos tradicionales afrolimonenses de Anansi.

***Mi patria es dulce por fuera* de Nicolás Guillén**

Nicolás Guillén posee un estilo poético que concede gran importancia al ritmo y la musicalidad mediante las repeticiones de fonemas, palabras, versos enteros y la referencia a la música cubana (como el son, la rumba) y de instrumentos musicales de origen africano (por ejemplo, el bongó).

En cuanto al significado, a través de su poesía negra, Guillén presenta temáticas sobre desigualdades sociales, el “yo lírico” se muestra en contra de las injusticias y crueldades que se hicieron sobre los cuerpos martirizados de los esclavos negros, tratados como objetos del trabajo forzado. El poema *Mi patria es dulce por fuera* denuncia temas sociopolíticos de Cuba:





Mi patria es dulce por fuera,
y muy amarga por dentro;
mi patria es dulce por fuera,
con su verde primavera,
con su verde primavera,
y un sol de hiel en el centro.

¡Qué cielo de azul callado
mira impasible tu duelo!
¡Qué cielo de azul callado,
ay, Cuba, el que Dios te ha dado,
ay, Cuba, el que Dios te ha dado,
con ser tan azul tu cielo!

Un pájaro de madera
me trajo en su pico el canto;
un pájaro de madera.
¡Ay, Cuba, si te dijera,
yo que te conozco tanto,
ay, Cuba, si te dijera,
que es de sangre tu palmera,
que es de sangre tu palmera,
y que tu mar es de llanto!

Bajo tu risa ligera,
yo, que te conozco tanto,
miro la sangre y el llanto,
bajo tu risa ligera.

Sangre y llanto
bajo tu risa ligera;
sangre y llanto
bajo tu risa ligera.
Sangre y llanto.

El hombre de tierra adentro
está en un hoyo metido,
muerto sin haber nacido,
el hombre de tierra adentro.
Y el hombre de la ciudad,

ay, Cuba, es un pordiosero:
Anda hambriento y sin dinero,
pidiendo por caridad,
aunque se ponga sombrero
y baile en la sociedad.
(Lo digo en mi son entero,
porque es la pura verdad).

Hoy yanqui, ayer española,
sí, señor,
la tierra que nos tocó
siempre el pobre la encontró
si hoy yanqui, ayer española,
¡cómo no!
¡Qué sola la tierra sola,
la tierra que nos tocó!

La mano que no se afloja
hay que estrecharla en seguida;
la mano que no se afloja,
china, negra, blanca o roja,
china, negra, blanca o roja,
con nuestra mano tendida [...] (Gui-
llén, 1971, pp. 54 - 55).





Me gritaron negra de Victoria Santa Cruz

Victoria Santa Cruz es una escritora afroperuana quien a través de su poema *Me gritaron negra* (1978) denuncia la discriminación racial que sufre la comunidad afrodescendiente. El “yo lírico” narra como a la edad de

cinco años le gritan “negra” en un sentido de rechazo, se auto percibe de manera negativa (“y retrocedí”, “me alacé el cabello”), pero hacia la mitad del poema, surge el empoderamiento femenino, avanza segura, se acepta y siente orgullo por su color de piel:

Tenía siete años apenas,
apenas siete años,
¡Qué siete años!
¡No llegaba a cinco siquiera!
De pronto unas voces en la calle
me gritaron ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¿Soy acaso negra?, me dije
¡Sí!
¿Qué cosa es ser negra?
¡Negra!
Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía.
¡Negra!
Y me sentí negra,
¡Negra!
Como ellos decían
¡Negra!
Y retrocedí
¡Negra!
Como ellos querían
¡Negra!
Y odié mis cabellos y mis labios gruesos
y miré apenada mi carne tostada
Y retrocedí
¡Negra!
Y retrocedí...
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
Y pasaba el tiempo,
y siempre amargada
Seguía llevando a mi espalda
mi pesada carga
¡Y cómo pesaba!





Me alací el cabello,
me polveé la cara,
y entre mis entrañas siempre resonaba la misma palabra
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
Hasta que un día que retrocedía, retrocedía y qué iba a caer
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¿Y qué?
¿Y qué?
¡Negra!
Sí
¡Negra!
Soy
¡Negra!
Negra
¡Negra!
Negra soy
¡Negra!
Sí
¡Negra!
Soy
¡Negra!
Negra
¡Negra!
Negra soy
De hoy en adelante no quiero
lacia mi cabello
No quiero
Y voy a reírme de aquellos,
que por evitar –según ellos–
que por evitarnos algún sinsabor
Llaman a los negros gente de color
¡Y de qué color!
NEGRO
¡Y qué lindo suena!
NEGRO
¡Y qué ritmo tiene!
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO



NEGRO NEGRO NEGRO
Al fin
Al fin comprendí
AL FIN
Ya no retrocedo
AL FIN
Y avanzo segura
AL FIN
Avanzo y espero
AL FIN
Y bendigo al cielo porque quiso Dios
que negro azabache fuera mi color
Y ya comprendí
AL FIN
¡Ya tengo la llave!
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO
¡Negra soy! (Santa Cruz, 1978, pp. 1 - 4)





El poema logra empoderar a muchas mujeres afrodescendientes a sentirse orgullosas de su color de piel y de sus raíces africanas.

Rotundamente negra de Shirley Campbell

La poesía de Campbell se caracteriza por la protesta, es una forma de resistencia, de

rescate de la identidad afrodescendiente y de su reconocimiento étnico, cultural y lingüístico. *Rotundamente negra* se ha convertido en un canto de libertad de expresión, símbolo de la belleza de las mujeres afrodescendientes:

Me niego rotundamente
a negar mi voz,
mi sangre y mi piel.
Y me niego rotundamente
a dejar de ser yo,
a dejar de sentirme bien
cuando miro mi rostro en el espejo
con mi boca
rotundamente grande,
y mi nariz
rotundamente hermosa,
y mis dientes
rotundamente blancos,
y mi piel valientemente negra.
Y me niego categóricamente
a dejar de hablar
mi lengua, mi acento y mi historia.
Y me niego absolutamente
a ser parte de los que callan,
de los que temen,
de los que lloran.
Porque me acepto
rotundamente libre,
rotundamente negra,
rotundamente hermosa (Campbell y McDonald, 2018, p.96).





Poemas VI y VII en *Palabras indelebles de poetas negras* de Delia McDonald

Similar al poema de Victoria Santa Cruz analizado anteriormente, Delia McDonald, quien nació en Panamá, denuncia la discriminación racial sufrida a su llegada a Costa Rica, específicamente a Barrio México como se

visualiza en los poemas VI y VII publicado en su libro *Palabras indelebles de poetas negras* (2018). El “yo lírico” cuenta como a la edad de siete años fue rechazada por su maestra y en un rincón, apartada de los demás niños y niñas blancos. Razón por la cual, ella está en constante rebeldía y lo demuestra a través de su escritura literaria:

VI

Nosotros;
llegamos a San José cargados
de ceremonias y silencios
y nos fuimos a vivir a un barrio.

Mi barrio se llama México,
“Barrio México”
y es una avenida con plazas y murmullos,
una gran equis que atraviesa
El Paso de la Vaca,
los alrededores del mercado, el Líbano siempre en alto,
y el Coliseo, los taxis del aeropuerto,
y una fila de casitas multicolores
igualmente silenciosas.

Mi casa está en el centro;
es la casa de los “morenos de raza”,
dicen los vecinos,
a la salida de calle 16,
avenida ocho
y a 25 metros de la pulpería de don Chalo.

... la madre de la niña,
negra con la piel como lluvia nocturna de
aguardiente y canela...
Vino hoy y la dejó,
¡cómo si no existieran
lugares para esa gente!

Mi maestra, 1970 (Campbell y McDonald, 2018, pp. 32 - 33).





VII

A los siete años,
me encontró la escuela:
una galera aullante,
blanca y azul,
azul y gris,
escaleras y mosaicos multicolores.

Mi maestra es una azucarera
-redonda y blanca-,
vestida siempre de verde y florecitas sobre las orejas.

Ella...
me sentaba en una esquina
y tiene un gato con soles
dorados sobre el lomo
(desde entonces los odio).

Y en mi rincón

"lejos de sus hijos/as blancos/as",
son hombres y mujeres

yo siempre estaba en rebeldía
y por supuesto,
ya era buena coleccionado palabras (Campbell y McDonald, 2018, p. 34).



En este poema se presenta la discriminación racial hacia la niñez, muy similar a lo sucedido en la noticia de Aserrí, cuando una maestra solicita a una niña, no venir a la escuela con su cabello afro (Jiménez, 08 de febrero de 2023), lo que ejemplifica que el racismo es estructural y se encuentra en todos los aparatos ideológicos (familia, educación, religiosidad, medios de comunicación, ámbito de la política, entre otros).

Cuento *La rebelión de pocomía* de Quince Duncan

Desde el mismo título, el escritor nos prefigura dos importantes acontecimientos en el cuento:

Una rebelión: debido a los peligros a los que estaban expuestos los trabajadores afrodescendientes y la falta de pago en el difícil trabajo de la construcción de ferrocarril en





el Caribe costarricense. Por descuidos de la compañía contratante, el personaje principal Jean Paul ve morir a su hermano:

Un ferrocarril de sangre, piensa, un ferrocarril de sangre. Piensa y sigue su ruta olfateada. Piensa y sigue su rencor acumulado.

Su hermano muerto en los trabajos del Río Matina, cuando una viga del puente le extirpó la vida en medio esternón. Su muerte fue una consecuencia directa de capataz, un inglés de esos, de puro en boca y chaqueta blanca. Fue cosa del andamio. Si hubiesen reforzado el andamio, conforme lo pidieron los trabajadores.

En el entierro Jean Paul habló a los concurrentes. Les hizo ver -las lágrimas corrían por sus mejillas de pueblo- la injusticia fundamental de la muerte de su hermano, y los llamó, llamó a sus compañeros a una huelga total para obligar a la compañía a tomar posiciones más consecuentes con las demandas populares (Duncan, 2004, p. 77).

“Jesús”: ¿no pagan hoy tampoco? La compañía no nos ha pagado en tres meses. ¿Hasta cuándo vamos a aguantar? Y el último pago fue con vales para el comisariato. ¿Hasta cuándo?

Era ya la hora de la protesta. La hora de los brazos caídos, del trabajo lento, del sabotaje, como en las viejas haciendas esclavistas. Como lo habría hecho su bisabuelo. Los trabajadores viven del crédito dado por la compañía, consumiendo su salario sin darse cuenta, en los comisariatos. Era la hora de actuar (Duncan, 2004, p. 78).

El cuento llama la atención en el reconocimiento de la población afrodescendiente (trabajadores en la construcción del ferrocarril) como ciudadanos que también forjaron el desarrollo de la nación costarricense.

La pocomía: Duncan busca conexiones de la diáspora africana mediante la mención de rituales como la pocomía⁹⁰, lugares, figuras y acontecimientos históricos introducidos en su literatura. Además, presenta personajes en resistencia, con identidades afrodescendientes, lo que le permite dismantelar mitificaciones de la homogeneidad étnica y cultura de Costa Rica.

“Mamá Bull” [...] La oye decir unas palabras que no pueden comprender los mortales. Y luego, simplemente, “La fogata, eche leña a la fogata”

La fogata arde, iluminando las figuras de los miembros de la secta en la densa noche. El golpeteo parco de tambores rompe el silencio con su tétrico ritmo deliberadamente insistente, pero a su manera, hermoso. Los cuerpos se ponen en movimiento uno a uno; las voces se integran con ardor intemporal [...]

Gritos ahora. Gritos insostenibles que rompen la armonía cada tanto, agregando en el mismo acto de la interrupción mayor profusión rítmica. Los cuerpos en movimiento de abanico, ahora abajo, ahora arriba, respirando fuerte, jadeando...

Giran contra el reloj; gruñen su canto hermoso, tétrico, palabras que hacen temblar al más valiente de los

90 Duncan y Meléndez (1993) describen la pocomía en su libro *El negro en Costa Rica*: “Se dice que detrás de este culto, el demonio actúa. Sin embargo, utilizaban en sus celebraciones canciones del himnario Sankey, canciones sagradas y porciones de Escrituras. Se utilizaban además altares con objetos especiales para la ceremonia. Una danza rítmica en sentido contrario al reloj y al compás de tambores, y el uso de droga era frecuente. Este culto era en realidad minoritario en Limón, pero el pueblo los temía. Eran famosos hechiceros, que defendían a los suyos, y les hacían daño a los enemigos. Durante estas ceremonias ocurrían posesiones de espíritu” (p.119).





jamaicanos [...] golpeteo de tambores con redobles caucásicos. Significantes africanos. Cadencias caribes. Humedad de sudor sobre los cuerpos que caen en estado cataléptico durante horas (Duncan, 2004, pp. 78 - 79).

Hutchinson (2020) en su artículo *"Limón no es solo 'patty' y 'rice and beans': elementos que componen la cultura afrocostarricense* da cuenta de los prejuicios de una parte de la población costarricense acerca de los rituales de la pocomía en Limón, descrito por Duncan (2004) en el cuento, debido al "sincretismo de las religiones impuestas y las que trajeron de África conocidas por las investigaciones como el revivalism, pocomania, obeah y rastafarai fueron inevitables y, por tal razón, el sistema opresor demonizó sus prácticas religiosas" (p. 14).

Aportes de los cuentos tradicionales afrolimonenses de Anansi

Los cuentos tradicionales afrolimonenses de Anansi dan cuenta de sus orígenes africanos, pasaron de generación en generación mediante la tradición oral. El cuento *Más allá de las Tierras de la Luz* refiere a sus orígenes ("África, tierra de la luz"), su descripción (es una deidad: "mitad hombre, mitad araña") y su llegada a América en la época de la esclavitud (ayudó a los afrodescendientes a resistir hasta conseguir su libertad):

Por ser hijo de los supremos dioses: Nyambe y Asase Ya, engendrado en África Tierra de la Luz-, Anansi nació mitad hombre y mitad araña, dándole la sensibilidad de los humanos, la agilidad de los arácnidos y la fuerza y los poderes de los dioses, lo que lo hacía prácticamente invencible.

Nyambe no se equivocaba y los tiempos difíciles llegaron, era cacería de hombres y mujeres materializada por crueles conquistadores, para llevarlos a tierras distantes y desconocidas. Anansi debía hacer su parte ahora. Con los poderes heredados, logró meterse dentro de los abalorios de los collares de las mujeres y en aquella dura travesía les dio fuerza a sus amigos para llegar con vida a nuevo puerto, al otro lado de las grandes aguas.

Así Anansi, durante años fue el consejero de los hombres torturados, organizó rebeliones, ayudó a formar nuevos reinos, pero que fueran reinos libres en ese, que para ellos era, el impuro nuevo mundo y que con el tiempo y la sabiduría de Anansi y otros dioses lo convertirían en un lugar de esperanza, dándole vida a un nuevo Pueblo con la herencia de la Tierra de Luz.

Pero a nuestro amigo también tenía otro trabajo, no menos complejo: en medio del dolor y el sufrimiento, los hijos de África debían resistir, para ello era necesario traer momentos de esperanza y alegría, creando y contando historias que los divirtieran, pero también entretejiendo los más profundos secretos, antiguos misterios de su tierra. Sus historias contaban astutas y audaces tácticas de escape para encontrar su libertad, en fin Anansi tenía mil y una formas para atrapar la atención de chicos y grandes. No por nada, hasta hoy se le conoce como el rey cuentacuentos (Britton, 2014, p. 44).

Anansi fue una voz de lucha y exigencia de la libertad del esclavizado africano, el personaje (la araña personificada como un ser humano) se caracteriza por ser astuto, tramposo y marrullero (engaña, roba, miente), antivalores que se explican desde el contexto de la esclavitud, en la cual, la astucia puede triunfar sobre la fuerza del esclavizador.





Hoy, diversos escritores costarricenses han publicado diferentes versiones de un mismo relato para conservar su legado, por ejemplo, el cuento *Caballo de trote*⁹¹:

Ahora, el Hermano Araña, tan pronto estuvo sobre los lomos del tigre, fingió caer del otro lado. Estaba tan débil, dijo que le era imposible sostenerse a menos que este se dejara poner una silla y riendas para tener de donde agarrarse.

Luego, quejándose de que, puesto que se había untado de miel al verse enfermo, los insectos no lo dejaban tranquilo, convenció al Hermano Tigre de que le diera un chilillo para espantarlos.

Una vez que tenía todo lo necesario, el Hermano Araña se compuso de su enfermedad, y chilillo y riendas en mano, obligó al Hermano Tigre a entrar al pueblo con él a cuestras. Las muchachas comprobaron entonces que, con todo y su mechoncito, el Hermano Tigre era cualquier potranquillo, que la inteligencia vale más que la guapura, y nadie tuvo duda de que desde siempre, el Hermano Araña era el más hombre del pueblo (Chang, et al., 2006, pp. 167 - 168).

Algunos de estos cuentos de Anansi se han publicado en criollo limonense, lo que permite su rescate. El *Programa de Lingüística Centroamericana* (PROLINCA) de la *Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje* de la *Universidad Nacional* trabaja en la revitalización lingüística de esta lengua: con sus hablantes, en el ámbito de la academia e incluso, con la Asamblea Legislativa para que a través del proyecto de ley 23.998 se cambie el Artículo 76 de la Constitución Política de Costa Rica y se reconozca al criollo

limonense como una lengua minoritaria en Costa Rica (Solano, 2024).

Evaluación y metodología participativa

Con el objetivo de fortalecer la reflexión crítica de la realidad, la discusión y elaboración conjunta del conocimiento, así como la adquisición de valores y la promoción de acciones conducentes a la cultura de paz, en el curso *Literaturas del Caribe*, se recurre a diversas estrategias de evaluación y metodología participativa. En esta última, se requiere de una participación constante entre la persona docente y la comunidad estudiantil, es decir, el diálogo y la discusión permanente producto del análisis, la interpretación, la reflexión y la crítica de obras de las literaturas del caribe. En este apartado, se comparten algunas de ellas:

Elaboración de un Afiche

Consiste en la elaboración de un afiche digital por parte de las personas estudiantes para promover una campaña (que incluye un lema propio) sobre el tema de la inclusión plena de la población afrodescendiente en la ciudadanía cultural costarricense.

Encuentros intergeneracionales

Otra estrategia metodológica utilizada para desarrollar las clases del curso *Literaturas del Caribe* del Centro de Estudios Generales es la realización de encuentros intergeneracionales con escritores, escritoras afrodescendientes (Quince Duncan, Shirley Campbell, Carmen Hutchinson, entre otros),

91 Para un mayor análisis del cuento *Caballo de trote* ver el libro *La travesía azarosa de los textos: folklore literario y literatura folklórica en Costa Rica* (Chacón y Dobles, 1992, pp. 111 - 135).





jóvenes universitarios y personas adultas mayores, participantes del proyecto *Taller Literario UNA en Derechos Humanos* adscrito al *Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor* (PAIPAM), en ellos se analizan obras literarias *negristas*, *negras* y *afrorealistas*, actividades que permiten el diálogo y el pensamiento crítico en temáticas interrelacionadas con el racismo y el antirracismo para promover el aprendizaje mutuo, la comprensión y la inclusión étnica entre generaciones. En palabras de Pinazo y Sánchez (2005):

Los Programas Intergeneracionales de Coaprendizaje tienen como objetivo el intercambio de información, conocimiento, experiencias y acciones entre personas mayores y otras de distinta generación, para contribuir a su desarrollo continuo (abierto a los cambios), el aumento de sus saberes, al aprendizaje mutuo y continuo y, en definitiva, al enriquecimiento de sus vidas. (p. 395)

Exposición grupal o individual sobre personajes importantes de origen africano

Esta exposición grupal o individual tiene como objetivo conocer el legado de grandes personalidades de origen africano para el mundo moderno, en diferentes campos del quehacer humano. Las personas estudiantes deben incluir frases célebres o expresiones memorables de dichos personajes afrodescendientes, que inspiren aprendizajes para la vida contra el racismo y la discriminación étnica, la xenofobia, entre otros.

Entrevista

Refiere a la formulación y aplicación de un cuestionario con tres preguntas para

entrevistar, al menos, a tres personas (afrodescendientes y no afrodescendientes), sobre el tema de ciudadanía cultural y la exclusión/ inclusión de personas y grupos étnicos. Las preguntas, los resultados y la correspondiente interpretación, se discute en una de las clases del curso.

Trabajo de investigación

El trabajo de investigación se enfoca en un estudio multidimensional (histórico, literario, social, político, económico, filosófico, simbólico, entre otros y en sus interacciones) de alguno de los temas enlistados en el programa del curso *Literaturas del Caribe* o propuesto por las personas estudiantes. Los más seleccionados son: el arte africano, orígenes históricos de los afrocostarricenses, mitología africana, la esclavitud de la población afrodescendiente, literatura afrocostarricense (diversos géneros), afrodescendientes vistos desde del cine, cultura musical afrocaribeña, danzas afrocaribeñas, gastronomía afrocaribeña, el criollo limonense, entre otros.

Resultados

Como resultados, se visibilizan las producciones literarias del Caribe, las cuales constituyen una manifestación cultural y, en consecuencia, identitaria, de Costa Rica, Centroamérica y Latinoamérica, de donde se hace imprescindible otorgarles espacios académicos de análisis e investigación, con el fin de que las personas estudiantes adquieran una consciencia crítica y reflexiva para la transformación social con cultura de paz, resolución alternativa de conflictos sobre situaciones de violencia, discriminación, racismo y desde un enfoque de Derechos Humanos.





Además, en el curso descrito se busca potenciar el respeto por la diversidad étnica, cultural y lingüística, el aprecio por la identidad, el legado, la literatura y la memoria histórica, de los afrodescendientes en Costa Rica.

Conclusiones

Es mediante el estudio de las *Literaturas del Caribe* de diferentes autores afrodescendientes y no afrodescendientes, de diversos géneros y etapas del desarrollo histórico literario, que se logra reconocer su legado y valorar su aporte a la formación en el ámbito del humanismo que se promueve en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional:

El Nuevo Humanismo se distingue por oponerse a:

- a) Todo resabio colonial del pasado [...].
- b) Toda forma de sexismo.
- c) Toda forma de clasismo.
- d) Toda forma de racismo.
- e) Toda forma de explotación/destrucción –a menudo irreversible– de la naturaleza en aras del lucro y la acumulación de capital.

El Nuevo Humanismo propone:

- a) Una sociedad global libre de toda desigualdad, asimetría y discriminación internacional.
- b) Igualdad de género en derechos y oportunidades.
- c) Reducción de la desigualdad social.

- d) Una sociedad sin prejuicios ni discriminación étnica y racial, y sin xenofobia.
- e) Una sociedad en la que la libertad y la integridad moral y física del ser humano no esté supeditada al materialismo extremo, a la tecnología a ultranza y al lucro.
- f) Una relación armoniosa y sostenible entre sociedad y ambiente (Baraona y Mata, 2015, pp. 50-51).

En conclusión, es necesario el reconocimiento y la apropiación de los Derechos Humanos en distintos espacios de discusión como en las aulas universitarias, reflexionar sobre los desafíos que conlleva la discriminación por diferencias étnicas (racismo), a través de expresiones artísticas, por ejemplo, las reseñadas en este ensayo, permiten promover ambientes respetuosos de las diversidades, generar procesos de reivindicación, con el objetivo de lograr sociedades más justas y equitativas.

Referencias

- Barahona, M. y Mata, E. (enero-junio 2015). Los Estudios Generales como pedagogía multidisciplinaria en vías a la interdisciplina en *Revista Nuevo Humanismo*. 3(1), 39-53. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/nuevohumanismo/article/view/8030/9990>
- Britton, C. (Comp.). (2014). *Tenemos la palabra: Antología de literatura: afrodescendiente, indígena y sinodescendiente*. Editorial ICER.





- Campbell Barr, E. (diciembre de 2012). *Derechos Humanos y multiculturalismo*. Suplemento UNA libre de toda discriminación. Campus.
- Campbell, S. y McDonald, D. (2018). *Palabras indelebles de poetas negras*. EUNA.
- Chacón, A. y Dobles, A. (1992). *La travesía azarosa de los textos: folklore literario y literatura folklórica en Costa Rica*. EUNA.
- Chang, G., González, F., LeFranc, R., Ugalde, H., Salazar, R., Duncan, Q., Palmer, P., Anglin, J. (Comp). (2006). *Cuentos tradicionales afrolimonenses*. Editorial Costa Rica.
- Duncan, Q. (2004). *Cuentos escogidos*. Editorial Costa Rica.
- Duncan, Q. (2017). *Lo afro en la literatura hispanoamericana*. Editorial Academia Española.
- Duncan, Q. y Meléndez, C. (1993). *El negro en Costa Rica*. Editorial Costa Rica.
- Guillén, N. (1971). *El son entero*. Editorial LOSADA.
- Gutiérrez, J. (1947). *Cocorí*. Editorial Costa Rica.
- Gutiérrez, J. (2005). *Cocorí*. Editorial Legado.
- Hutchinson, C. (2020). *Evidencias de racismo en Costa Rica: discursos, imágenes, terminologías y experiencias*. Revista digital FILHA. (23), 1-54. Universidad Autónoma de Zacatecas. <https://www.filha.com.mx/publicaciones/edicion/2020-07/evidencias-de-racismo-en-costarica-discursos-imagenes-terminologias-y-experiencias-por-carmen-hutchinson-miller>
- Hutchinson, Carmen (2020). "Limón no es solo 'patty' y 'rice and beans'": Elementos que componen la cultura afrocostarricense. Enero-junio. Vol. 8 (1). <http://dx.doi.org/10.15359/rnh.8-1.1>
- Jara, O. (1994). Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica. Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA.
- Jiménez, L. (08 de febrero de 2023). *En su primer día de clases, niña afrodescendiente de Aserrí sufrió racismo de maestra: denuncia mamá*. Ameliarueda.com <https://ameliarueda.com/nota/madre-denuncia-discurso-racista-escuela-aserri-noticias>
- Lyra, C. (1991). *Cuentos de mi tía Panchita*. Editorial Costa Rica.
- Magón (Seudónimo). (2001). *Cuentos de Magón*. Editorial Costa Rica.
- Pinazo, S. y Sánchez, M. (2005). *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Pearson Educación.
- Real Academia Española. (2025). *Acepciones de negro*. Real Academia Española. <https://dle.rae.es/negro>
- Santa Cruz, V. (1978). *Me gritaron negra*. Casa de la Literatura Peruana. https://www.casadelaliteratura.gob.pe/wp-content/uploads/2020/09/2_LEC_TURA_NEGRA.pdf
- Solano, G. (30 de agosto de 2024). *La UNA al rescate de la lengua criolla limonense*. UNA Comunica. <https://www.unacomunica.una.ac.cr/index.php/agosto-2024/5571-la-una-al-rescate-de-la-lengua-criolla-limonense>





Solano, S. y Ramírez, J. (2017). *Racismo y antirracismo en literatura: lectura etnocrítica*. Editorial Arlekin.

Solano, S. y Ramírez, J. (2019). *Cocorí racista, ¿y Gutiérrez también?* EUNA.

Viquez, P. (1903). *Miselánea. Prosa y verso*. Tip. Nacional.



ARTES EXPRESIVAS PARA LA REFLEXIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA EN EL ÁREA DE HUMANIDADES DEL CAMPUS SARAPIQUÍ, UNIVERSIDAD NACIONAL, COSTA RICA

Juan Manuel Blanco Umaña⁹²
Ileana Paniagua Retana⁹³
Wendy Zamora Mendoza⁹⁴

Resumen

El proyecto “Artes expresivas como medio para el fomento de la calidad de vida en personas adultas y adultas mayores de las comunidades de Puerto Viejo, Horquetas y La Virgen de la región Huetar Norte” (código 0033-23) reconocido en las comunidades como “Manifestaciones Artísticas”, es la segunda etapa de un proceso que se viene desarrollando desde el año 2021 y que en el año 2024 se reformula a partir de la experiencia recabada durante los primeros tres años de trabajo en las comunidades de Sarapiquí, Heredia, Costa Rica. La principal actividad del proyecto son los talleres que desarrolla desde la metodología de las artes expresivas. Con la reformulación, el proyecto se propuso vincularse aún más al componente de docencia de la Universidad

Nacional, enlazando cursos del área artística del Centro de Estudios Generales de la institución y en el cual el estudiantado sea partícipe de los talleres para desarrollar un proceso de reflexión práctica y crítica de los aprendizajes, mediante la relación de los contenidos de los cursos y la experiencia vivencial de los talleres; la intención es el reconocimiento por parte del estudiantado, de una manera pragmática, la importancia de las artes como diagnóstico, mediación y propuesta para la construcción de estrategias que promuevan una sociedad más sana, mediante la aproximación a diversas dimensiones de la Calidad de Vida.

El objetivo de esta ponencia es compartir la metodología que desarrolló el proyecto durante el año 2024 para el enlace de su trabajo con el curso de Teoría y Práctica de

92 Académico Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica,  <https://orcid.org/0000-0002-8070-6905>,  juan.blanco.una@una.cr

93 Académica Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica,  <https://orcid.org/0000-0003-4369-0219>,  ileana.paniagua.retana@una.cr

94 Estudiante Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica,  wendy.zamora.mendoza@est.una.ac.cr





la Creatividad del Campus Sarapiquí, describiendo así una buena práctica que buscó la reflexión y posible construcción de una cultura de paz entre el estudiantado participante. Para ello se realizó una descripción del proceso y análisis de los informes que presentó el estudiantado del curso al finalizar su participación en los talleres. Entre los principales resultados se reconoce que al integrar la experiencia de los talleres de "Manifestaciones Artísticas" a los cursos el estudiantado profundiza en los contenidos y valora los aportes de las artes para la expresión, el encuentro y la identificación de estrategias para una mejor comunicación, que les permita tomar consciencia de su entorno social y la necesidad de reconectar como comunidad más allá de la virtualidad. Entre las conclusiones se destaca que la experiencia permite potenciar el contenido transversal humanista de los cursos del área artística de Generales y que el estudiantado valora las artes como un derecho humano para la expresión, así como un medio para el diálogo que creará una comunidad de saberes desde los aportes y experiencias de las personas participantes, identificándose como necesarias para alcanzar objetivos de desarrollo social.

Palabras clave: artes aplicadas, artes expresivas, bienestar social, desarrollo humano.

Introducción

El proyecto "Artes expresivas como medio para el fomento de la calidad de vida en personas adultas y adultas mayores de las comunidades de Puerto Viejo, Horquetas y La Virgen de la región Huetar Norte" (código 0033-23) reconocido en las comunidades a las que brinda atención como "Manifestaciones Artísticas", es la segunda etapa de un

proceso que desarrolla el Campus Sarapiquí (CS) en conjunto con la Escuela de Arte Escénico (EAE) de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA); que se viene desarrollando desde el año 2021 y que durante el año 2024 inició una segunda etapa que propuso cambios para el proyecto.

Este proyecto surge como un medio para ofertar talleres en artes, no con propósitos de formación artística sino para la reflexión comunitaria a personas que habitan las comunidades atendidas y con problemas sociales que repercuten en índices de desarrollo social bajos, tal como lo demuestra el estudio realizado por el Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica de Costa Rica (Mideplan), en el cual se evidencia que La Virgen y Horquetas se encuentran en un índice bajo; en el caso de Puerto Viejo, el índice es muy bajo. Además, según los resultados del Mideplan específicamente a nivel de salud estas son las estadísticas de los cantones: La Virgen 62.95%, Horquetas 57.70% y Puerto Viejo 38,56%, lo que refleja una situación alarmante para Puerto Viejo mientras que Horquetas apenas alcanza poco más del 50%. El Mideplan calcula el rubro de salud según estadísticas administrativas de las instituciones públicas relacionadas con este indicador y lo define como "gozar de una vida sana y saludable, lo que implica contar y tener acceso a redes formales de servicio de salud, así como a una nutrición apropiada que garanticen una adecuada calidad de vida de la población" (Ministerio de Planificación y Política Económica, 2017, p. 4). Por ello, se reconoce la existencia de problemas que afectan la calidad de vida en las comunidades, en donde la percepción tanto desde un enfoque subjetivo como objetivo de la persona y su relación con el entorno son válidos para





identificar estrategias de mejora en su vida. Por lo que se considera necesario fomentar actividades orientadas al bienestar, la salud, así como conciencia de capacidades humanas para el autocuidado y pensamiento crítico. Asimismo, con este proyecto se busca aportar al Objetivo de Desarrollo Social número 3 que hace referencia a garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades.

Por ende, durante la primera etapa, el proyecto desarrolló una serie de talleres donde diferentes manifestaciones artísticas (teatro, danza, escritura y pintura) fueron el medio para que las comunidades y grupos a los que llegó a brindar atención pudieran expresar sus sentires sobre el entorno que les rodea y de qué manera les afecta positiva o negativamente. En el transcurso de la ejecución de esta etapa del proyecto, los talleres eran de una o dos sesiones y no abordaban un tema específico, sino que buscaban ser una especie de diagnóstico para entender cuáles eran las necesidades de la población.

Asimismo, en conjunto con las académicas de la EAE se acercan las Artes Expresivas en un inicio como exploración metodológica porque se identifica que: la facilidad intermodal (pasar de un arte a otro) se enfoca en la expresión creativa y no en la interpretación terapéutica de las creaciones; se orienta el trabajo hacia la descentralización, que potencia el juego y que engancha desde el arte. Características que fueron desde un inicio de interés en la formulación del proyecto Manifestaciones Artísticas.

Para una segunda etapa del proyecto, se reconocía la influencia de la filosofía de las Artes Expresivas en el trabajo desarrollado en las comunidades, por lo que permea gran

parte de la metodología del proyecto. Aunque, para esta nueva reformulación se decide abordar temáticas específicas en los talleres y se busca llegar a reflexiones colectivas en donde se reconocen los aportes y alcances de las artes expresivas y hasta donde pueden integrarse en la planificación de los talleres para el diálogo de las dimensiones de salud integral, autorrealización y red interpersonal de la Calidad de Vida. Estos temas surgieron del análisis de las creaciones artísticas y aportes de la comunidad durante los primeros tres años del proyecto, donde se concluye que son los de mayor interés en la población participante de las comunidades.

Por otro lado, el proyecto Manifestaciones Artísticas no solo tiene un componente en extensión sino también en docencia y para la segunda etapa del proyecto consideró una mayor relación enlazando los talleres a los cursos del área artística de Humanidades del CS. La intención fue que a los talleres que se imparten en las comunidades pueda asistir el estudiantado de los cursos del área artística del Centro de Estudios Generales de la institución; con este enlace, el estudiantado es partícipe de los talleres para posteriormente desarrollar un proceso de reflexión práctica y crítica de los aprendizajes, mediante la relación de los contenidos de los cursos y la experiencia vivencial de los talleres; la intención es que el estudiantado reconozca de una manera pragmática la importancia de las artes como diagnóstico, mediación y propuesta para la construcción de estrategias que promuevan una sociedad más sana, mediante la aproximación a diversas dimensiones de la Calidad de Vida. Sin embargo, el proyecto también es consciente de que, por la temática de los talleres, el estudiantado participa





activamente en la construcción de conocimiento que le es útil para su vida personal y social.

Por lo tanto, el objetivo de esta ponencia es evidenciar los alcances e impacto que tuvo durante el año 2024 el proyecto entre el estudiantado del curso Teoría y Práctica de la Creatividad del CS, mediante el análisis de los informes que presentaron en el curso al finalizar su participación en los talleres. Para el desarrollo de este objetivo se hará un breve repaso conceptual para comprender las Artes Expresivas y las dimensiones de Calidad de Vida, un repaso de cómo se estructuró el proceso para que la metodología del curso se acercara a la del proyecto y que hizo posible recopilar la reflexión del estudiantado, cuya síntesis será presentada en los resultados que permitan llegar a las conclusiones de esta ponencia.

Sustento conceptual

Con el fin de comprender la metodología implementada en los talleres de Manifestaciones Artísticas, es necesario hacer referencia al campo de las Artes Expresivas, al Nuevo Humanismo y a las Dimensiones de la Calidad de Vida.

La Terapia de Artes Expresivas se basan en la Terapia Expresiva Intermodal desarrollada en Lesley University en los Estados Unidos y en European Graduate School en Suiza por Paolo Knill, Shaun McNiff, entre otros (Quezada Zevallos y González, 2024, p. 2). Se entenderán como Artes Expresivas como esa capacidad que todos los seres humanos tenemos para responder creativamente ante las situaciones que se nos presentan en la vida; tal y como se indica en el sitio web de Terapias de Artes Expresivas

de Perú (TAE.Perú), las Artes Expresivas permiten la emergencia de la imaginación para la resolución creativa de problemas, mediante el hacer arte, el juego y el ritual (TAE. Perú, 2025).

Se considera al suizo Paolo Knill como el padre de las Artes Expresivas, ya que en la década de los años 1970 desarrolló una metodología centrada en el arte en sí misma y no como un instrumento empleado por el terapeuta o el psicólogo. Es importante enfatizar que, en una terapia con Artes Expresivas, no se interpreta la creación artística; al contrario, ella nos "habla", nos evoca una "respuesta estética" (entendiendo "estético" como "perteneciente a los sentidos") de ese proceso. Al respecto, Stephen Levine, en el prefacio a la versión española del libro *Principios y práctica de la terapia de Artes Expresivas: hacia una estética terapéutica* explica mejor lo que ocurre en una sesión de Artes Expresivas:

Sin embargo, este proceso reflexivo no se lleva a cabo desde un marco psicológico preestablecido, como en muchas de las terapias artísticas. Más bien, dejamos que el trabajo y los actos de dar forma se muestren ante nosotros. Al adoptar una actitud fenomenológica de prestar cuidadosamente atención a lo que ha ocurrido, podemos permitir que el trabajo y el proceso de dar forma hablen por sí mismos y, de esta manera, nos enseñan algo que quizá no conozcamos. Entonces podemos "cosechar" la sesión, es decir, reflexionar sobre las formas en que lo que sucedió puede tener alguna relación con nuestra vida cotidiana y puede darnos una nueva dirección para actuar (Knill et al, 2018, p. 13).

La riqueza de las Artes Expresivas es su carácter *intermodal*, esto quiere decir que no





es necesario ser experto en todas las manifestaciones artísticas como Artes Plásticas, Música, Artes Dramáticas, entre otras ni el cliente tampoco: se parte de que todos los seres humanos y de que todas las artes comparten unos presupuestos comunes: la imaginación y el juego, los cuales rompen con las barreras mentales o culturales que cada individuo podría tener sobre alguna disciplina artística ("Nunca aprendí a bailar porque en mi religión no está permitido", "soy malo escribiendo", "no sé dibujar", entre otras percepciones).

Es por esta razón que la *descentralización* o *descentramiento* en una sesión de Artes Expresivas es crucial: primero las personas participantes conversan con quien facilita acerca de su vida cotidiana; luego, la persona facilitadora los traslada a los diferentes ejercicios mediante el juego y la imaginación, sin ahondar en los motivos particulares de cada participante; precisamente para propiciar la "poiesis" o capacidad creativa:

Llamamos *descentramiento* al alejamiento de la estrecha lógica de pensamiento y acción que marca el desamparo en torno a una situación de "punto muerto" en cuestión. Este es un paso hacia la apertura de lo inesperado sorprendente e impredecible, la experiencia dentro de la lógica de la imaginación (Knill et al, 2018, p. 98).

Al ingresar a este espacio de juego y de creación, es muy importante garantizar la seguridad y la confianza entre las personas participantes, ya que podrían surgir situaciones que desborden a alguna de ellas y por ello, quien facilita siempre debe mantenerlo en "la superficie" en la obra artística. Es en la creación artística que surge algo novedoso e inesperado: una posible respuesta a algún problema inicial planteado o simplemente

el producto artístico, cuyo proceso creativo trajo consigo sanación al participante. A este "estar en la superficie" y "mantenerse en la obra artística", se le conoce como "análisis estético" en el cual: "[...]Necesitamos evitar la superficialidad de las generalizaciones reduccionistas. Las observaciones son formuladas en términos concretos y específicos acerca de "qué" observamos, "cómo", "cuándo" y "dónde" (Knill et al, 2018, p. 168).

Como en las sesiones con Artes Expresivas no se interpretan las obras artísticas, cada participante tiene una "respuesta estética" que: "[...] refiere a una respuesta singular a un acto artístico o a una obra de arte que asociamos con la belleza" (Knill et al, 2018, p. 152). Podría ser una palabra, un sonido, un movimiento corporal o cualquier otro efecto sensorial del participante. Al finalizar la sesión, en la etapa de la "cosecha", el facilitador pregunta si algo del análisis estético tiene relación con lo que los participantes compartieron antes de la etapa de descentramiento: ellos encontrarán sus respuestas de forma directa.

Como se puede deducir de los párrafos anteriores, el arte en su sentido de *poiesis*, de experiencia sensorial y creativa (de crear y modificar el mundo en que se vive) es inherente al ser humano y contribuye con su bienestar físico, mental, emocional y social; lo anterior entronca con el concepto de Nuevo Humanismo, el cual concibe al Ser Humano como parte (y no ya como centro) de su mundo; en donde la interdisciplinariedad es vital para comprender los complejos cambios sociales que se están produciendo: las artes y las ciencias se unen para dar una visión integradora de esa realidad compleja, tal como lo menciona Ana Lucía Villarreal en su artículo "El Nuevo Humanismo y la Comunicación", publicado en el 2011.





Según Raúl Torres, citado por la autora, existen seis dimensiones de este Nuevo Humanismo: la dimensión holística (todas las disciplinas propician la humanización del Ser Humano), epistemológica (la especialización debe verse en conjunto y de manera integrada con otras disciplinas, produciendo nuevos saberes), cultural (es una sola y tiene unidad por ser diversa), humana (promueven la fraternidad humana, valora la otredad y la respeta), laboral (enfatisa en la actitud con que se enfrenta cada tarea, el trabajo en equipo y la solidaridad) y académica (se deben integrar los tres pilares de la universidad: la docencia, la investigación y la acción social) (Villarreal, 2011, p. 4).

Por ende, la propuesta del proyecto Manifestaciones Artísticas es reconocer que desde la experiencia estética que fomentan las creaciones desde las Artes Expresivas se activan sentidos que producen emociones diversas, que a su vez pueden materializarse en nuevas respuestas estéticas manteniendo la reflexión desde las artes, pero donde las creaciones funcionan como un ejercicio de reconstrucción de nuevas realidades que fomenten un aprendizaje colectivo. Donde la consciencia del entorno y la fragilidad que hay presente en este requieren de una atención por uno mismo y las otras personas, o seres que se encuentran inmersos en un entramado social, en donde la compasión y el amor como lo propone Martha Nussbaum (Erazo-Ríos, 2024) deben ser claves en un proceso de aprendizaje humanista, debido a que dependemos de otras personas para alcanzar una verdadera estabilidad política abierta a la diversidad, el cuidado colectivo y la convivencia no violenta.

En cuanto al concepto de "Calidad de vida", existen muchas acepciones; sin embargo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el artículo "La gente y la salud. ¿Qué calidad

de vida" publicado en el *Foro Mundial de la Salud* en 1996, lo define como:

[...] la manera en que el individuo percibe el lugar que ocupa en el entorno cultural y en el sistema de valores en que vive, así como en relación con sus objetivos, expectativas, criterios y preocupaciones. Todo ello matizado, por supuesto, por su salud física, su estado psicológico, su grado de independencia, sus relaciones sociales, los factores ambientales y sus creencias personales (OMS, 1996, p. 385).

Como se aprecia, el término es complejo en su acepción, ya que implica factores psicológicos, físicos, sociales, entre otros. Además, esas variantes parten de una percepción de satisfacción general en donde convergen aspectos objetivos, pero también subjetivos que surgen de la interacción de una persona con su entorno (Márquez-Terraza et.al, 2020, citando a Ardila, 2003). Por ende, no se puede negar que entre las personas una sensación de bienestar puede ser distinta entre una y otra aun partiendo de un mismo contexto, sin embargo, la atención debe estar en propiciar medios que influyen de manera positiva desde una atención a distintas dimensiones de la Calidad de vida y que brinden posibilidades para que distintos grupos sociales logren una estabilidad que les haga sentirse satisfechas. Esa es la reflexión colectiva que busca desarrollar el proyecto contemplando las siguientes dimensiones, que surgieron en la primera etapa del proyecto: la dimensión de salud, la red interpersonal y la autorrealización.

La dimensión de salud integra el bienestar físico, emocional y social de las personas, por ello consideran: el funcionamiento físico, que comprende movilidad fina, gruesa y autonomía; el estado emocional, en el cual las preocupaciones y meta-preocupaciones





pueden provocar síntomas de estrés, depresión, ansiedad, entre otros que pueden repercutir negativamente en la salud psicológica de la persona; el funcionamiento social, que considera el desempeño esperado de las relaciones sociales (familiar, laboral, entre otros) y la afectación en la persona debido a la incapacidad que tenga para sobrellevarlos de manera sana; percepción general de la salud, que abarca los valores, necesidades y actitudes personales en relación a la salud y los espacios que brinda el Estado para su fomento (Ruiz y Pardo, 2005).

La red interpersonal implica la relación entre los individuos en los diversos grupos sociales tales como la vida familiar, comunitaria, académica, laboral, entre otros y cómo estos espacios afectan positiva o negativamente la calidad de vida. Prieto (2016) considera que las relaciones humanas implican una atención para tener consciencia de que al perseguir lo que se desea de una interacción no se descuide y lesionen los derechos de ninguna de las personas implicadas en el vínculo.

La dimensión de autorrealización contempla la relación entre las fortalezas, capacidades y aspiraciones que permiten el logro de metas analizando el proceso desde un punto de vista individual y social. Además, se debe considerar el sistema de creencias y valores que influyen en el sentimiento de autorrealización de la persona, lo cual guarda una estrecha relación con las fortalezas humanas, debido a que concreta la expresión de las propias capacidades, en función de aspiraciones y metas para el provecho, no solo de la persona a nivel individual, sino también en su dimensión social (Arguedas-Negrini, 2019).

Los presupuestos teóricos procedentes de diversos campos del saber humano, a saber, las Artes Expresivas, el Nuevo Humanismo y la Calidad de Vida, permiten abordar la rica complejidad de los fenómenos sociales, tanto de la población atendida en los talleres de Manifestaciones Artísticas como de la población estudiantil del curso Teoría de la Creatividad.

Descripción de la práctica

Figura 1

Proceso de integración del proyecto Manifestaciones Artísticas con el curso Teoría y Práctica de la Creatividad del área de Humanidades



Nota:
Elaboración propia





El proyecto Manifestaciones Artísticas ha venido estructurando la planificación de las sesiones de los talleres en tres momentos. Al inicio se desarrollan actividades lúdico-artísticas desde el movimiento que inviten a una consciencia corporal y la disposición para el trabajo, la intención es buscar que la población participante se desinhiba y despierte los sentidos que le faciliten el trabajo creativo. En una segunda etapa, se desarrollan ejercicios artísticos orientados a la temática, pero cuyo enfoque es el trabajo artístico y estético. Es en esa etapa donde la mezcla entre disciplinas artísticas y la descentralización de las artes expresivas facilitan el desarrollo de la sesión. Sin embargo, en una tercera etapa el proyecto busca abrir un espacio de cosecha o reflexión colectiva que lleguen a una comunidad de saberes que permita a la misma población participante sustraer cómo comprenden en su contexto los contenidos que busca abordar un taller. En esa etapa se inicia haciendo lo que en Artes Expresivas se conoce como análisis estético, pero que en los talleres de Manifestaciones Artísticas son solo el puente para profundizar y entrar en el tema de la sesión.

Por esta razón, se reconoce que el proyecto tiene una influencia en su metodología de las Artes Expresivas, pero existe una necesidad por la reflexión colectiva orientada a identificar conocimientos y competencias para la autorrealización, la aplicación de ejercicios de autocuidado, las estrategias para fortalecer sus relaciones interpersonales y la influencia del entorno físico y social para una calidad de vida que fomente un bienestar integral. Entonces, dentro de la metodología hay un momento en que se aleja de la propuesta de descentralización aun cuando se abordan los contenidos desde el análisis de

las dinámicas artístico-lúdicas del taller debido a que se dedica un espacio para el diálogo de los temas propuestos en los talleres.

Sin embargo, se reconoce que el conocimiento que experimente y extraiga la comunidad de cada sesión será un proceso que se media con preguntas en el proceso de reflexión final, pero que el proyecto no llega con un conocimiento preconcebido en cada taller, sino que valida y valora los alcances y apreciaciones de la comunidad, así como su relación con el conocimiento.

Comprender ese posicionamiento en la metodología es necesario para quienes facilitan cada sesión de los talleres, pues es parte de esa necesidad de dar espacio a los principios humanistas de solidaridad social, el pensamiento complejo y una perspectiva integral comprendiendo la experiencia humana como un todo que involucra la relación con el entorno, sus creencias, lo social y cultural.

Por otro lado, el proyecto contempló al curso Teoría y Práctica de la Creatividad del área artística de Humanidades del CS pues dentro de los contenidos busca un acercamiento a las artes y sus aportes en diferentes contextos, razón por la cual se buscó que el estudiantado pudiera vivenciar el trabajo que desarrolla Manifestaciones Artísticas. El curso es de naturaleza teórico-práctico y para la práctica del concepto de creatividad se abordaron ejercicios donde la intermodalidad de las Artes Expresivas permitía al estudiantado explorar una mezcla de diferentes expresiones artísticas e ir transformando desde el arte la interpretación de sus propias creaciones, incluso durante las clases se hacía un repaso de la metodología y cómo se estructuraba la sesión. La intención fue que el estudiantado estuviera





familiarizado con algunos de los fundamentos de las Artes Expresivas.

Asimismo, previo a los talleres se destinó una clase para el estudio de las artes enfocadas en la transformación social con el propósito de reconocer que las artes son una propuesta creativa para la atención a necesidades de la sociedad, así como un medio para el diálogo y abordaje a problemáticas que se presenten. Para ello se estudió el trabajo del proyecto Manifestaciones Artísticas mediante un repaso por los contenidos en sus redes sociales. Asimismo, se presentó un vídeo del Programa Artes Aplicadas de la EAE, en donde se repasa el trabajo ejecutado desde el 2017 al 2021; estos contenidos fueron estudiados desde un enfoque crítico en donde nuevamente mediante preguntas se validaba la percepción y conocimiento que el estudiantado iba sustrayendo de lo presentado en clase. De esa manera, el estudiantado también se acercaba a una reflexión vivencial; es decir, no se partía de fuentes teóricas, sino de un análisis de la práctica y el entorno en el que se desarrolla tanto el programa como el proyecto. Es así como se pretendía despertar el análisis mediante la observación de la práctica de las artes y los aportes que reconocía la población participante.

Entonces, desde la metodología en clases hasta la reflexión se sensibiliza al estudiantado y aportaba información que después vería en la práctica mediante su participación en los talleres. Además, al finalizar el curso se debía entregar un reporte grupal cuya estructura comprendía un análisis de la metodología de los talleres, como resultado los principales aprendizajes que reconocen del proyecto y conclusiones que surgen a raíz de la metodología que identificaran y cómo guían los aprendizajes adquiridos.

Por lo tanto, reconocer la metodología del proyecto, acercarla a la mediación del curso y durante las reflexiones en clase abordar la reflexión de los contenidos desde lo que las dinámicas artístico-lúdicas permiten fue clave para que el estudiantado hiciera consciente los aportes de las artes para el trabajo en comunidad y que así su participación en los talleres complementa la experiencia en lugar de ser ajeno a su proceso.

Figura 2
Taller Autorrealización



Nota. Fotografía tomada por Wendy Zamora Mendoza

Aprendizajes que surgen posterior a la experiencia de integración entre el proyecto y el curso

Posterior a la revisión de los reportes grupales entregados por el estudiantado participante de los talleres del proyecto durante el 2024 se reconoce que la metodología la comprenden como un espacio donde se desarrollan actividades que se enlistan en la tabla 1 (cabe destacar que entre las columnas deben leerse de manera independiente pues representa un listado):





Tabla 1

Actividades que el estudiantado indica surgen a partir de la metodología del proyecto	
Dibujo.	Ejercicios de reflexión.
Creación con diversos materiales.	Meditación.
Ejercicios para despertar el cuerpo.	Dinámicas para adquirir conocimiento.
Ejercicios sensoriales	Lenguaje no verbal.
Caminatas.	Rompe hielo para crear confianza.
Círculos de diálogo.	Técnicas de respiración profunda.
Juegos que facilitan la comunicación.	Ejercicios en grupo e individual.
Escribir.	

La tabla anterior representa una serie de diferentes actividades, pero que a su vez son reflejo de la metodología del proyecto y cómo mezcla la creación con la reflexión desde diferentes abordajes y según los objetivos de cada sesión. Asimismo, el estudiantado reconoce que las actividades no son aisladas de la reflexión y construcción del conocimiento porque, además, en algunos casos, llegan a mencionar que las actividades tienen en común que permiten a las personas compartir cómo se sienten ante diferentes situaciones de la cotidianidad que les afectan, fomentan la expresión, la conexión consigo mismas (os), lo que a su vez es punto de partida para las relaciones interpersonales.

Por lo tanto, existe una conexión entre lo lúdico-creativo y artístico de la metodología que resuena con la expresión y comunicación de una idea que permita crear un contenido que a su vez se transforme en conocimiento colectivo. Hay una propuesta clara como proyecto de dar voz desde la experiencia y conocimiento previo de cada

persona y cómo desde la reflexión consciente sobre diversos temas se puede fomentar un pensamiento complejo y social propio de los fundamentos humanistas a los que responde la universidad y que el estudiantado puede complementar con estas experiencias.

Figura 3
Taller Red interpersonal



Nota. Fotografía tomada por Wendy Zamora Mendoza Sin embargo, se debe analizar el ¿Cómo el



estudiantado considera se aplica esta metodología? Para dar respuesta a esta interrogante se presenta a continuación la tabla 2, cuyos resultados deben leerse de manera independiente entre sí, pues que contiene la transcripción de respuestas de los reportes grupales que estudiantado presentó posterior a su participación en los talleres:

Tabla 2

Percepción del estudiantado participante con respecto a la metodología del proyecto			
Los ejercicios son guiados para el intercambio de ideas.	Se crea un estado de diversión, compartir, de pensamiento crítico.	Se combina la práctica con la teoría (arte-reflexión).	La comunicación en el espacio es respetuosa.
Buscan facilitar la comunicación desde las emociones y pensamientos, para ello no es necesario ser la mejor persona en el arte.	No solo se trata de crear confianza con las demás personas, sino en una (o) misma (o) y las propias habilidades y decisiones.	Cada voz es escuchada y valorada, lo que crea un sentido de pertenencia y empoderamiento. Es parte de la construcción de conocimiento.	No hay temor a recibir juicio por las opiniones lo que resulta en un espacio acogedor y armonioso.
Se combinan métodos como el aprendizaje experiencial, el trabajo en grupo y la facilitación abierta.	El trabajo en equipo es fundamental para el desarrollo de las actividades.	Estar en el presente.	

En las respuestas nuevamente surge el análisis complejo de los contenidos pues se trata de una reflexión colectiva y que valida los aportes de las personas participantes. Además, reconocen cómo sus sentimientos en relación con un tema pueden permitirles acceder a información al momento de preguntarse en colectivo ¿Por qué se siente o percibe esa sensación sobre algún contenido del taller? Reflexión que además surge de una conexión entre las actividades artísticas que promueven la creación inmediata, es decir, surgen en un presente e instante concreto en que se ejecutan, lo que a la vez potencia una cercanía con eso que se va construyendo en colectivo.

Asimismo, el estudiantado hace referencia a la importancia del respeto cuando se comparten los trabajos creativos durante las sesiones de taller. Desde el proyecto se considera que esto fomenta un espacio solidario en el cual cada expresión artística

es un medio para la reflexión, por lo que la forma o ejecución no son el foco en el proceso, sino la idea o pensamiento que contiene el desarrollo del juego o la creación artística que será insumo para la reflexión.

Cabe destacar que el estudiantado que desarrolló la asignación del curso participó solo en uno de los talleres, ya sea salud integral, red interpersonal o autorrealización y hasta este punto de análisis de la metodología del proyecto no hubo mayor diferencia entre talleres. Sin embargo, algunas de las expresiones de la tabla anterior se dieron solo en algunos, tal es el caso de “Cada voz es escuchada y valorada...” y “Estar en el presente” que surgió del taller de red interpersonal; o “El trabajo en equipo es fundamental...” y “No hay temor a recibir juicio...” que surgen del taller de autorrealización.

Por ende, aunque la metodología es la misma para los tres talleres, el estudiantado





al preguntarse sobre cómo el proyecto la desarrolla encuentra una distinción que probablemente se vea permeado por las temáticas debido a que en red interpersonal se abordan contenidos como comunicación asertiva e interacciones sociales sanas, mientras que en el de autorrealización otros como resolución de problemas y competencias personales lo que evidencia que hay un vínculo estrecho entre las actividades lúdico artístico de los talleres y su conexión con el abordaje de los contenidos.

También, se reconoce la intención por validar el conocimiento y experiencias de la población participante, lo que permite que cada contenido se contextualice y sea comprendido desde la vivencia de quienes

participan de los talleres; y que lo que les une en este caso es que son población joven adulta que vive en la zona de Horquetas y comunidades aledañas.

Para cerrar con este apartado, en la siguiente tabla 3 se resumen los aprendizajes que el estudiantado reconoce cuando se pregunta ¿Para qué se hacen las actividades en los talleres? nuevamente se transcriben respuestas que se hicieron en los reportes grupales que el estudiantado presentó posterior a su participación en los talleres, en este caso en la tabla se dividen por taller debido a que durante el análisis se identificó que los aportes del estudiantado variaba considerablemente según el taller en el que participaron.

Tabla 3
Percepción del estudiantado sobre el para qué se hacen las actividades según cada taller

Salud integral	Red Interpersonal	Autorrealización
Promover la conexión con el entorno. La naturaleza como medio para la autorreflexión y meditación.	Reflexionar sobre la confianza como el primer paso para la cooperación y fomentar relaciones sanas.	La búsqueda de soluciones ante problemas de la vida está apegado a una sistematización social que influye drásticamente en las diferentes decisiones.
Gestionar las emociones.	Comunicación, entendida como el intercambio de ideas, emociones y pensamientos. Es vital para establecer vínculos profundos.	Ejercicios de meditación y respiración consciente colaboran para la resiliencia y facilitan afrontar circunstancias de manera balanceada y eficaz.
Sentido de comunidad para crear un entorno seguro.	Celebrar la capacidad de colaborar y reír.	Las relaciones sanas facilitan la cooperación social e impacta la convivencia académica y personal.
Autocuidado como parte fundamental de una salud integral y que fomentan la autorregulación.	La empatía para aprender a escuchar y expresar emociones de una manera sana.	La reflexión desde diversas vivencias ajenas a la personal permite cuestionar creencias y actitudes establecidas que pueden restringir la calidad de vida y la autorrealización.
Crear espacios seguros y cómodos para la reflexión sin miedo al juicio.	Bienestar comunitario está ligado a tener relaciones interpersonales para desarrollar un lugar en donde se genere un apoyo mutuo.	Factores sociales y económicos afectan la calidad de vida, pero se proponen soluciones viables para la mejora de estos factores desde la cooperación y el trabajo conjunto generando un entorno más inclusivo y solidario.





Salud integral	Red Interpersonal	Autorrealización
Herramientas duraderas para enfrentar problemas futuros.	Escucha activa; escuchar de otras experiencias con relación a un tema genera esa reflexión personal que resulta enriquecedor.	Valorar la diversidad de pensamientos permite observar un evento desde diferentes perspectivas.
Las artes, en efecto, son determinantes del bienestar comunitario, ya que fomentan la cohesión social, autoexpresión y salud.	Trabajar en equipo y crear un arte hermoso en el cual todas las personas muestran sus ideas, se explican las razones y se aplaude ese aporte.	Vencer la timidez desde las dinámicas de los talleres permite dar un punto de vista y descubrir que se tiene una idea en temas en los que antes se pensó no se tenía conocimiento.
Pausar, respirar, meditar, expresar de cualquier manera y continuar con la vida cotidiana.	Cuidar de una (o) misma (o) es necesario para cuidar a otras personas. El reprimir sentimientos pueden llevar a herir a otras personas, aunque las intenciones sean cuidarle.	La expresión artística puede ayudar a gestionar el estrés y a promover la calma y la conexión con uno mismo. Al enfocarse en el presente y expresar emociones de forma creativa. Se puede reflexionar sobre el poder y como el entorno influye en nuestro estado emocional.

A pesar de la diferencia entre las respuestas según el taller, nuevamente un espacio seguro, sin juicio, así como la validación del conocimiento se reconocen como fundamentales para la reflexión. Fueron de las expresiones más comunes en todas las asignaciones, esto al lado de la conexión con la otra persona, el entorno y crear comunidad. Características que se consideran son cruciales para un enfoque humanista del espacio educativo y el estudiantado logra identificar desde la metodología del proyecto.

Además, durante los talleres de salud integral y red interpersonal se desarrollaron ejercicios en la naturaleza, que es un elemento característico de la comunidad de Horquetas; al respecto el estudiantado se refiere a la conexión y medio de información, que es algo que está a simple vista, pero por vivir tan rápido no se presta atención por lo que se pierde ese contacto con un entorno que también puede transmitir un conocimiento en relación con temas

de armonía, equilibrio, colectividad, resiliencia y demás.

Figura 4
Taller Salud integral



Nota. Fotografía tomada por Wendy Zamora Mendoza





Una educación humanista debe fomentar una escucha activa y reflexiva que permita contener una serie de conocimientos a partir de experiencias diversas con relación a un tema en concreto. La metodología del proyecto plantea esto claro; reconoce que las artes expresivas terminan siendo un medio para que a partir de los análisis estéticos de las actividades y creaciones se reconozcan las ideas que están plasmadas en la imagen, acción o movimiento y que surgen en un espacio lúdico cuya expresión no se juzgan, porque todo resultado es contenido para la reflexión en grupo, permitiendo tejer un significado que será un conocimiento colectivo.

Por lo tanto, entre los principales resultados se reconoce que al integrar la experiencia de los talleres de "Manifestaciones Artísticas" a los cursos, el estudiantado profundiza en los contenidos y valora los aportes de las artes para la expresión, encuentro e identificar estrategias para una mejor comunicación, consciencia de su entorno social y la necesidad de reconectar como comunidad más allá de la virtualidad, sino desde el presente y con una interacción física e inmediata.

Asimismo, esta vinculación entre el curso y el proyecto permite que el estudiantado no solo se reconozca como futuro profesional sino también como una persona más segura y consciente de su entorno. A través de las artes expresivas, se explora el bienestar emocional, físico y social, lo que impacta directamente en la manera de aprender, de ver las cosas, de relacionarse y de afrontar los retos de la vida a nivel personal y académico, por medio de una reflexión sobre quiénes somos, qué queremos y cómo nos conectamos con otras personas. Para el estudiantado, habilidades como la resiliencia,

la empatía y el trabajo colaborativo, son esenciales en cualquier ámbito de la vida. Razón por la cual el proyecto se vincula a la docencia desde los cursos de arte de Generales porque se considera que la universidad no se trata solo de adquirir conocimientos técnicos, sino de formar integralmente al estudiantado para construir una sociedad más humana, creativa y consciente.

Reflexión final

Desde el punto de vista de las personas autoras de esta publicación, quienes participamos y estructuramos todo el proceso, reconocemos que, según los aportes que realizó el estudiantado, los talleres ofrecidos por el Proyecto de Manifestaciones Artísticas no solo enriquecen la vida universitaria, sino que representan una oportunidad para el desarrollo humano e integral del estudiantado. Invitan a hacer una pausa, conectar con otras maneras de expresión, escuchar y a identificar las emociones, aspiraciones, así como vínculos desde donde nos relacionamos con el entorno y quienes están ahí; lo cual es información esencial para una vida plena.

Fortalecer la salud integral, explorar la autorrealización y cultivar redes afectivas a través del arte no debe ser un privilegio, sino una necesidad en la formación personal y a la vez universitaria. Estas experiencias buscan acompañar el proceso académico y preparar al estudiantado para enfrentar el mundo con mayor sensibilidad, creatividad y conciencia social. Asimismo, de la metodología desarrollada por los talleres se reconoce el esfuerzo por propiciar espacios de diálogo y reflexión desde el respeto, empatía, escucha activa y validación de las diversas experiencias que fomentan una ecología de saberes,





y también, la posibilidad de aprender en comunidad promoviendo prácticas para generar una cultura de paz, siendo las sesiones un ejemplo de cómo se pueden fomentar entornos que faciliten la comunicación.

Por otro lado, los aprendizajes expresados por el estudiantado en los talleres reflejan características fundamentales para la resolución pacífica de conflictos tales como los espacios seguros y cómodos sin miedo al juicio o violencia, así como las relaciones sanas que propicien una cooperación y convivencia que dé espacio a la reflexión de un tema desde diversas vivencias ajenas a la personal, para así cuestionar creencias o actitudes preestablecidas que pueden restringir la igualdad de oportunidades para la autorrealización de una persona, y se reconoce que el bienestar comunitario está ligado a tener relaciones interpersonales que permitan desarrollar un lugar donde se genere apoyo mutuo fomentando comunidades menos violentas.

Por lo tanto, la planificación y ejecución de experiencia descrita en esta ponencia permitió potenciar el contenido transversal humanista de los cursos del área artística de Humanidades del CS. Además de los resultados se reconoce que el estudiantado valora las artes como un derecho humano para la expresión, así como un medio para el diálogo que creará una comunidad de saberes desde los aportes y experiencias de las personas participantes, identificándose como necesarias para alcanzar objetivos de desarrollo social en calidad de vida en los que el proyecto Manifestaciones Artísticas busca incidir.

Referencias

- Arguedas, I. (2019). *Autorrealización en personas adultas jóvenes: Fuentes y estrategias para su construcción (724-B7-304)* [Tesis de maestría]. Universidad de Costa Rica. <https://repositorio.inie.ucr.ac.cr/server/api/core/bitstreams/d6cd4992-9894-40fb-ae87-015e0eb6771a/content>
- Castro, L., Casas, J., Sánchez, S., Vallejos, V. y Zúñiga, D. (2016). *Percepción de la calidad de vida en personas con discapacidad y su relación con la educación*. Estudios Pedagógicos, (42)2, 39-39. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173548405003.pdf>
- Erazo-Ríos, P. A. (2024). La propuesta de Martha Nussbaum: una educación humanista para la formación del ciudadano en el marco de una sociedad liberal. *Revista Filosofía UIS*, 23(2), 155-179. <https://doi.org/10.18273/revfil.v23n2-2024013>
- Knill, P. (Ed.) (2018) *Principios y práctica de Artes Expresivas. Hacia una estética terapéutica*. TAE Perú.
- Márquez-Terraza, A., Azzolino, J., Giménez, C., Rodríguez, F., Otaño, D. y Martínez, P. (2020). Calidad de vida en adultos mayores un análisis de sus dimensiones. *Revista de Psicología*, 6, 1-12. <https://www.ucongreso.edu.ar/wp-content/uploads/2020/10/Calidad-de-vida-en-adultos-mayores-un-an%C3%A1lisis-de-sus-dimensiones.pdf>





- Organización Mundial de la Salud. (1996). *"La gente y la salud. ¿Qué calidad de vida?"* Foro Mundial de la Salud, 1, pp. 385-887. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/55264/WHF_1996_17_n4_p385-387_spa.pdf;sequence=1
- Prieto, J. (2016). *Gerencia proactiva. Más allá de la visión empresarial*. Ecoe Ediciones.
- Quezada Zevallos, J. y González, V. (2024). Semillas de arte: una intervención comunitaria basada en los principios de terapia de artes expresivas desarrollada con mujeres migrantes. *Arteterapia*, 19 <https://doi.org/10.5209/arte.86203>
- Ruiz, M., y Pardo, A. (2005). *Calidad de vida relacionada con la salud: definición y utilización en la práctica médica*. 2(1), 31-43. https://www.researchgate.net/publication/231315825_Calidad_de_vida_relacionada_con_la_salud_Definicion_y_utilizacion_en_la_practica_medica
- Shalock, R. y Verdugo, M. (2007). *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual*. Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 38 (224), 21-36. <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART10366/articulos2.pdf>
- Terapia de Artes Expresivas- Perú. (2024). <https://www.taeperu.org/artes-expresivas>
- Villarreal, A. (2011). El Nuevo Humanismo y la Comunicación. *Revista Humanidades*, Universidad de Costa Rica, 1, pp. 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4920536.pdf>







XI COLOQUIO

LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO

de Educación en Derechos Humanos



PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD NACIONAL
6148-25-PUNA