



ISBN: 978-607-02-7348-3

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Aura Helena Ramos,
Rita de Cássia Prazeres Frangella (2015)
“Currículum, cultura y formación: desafíos para la
universidad frente a las directrices nacionales para la
educación en derechos humanos (DNEDH) en Brasil”
en *Diálogos curriculares entre México y Brasil*,
Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes (coords.),
IIUE-UNAM, México, pp. 213-232.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

CURRÍCULUM, CULTURA Y FORMACIÓN:
 DESAFÍOS PARA LA UNIVERSIDAD FRENTE A
 LAS DIRECTRICES NACIONALES PARA LA EDUCACIÓN
 EN DERECHOS HUMANOS (DNEDH) EN BRASIL

*Aura Helena Ramos**

*Rita de Cássia Prazeres Frangella***

Es el acto presente que, cada vez que ocurre,
 toma posición de la temporalidad efímera que
 habita el espacio entre el *yo oí* y el *tú escucharás*.

Lyotard

Durante las investigaciones que desarrollamos sobre políticas curriculares, cultura y diferencia, nos hemos enfrentado con acciones que llevan a preguntarnos cómo esas cuestiones se articulan, lo que nos lleva a pensar: ¿qué relaciones son éstas? ¿Qué demandas las motivan y qué otras relaciones se desdoblán?

Nuestras teorizaciones/problematizaciones se mueven en ese campo, una perspectiva que comprenda el currículum como enunciación cultural para desde ahí pensarlo como un espacio de intersticios que movilizan producciones híbridas a partir de las diferencias enunciadas. Al abordar el currículum como enunciación cultural, afirmamos la comprensión de que ello no se consolida a partir de significados preestablecidos, pero implica la acción de significar en el terreno incierto de la negociación de las diferencias. Desde esta perspectiva, analizamos en este texto el establecimiento de las Directrices Nacionales para Educación en Derechos Humanos (2012), que se

* Profesora de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro y del Programa de Estudios de Posgrado en Educación, Cultura y Comunicación en las periferias urbanas. Coordinadora del Grupo de Investigación "Currículo, Formación y Educación en Derechos Humanos".

** Profesora de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Coordinadora del Grupo de Investigación Capacitación y Educación en Derechos Humanos.

presenta como una consecuencia de una serie de iniciativas que toman los derechos humanos como base y que sientan un precedente para la defensa del papel de los sistemas de enseñanza y el ámbito escolar como “espacio y tiempo para Derechos Humanos y Educación en Derechos Humanos” (Consejo Nacional de Educación –CNE–, 2012:11).

Discutimos, a partir del análisis de las directrices, las implicaciones que trajeron a la práctica pedagógica: ¿De qué se trata? ¿Qué proponen para la Educación en Derechos Humanos: ¿Objeto de enseñanza o principio pedagógico? ¿Qué se pauta? ¿Qué demandas establecen para la Universidad?, ya que también dispone la coordinación necesaria con la formación de profesores de todos los niveles de la enseñanza.

A partir de estos cuestionamientos, argumentamos a favor de una concepción de Educación en Derechos Humanos, reconocemos su importancia en los contextos de educación básica y de formación de profesores, que se dé como negociación y articulación, y que actúe como mediador en la enunciación, lo que conlleva otras implicaciones en la producción de políticas curriculares.

CREACIÓN DE LAS DIRECTRICES NACIONALES PARA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: TRAYECTORIA Y PROPOSICIONES

Las dictaduras militares impuestas en América Latina durante las décadas de los años sesenta, setenta y ochenta del siglo pasado, se constituyeron como condición de formación de frentes de resistencia y lucha en contra de la violación de las libertades políticas; demanda que aglutinó grupos de diferentes matices. Es gracias a esta coyuntura que, a partir de mediados de los años ochenta, el emergente discurso sobre derechos humanos gana fuerza y significado demandando procesos educativos volcados en contribuir para asegurar las conquistas democráticas todavía en fase de consolidación. Gana terreno entonces el debate sobre EDH (Educación en Derechos Humanos), que tiene como marco inicial el año 1980 (Candau, 2000; Silva, 2000; Morgado, 2001; Sacavino, 2008). Como observa Ra-

mos (2011a: 101), la significación que surge con fuerza sobre EDH, está asociada con:

la narrativa crítica enfocada en los fragmentos transformación social, resistencia, concientización, opresión, liberación, exploración, lo que es apropiado para el sentido conferido a la meta función y finalidad de la escuela, como a las perspectivas en las cuales tal discurso se lleva a cabo: la meta de formar ciudadanos —el sujeto de transformación social; a la función de difundir la cultura letrada— entendida aquí como instrumento de crítica y concientización; con el fin de promover la igualdad.

En la primera mitad de la década de 1980, la EDH era poco formal, resultado de acciones promovidas por sindicatos, asociaciones profesionales, asociaciones religiosas, partidos políticos, entidades culturales, organizaciones de barrios, entre otros. La denuncia de violaciones a los derechos y el accionar de ciertos mecanismos de protección eran la tónica de las iniciativas en la calle. Las iniciativas educativas se intensificaron a partir de 1985, cuando los profesionales de diferentes áreas participaron en el II Curso Interdisciplinar de Derechos, realizado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) en Costa Rica, lo que tuvo como consecuencia la creación de Centros de Derechos Humanos en diferentes puntos del país, así se posibilitaron acciones para la educación en materia de derechos humanos más institucionalizada y destacando el papel de la extensión universitaria como propulsora de EDH.

A pesar de ello, hasta que se evidenció una intención educativa, las iniciativas de educación desarrolladas no tuvieron una penetración significativa en el discurso pedagógico. Al analizar el proceso de inserción de la temática de los derechos humanos en la escuela, Ramos (2011a: 96) afirma que, en el periodo:

Las propuestas educativas sobre Derechos Humanos tenían la marca del discurso libertario, emancipatorio, vinculadas a los movimientos educativos populares y de defensa de los derechos humanos que se articulaban alrededor de la denuncia de las violaciones a estos derechos

y a la inversión en la promoción de acciones de protección y de defensa de los mismos.

A partir de 1990, comienzan a darse profundas transformaciones en el marco político nacional, con el restablecimiento efectivo del Estado de derecho y de la conquista/profundización de los instrumentos legales de protección de los derechos humanos. En el contexto de tales cambios, la promoción de la Educación en Derechos Humanos es asumida también por el poder público; se reposicionaron no sólo las estrategias políticas de intervención, sino también las cuestiones identificadas como pertinentes en el área. Cuestiones que evidencian otras formas de dominación —étnicas, raciales, religiosas, de género, de orientación sexual, etc.— y que se incorporan al debate existente, y nuevas identidades políticas se constituyen y articulan significados en defensa de los derechos humanos, entendiéndolos como punto de convergencia de las cuestiones relacionadas con la convivencia con las diferencias.

En este sector, aparentemente homogéneo, la disputa hegemónica por la significación de los derechos humanos es alimentada por el embate discursivo sobre la cultura, la identidad y la diferencia, con una acentuada influencia del discurso crítico. Prevalece un enfoque apoyado en la significación de la diferencia como diversidad y pluralidad, evocando la posibilidad de alcance de un consenso que permita la convivencia pacífica con el *otro* y suponga la educación en derechos humanos como espacio de mediación de los conflictos generados por la convivencia de tal diversidad/pluralidad.

Consideramos importante mencionar que en nuestros estudios hemos dialogado con los principios éticos afirmados por las aproximaciones críticas en relación con la Educación en Derechos Humanos, pero nos preguntamos sobre sus referencias relativas a la identidad, la política y la hegemonía, lo que resulta en la producción híbrida de otras significaciones sobre EDH.

La primera pregunta que debemos hacernos es sobre la discusión acerca de la diversidad y la diferencia. Defendemos que la diversidad nos aproxima a la idea de fragmentación y *bricolage*, en una visión que celebra la recomposición del todo a partir de las uniones

y yuxtaposiciones, pero ese todo que debe ser formado, no es problematizado, manteniendo trazos etnocéntricos en su constitución. La noción de diferencia articula nuestra comprensión de enunciación cultural, pues, tomada como proceso de significación, no remite a un antes, pero es articulada de modo contingente e indeterminado en un espacio discursivo de la lucha política. La diferencia y la indeterminación rompen con la posibilidad de establecer un lugar fijo de reconocimiento de grupos precisos —avanzando del nominativo/normativo (Bhabha, 2001) al intersticio que desplaza la discusión de un paradigma normativo a uno performativo—.

Creemos que los derechos humanos son el eje articulador de la diferencia en el proceso agonístico de disputa hegemónica, entendiendo que es en él, que la democracia radical es construida y se ejerce (Mouffe, 2000 y 2006). En la perspectiva que asumimos, la educación sobre derechos humanos se constituye como arena del disenso y de la articulación de relaciones contingentes en donde los sentidos precarios van sustituyéndose por la negociación de la diferencia —dinámica descrita por Laclau y Mouffe (2004) como *práctica articuladora*—. En este sentido,

podemos admitir el diálogo como instrumento de articulación de la diferencia, el diálogo conflictivo como práctica productiva, toda vez que no se ocupa en otorgar a aquél con quien se dialoga en una condición supuestamente superior, ni en producir un acuerdo que fije la posición de los sujetos unidos por una identidad entendida como original (Ramos, 2011a: 107).

Laclau *et al.* (2011) nos permiten discutir esa perspectiva de la educación en derechos humanos, ubicando en el cambio de procesos generalizados de injusticia una perspectiva que se constituyó como un significante tendencialmente vacío, toda vez que se erigió a partir de la conversión positiva de una experiencia negativa, de limitación histórica, y por lo tanto sin un contenido preciso: “La sociedad intenta alcanzar una plenitud que en última instancia deba ser negada, genera significantes vacíos que funcionan discursivamente como nombres de esa plenitud ausente” (p. 188).

Ese significativo vacío que aquí señalamos como propio del concepto de educación en derechos humanos, se constituyó como condición de la política toda vez que es lo que provoca el intento de movilizar articulaciones político-hegemónicas en torno a esos sentidos. Es a lo que se refiere Laclau al afirmar que los significantes vacíos funcionan discursivamente, reclaman cumplimiento aun cuando éste sea imposible en forma absoluta y eso se consigue a partir de la negociación-discusión-articulación y no fundado en una esencia que tiende a asumir el adjetivo *humano*. La materialidad de los derechos que reclaman para sí, el ser humano como un adjetivo implica la construcción de un referente, un conjunto estable que fundamenta las relaciones sociales-humanas *per se*.

En el contexto de la lucha por la significación, observamos un proceso de normalización del campo que se inicia en julio de 2003, cuando la Secretaría Especial de Derechos Humanos, vinculada con la Presidencia de la República, instituyó el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos (CNEDH). La versión preliminar del Plan, publicada en 2003, marca el inicio de un debate nacional promovido en diferentes instancias de la esfera política gubernamental y no gubernamental. Con dichos antecedentes, en 2006 apareció la versión definitiva del PNEDH.¹ Este documento, publicado y distribuido en 2007, es considerado un hito en el establecimiento de políticas públicas en educación en derechos humanos; se dedica a describir los principios y las líneas de acción programáticas para cinco áreas: educación básica, educación superior, educación no formal, educación de los profesionales de los sistemas de justicia y seguridad, y educación y medios.

Teniendo como base los fundamentos teóricos del PNEDH, en el mismo 2007 circula nacionalmente el texto *Subsidios para la elaboración de las directrices generales de la Educación en Derechos Humanos: versión preliminar*. Se trata de una publicación que introduce una propuesta de presupuestos pedagógicos realizada con el apoyo de la Secretaría Especial de Derechos Humanos de la Presidencia de

1 Disponible en <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf>, consultado el 25 de enero de 2013.

la República (SEDH) y del Ministerio de Educación, en el momento en el que el debate en torno a la normalización del área está intensificado en el ámbito gubernamental. Es una propuesta que sintetiza las bases pedagógicas para la consecución del PNEDH y se propone dar cauce a la recomendación expresa para la inversión en la formulación de líneas curriculares y la formación de docentes del tema, lo que ya está mencionado en la presentación del Plan cuando, estableciendo líneas de acción para la educación básica, destaca: “proponer directrices normativas para la educación en derechos humanos y promover la formación inicial y continua de los profesionales, especialmente de aquéllos en el área educativa y de educadores(as) sociales en derechos humanos” (Brasil, PNEDH, 2006: 19-20).

Como iniciativa relacionada con la formación de los profesionales del tema, al año siguiente a la publicación del Plan, fue instrumentada la Capacitación de Educadores de la Red Básica de Enseñanza en Derechos Humanos (REDH) Brasil, proyecto cuya importancia y amplitud registran el significado de la Universidad como una de las instancias más importantes de diálogo del poder público en el establecimiento de políticas curriculares. Este proyecto del curso de capacitación fue concebido y coordinado por la Pro-Rectoría de Extensión y Asuntos Comunitarios de la Universidad Federal de Paraíba, con el apoyo financiero de Secad (Secretaría de Educación Continua), Alfabetización y Diversidad, del Ministerio de Educación. El curso fue instrumentado durante 2008 en 15 diferentes estados de la federación en colaboración con el Fórum de Pro-Rectores de Extensión de las Universidades Públicas Brasileñas (Forproex). Su objetivo general es el siguiente:

Desarrollar acciones para la instrumentación de una cultura de derechos humanos en el sistema de enseñanza por medio de la capacitación y el desarrollo de otras actividades en Educación en Derechos Humanos para y con la comunidad escolar (educadores, técnicos y gestores) de la red de educación básica, liderazgos comunitarios, profesionales de las cinco áreas del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos y profesionales del área de la salud (REDH, Disponible en <www.redhbrasil.net/oprojeto.php>).

En este contexto se constituyeron las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos (2012) que se unificaron a partir de que:

la educación es comprendida como una de las mediaciones fundamentales tanto para el acceso al legado histórico de los derechos humanos, como para la comprensión de que la cultura de los derechos humanos es uno de los fundamentos para el cambio social. Por lo tanto, la educación es reconocida como uno de los derechos humanos y la educación en derechos humanos es parte fundamental del conjunto de esos derechos, inclusive del propio derecho a la educación (Brasil MEC, CNE, 2012: 2).

Se discute acerca del dictamen que aprueba la creación de las directrices sobre que la Educación es uno de los derechos humanos principales y que la cultura de los derechos humanos puede promover el cambio social, en la formación de sujetos de derechos y responsabilidades.

Hay que hacer mención a la cuestión de la historia de lucha por los derechos humanos, algo que se establece como parte del rescate de una memoria histórica, evidente no sólo en Brasil, sino en los países latinoamericanos históricamente afectados por regímenes dictatoriales.

El concepto de memoria es central para la discusión acerca de los derechos humanos y de la educación en derechos humanos en Brasil, y esa vinculación se expresa de forma clara en las directrices:

Art. 4º La educación en derechos humanos como proceso sistemático y multidimensional, orientador de la formación integral de los sujetos de derechos, se articula en las siguientes dimensiones:

I– Aprehensión de conocimientos históricamente construidos sobre derechos humanos y su relación con los contextos internacional, nacional y local.

II– Afirmación de valores, actitudes y prácticas sociales que expresen la cultura de los derechos humanos en todos los espacios de la sociedad.

III– Formación de una conciencia ciudadana capaz de hacerse presente en los niveles cognitivo, social, cultural y político.

IV– Desarrollo de procesos metodológicos participativos y de construcción colectiva, utilizando lenguajes y materiales didácticos contextualizados; y

V– Fortalecimiento de prácticas individuales y sociales que generen acciones e instrumentos a favor de la promoción, protección y la defensa de los derechos humanos, así como de la reparación de las diferentes formas de violación de derechos (Brasil MEC, CNE, 2012).

Sin embargo, al revisar a Bhabha (2011), cuestionamos el sentido del legado histórico que impregna las disposiciones en torno a la educación en derechos humanos. No olvidamos el papel de la memoria como elemento crucial en la constitución de prácticas sociales democráticas, pero la comprendemos como articulación significativa en una relación performativa que cambia el acontecimiento a partir de su enunciación, no como repetición, sino como iteración —lo que resultará en una comprensión de democracia también resignificada—.

La memoria es movimiento discursivo que, a cada enunciación, motiva la producción de significados en una temporalidad disyuntiva que articula entretiempos asincrónicos a partir de la experiencia duplicada entre pasado y presente, lo que sostiene Benjamin (1993) al proponer que “articular históricamente el pasado no significa conocerlo de facto” por lo tanto, “es necesario arrancarlo a la tradición conformista que quiere apoderarse de ella” (p. 224). Es decir, como iteración, la memoria no remite a la creación de un nexo causal que repite el pasado y lo vuelve presente inconexo, pero, como significativa, rompe con una linealidad temporal y espacial al desestabilizar la imagen secuencial y homogénea de la historia. La iteración trae al presente el tiempo asincrónico, según Benjamin, el tiempo presente como un tiempo de “ahora”, genera una continuidad desestabilizada con el aparente “pasado”. Ese movimiento señala la memoria histórica como un lugar intermedio de la significación; es decir, presencia/ausencia que reclama negociación y rupturas que desafían la cronología lineal, tantas veces asociada con la remembranza histórica.

Esa perspectiva dota la discusión de los derechos basada en el concepto de la experiencia, pero al revisar el documento de esa experiencia, asocia el logro y el mantenimiento de las libertades individuales y colectivas. De esta forma, es posible inferir que el concepto de experiencia al que se refiere el documento manifiesta también el conocimiento del legado histórico de las luchas por los derechos humanos y se aleja de la noción de memoria que Benjamim propone, y es articulada en el texto de Bhabha.

Esa percepción se basa también en el entramado de sentidos que se presentan en las directrices: la idea de igualdad de derechos y de libertades individuales y colectivas —se establecen como principios fundamentales en la educación en derechos humanos—, y se da paso a otro principio: el reconocimiento y la valoración de la diferencia y la diversidad.

Aquí es importante problematizar los sentidos que se desprenden de esta defensa. Es posible afirmar que hay una ambigüedad —si la idea de memoria como significante se refiere a procesos de significación y el tiempo no es sincrónico, el reconocimiento de la diversidad funda los pilares que fijan esos sentidos; es decir, relega la experiencia al lugar del pasado, la memoria como un recuerdo, exposición de una realidad mimética, de imágenes fijas como un compendio—.

Lo anterior se da por la asociación de la diversidad y la diferencia, que como aquí se menciona, pareciera que se trata de conceptos similares, de sinónimos. Ese sentido se evidencia también en el parecer de aprobación de las directrices, en las que se afirma:

El cuarto desafío a enfrentar por las instituciones de educación y de enseñanza está ligado a la perspectiva de respeto a la diversidad como aspecto fundamental en la reflexión sobre las distintas formas de violencia que ocasionan el quebrantamiento de los derechos humanos. En este sentido, el reconocimiento político de la diversidad, fruto de la lucha de varios movimientos sociales, aun se considera una necesidad urgente en el terreno educativo dado que existen situaciones de prejuicio y discriminación que ocurren. (Brasil MEC, CNE, 2012: 17).

Nuestra discusión se da a partir de la consideración de que:

La diversidad cultural es el reconocimiento de contenidos y costumbres preestablecidos, que se mantienen estables en un marco temporal relativo; ella da origen a nociones liberales de multiculturalismo, intercambio cultural o de cultura de la humanidad. La diversidad cultural es también la representación de una retórica radical de la separación de culturas totalizadoras que existen sin ser tocadas por la intertextualidad de sus sitios históricos, protegidas por la utopía de una memoria mítica de una identidad colectiva única (Bhabha, 2001: 63).

La ambigüedad que señalamos revela la perspectiva liberal que orienta la noción de diversidad como pluralidad y elección individual —aunque bajo el signo de lo múltiple, los límites establecidos para las libertades individuales se erigen a partir de la lógica del reconocimiento, en una acepción donde el reconocer implica el respeto mutuo entre lógicas diferentes, colocadas cara a cara como equivalentes. De este modo el sentido de reconocimiento, y por ende de tolerancia, eclipsa el verdadero encuentro con la diferencia, que se mueve en un terreno de ambivalencia y parcialidad. Existe una intención de encontrar la diferencia a partir de la tolerancia—, ya que la tolerancia, y la no problematización de la diferencia en sí y remitir a la pluralidad, normaliza al otro a partir de un “verdadero” como referente. El reconocimiento no admite parcialidad —se trata de una presencia visible— aunque no se torne lo suficientemente visible con ello (Bhabha, 2011: 86).

Esa cuestión, tal como es expuesta, abre el camino para lo que se ha señalado como forma de inserción de la temática en la cotidianidad de la escuela primaria: la discusión acerca de los derechos humanos debe estar presente en todos los niveles escolares con base en la definición de ellos como dos ejes fundamentales del derecho a la educación y a la vida ciudadana como sujetos de derechos. A partir de ello dispone que:

Art. 7º La inserción de los conocimientos relativos a la educación en derechos humanos en la organización curricular de la Educación Básica y Educación Superior puede ocurrir en las siguientes formas:

I– Transversalmente; mediante la incorporación a través de temas relacionados con los derechos humanos y tratados interdisciplinariamente.

II– Como contenido específico de una de las disciplinas ya existentes en los planes de estudio.

III– De manera mixta; es decir, combinando la transversalidad y la disciplinariedad.

Párrafo único. Otras formas de inserción de la Educación en Derechos Humanos podrán ser admitidas en la organización curricular de las instituciones educativas si se observan desde los niveles y modalidades específicas de Educación Nacional.

El documento presenta como posibilidad para el tratamiento de la temática un enfoque transversal; sin embargo, Casimiro y Macedo (2011) llaman la atención sobre la idea de que la transversalidad, vista como una perspectiva de integración curricular, mantenga una lógica disciplinar.

En el análisis del texto, incluso con la perspectiva transversal propuesta, lo que sobresale es la marca de la prescripción y la normatividad, en una posible construcción disciplinar vista como el camino natural de inserción de una “nueva temática” o “contenido”. De esta forma, la discusión recupera una dimensión política. Más allá de la normatividad y la previsibilidad, aun revestida de la recuperación del legado histórico, lo que advertimos es el riesgo de elusión de lo político (Mouffe, 1999) amenazado por el reconocimiento que transforma en objeto cognoscible el tema de la educación en derechos humanos.

Teniendo esto en cuenta, creemos que para la comprensión de la memoria como significante de la articulación —no como repetición monológica, sino como iteración, con la diferencia que moviliza antagonismos en el combate político y se mueve en el espacio intersticial de la experiencia—, en lugar intermedio de la memoria, desconcertante del paso del tiempo/espacio/significado.

En esto radica lo que nos preguntamos: si la educación en derechos humanos se presenta como un espacio de discusión política, la visión de ésta como disciplina/contenido/proyecto, pone en peligro esta dimensión. En principio, es necesario discutir el objeto de enseñanza y eso ha sido la orientación de nuestros estudios sobre la rela-

ción entre la educación y enseñanza, que se reproduce en las políticas curriculares y polariza/rivaliza sentidos. ¿Educación en derechos humanos o enseñanza de derechos humanos? Ésa es la pregunta en la que se basa el horizonte para el debate.

Argumentamos que esto es pensar más allá de la polarización, pero en el carácter discursivo e híbrido de la problematización, una relación agonística entre estas dimensiones. Dar visibilidad a los sentidos dados a la propuesta de que se hace fundamental la introducción como práctica en las escuelas de Educación Básica y para las demandas pensadas para la Universidad y que están dispuestas también en las directrices:

Art. 8° La educación en derechos humanos deberá orientar la formación inicial y continua de todos/as los/as profesionales de la educación, siendo componente curricular obligatorio en los cursos destinados a estos profesionales.

Art. 9° La educación en derechos humanos deberá estar presente en la formación inicial y continua de todos/as los/as profesionales de las diferentes áreas de conocimiento.

Aquí aparece claramente la idea de anclar la educación de los derechos humanos a partir de un “contenido dado y disciplinado”. Sin embargo, esta propuesta necesita ir de la mano de proyectos de formación en la Universidad; entonces cabe preguntarse: ¿Qué orienta la formación de los profesores? ¿Qué sentido le damos?

Respondemos esa pregunta con la intención de posicionar como acción política a la formación y que tenga en cuenta:

El consenso sobre los derechos del hombre y los principios de igualdad y de libertad necesarios, sin duda, no se puede separar de una confrontación sobre la interpretación de esos principios. Hay muchas interpretaciones posibles y ninguna de ellas puede presentarse como la única correcta. Precisamente, la confrontación sobre las diferentes significaciones que se ha de atribuir a los principios democráticos y a las instituciones y las prácticas en las que se concreten es lo que constituye el eje central del combate político entre adversarios, en el que cada uno

reconoce la imposibilidad de que el proceso agonístico llegue alguna vez a su fin, pues eso equivaldría a alcanzar la solución definitiva y racional (Mouffe, 1999: 19).

Es decir, hay que invertir en otra posible relación entre universalidad/particularidad, que defendemos como perspectiva híbrida, de carácter discursivo —como disputa por la significación— en la frontera cambiante de las culturas.

DNEDH Y UNIVERSIDAD: DE LAS DEMANDAS A LOS EMBATES

Lo que se observa, a partir de las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos (DNEDH), es que el choque de fuerzas dota de sentido a las prácticas que intentan hegemonizar de forma ambivalente la creación de demandas y al mismo tiempo la respuesta a las demandas de discusión ya existentes, desde la aparición de la preocupación por el múltiple, el otro, el diferente. El discurso que se constituyó a partir de ahí es un híbrido producido por el encuentro de los diferentes matices del pensamiento moderno, ya sea desde un punto de vista liberal o crítico enuncia la universalidad de sus temas, y destaca la igualdad como una expresión fundamental y la convivencia tolerante como horizonte de sentido de los derechos humanos.

Como hemos observado, ése es un texto que resulta de una intervención del poder público que expresa una política articulada en función del control de los planes de estudio a través de acciones en diferentes áreas; se destacan tanto la promoción de procesos normativos como la inversión en procesos de formación de educadores. En ambos casos, la universalidad tiene un lugar destacado, sea en la expresión de la participación de los miembros académicos en la constitución de la comunidad política que formula los planes de estudio (Ramos, 2011b), sea en el involucramiento directo y protagónico de esa institución en acciones de formación en el área, por ejemplo de las iniciativas que ya mencionamos. La normalización curricular del área, que la publicación de las Directrices promueve, acentúa la demanda a la universidad, que en su condición de instancia privilegiada de for-

mación inicial de educadores, asume la responsabilidad de atender, en sus planes de estudio de las licenciaturas y pedagogía, las demandas expresadas en las directrices propuestas en el campo de educación en derechos humanos. Reiteramos, sin embargo, que tales demandas no surgen del propio documento, pero se producen en los procesos de disputa hegemónica que se da en múltiples contextos y para el cual la universidad está preparando respuestas diferentes.

CUADRO 1. DERECHOS HUMANOS EN ENSEÑANZA SUPERIOR

DISCIPLINAS	REGIONES					
	Norte	Noreste	Sudeste	Sur	C. Oeste	Total
A	EDUCACIÓN 0	EDUCACIÓN 2	EDUCACIÓN 0	EDUCACIÓN 0	EDUCACIÓN 0	EDUCACIÓN 2
DISCIPLINAS IDENTIFICADAS COMO DE DERECHOS HUMANOS	DERECHO 1	DERECHO 12	DERECHO 7	DERECHO 8	DERECHO 2	DERECHO 30
	TRABAJO SOCIAL 0	SERVICIO SOCIAL 4	TRABAJO SOCIAL 1	TRABAJO SOCIAL 1	TRABAJO SOCIAL 1	TRABAJO SOCIAL 7
TOTAL A	1	18	8	9	3	39
B	EDUCACIÓN 1	EDUCACIÓN 10	EDUCACIÓN 8	EDUCACIÓN 3	EDUCACIÓN 2	EDUCACIÓN 24
DISCIPLINAS RELACIONADAS CON LA TEMÁTICA DE LA DIFERENCIA Y LA DIVERSIDAD	DERECHO 3	DERECHO 2	DERECHO 1	DERECHO 1	DERECHO 4	DERECHO 11
	TRABAJO SOCIAL 0	SERVICIO SOCIAL 1	TRABAJO SOCIAL 3	TRABAJO SOCIAL 0	TRABAJO SOCIAL 1	TRABAJO SOCIAL 5
TOTAL A	4	13	12	4	7	40
TOTAL A+B	5	31	20	13	10	79

Fuente: Elaboración de las autoras.

Teniendo en cuenta la fortaleza de la organización disciplinaria de los planes de estudio académicos, en la encuesta exploratoria realizada en nuestros estudios sobre el tema,² hemos tratado de identi-

2 Encuesta exploratoria de los cursos que se ofrecen en las licenciaturas en las universidades

ficar cómo la temática de los derechos humanos aparece en el plan de estudios actuales de las Facultades de Educación de las universidades públicas federales en cinco regiones del país.³

Ampliamos también nuestra investigación observando los planes curriculares de los cursos de derechos y trabajo social, considerando la trayectoria de los derechos humanos, vinculados con la memoria histórica y la perspectiva legal.

Se observó que la inclusión de cursos temáticos, entre ellos la educación, no comenzó con la aparición de DNEDH, pero precede y participa en el juego de fuerzas que disputan sentidos en esta producción. También se pone de manifiesto, en esa trayectoria, que la propia DNEDH se instituyó como estrategia para reacomodar ese sentido. Por lo tanto, la cuestión de los derechos humanos se contempla en la formación de educadores vía DNEDH conllevando una demanda de estos cursos. El propio documento puede ser entendido como una respuesta a un proceso de significación que se disputa con el discurso exclusivamente jurídico. El cuadro 1 presentado permite observar que si bien la cuestión de los *derechos humanos* no es significativa en los cursos de las Facultades de Educación (sólo 2 temas entre los 39 identificados se relacionan directamente con el tema), la revisión de los contenidos revela que la relación establecida con disciplinas que analizan la diversidad/diferencia ya asume protagonismo en los programas de formación de educadores/as (24 de un total de 79 en tres de los cursos), se destacan la diferencia como elemento constitutivo de lo que se denomina derechos humanos.

En otras palabras, el reto de llevar las directrices a la universidad como institución para la formación de educadores en todos los

federales brasileñas, realizados en medio de las discusiones sobre la investigación llevada a cabo por el grupo. La producción y sistematización de los datos se llevó a cabo por los becarios: Carolina Duarte Leporage (IC-PIBIC/UERJ); Daniele Rodrigues Gomes (IC-CNPq); Gabriela Andrade Nimo (IC-FAPERJ), y Fernanda Guimarães Freire de Aguiar (IC-FAPERJ), todos ellos participantes en la investigación llevada a cabo desde la GCEDH.

3 Encuesta realizada a partir de la consulta de los planes de estudios disponibles en los sitios web de las universidades y de la lectura de los contenidos de las disciplinas. En algunos casos, fue necesario el contacto directo con la Universidad para acceder al contenido de los cursos ofrecidos. Cabe señalar que todos los cursos fueron aprobados en el periodo anterior a la publicación de DNEDH.

niveles, es diseñar el plan de estudios de las licenciaturas —a través de la inclusión de disciplinas o no—; los procesos de difusión de la cultura de los derechos humanos, lo que implica la conciencia del carácter injusto y discriminatorio de ciertos proyectos sociales, y la difusión de los instrumentos jurídicos para la protección y realización de los derechos humanos.

Aunque, en principio, no hay oposición entre lo que hemos llamado perspectiva jurídico-político y pedagógico prospectivo⁴ (Ramos, 2011b) en cuanto a la comprensión del papel de los derechos humanos en el ámbito de las experiencias educativas, entendemos que la diferencia está presente y disputa la hegemonía de los significados, como la idea de democracia, cultura, ciudadanía, justicia, igualdad e incluso diferencia. Esto ocurre aun dentro de ese espacio en el que el discurso de los derechos humanos, la afirmación de la universalidad de sus principios, trata de presentarse lo más homogénea posible. En nuestros estudios, hemos afirmado que:

Entendemos que enunciar la necesidad del reconocimiento de los derechos humanos universales significa anular la pluralidad de sentidos sobre la vida, la dignidad, la composición de la familia y la relación familiar, la muerte, la justicia y la libertad, entre otros, presentes en diferentes lugares. Implica anular las diferencias e ignorar la producción de nuevos significados posibilitados por las hibridaciones culturales que el mundo globalizado intensifica. Además de otros, el logro de un consenso sobre cuestiones consideradas clave para vivir en el mundo contemporáneo no es sólo la búsqueda de la adhesión, es parte de la lucha hegemónica emprendida en el nivel internacional en un mundo globalizado, en cuyo caso es importante reconocer que las condiciones para que se escuchen diferentes voces son extremadamente asimétricas (Ramos, 2011b: 193).

- 4 Los términos utilizados por nosotros para diferenciar un enfoque que considera a la educación en derechos humanos como una garantía y la profundización de los derechos adquiridos en la lucha histórica para superar las desigualdades sociales (punto de vista jurídico-político) desde una perspectiva que aborda la educación en derechos humanos como un espacio de construcción de formas no destructivas de relacionarse con los demás en un mundo multicultural.

Para la búsqueda de una visión alternativa a aquellas propuestas por el discurso universalista, abordamos los derechos humanos a través de la óptica de la heterogeneidad de lo social, por la cual, afirmamos la diferencia como elemento irrenunciable de la democracia pluralista y radical (Mouffe, 2000). En este sentido, admitimos una pluralidad de proyectos sociales demandados por opositores que comparten valores y principios éticos, en los cuales, los sentidos están en disputa (similares) y no los de los enemigos que deben ser destruidos o subyugados (antagonistas) en nombre de un proyecto supuestamente universal.

Admitimos que tal relación no prescinde de cierto consenso ético y político, pero como Mouffe (2001) recuerda, se trata de un consenso precario, conflictivo, ya que está configurado por los procesos de significación que expresan interpretaciones contradictorias. Esta propuesta lleva a pensar la educación en derechos humanos a partir del cumplimiento de espacios institucionales en los que la diferencia encuentre curso y el disenso pueda manifestarse (Mouffe, 2001), lo que señala el esfuerzo por resignificar los derechos humanos y la educación en derechos humanos a través de una mirada universal, y sugiere que se cuestione el modelo de escuela que existe en el mundo moderno y contemporáneo: una institución homogénea, dirigida a la formación del ciudadano universal, finalidad que se cumple por la adquisición o apropiación de conocimiento visto como instrumento para el ejercicio ciudadanía y como vector de la igualdad social.

Cuestionar esta perspectiva nos hace esforzarnos en la resignificación no sólo de los derechos humanos, sino de la institución escolar también, estableciendo para ella objetivos que se correspondan con la afirmación del otro como un adversario legítimo en los espacios de disputa hegemónica. Ésta es una idea que rechaza el carácter universal de los derechos humanos, tanto como los conocimientos y prácticas consagradas como específicas de la escuela de pensamiento moderno —liberal y crítico— para reconocer lo universal como una particularidad hegemónica —lo que el discurso de la universalización destinado a promover la igualdad intenta ocultar—.

Dicho esto, el reto para la universidad es que al introducir la educación en derechos humanos en la formación de los profesores, discuta sobre el prisma en que se desarrolla. Defendemos la nece-

saría problematización del tema como acción política y como tal expresada en EDH como enunciación cultural y de ahí, la producción de híbridos culturales que surge como un efecto del cambio/desplazamiento —es decir, la articulación ambivalente entre el discurso performativo y pedagógico (Bhabha, 2001)—.

Operando desde la comprensión de la diferencia cultural no como objeto de reconocimiento, sino como práctica político discursiva, al proponer un vínculo entre el eje pedagógico —que remite a la tradición, recordando una historia constituida en el pasado—; el eje y lo performativo —como iteración no presente que inquieta en su indeterminación la imagen totalitaria y original de lo pedagógico—, creemos que se trata de superar los opuestos que polarizan la educación en derechos humanos como un objeto de enseñanza o como principio pedagógico.

No se trata de o, sino de y: desplazamiento y duplicación en el espacio —intermedio— que avala lo plenamente cognoscible mediante la exposición de su ambivalencia, que rompe con la división *dentro-fuera, ayer-hoy*, pero abre un temporalidad/narrativa disyuntiva que en su duplicidad, como presencia y negativa revela el potencial de la acción política de la educación en derechos humanos, donde “el signifiicante desaparece gradualmente y lo pedagógico y performativo son articulados de forma agonística (Bhabha, 2001, p. 217).”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benjamin, Walter (1993), *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*, 5a. ed., São Paulo, Editora Brasiliense.
- Bhabha, Homi (2011), *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*, Río de Janeiro, Rocco.
- (2001), *O local de cultura*, Belo Horizonte, UFMG.
- Brasil, MEC (2006), *Plano Nacional para a Educação Em Direitos Humanos*, Brasília.
- Brasil, MEC, CNE (2012), *Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos*, Brasília.
- Candau, Vera M. (2000), *Educar em direitos humanos: construir cidadania*, Río de Janeiro, DP&A.

- Casimiro, Alice y Elizabeth Macedo (2011), *Teorias de currículo*, São Paulo, Cortez Editora.
- CNE/CP (2012), *Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos*, PARECER CNE/CP núm. 8/2012.
- Laclau, Ernesto (1998), “Desconstrucción, pragmatismo, hegemonía”, en Chantal Mouffe (org.). *Desconstrucción y pragmatismo*, Buenos Aires, Paidós.
- *et al.* (2011), *Contingencia, hegemonía e universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*, 2a. ed., Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- y Chantal Mouffe (2004), *Hegemonía y estrategia socialista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- MEC/CNE (2012), *Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos*, Resolução núm. 1, 30 de mayo, Brasília.
- Morgado, Patrícia P. L. (2001), *Saberes docentes na Educação em Direitos Humanos*, Río de Janeiro, Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Río de Janeiro.
- Mouffe, Chantal (2006), *Por um modelo agonístico de democracia*, en <<http://bvc.cgu.gov.br/bitstream/123456789/1440/1/31108.pdf>>, consultado el 26 de enero de 2008.
- (2001), “Globalização e cidadania democrática”, *Revista da Faculdade de Direito da UFPR*, Paraná, pp. 17-25.
- (2000), *La paradoja democrática*, Barcelona, Gedisa.
- (1999), *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Barcelona, Paidós.
- Ramos, Aura Helena (2011a), *O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos*, Río de Janeiro, Quartet.
- (2011b), “Educação em Direitos Humanos: local da diferença”, *Revista Brasileira de Educação*, núm. 46, pp. 191-213.
- Sacavino, Susana B. (2008), “Educação em/para os Direitos Humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil”, tesis de doctorado, Río de Janeiro, Departamento de Educação-Pontifícia Universidade Católica do Río de Janeiro.
- Silva, Aída Monteiro (2000), “Escola básica e a formação da cidadania, possibilidades e limites”, tesis de doctorado, São Paulo, Faculdade de Educação-Universidade de São Paulo.