



# Primera Infancia: Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana

#### **ORGANIZAN**











#### **APOYAN**





#### **COLABORAN**











#### Directora

Daniela Bouret Vespa

#### Director técnico

Martín Blanchet

### Gerente administrativo y financiero

Pablo Andrade

### Encargado de seguridad y mantenimiento

Daniel González

#### Desarrollo de audiencias

Asistente: María Eugenia Viaño Sebastián Bustamante Luana Di Pierro Diego Araújo (pasante)

### Director Ejecutivo

José Thompson J.

### Representante en América del Sur (2009-2017)

Soledad García Muñoz

#### Gestión de provectos

Mercedes Retamoso Ricardo Scagliola

#### **Consultores**

Marcelo Koyra Ana Laura Piñeyro Victoria Faroppa

#### Malla Curricular

de Educación en Derechos Humanos y Artes Escénicas

#### Edición y revisión

Gabriel Apella

#### Diseño gráfico

Diego Tocco

Las imagenes que ilustran esta publicación pertenecen al Encuentro de Escuelas Montevideo Oeste realizado en el Teatro Solís en 2015. Participaron las escuelas Nº 9, Nº58, Nº103, Nº174, Nº334.

#### **Agradecimientos**

Este material no hubiera sido posible sin el invalorable apoyo de todas las Instituciones involucradas, que a la vez de brindar el respaldo económica y formativamente, creó los espacios de trabajo necesarios para su producción y sistematización.

Gracias Anna Pignataro, Gustavo Robaina.

## Índice

<b>Prólogo</b> por Mag. Daniela Bouret Vespa	9
El potencial transformador de la cultura y de las artes en la educación para la convivencia ciudadana por Soledad García Muñoz	11
Introducción	13
Capítulo 1 / Iguales y diferentes en la escuela. Decile No a la Discriminación	19
<b>1.1</b> Igualdad y no discriminación	19
1.2 La escuela como ámbito legítimo de encuentro generacional e intergeneracional	19
<b>1.3</b> Claves para una pedagogía de la igualdad	20
<b>1.4</b> Igualdad de Derecho no implica igualdad de hecho	22
<b>1.5</b> Igualdad no es equivalente a homogeneidad	23
<b>1.6</b> El lugar del cuerpo como producción escolar	25
<b>1.7</b> Decile no a la Discriminación	26
Capítulo 2 / Prevención de las violencias	27
<b>2.1</b> Educación para re-conocer la vida. El derecho al cuidado de la vida. Alfabetización afectiva.	27
2.2 Prevención de las violencias nuestras de cada día	29
2.3 La violencia de género	30
2.4 El conflicto en la educación. El abordaje de los conflictos desde el arte	32
2.5 La dimensión pedagógica de la sensibilidad. Lo humano en la educación	33
Capítulo 3 / Convivencia	35
3.1 La educación en Derechos Humanos como referente ético en la convivencia	35
3.2 El telón de fondo de los Derechos Humanos: lo simbólico y lo concreto en la convivencia	36
3.3 Pedagogía para la convivencia en dignidad, en el arte y a través del arte	38
Bibliografía	41

Directora Teatro Solís

### Prólogo

"Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto, cambiaron todas las preguntas."

Mario Benedetti

El arte no está encerrado en los teatros y museos; hay expresiones artísticas en el diseño de un jardín, en un grafiti de la pared, en la taza del desayuno. Hay teatralidad en un ritual religioso, en un cumpleaños de quince o *bar mitzva*, en una ceremonia de matrimonio. Hay arte en las calles y en las escuelas. Las artes pueden perpetuar un modelo o cuestionarlo, promover un cambio cultural, comunicar valores, estilos de vida y representaciones del mundo y, fundamentalmente, pueden promover una catarsis de emociones, nos ponen en contacto con los demás, nos genera una experiencia y un impacto emocional. Pero el acceso a los bienes y servicios culturales se corresponde con la distribución de la riqueza y mantiene estrecha relación con el capital cultural, las políticas culturales y educacionales.

Hay una red de dispositivos que contribuyen a la accesibilidad ciudadana a la cultura y las artes, y como teatro público del Departamento de Cultura de la Intendencia de Montevideo, impulsamos los objetivos estratégicos que promueven la convivencia ciudadana, con una mirada transversal en género, con énfasis en acciones pensadas para la infancia y juventud. En este sentido, el eje de un teatro es su programación, es el relato con el cual interacciona y se presenta en la comunidad. Pero la programación por sí misma no alcanza para motivar a la ciudadanía a atravesar la ciudad, dejar su hogar y llegar en hora a la función, si no ha tenido al menos una experiencia previa de acceso a un espectáculo en vivo que le amerite hacer todo ese traslado. Es decir, nuestra contemporaneidad está marcada por un creciente consumo privado, hogareño y tecnológico de cultura y la tendencia se intensifica en quienes desconocen las virtudes de las artes escénicas, de los espectáculos en vivo ¿Qué pasa con quienes no han tenido la experiencia previa? ¿Cómo logramos ampliar la capacidad de acceso a las artes? ¿Cómo minimizamos las barreras físicas de precios, de distancias y —las más duras— las barreras simbólicas de quien cree que no lo puede "entender"? Por eso estamos comprometidos con acciones que rodean el hecho artístico de forma de buscar las mejores condiciones de recepción en los públicos.

Teniendo en cuenta que la escolarización y la educación familiar determinan la posibilidad del acceso a los bienes culturales, resulta prioritario generar nexos con el sistema educativo, con la certeza de que no se requiere un título universitario para disfrutar de las artes ni expandir la visión del mundo. Por tanto, resulta necesario promover un tratamiento temprano de la formación sensible de niños, niñas y jóvenes en los recintos educativos, en las familias y a través de instituciones culturales, acercando el arte a la vida cotidiana. Para ello resulta necesario construir dinámicas de creación y desarrollo de públicos que propongan la mediación con las producciones artísticas desde las experiencias cercanas; que fomenten la diversidad y la participación social y ciudadana; que tomen como eje la experiencia de los individuos e impliquen el compromiso en el proceso con continuidad y permanencia.

Las premisas expuestas consolidan un proyecto que tuvo su origen en una de las experiencias formativas impulsadas por el Teatro Solís en el marco del proyecto "Todos Somos Artistas" con el taller Abretelones. Y gracias a Belela Herrera, conocimos mejor de las competencias de la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH). De ese modo nació un sueño: emprender acciones conjuntas que promuevan el acceso al cumplimiento de derechos, al ejercicio pleno de la ciudadanía y la adquisición de comportamientos democráticos desde la temprana infancia.

Asi nació el proyecto binacional Primera Infancia: Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana, donde el IIDH junto al Teatro Solís y la CEDH de Ciudad Juarez en México, financiados por el fondo bi-nacional Uruguay México, llevamos adelante.

Los beneficiarios directos son niños y niñas en edad escolar, sus familias, docentes y profesores y se plantea como misión fortalecer la democracia y fomentar la convivencia ciudadana mediante la Educación en Derechos Humanos y Artes Escénicas en espacios educativos de atención a la infancia. A través de estas herramientas se buscó dilucidar situaciones, estereotipos, variables y factores que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad. Se llevaron adelante investigaciones de campo, se desarrolló un campo teórico para promover la incorporación de metodologías didácticas que permitan, mediante las artes, dar visibilidad y/o resolver conflictos de forma creativa. Las estrategias incluyen técnicas de arte escénico, expresión corporal, juegos, textos dramáticos, títeres, recursos plásticos y sonoros con materiales didácticos para tres escuelas de Montevideo, buscando impactar en la comunidad de aprendizaje, en las instituciones involucradas, en los destinatarios de la acción, en los y las docentes involucradas.

Este proyecto es resultado del trabajo comprometido de una serie de actores relevantes, de personas concretas que impulsaron, que se involucraron, que aprendieron la transmisión de experiencias, pusieron sus conocimientos, capitales culturales, relacionales y amor para impulsarlo. Docentes de artes escénicas y derechos humanos, maestros y maestras, funcionarios del IIDH y del Teatro Solís. Porque hay autoridades de la enseñanza, del Ministerio de Educación y Cultura y del Departamento de Cultura que lo impulsan. A todos y todas: ¡Gracias! Porque no se cambian las prácticas por asistir a un curso si no hay un involucramiento emocional; porque resultan necesarios los espacios y oportunidades para que los valores se vivan, se experiementen. Y este proyecto de arte con perspectiva de derechos humanos constituye una herramienta para combatir prácticas de *bullying*, violencia, combatir los estereotipos y discriminación, donde las artes escénicas constituyen un paradigma de educación buscando modificar prácticas concretas, transformando los sentidos e imaginarios para construir una sociedad mas justa, libre y fraterna.

#### Soledad García Muñoz

Representante Regional del IIDH en América del Sur (2009-2017)

### El potencial transformadorde la cultura y de las artes en la educación para la convivencia ciudadana

Desde su fundación en 1980, el mandato del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) es promover el respeto de los derechos humanos consagrados en los instrumentos del sistema interamericano y contribuir, de esta manera, a la consolidación de la democracia en la región. Para su realización, el Instituto ha hecho énfasis en la Educación en Derechos Humanos (EDH), en el entendido que constituye un elemento vital para el desarrollo de sociedades más igualitarias e inclusivas. Por eso, organizaciones de la sociedad civil, cuerpos policiales y militares, agentes del sistema judicial, organismos electorales y niñas, niños y adolescentes, entre otros colectivos, han protagonizado múltiples programas impulsados desde el IIDH para fomentar y promover una cultura de respeto por los derechos humanos para el ejercicio de valores, actitudes y conductas acordes con ellos.

Con base en el marco estratégico del IIDH y a lo largo de toda mi gestión como primera Representante del Instituto en América del Sur, he buscado impulsar acciones y proyectos caracterizados por la innovación y por la cooperación Sur-Sur, en el entendido que necesitamos generar nuevas metodologías y alianzas para la Educación en Derechos Humanos de todos los sectores de la población. Particularmente desafiante resulta la incorporación de la educación en derechos humanos en la primera infancia. Múltiples investigaciones han constatado que es en esta etapa donde niñas y niños construyen sus estructuras de pensamiento, incorporan hábitos y desarrollan los principios básicos para la vida en sociedad. De ahí que la promoción de relaciones igualitarias para el pleno ejercicio de los derechos, la construcción de nuevas habilidades sociales y el impulso de prácticas que estimulen el desarrollo de seres humanos libres, conscientes y comprometidos con su entorno resulte absolutamente fundamental.

El Proyecto "Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana" tiene la particularidad de reunir todos estos objetivos en un solo programa que, además, involucra en forma protagónica y en diálogo permanente con las artes escénicas —teatro y títeres— a todos los actores del proceso educativo: personal docente, niños, niñas, sus familias y la comunidad de aprendizaje. En tiempos donde la violencia en las aulas —expresada a través del bullying, el racismo, el sexismo y tantas otras formas de discriminación como atraviesan nuestras sociedades— nos advierte acerca de la necesidad de concentrar nuestros mejores esfuerzos en la infancia, este proyecto se ha empeñado en generar herramientas que estimulen nuevos procesos creativos y reflexivos en favor de la convivencia ciudadana. Con ese propósito y con apoyo de un equipo de profesionales especialista en artes escénicas como en Educación en Derechos Humanos, hemos venido sistematizando los contenidos y resultados del proyecto, como las metodologías implementadas en su implementación. Resultado de ello, compartimos estos documentos especialmente concebidos y generados para posibilitar su multiplicación.

En tal sentido, la alianza generada entre la Oficina Regional del IIDH para América del Sur y el Teatro Solís de Montevideo ha sido el vehículo principal de un proyecto que además de llevarse a cabo en Uruguay ha dado buenos frutos en Ciudad Juárez, México, gracias al apoyo recibido del Fondo México-Uruguay, gestionado por la Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional (AUCI) y la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID) en el marco de la alianza con la organización Superarte y la Comisión Estatal de Derechos Humanos del Estado de Chihuahua.

Confiando que la riqueza de las experiencias que compartimos a través de estas páginas se siga replicando en ambos países, como en otros de la región, dejo registro del profundo agradecimiento que ameritan los múltiples esfuerzos institucionales y personales que este proyecto ha concitado desde que comenzamos a pensarlo en 2013. En el camino hasta que esta publicación ve la luz, se han sumado un gran número de personas e instituciones en la realización del proyecto, que cada vez gana más puntos en lo que es el objetivo último de la iniciativa: servir al fortalecimiento de las políticas públicas en Educación en Derechos Humanos a partir de prácticas concretas que buscan promover el ejercicio de los derechos humanos en su integralidad, combatiendo las discriminaciones gracias al potencial transformador de la cultura y de las artes en la educación para la convivencia ciudadana.

### Introducción

El **Proyecto "Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana"** tiene como fin incidir en la formación profesional de la docencia y en sus prácticas pedagógicas. Es una propuesta que pone en diálogo contenidos, conceptualizaciones, saberes, reflexiones y prácticas desde un posicionamiento ético, político, social y cultural sostenido en la vigencia de los Derechos Humanos.

La propuesta contiene claves para producir una experiencia pedagógica atenta a relaciones interpersonales y respetuosas de la dignidad de las personas, para promover prácticas, discursos, corporalidades y afectividades responsables, emancipadoras y disfrutables en procesos de construcción ciudadana.

El presente documento teórico se complementa con el denominado "Guía de Talleres de Educación en Derechos Humanos y Artes Escénicas hacia una mejor convivencia". Es una propuesta metodológica para docentes que consiste en talleres de Educación en Derechos Humanos y Artes Escénicas.

La Guía contiene actividades a realizar en diferentes encuentros con el fin de vivenciar diversas situaciones relacionales. El motor que impulsa la propuesta es realizar un aporte a los procesos de formación docente continua y a la educación inicial de la primera infancia desde el enfoque de derechos.

Las definiciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2007) sostienen que:

De conformidad con los estándares de política internacional, definimos la primera infancia como el período comprendido desde el desarrollo prenatal hasta los ocho años de edad. Todo aquello que los niños experimentan durante los primeros años de vida establece una base trascendental para toda la vida. Esto se debe a que el desarrollo de la primera infancia (DPI) —incluidas las áreas física, socioemocional y lingüísticacognitiva— repercute substancialmente en el aprendizaje básico, el éxito escolar, la participación económica, la ciudadanía social y la salud. Las investigaciones confirman una sólida relación entre la supervivencia y el desarrollo infantiles, tanto así que los programas de salud y supervivencia infantiles son indivisibles del DPI. (p.3)

Asimismo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) indica que la noción que posee mayor consenso a nivel internacional es la enunciada por el Comité de los Derechos del Niño de la Organización de Naciones Unidas (2010), donde se establece como primera infancia el período que transcurre desde el nacimiento, el primer año de vida y el período preescolar hasta la transición al período escolar, es decir, en términos de construcción del pensamiento operacional, el tramo etario que abarca desde el nacimiento hasta los ocho años de edad.

Según la bibliografía especializada, la experiencia humana durante la primera infancia tiene efectos que perduran durante toda la vida del individuo (Mustard, 2006). Es en este período que los niños y niñas construyen sus habilidades relacionales, aprenden a nominar los afectos, incorporan las claves del estatuto social en el que advienen como sujetos de derecho, desarrollan componentes fundamentales de su matriz biológica, asimilan los atributos centrales del universo cultural en el que se integran como sujeto protagónico, atravesando el período de desarrollo cerebral más intenso de toda la vida. (Koyra, 2014) En la escuela, históricamente, se ligaba y relegaba las artes escénicas a las fiestas y festivales. Sin embargo, paulatinamente se situaron como disciplinas de aprendizaje y fueron ganando terreno en los diseños curriculares. Este cambio se fundamenta en reconocer que favorecen el desarrollo cognitivo y emocional de las personas, a la vez que constituyen experiencias perceptivas y de socialización. Paralelamente, las nuevas perspectivas acerca de las artes escénicas buscan crear conciencia acerca del acceso a bienes y servicios culturales como derecho, a conocer, disfrutar, crear y apreciar el arte en todas sus manifestaciones.

Para Elliot Eisner (2004), es posible observar dos tendencias complementarias en la educación artística. Una tendencia extrínseca que utiliza el arte como instrumento para comprender y acceder a otras disciplinas y áreas de conocimiento, y otra intrínseca, es decir, con valor en sí misma.

La educación artística permite trabajar sobre las siguientes cualidades: sensibilidad, originalidad, flexibilidad, capacidad de redefinición y síntesis, pensamiento divergente y pensamiento crítico.

El potencial creador existe en toda persona, sin embargo, es necesario expandirlo y desarrollarlo en un ambiente favorable. Elliot Eisner (2002) manifiesta al respecto que "la realización del potencial cognitivo depende de las oportunidades que tienen los (las) niños (niñas) de usar su mente tan variadamente como sea posible. El acceso de una amplia variedad de formas de representación no solo posibilita el desarrollo de múltiples formas de alfabetismo, sino que también cultiva las formas de pensamiento calificado que pueden practicar los (las) niños (niñas)" (p.37).

La actividad artística resulta un campo privilegiado para favorecer la expresión, la apreciación, la creatividad y la comunicación. Brinda oportunidades de canalizar tensiones, ansiedades y conflictos, buscando así formas de afirmación personal positiva. También favorece la apreciación del mundo interior, la búsqueda de un orden y ritmo personal, colaborando de esta manera al desarrollo de la autonomía. Al mismo tiempo permite construir relaciones con las/os otras/os y así favorece el desarrollo de la dimensión de lo grupal.

En esta propuesta de Educación en Derechos Humanos y Artes Escénicas, los niños y las niñas son protagonistas y a la vez gozan de autonomía en los procesos hacia una adquisición amplia de capacidades y habilidades tanto del tipo creativas como sociales . Se aspira a desarrollar una modalidad de convivencia respetuosa de las personas al tener en cuenta las diferencias y resolver los conflictos de forma no violenta.

La Convención sobre los Derechos del Niño (y de la Niña) de 1989 reconoce jurídicamente la ciudadanía de la infancia y de la adolescencia. Implica su reconocimiento en tanto sujetos y sujetas de derecho. Por tanto, al ser reconocidos como protagonistas y partícipes de la organización comunitaria, se inicia un proceso de cambio en los vínculos que propicia el desarrollo gradual de la autonomía y del accionar responsable. Las edades de quienes integran la comunidad, los contextos, los ámbitos de pertenencia, de referencia y los objetivos de cada grupo delimitan este proceso.

En la convivencia, las personas y los grupos tienen ritmos propios. En nuestra propuesta de trabajo, este es un aspecto de relevancia para lograr atender el espacio destinado a la producción de conocimiento de las/os participantes, promover y desarrollar la confianza individual y de las/os otras/os, así como reconocer y garantizar el respeto y aprecio por las diferencias. Pérez Aguirre (1990) afirma que:

El sentimiento y la vivencia tienen un importantísimo rol a jugar en el proceso educativo: es necesario saber suscitarlos a propósito del contenido de los textos para provocar una toma de conciencia, un cambio de actitudes, una toma de la palabra. (...) El mero texto es inoperante si cada uno no hace el esfuerzo de pasar al plano personal, de autocrítica, para moverse por la voluntad y traducirla en acción.

La propuesta educativa de Artes Escénicas y de educación en Derechos Humanos, permite proyectarnos en el desafío de recorrer caminos de cooperación solidaria, de comunicación efectiva y de resolución no violenta de los conflictos.

Dado el carácter colectivo, inclusivo y diverso de las práctica vinculadas a las artes escénicas, resultan muy valiosas en la promoción de una escuela más igualitaria e inclusiva, pues los procesos y el desarrollo de sus prácticas generan una amplitud de posibilidades creativas: interpretar, diseñar y preparar escenografía, utilería, vestuario y armado de la escena desde todas sus expresiones. En todas estas actividades puede involucrarse tanto el niño o la niña, como su familia.

Sin dudas se trata de un área en la que puede promoverse la construcción de ciudadanía, pues es posible generar las condiciones para que cada participante ejerza sus derechos, no sólo entre pares sino también intergeneracionalmente.

El documento curricular desarrolla tres capítulos sobre: igualdad y no discriminación, prevención de las violencias; y convivencia. Antes de iniciar el recorrido por los mismos, vamos a compartir tres definiciones que son transversales en el proyecto. Párrafos anteriores nos referimos a la primera infancia y a las artes escénicas. Ahora nos detenemos brevemente sobre el significado de los derechos humanos, su enfoque y la educación en derechos.

### ¿De qué hablamos cuando hablamos de derechos humanos?

Cuando hablamos de derechos humanos, hablamos de aquellas libertades y derechos básicos que tienen todas las personas, sin distinción de sexo, género, orientación sexual, etnia, edad, religión, partido político, condición social, cultural o económica. Son derechos que se fueron plasmando en normativas de carácter internacional, en diferentes tipos de instrumentos como Declaraciones, Tratados, Pactos, Convenciones y Protocolos. Estos instrumentos establecen los estándares a los cuales tienen que adecuarse los ordenamientos jurídicos e institucionales de los Estados nacionales que los suscriben.

Los derechos humanos son obligaciones para el Estado que además de reflejarse en leyes, deben expresarse en el funcionamiento de las instituciones estatales, en las políticas públicas. (Appella, 2015)

Los derechos humanos obligan a los Estados en dos sentidos. Por una parte, en sentido negativo, porque limitan el uso abusivo del poder del Estado por parte de los gobernantes, los funcionarios y los grupos de poder, es decir que fijan obligaciones negativas para el Estado impidiendo situaciones como la tortura, la discriminación, la privación arbitraria de la vida o la libertad, etc. Por otra parte, implican obligaciones positivas del Estado. Es decir, los Estados no sólo tienen restricciones, sino que están obligados a garantizar efectivamente los derechos humanos. Deben responder mediante políticas públicas para que toda la ciudadanía pueda ejercer efectivamente los derechos civiles y políticos y los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales.

Los derechos humanos presentan las siguientes características:

- Son **inherentes** a la persona humana porque ni el Estado ni ningún grupo social los pueden arrebatar. Pertenecen a todas/os más allá de la clase u origen social, nacionalidad, religión, etnia, identidad de género u orientación sexual.
- Son **universales** porque todas las personas son titulares de derechos, todas son sujetos de derecho. Son entonces de todas y todos en cualquier tiempo, lugar y circunstancia política, social, cultural o económica.
- Son inalienables porque nadie puede renunciar a ellos, ni el Estado puede alegar que no se reclamen para excusarse de su cumplimiento.
- Son **indivisibles e interdependientes**, porque un derecho está en relación con otros. La violación de un derecho supone la violación del resto. Las políticas de promoción de derechos deben guardar relación unas con otras.
- Son **progresivos** e **irreversibles** porque la tendencia histórica indica el avance de derechos. Cuando un derecho se plasma en una ley, norma o tratado internacional, no se puede volver atrás o cancelarlo.
- Son **obligatorios para cualquier Estado**, sin importar si se está atravesando una crisis económica, política, una guerra o una catástrofe natural. El Estado no sólo debe respetar y garantizar los derechos reconocidos, sino además organizar su acción a fin de satisfacer su plena realización.

Cuando afirmamos, recuperando a Herrera Flores (2008), que algunas/os tienen más facilidad que otras/os para acceder a los bienes, nos referimos a que vivimos en sociedades estratificadas, desiguales, y que las personas ocupan diferentes lugares en la estructura social, en sus diferentes dimensiones de género, orientación sexual, edad, religiosa, étnica, geográfica ¿O acaso no existen mayores o menores facilidades de acceso a la educación, a la salud, a la vivienda, entre otros derechos, según la "posición" que las/os sujetos ocupan? Los instrumentos internacionales de Derechos Humanos comprometen a los Estados a garantizar a todas las personas los mismos derechos, no importa qué lugar en la estructura social ocupan, por lo tanto, los Estados están obligados a promover políticas públicas que garanticen las condiciones para el ejercicio de los derechos.

### Un repaso sobre el Enfoque de Derechos

El enfoque de Derechos considera que el marco conceptual que brindan los derechos humanos como derechos legitimados por la comunidad internacional, ofrece un sistema coherente de principios y pautas aplicables en las políticas públicas. Los derechos humanos son pensados como un programa que debe guiar u orientar las políticas públicas de los Estados y contribuir al fortalecimiento de las instituciones democráticas.

El enfoque de derechos es un sistema integral y estructurado por principios, reglas y estándares de Derechos Humanos que fija estándares específicos que los Estados deben cumplir a fin de garantizar la plena realización de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.

Desde el enfoque de derechos, ¿cuáles son los estándares de Derechos Humanos básicos de cualquier política pública?:

- 1. Contenido mínimo de los derechos.
- 2. Universalidad.
- 3. Progresividad y no regresividad.
- 4. Igualdad y No discriminación.
- **5.** Acceso a la información.
- 6. Participación de los afectados en el diseño e implementación de políticas públicas.
- 7. Mecanismos de reclamo Acceso a la justicia

### Educación en y para los Derechos Humanos (EDH)

La **educación** *en* y *para* los Derechos Humanos (EDH) es un derecho en sí mismo, un componente del derecho a la educación y supone un modo de educar que posibilite a todas las personas:

- conocer y comprender los DDHH y su vínculo con la democracia;
- respetar y proteger los derechos de otras personas, no desarrollar acciones u omisiones que los vulneren;
- regir sus acciones y prácticas de la vida cotidiana por principios democráticos y coherentes con los valores de los DDHH, lo que supone crear una cultura de los derechos humanos en la que nos respetemos y nos reconozcamos como sujetos de derecho;
- ejercer y exigir el ejercicio efectivo de los derechos y, en ese sentido, comprender la importancia de organizarse e insertarse en procesos reivindicativos que promuevan la transformación social. (cita)

La EDH implica incorporar como contenidos de enseñanza el conocimiento de las leyes y normativas que amparan los derechos de las personas, pero esto solo no alcanza: es fundamental incluir también la enseñanza de habilidades, valores y actitudes que posibiliten el ejercicio de esos derechos. Es en este sentido que Ana María Rodino (2014) desarrolla la Educación **en** y **para** los Derechos Humanos:

- En DDHH, porque implica la enseñanza de saberes específicos, de una filosofía y de un conjunto de normas y principios jurídicos consagrados.
- Para los DDHH, porque supone la enseñanza de valores, prácticas individuales y sociales coincidentes con los principios de los DDHH.

Por eso decimos que es necesario, entre otros aspectos, propiciar prácticas pedagógicas que construyan una cultura de los DDHH tendiente a la construcción de una sociedad más justa, al fortalecimiento de la ciudadanía y a la ampliación de la democracia.

La Educación en Derechos Humanos exige un posicionamiento ético-político y pedagógico comprometido con los derechos humanos. Esto implica no sólo conocer y transmitir los derechos, sino favorecer la mirada crítica de las y los estudiantes respecto de su cumplimiento, respetar y promover el ejercicio efectivo de los derechos de las y los estudiantes, así como también brindarles herramientas que les posibiliten exigirlos cuando estos no están garantizados.



ullet El cuento de la abuela para Miguelito / ESCUELA  $N^0$  9

Por ello el mejor modo de apropiarse de los DDHH es a través de prácticas educativas (tanto áulicas como institucionales) que nos permitan ejercerlos activamente.

#### Educar en derechos es...

- Formarse para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales, en condiciones de desigualdad socio- económica que no puede ser velada.
- Conocer y hacer cumplir, efectivamente, las normas que protegen derechos.
- Desafiar los estereotipos que alimentan las prácticas docentes discriminatorias y problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas.
- Superar la invisibilización, naturalización o indiferencia frente a situaciones de vulneración de derechos.
- Erradicar preconceptos y estereotipos sobre rendimiento, desempeño, evaluación, etcétera;
- Reconocer las cualidades de la propia cultura en pos de enriquecer la vivencia de ciudadanía
- Problematizar contenidos específicos y pedagógicos
- Repensar formatos educativos novedosos, por fuera de moldes prefijados etnocéntricos y clasistas;
- ullet Desarrollar actitudes y prácticas de solidaridad.



• Mi escuela...todo eso y mucho más / ESCUELA Nº 103

### > Capítulo 1

### Iguales y diferentes en la escuela. Decile No a la Discriminación.

### 1.1. Igualdad y no discriminación

La igualdad y no discriminación representan la declaración positiva y negativa de un mismo principio derechos humanos, siendo la igualdad el lado positivo de la no discriminación y la discriminación el lado negativo de la igualdad. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el principio de igualdad como derecho humano está presente en el derecho internacional de los derechos humanos. Por ejemplo, en el artículo 26 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), se manifiesta que:

Todas las personas son iguales ante la ley y tienen derecho sin discriminación a igual protección de la ley. A este respecto, la ley prohibirá toda discriminación y garantizará a todas las personas protección igual y efectiva contra cualquier discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

Somos iguales en términos del derecho y al mismo tiempo, somos diferentes en nuestras comunidades. A su vez, la igualdad como derecho tiene protecciones específicas en los grupos considerados en situación de vulnerabilidad. Así encontramos legislación de derechos humanos relacionadas a la niñez, adolescencia y la juventud, a las mujeres, a los migrantes, al colectivo de LGBT (Lesbianas, Gay, Bisexuales, Travestis), a las personas con discapacidad, a los adultos mayores, y a los pueblos indígenas.

Tenemos múltiples culturas, nacionalidades, costumbres, hábitos. Somos de distintos colores de piel, de aspectos físico disímiles, creemos en diferentes religiones, opinamos y manifestamos ideologías diversas, como así también, asumimos identidades de género y elegimos nuestra orientación sexual. Somos diferentes, y también, desiguales porque ocupamos lugares distintos en la estructura social y económica de la sociedad. La igualdad ante la ley no implica necesariamente una igualdad social.

Discriminar es excluir, segregar, destratar. Es restringir el goce de los derechos de otras personas por alguna condición. En los procesos de discriminación entran en juego los prejuicios y estereotipos negativos, los procesos de estigmatización, las relaciones de poder, las desigualdades sociales. Un prejuicio es un juicio previo, una opinión cargada de valoración negativa que se emite por anticipado. No es necesariamente una opinión personal, sino que los prejuicios son, en su gran mayoría, construcciones sociales. Y un estereotipo es una generalización de los rasgos típicos, como el aspecto físico, la mentalidad o comportamiento, que supuestamente caracterizan a las personas y grupos.

Hay distintos tipos de discriminación. La discriminación por la identidad de género y orientación sexual; por la pertenencia de etnias o culturas; por la nacionalidad; por el color de piel; por la opinión política; por creencias religiosas; por el idioma; por la posición económica. El racismo o xenofobia son las formas extremas de discriminación.

Más adelante, regresaremos con en el desarrollo teórico de la igualdad y no discriminación. Ahora, nos vamos a detener en pensar la escuela y la pedagogía y sus vínculos con el derecho a la igualdad.

# **1.2.** La escuela como ámbito legítimo de encuentro generacional e intergeneracional

La escuela es un espacio que instala en la sociedad un ámbito público para el desarrollo de construcción ciudadana. La apropiación de bienes inmateriales de orden cultural, intelectual y relacional, trasciende el edificio, atraviesa fronteras e incide en terrenos individuales, privados y de intimidad familiar. Sin embargo, esta institución se muestra vulnerable a las situaciones de contexto histórico y de distribución material en las condiciones de vida de sus poblaciones, enfrentando hoy el desafío de ligar la educación en esa temporalidad y contrastarla con las dificultades de supervivencia cotidiana

La escuela es un espacio social donde se expresan los procesos históricos, sociales, económicos, políticos y culturales. Es el lugar donde se generan encuentros e intercambios de valores, acciones y proyecciones. Es un espacio de reproducción y legitimación de las relaciones sociales desiguales, como así también puede constituir en un lugar de cambio y transformación. Es así que el "encuentro" de personas en la tarea educativa, sea entre pares o con otras/os (docentes, madres, padres, etc.), va adquiriendo un eventual lugar de formación de capacidades y habilidades de comunicación, de creatividad, de construcción colectiva, tornándose posibles procesos de transformación de lo humano.

A lo largo de la historia, la escuela, desde una visión normalista, fue pensada como espacio para corregir hábitos e imponer los modos de vida dominantes; era el espacio genuino para internalizar la obediencia. Un requerimiento fundamental, era lograr el deber de sustituir la violencia física por una pedagogía de inclusión o de exclusión en el marco de la imposición de los derechos. Así la escuela construye ciudadanía y subalternidad, autoridad, estructura jerárquica y un uso del poder basado en valores que preservan la nación civilizada.

El centro de lo educativo estaba en la dedicación al trabajo, la importancia del ahorro, aprender disciplina, puntualidad, orden y la salud e higiene del cuerpo. No era civilizado el tiempo de ocio, el lujo, la suciedad y la sexualidad. Incluso se buscó desde el Estado el disciplinamiento de la cultura popular.<sup>1</sup>

El juego espontáneo, presente en la celebración del carnaval, la expresividad del cuerpo en los bailes populares del candombe y del tango, fueron integrandóse en el folklore identitario. También el circo criollo y el teatro realista costumbrista quedan desplazados de los centros culturales hegemónicos para constituirse como un género menor.

Paralelamente, el discurso educativo de la modernidad funda una red simbólica que impregna de sentido a la institución escolar y a su vez genera una imagen identitaria del "ser docente". En palabras Romano y Bordoli (2010) "La imagen del maestro normalista se articuló discursivamente con los significantes difusores de la cultura y, a su vez, la cultura se asoció a la transmisión de pautas de comportamiento (moral) y de conocimiento mínimos y útiles para las nuevas generaciones, para que éstas se integren "civilizadamente" a la naciente república y sistema económico capitalista" (p.6).

La actividad escolar se va colocando en un ejercicio de diálogo constante entre la reproducción de la cultura y la capacidad de desarrollar procesos de transformación en la formación de un ser con participación ciudadana crítica y protagonista de su tiempo.

Desde el enfoque de derechos, si entendemos que la escuela es la institución moderna destinada a la tarea de socializar a las niñas y niños en tanto ciudadanas y ciudadanos miembros de una nación, decimos entonces que la escuela es una institución del Estado garante del derecho a la educación en particular, pero, además, es corresponsable en la promoción y restitución de todos los derechos de las niñas, niños y adolescentes

# **1.3.** Claves para una pedagogía de la igualdad

Si bien encontramos en la matriz de la escuela moderna un ideal de igualdad y de democracia, lo cierto es que esta igualdad era concebida como homogeneidad y uniformidad. Especialmente en los sistemas educativos como el uruguayo, argentino y chileno donde los sistemas educativos alcanzaron una cobertura mayoritaria. "La forma de constitución del sujeto pedagógico fue diferente en cada país. México y Argentina se encuentran en puntos distantes del espectro. En Argentina se trató de eliminar toda diferencia y construir un sujeto pedagógico simple, inflexible, definido como una relación de apostolado, tanto por parte del docente como del alumno que debía someterse al lenguaje, los rituales y los métodos de enseñanza que se identifican con la única forma de educación aceptada" (Puiggrós, 1994).

En México, en cambio, si bien podemos reconocer la misma matriz moderna liberal en la concepción hegemónica del sujeto pedagógico y de la escuela, el sistema educativo se constituyó más diversificado en función de las necesidades zonales, las culturas populares y coexistió con otras formas educativas, formales y no formales. La impronta homogeneizadora y uniformizadora no es tan fuerte como en el cono sur. (Puiggrós, 2015)

En el caso de Uruguay, como en el de todos los sistemas educativos modernos que acompañaron la constitución de los estados nacionales, el sistema educativo se asentó en sobre idea de la instrucción pública (Puiggrós, 1994). Según Romano y Bordoli (2010), la escuela como espacio de lo público "neutral" se gestó desde la constitución del Estado-Nación en pos de transitar el camino civilizatorio que disolviera las diferencias.

El sistema educativo uruguayo se ha constituido en el segundo tercio del siglo XIX y ha coadyuvado a la consolidación del Estado-Nación, al punto de que varios historiadores mencionan el hecho de que no es posible separar el destino de la República del destino del sistema educativo, particularmente, el de la Escuela pública. La educación se constituyó en un terre-

<sup>1</sup> Se recomienda ampliar la visión normalista de la educación en: Virginia Ginocchio, 2006, Alumnos "prolijos, callados y aseados". O las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil en la configuración de la escuela (1875-1905).

no "neutral" en torno al cual los constructores de la naciente República acordaron que debían abandonar las pertenencias políticas-partidarias que desgarraban al país a través de las guerras civiles. Por esta razón, tempranamente, el Estado necesitó sujetos especializados para su funcionamiento; es decir formar una nueva burocracia técnica que pudiera situarse por encima de las disputas de poder coyuntural.

La impronta civilizatoria, homogeneizadora y uniformizadora que se encuentra en la matriz de origen de los sistemas educativos modernos implicó la configuración de formas institucionales poco flexibles, jerárquicas, tendientes a cristalizar y reproducir desigualdades de clase, étnicas, de género predominantes en la sociedad.

En el caso de los principios educativos modernos, la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia. Lo mismo y lo otro dejaron de ser conceptos móviles y contingentes para aparecer como propiedades ontológicas de los grupos o seres humanos, incuestionables e inamovibles. Si nuestra identidad es que seamos todos iguales, y ella se define no sólo por la abstracción legal de nivelarnos y equipararnos a todos los ciudadanos sino también porque todos nos conduzcamos de la misma manera, hablemos el mismo lenguaje, tengamos los mismos héroes y aprendamos las mismas cosas, entonces quien o quienes persisten en afirmar su diversidad serán percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no han alcanzado nuestro grado de civilización. Creemos que este es el patrón básico con el que se procesó las diferencias en nuestras escuelas. (Dussel, 2004, p.3)

La escuela pública entonces, está fuertemente marcada, aún hoy por esta matriz. En este sentido, "una práctica de la igualdad" enmarcada en el enfoque de derechos no surge de manera espontánea: las personas que comparten la escuela no se consideran iguales ni promueven vínculos y prácticas democráticas sin una previa revisión y transformación de la cultura institucional y en el marco de políticas educativas coherentes.

Por tanto, en el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que concibe a la educación como un derecho y a la educación en derechos humanos como un derecho en sí mismo, —concepción que es retomada con diferentes alcances por toda la legislación general sobre educación vigente en América Latina (IIPE UNESCO, 2015)— resulta necesario revisar algunas actitudes, promover nuevas prácticas



• El cuento de la abuela para Miguelito / ESCUELA Nº 9

y reflexionar acerca de ciertas representaciones solidificadas. Representaciones que paralizan y/o normalizan prácticas educativas aún marcadas por esa matriz civilizatoria homogeneizante y uniformizadora, y es con este fin que toma fuerza la necesidad de promover una pedagogía de la igualdad que reconozca la diversidad, enmarcada en el enfoque de los derechos humanos.

En este sentido, resulta importante acordar, en tanto contenido esencial, tres principios éticos que nos permitan enfrentar los desafíos para la transformación de nuestras prácticas en el sentido que una educación en derechos humanos requiere: (1) la coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos, (2) entre los "mandatos" y los "ideales éticos" en el campo de la realidad y (3) la humildad, en tanto virtudes del educador progresista como lo explica Paulo Freire (1992). Pérez Aguirre (1991) afirma en este sentido que:

Estamos mucho más allá del tema de la mera información y la 'instrucción' sobre los derechos humanos. Quizás sea más accesible, aunque nunca fácil, transmitir información sobre ellos, su historia, el contenido de la Declaración Universal, las Convenciones... Pero educar es otra cosa. Educar es modificar las actitudes y las conductas. Es afectar los corazones, los estilos de vida, las convicciones. Y es evidente que esto no puede hacerse sino en el sentido de las actitudes del propio educador (...) No podemos concebir el proceso educativo más que como una especie de

empatía, de mímesis de actitudes entre ambos sujetos del proceso educativo. Y esto me lleva a sospechar que la educación siempre será una tarea de carácter ético o no será. (p.1)

Las cualidades éticas mencionadas comprometen también la tarea, el rol y las conceptualizaciones que permitan vincular una educación en Derechos Humanos con las Artes Escénicas, pues sin dudas, están en juego la ética de la responsabilidad, la coherencia entre lo que pensamos y lo que decimos, la forma en cómo lo decimos y lo que hacemos.

Este proyecto de Educación en Derechos Humanos y Artes Escénicas promueve en el escenario escolar un posicionamiento ético político del docente que se comprometa con una pedagogía crítica que sea también una pedagogía de la igualdad que reconozca la diversidad.

# **1.4.** Igualdad de Derecho no implica igualdad de hecho

El concepto de igualdad es inescindible de los derechos humanos. Es el principio que da cimiento a los mismos. La idea de igualdad está siempre relacionada con la de justicia en tanto se reconoce a todos los seres humanos como iguales, merecedores del mismo trato. Toda persona es igualmente digna que las otras y por lo tanto debe tener los mismos derechos frente al Estado.

El artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, es suficientemente ilustrativo del carácter central de la igualdad cuando afirma que "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos".

Sin embargo, como mencionamos con anterioridad, los derechos se tienen cuando se pueden ejercer efectivamente, y para esto es necesario que el Estado garantice las condiciones de su ejercicio.

En el ámbito escolar, la preocupación aparece cuando se constata la desigualdad en los logros educativos. Los efectos de esta desigualdad adquieren nombres y rostros, en situaciones de vida escolar y extraescolar; pues en la escuela coexisten la igualdad civil frente a las leyes y la desigualdad social en los bienes y en el acceso a las oportunidades educativas.

Por tanto, como alternativa al formato escolar moderno, cada vez existen más iniciativas que procuran integrar la diversidad cultural, las personas con discapacidad, promover la deconstrucción de estereotipos y la promoción de relaciones igualitarias entre las diferentes identidades socio sexuales.

Dado su carácter esencialmente colectivo, inclusivo y diverso, las artes escénicas pueden ser protagonistas en la promoción de una escuela más igualitaria e inclusiva, pues los procesos y el desarrollo de sus prácticas generan una amplitud de posibilidades creativas: interpretar, diseñar y preparar escenografía, utilería, vestuario y armado de la escena desde todas sus expresiones, para lo cual puede involucrarse tanto el niño o la niña, como su familia.

Es sin dudas una actividad donde se puede promover la construcción de ciudadanía, pues es posible generar las condiciones para que cada participante ejerza sus derechos, no sólo entre pares sino también intergeneracionalmente.

Se hace evidente entonces que la preocupación por la igualdad va encontrando respuestas en el reconocimiento de la riqueza de la diversidad. La diversidad enriquece la educación. Por ello, el peso político de la igualdad tiene que encontrar fuerza en la realidad de los proyectos pedagógicos inclusivos.

En el caso de Uruguay, por ejemplo, la necesidad de repensar la escuela y las prácticas pedagógicas en función de la inclusión, está claramente estipulado en la legislación vigente:

El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. (Artículo 8 de la Ley General de Educación, 2008)

La Guía de actividades que proponemos para esta propuesta de Educación en Derechos Humanos y Artes escénicas se funda en el principio del reconocimiento de las diferencias en un marco de igualdad. Por eso considera a cada estudiante en su singularidad, atendiendo por medio de esta propuesta educativa a cada cual, según sus necesidades, tiempos, intereses, experiencias y saberes, reconociendo a todas y todos los mismos derechos.

Los estudios sobre la inteligencia, hace ya largo tiempo que se encaminan hacia la valoración de la multiplicidad de la misma. Es Howard Gardner quien desarrolla en los años 80 diversos estudios de los que deduce su "Teoría de las inteligencias múltiples". Gardner teoriza y expone que no hay una sino varias inteligencias, a saber: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intra-



• Estatuas vivientes / ESCUELA Nº 174

personal y naturalista. Reconoce y valora la experimentación artística como una actividad de la mente que involucra el uso y transformación de diversas clases de símbolos. Hoy ya es indiscutible que la actividad artística provoca desarrollo cognitivo. (Gardner, 2011)

Es necesario elaborar propuestas pedagógicas que contemplen la diversidad desde el principio de la igualdad y no discriminación. Todas/os podemos aprender, aunque no aprendamos lo mismo ni desarrollemos las mismas inteligencias al mismo tiempo. Lo que el arte aporta a la educación es la multiplicidad de respuestas frente a una misma situación.

Asumir entonces la pluralidad en sus diferentes dimensiones, implica la transformación de una concepción de igualdad en tanto homogeneidad y uniformidad, hacia una concepción de igualdad en la diversidad. Esta concepción permite promover diferentes formas de relacionarnos con uno mismo (a nivel individual), con los otros (a nivel colectivo-social) y con el entorno (a nivel medio ambiental). Esta perspectiva permite replantear las relaciones de poder, subordinación, dominación, así como las formas de pensar la igualdad. "El derecho a ser iguales cuando la diferencia haga inferio-

res, pero también el derecho a ser diferentes cuando la igualdad ponga en peligro la identidad" (Santos De Sousa, 2002, p.82).

# **1.5.** Igualdad no es equivalente a homogeneidad

Acontece aún hoy que muchas comunidades educativas se sienten amenazadas frente a la diversidad, al presentarse las diferencias individuales como deficiencia para el desarrollo de una educación exitosa. Esta percepción produce, a veces de manera no consciente y otras conscientemente, una rigidización de las diferencias.

Sin duda los antiguos mandatos y principios de la escuela pública inicial, expresados, por ejemplo, en Uruguay en la Ley de Educación Común de José Pedro Varela (1887), o en la Ley de Educación Común, Gratuita y Obligatoria de Argentina (1884), han dejado sus marcas en las instituciones y en el sujeto pedagógico actual, aunque resulten contradictorios con el presente sentido y fin de la escuela en el contexto histórico actual.



• Vivencias de Nelson Mandela / ESCUELA Nº 334

Uno de los desafíos que nos planteamos es, entonces, cómo educar en Derechos Humanos y Artes Escénicas en la igualdad, sin invisibilizar las diferencias.

En este sentido, el arte escénico puede contribuir a la educación por su potencialidad inclusiva, permitiendo que cada sujeto aporte al colectivo desde diferentes roles claves hacia la tarea artística y al producto final: técnicos, intérpretes, realizadores, autores, entre otros.

Asimismo, el arte escénico puede ayudar a poner en escena los conflictos, contribuyendo a darles visibilidad para luego abordar la resolución. Por tanto, el lugar de maestras y maestros está en argumentar la complejidad; vivenciando el conflicto e identificando entre las visiones dominantes de una época, las visiones críticas y analíticas, y las visiones liberadoras.

Inevitablemente, la escuela sufre la tentación de reproducir la imperante lógica binaria de clasificación de las personas en opuestos: linda/o-fea/o, gorda/o-flaca/o, buena/o-mala/o, alta/o-baja/o, blanca/o-negra/o, sabia/o-burra/o, hombre-mujer, niña/o-adulta/o. Las/os maestras/os, por tanto, son expertas/os en vivenciar en su trabajo cotidiano esta complejidad; pero suele suceder que en estos contextos se hayan instalado y arraigado las razones de una visión dominante de acción y donde los matices, difícilmente encuentran argumentos legítimos en el proceso educativo instituido. Pueden, sin embargo, desarrollarse propuestas pedagógicas que deconstruyan estos binomios y estereotipos, y al mismo tiempo propongan alternativas que habiliten la diversidad, la invención, la imaginación de otras formas de ser, pensar y sentir. Es en este sentido que la Educación en Derechos Humanos y Artes Escénicas busca incidir.

Nunca más notorio que en la infancia encontrar el fabuloso misterio de un ser en construcción que "está siendo", en el contexto de una escuela habitada en la hospitalidad con lo extranjero, lo diferente, lo desconocido y lo incómodo. En esa escuela es posible que se pueda dar batalla contra esos "destinos sociales" predeterminados. La escuela puede ofrecer un porvenir y se constituye en espacio de ejercicio de derechos que puede desafiar a las "existencias destino" que promueve la estigmatización y discriminación de niñas, niños y jóvenes de los sectores populares. (Kantor, 2008)

La Educación en Derechos Humanos en la escuela puede abrir posibilidades para el ingreso de otros valores y de otras prácticas, en un esfuerzo por comenzar a deslegitimar los procesos de desigualdad impregnados socialmente como ocurre, por ejemplo, con la estigmatización consolidada en nuestras sociedades.

Por tanto, las políticas educativas que conciben a la educación como derecho y que procuran revertir las desigualdades persistentes en el ámbito escolar, han considerado la inclusión de las artes y la educación en derechos humanos, jerarquizando la educación artística como un ámbito integral que incorpora nuevos saberes y experiencias estéticas. Esta mirada implica no sólo enseñar el arte modélico, sino también integrar diferentes tendencias que buscan generar rupturas con los cánones tradicionales. La nueva dimensión posibilitará la adquisición de valores en la construcción de sentido, significado y legitimación social.

Una propuesta de Educación en Derechos Humanos y Artes Escénicas, implica, entre otras cosas, promover prácticas educativas respetuosas de la dignidad en todas las dimensiones humanas: individual, colectiva y social. Asimismo, implica permitir la comprensión integral del fenómeno humano en constante transformación, con el objetivo de construir vínculos más conscientes de uno mismo, con el otro y con el entorno, de donde resulte una propuesta hacia la promoción y construcción de una nueva cultura ética y política.

A través de esta propuesta artística entendemos como imprescindible reflexionar a partir de la representación en el contexto escolar pues la escena prepara, en acciones ficticias, acciones reales que conducen a la reflexión. Pérez Aguirre (2001) afirma, en este sentido, que:

El desafío está en que aprendamos a aprender con libertad y creatividad festiva. Tenemos que aprender a pensar con libertad y tenemos que convencernos que tenemos derecho a pensar en forma diferente a los demás y que ese derecho no nos autoriza a despreciar a quien también piensa diferente a nosotros. Lo valioso estará en esa diferencia, nos complementa y enriquece como sociedad y como pueblo. (p.36)



• La casa fantasma / ESCUELA Nº 58

# **1.6.** El lugar del cuerpo como producción escolar

"Pensar el cuerpo es pensar el mundo; es un tema político mayor. Es un factor importante para pensar en las sociedades contemporáneas."

David Le Breton

El cuerpo es, por un lado, una construcción social y cultural y por otro, la construcción relacional de una comunidad; es producto de lo socialmente esperado y representa el conjunto de interacciones habilitadas entre las diversas formas de disciplinamiento, de plasticidad en una adecuada adaptación y de establecimiento de aquello que se presenta como lo "normal" en cada época. Un cuerpo que se expresa es también pensamiento, sentimiento, placer, cuidado, movimiento, quietud, sorpresa, dudas, convicciones y proyección. Cada cuerpo representa una visión del mundo.

Por tanto, los desafíos de producción de otros cuerpos en el contexto escolar a través de la educación artística resultan importantes y se materializan en la elaboración de proyectos que, por un lado, se atrevan a liberar, a soltar cuerpos comprimidos y oprimidos, aceptando la práctica de otros saberes en el arte corporal.

Por otro lado, una educación que apunte a la producción de otros cuerpos, tiene necesariamente que establecer como contenidos la posibilidad de transgredir las lógicas que producen cuerpos estéticos, publicitarios, represores, débiles, delgados, obesos, desinhibidos o pudorosos.

Por tanto, una pedagogía para la educación en valores liberadores, tiene que enfrentar las acciones de subordinación y de dominación, derribando un postulado histórico -proveniente de la teoría de la economía política de Adam Smith-, que establece la existencia de cuerpos productivos y cuerpos improductivos. Los primeros generan riquezas, y los segundos mantienen y/o reproducen el orden social.

En este sentido, las Artes Escénicas están en inmejorable posición para asumir los desafíos de desplegar una corporalidad emancipadora. Históricamente, ya se han ocupado de la relación entre lo interno y lo externo porque, en definitiva, de eso se trata el actuar. En este punto se abre un amplio espectro de posibilidades. Los estudios de Constantin Stanislavski (1863-1938) sientan las bases para la investigación y experimentación de estas relaciones.

En el desarrollo de sus estudios Stanislavski propone que el o la intérprete desarrolle: la imaginación, la relajación, la memoria de las emociones, la concentración, la creatividad, la búsqueda de su verdad interior. En síntesis, sus investigaciones favorecen el desarrollo de habilidades y competencias para la expresión, la comunicación y el desarrollo cognitivo. La actividad escénica proporciona a las niñas y niños la posibilidad de descubrir, conocer, experimentar sus posibilidades de comunicación, desarrollar la confianza en sí mismo y en los demás generando actitudes de disponibilidad para el trabajo, disponibilidad al juego, capacidad de escuchar para interactuar, sensibilidad a la propuesta del compañero/a. Una educación integral que promueva el desarrollo cognitivo estimulando la expresión y la comunicación despliega también un cuerpo sensible.

Cada cuerpo contiene la producción que hace de sí mismo a la vez que interviene en la producción de otros cuerpos. Las condiciones de promover valores y prácticas a través de una educación en Derechos Humanos y Artes Escénicas, favorece la creación de cuerpos libres, creativos y críticos que contribuyan a poner en diálogo diversas formas relacionales, adquiriendo rasgos emocionales y cuidando el espíritu del encuentro social.

### 1.7. Decir No a la Discriminación

La Educación en Derechos Humanos postula que todos los seres humanos somos educables y que el conocimiento debe tener carácter emancipatorio. Esta postura no desconoce la diversidad ni la discapacidad, pero esto no es un impedimento para recibir educación en condiciones de igualdad en la escuela. Es la institución y sus agentes quienes deben generar las condiciones que hagan posible la igualdad a partir de propuestas pedagógicas adecuadas.

Discriminar, dijimos al comienzo del capítulo, es separar, estigmatizar, impedir el desarrollo de protección del ser en el goce de los derechos. Es colocar las diferencias y diversidades, en estructuras jerárquicas socialmente visualizadas.

Las maestras y maestros pueden aportar a la transformación de la escuela cuando se ponen a disposición del niño o de la niña a quienes miran con humildad, con orgullo, con estima y respeto. De esta manera se ponen rápidamente valores en juego confiando en la expresión "tú puedes" en oposición al tradicional "puede y debe rendir más".

En este sentido, el anhelo de la educación en derechos es lograr que cada uno/a sea considerado como igual reconocido en su singularidad, su identidad, su cuerpo, su afectividad, como un ser integral en proceso de formación.

La igualdad es un horizonte que a cada nueva conquista vuelve a correrse, por eso es siempre objeto de luchas y disputas. En este marco, resulta fundamental el posicionamiento ético político del docente, cuya intervención puede transformar una situación en el sentido de la justicia, de la no discriminación, de la restitución de derechos y de esta forma actuar como agente garante de derechos en una escuela que promueve, restituye y garantiza el derecho a la educación en particular y los derechos de las niñas, niños y adolescentes en su generalidad.

El arte escénico, más concretamente el teatro, puede aportar ofreciendo representaciones concretas de la vida cotidiana. La intervención docente puede habilitar la reflexión a partir de la observación y el desarrollo de un diálogo interactivo entre los intérpretes y el público, estimulando el debate y el análisis de los hechos de la escena. Esto ofrece la oportunidad de aprender a partir de hechos ficticios tomados de la vida cotidiana.

## Capítulo 2

### Prevención de las violencias

### 2.1. Educación para re-conocer la vida. El derecho al cuidado de la vida. Alfabetización afectiva

El derecho a la vida es el derecho humano fundamental cuyo goce permite disfrutar del resto de los derechos y sin el cual todos los demás carecen de sentido. Comprende el derecho a no ser privado o privada arbitrariamente de ella, a la integridad física, a la prohibición al Estado de ejercer la pena de muerte, y al derecho a que se garantice el acceso a condiciones de vida dignas. "Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona", establece el artículo 3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

Debemos considerar que el respeto por la vida como derecho, como cuidado de las condiciones que la respetan y garantizan, como defensa en la interrelación humana, como estado de armonía con la naturaleza, es producto de largas luchas de los pueblos y de acuerdos de los Estados ante terribles hechos que sucedieron en la humanidad, como los genocidios ocurridos el pasado siglo.

En el marco de experiencias que tienen a los derechos humanos como referente ético y normativo y, en consecuencia, obligatorios para el Estado, no es factible admitir la posibilidad de relativizar situaciones. Sin embargo, ni las leyes, ni las declaraciones internacionales, ni los mandatos más cercanos a través de campañas, discursos o plegarias, consiguen, a veces, el respeto a la vida en general, a la vida ajena, ni a la propia. Las normativas, las políticas públicas y las acciones de los Estados deben continuar simultáneamente, aunque acompañadas, con otras acciones cotidianas en la educación. Los Estados como responsables ante el sistema internacional de protección de los derechos humanos poseen la obligación de respetar y garantizar el derecho a la vida.

Por otro lado, proponemos considerar al **fenómeno** de la violencia como una **construcción socio-histórica y cultural**. Por lo general, cualquiera de nosotras/os identifica con claridad la violencia con la agresión física; sin embargo,

cotidianamente se producen situaciones que no son percibidas como violentas, aunque sí lo son. Las relaciones de humillación, la discriminación por origen social, por características físicas, por identidades de género, por religión, por ser inmigrante de determinado país, conforman un tipo de violencia, a veces silenciosa pero tan hiriente como la agresión física: la violencia simbólica. La violencia simbólica se produce sin un palo que resuene, pero con un duro golpe a las subjetividades.

La violencia se naturaliza cuando permanece en el tiempo. Situaciones no identificadas como violentas se nos presentan como "naturales", no las percibimos, y son acompañadas por la injusticia o la justicia por mano propia, la impunidad y la desvalorización de lo humano.

Desde el enfoque que proponemos la violencia es siempre relacional, socialmente construida y refiere a una multiplicidad de fenómenos y representaciones sociales. Esto implica reconocer que una manifestación de violencia tiene lugar fundamentalmente debido a las interacciones entre los sujetos, y no por las características de las personas o las cirscuntancias individuales Estas interacciones, a su vez, no se producen en el vacío sino en un determinado contexto. Si los comportamientos son situacionales, entonces no necesariamente constituyen identidades fijas. Esto quiere decir que un niño/a puede actuar de modo violento en una situación, pero no significa que sea un niño/a violento/a.

En nuestras comunidades podemos identificar distintos tipos de violencias. Por ejemplo, la violencia institucional es aquella violencia física, sexual, psíquica o simbólica ejercida por agentes e instituciones del Estado hacia la ciudadanía. La violencia de género es la violencia ejercida contra la mujer. Puede ser física, sexual, psicológica, económica y patrimonial, y simbólica. Y adquiere distintas modalidades: violencia doméstica, laboral, obstétrica, institucional, y mediática. A su vez, en el campo de los derechos humanos también hablamos de violencia familiar, violencia o maltrato infantil, y de violencias por cuestiones religiosas, étnicas, y orientación sexual, entre otras. (Ministerio de Educación, INFD, 2015)



• El cuento de la abuela para Miguelito / ESCUELA Nº 9

La vida es, sobre todo, la oportunidad para defenderse con fuerza de muchas torpezas, errores, descuidos, maldades y atrocidades porque, cuando se ataca la vida, se destruyen también las razones para las cuales vivir. Por tanto, es la vida la que nos ofrece una oportunidad de educarnos en los contenidos de la propia vida, desarrollando un proceso de alfabetización afectiva.

En nuestras sociedades los valores individualistas y competitivos del mercado tienen incidencia en las relaciones sociales y culturales, y han opacado el desarrollo de lo afectivo en la formación humana. Algunas expresiones afectivas se deben esconder y eso va obligando a negar, en la práctica, el llanto, el dolor, el miedo, el contacto, la alegría, el afecto, el amor.

Educar para los derechos humanos es asumir que el primer derecho fundamental, sin el cual los otros no tienen sentido, es el de ser persona. La educación para los derechos humanos llevará a cada persona a ser verdaderamente tal; a que supere aquellas concepciones y comportamientos ligados al tener y a poder, para establecer conductas que tutelen aquellos derechos y aquellos deberes en virtud de las cuales todo ser humano se convierte en un educador que promueve los derechos humanos en cuanto tenga un claro sentido crítico y equilibrado tacto al cuestionar ciertas costumbres y comportamientos personales

y colectivos basados en la autodefensa frente a los demás, para sustituirlos con la actitud de responsabilidad y respeto de colaboración. Por eso también los derechos humanos no podrán ser nunca objeto de una enseñanza abstracta, sin ninguna relación con las condiciones de su aplicación efectiva de la vida. (Pérez Aguirre, 2001, p.37)

La escuela tiene un papel protagónico en las relaciones afectivas con el niño y la niña y su familia; desarrolla un proceso de alfabetización afectiva y de educación para el desarrollo de la ternura, en la vida de una comunidad. Por ello una alfabetización afectiva requiere educar para la formación de un ser que logre integrar y expresar ternura, compasión, cariño, paciencia, respeto, piedad, tristeza, alegría, encuentro. Es una alfabetización para educar desde lo afectivo sin sentir que se pierde el lugar que ocupamos como docentes. En este sentido, es necesario también, asumir el desafío de intervenir en situaciones complejas de violencia, de prevenir, de llegar antes, de darse cuenta a tiempo que existe una situación que puede derivar en violencia. Esto requiere de acciones concretas que involucren a las/os educadoras/es, que implique intervenir en el afecto y enseñar a resolver conflictos, sin agredir la integridad del otro/a que está representada en cada nombre propio.

Esta propuesta de alfabetización afectiva obliga a ir contra la corriente de una dinámica social donde está instalada la violencia, la opresión, la complicidad y están naturalizadas las ventajas de sectores sociales producto de las desigualdades sociales, económicas y culturales. Es entonces que la escuela asume el compromiso de promover los derechos, la búsqueda, sin descanso ni concesiones, para que las personas tengan espacio donde ser, pensar, conocer, decidir y festejar con otras/os la existencia. Porque compartir fragmentos de vida en la escuela, es hacer en cada escucha y en cada posibilidad de entender, un creativo ágape de comunicación y de vínculo. En nuestra sociedad, la escuela ocupa un lugar construcción de ciudadanía, de enseñanza de los derechos, de ejercicio de los mismos como así también de protección y garantía en el alcance de "la justicia".

Las huellas más significativas en la alfabetización afectiva se visualizan en la enseñanza del reconocimiento del otro/a, de generar prácticas de empatía, subjetividades responsables, empatía como propuesta de recuperación de la dignidad del otro o de la otra, que débil y herido/a, recibe, en el reconocimiento de errores, la palabra y el gesto de otro/a responsable, también fruto de experiencias humanas de afecto.

La forma en que la escuela puede promover la prevención es transitando el proceso de construcción de una metodología basada en el diálogo y en la importancia de la palabra. Estos dos aspectos, colaboran y participan en la confianza de la alfabetización afectiva como propuesta de cambio en las diversas torpezas que cometemos al relacionarnos con otras/os. Es necesario parar, tomar y ocupar el tiempo y lograr, antes que nada, encontrar en el afecto, la mejor posibilidad de celebrar la continuidad de la vida en dignidad, en libertad y en igualdad.

Educar en Derechos Humanos y en Artes Escénicas propone mirar al ser humano integralmente. A diferencia de la concepción educativa tradicional que viene de la racionalidad instrumental y se articula en una visión fragmentada del sujeto, lo que se busca es atender dialécticamente a las múltiples dimensiones de la persona.

# **2.2.** Prevención de las violencias nuestras de cada día

Adoptamos, como mencionamos al comienzo del capítulo, el enfoque relacional para mirar y explicar la violencia y cualquiera de sus formas. Es reconocer que una manifestación de violencia tiene lugar no por las características de las personas involucradas o por circunstancias individuales, sino fundamentalmente por las interacciones entre los sujetos (Ministerio de Educación, INFD, 2015).

Son varias las violencias que identificamos. Existe la violencia personal- interpersonal, la violencia institucional y la violencia social que está representada en cada situación de vulneración o violación de todos los derechos humanos. No contar con una vivienda digna que tenga servicios básicos, con alimentación suficiente, con el abrigo necesario en el invierno, con un trabajo bien remunerado, son también modelos de violencia y condicionan formas de estar en la vida cotidiana.

Se puede ejercer violencia usando la fuerza de modo abierto, frontal, es decir, ejerciendo una 'violencia fáctica'. Y también, de un modo encubierto, donde se impone lo injusto en forma oculta, se ejerce la violencia psicológica y simbólica.

La dignidad es una cualidad humana que se expresa en el momento de tomar decisiones y se construye en la convivencia nuestra de cada día. Es fundamental educar en la inteligencia de la voluntad hacia la toma de decisiones respetuosas hacia uno mismo y hacia el otro/a, confrontando experiencias que amplíen horizontes.

La educación previene violencias cuando desarrolla conversaciones que puedan mejorar las condiciones cotidianas de convivencia. Para enseñar apertura, respeto, escucha y para conocer lo que está viviendo y sintiendo el otro/a, tiene que

mostrar que es posible una convivencia desde la igualdad y no discriminación.

Para encontrarse, conocerse y aprender con otros/as, es necesario elaborar ejes de acción en la dignidad. Implica ver los procesos y en ellos, los pasos que puede ir dando otro. Confrontar al sujeto en prácticas de diversidad es, fundamentalmente, confrontar lo que representa cada diversidad y asumir la responsabilidad en los cambios posibles. Pérez Aguirre (2000) aporta en este sentido, que "la clave para entender esto se encuentra en la respuesta que cada uno demos a la pregunta por el 'desde dónde' educo, o milito, a la pregunta por el lugar que elijo para mirar el mundo o la realidad, para interpretar la historia y para ubicar mi práctica educativa y transformadora en Derechos Humanos" (p.92).

Se necesita un fuerte trabajo colectivo que tenga como horizonte un orden nuevo y dinámico con humildad, esperanza, libertad de pensamiento, con coraje para imaginar y reclamar otros vínculos solidarios y de reconocimiento del otro/a. El desafío es instalar un permanente y continuo movimiento de un equipo que reconoce los límites y explora con firmeza acciones que transformen algo en las estructuras, en los hábitos y en las actitudes, asumiendo la exigencia y el compromiso educativo para el cambio.

Educar en prevención de violencia no es estar prevenido contra otros/as. Educar para prevenir la violencia es trabajar la violencia que está en cada lugar que ocupamos, la que se produce en las relaciones. Es romper con la seguridad de un lenguaje dominante y confiar en los demás.

Esta educación necesita convertir el uso de la fuerza y del poder autoritario, injusto y despreocupado por el otro/a, en un uso de la fuerza y del poder que conoce al otro/a, lo/a reconoce, lo/a valora, lo/a respeta en espacios donde la verdad, la fraternidad, la justicia y la igualdad impulsan un protagonismo de colaboración, de participación y de celebración de los mejores aprendizajes para los múltiples cuidados de la vida en dignidad.

La idea de transformación está en profunda sintonía con la actividad Artística. En la escena necesitamos del "otro" aun cuando trabajemos un monólogo, porque la actividad en Artes escénicas necesita lo grupal, aquello que se despliega en relación con los demás. Por tanto, si los/as niños/as crean y comparten junto a sus pares un proceso intenso de trabajo, pleno de significado, emociones e interacciones lúdicas, todo ello en términos de conocimiento, favorece su desarrollo afectivo. Educar es eso, hacernos y convertir a los demás en vulnerables al Amor. Transmitir actitudes sólo se puede hacer desde esa mutua vul-

nerabilidad, donde el Amor se vive seriamente y naturalmente. Porque será inútil decir no miento, habrá simplemente que decir la verdad, ser veraz, lo eficaz no será predicar la tolerancia, sino ser tolerante. (Pérez Aguirre, 1991)

Los sujetos comprometidos con una Educación en Derechos Humanos y Artes Escénicas definen su opción ética y política en procesos de autorreflexión y de reflexión colectiva que posibiliten la resignificación de las prácticas en un compromiso genuino con la justicia social. Sólo reconociendo, explicitando y abordando las violencias nuestras de cada día, permitimos el surgimiento de lo nuevo.

### 2.3. La violencia de género

Hablamos de violencia de género cuando nos referimos a **relaciones asimétricas** en las que un varón ejerce su posición de poder de manera abusiva sobre una mujer. La violencia tiene una **direccionalidad** que va de varones adultos heterosexuales hacia mujeres, niñas/os y también a personas mayores, con discapacidades o cuya identidad sociosexual cumple con el mandato de la heterosexualidad obligaroria. (Ministerio de Educación, 2015b)

Esta violencia tiene un fundamento estructural. Está sostenida y legitimada por el sistema patriarcal que constituye un sistema binario y jerárquico, de origen histórico, que se sustenta en una supuesta inferioridad biológica de las mujeres y donde los sujetos masculinos obtienen privilegios a costa de la subordinación de aquellas/os signados como femeninos. (Facio y Fries, 2005) Esto implica que existen posiciones de privilegio que los varones adultos heterosexuales pueden asumir con la posibilidad de someter a quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.

No solo las mujeres pueden ser víctimas de violencia; también las personas que expresan identidades de género u orientaciones sexuales disidentes, también aquellos varones que no se ajustan al modelo de masculinidad hegemónica y asumido como "normal", quienes aún se encuentran en situación vulnerable porque son menores y las personas que no se ajustan al canon de belleza. En esta última categoría suelen entrar los cuerpos que se clasifican como "gordos", pero también puede incluirse cualquier característica posible de estigma: quienes son muy bajitos o muy altos, quienes tienen la piel más oscura, quienes tienen alguna marca de disfuncionalidad. Cualquier característica puede ser usada y remarcada para violentar a quien se construye como "frágil", "débil", "inferior", "vulnerable".

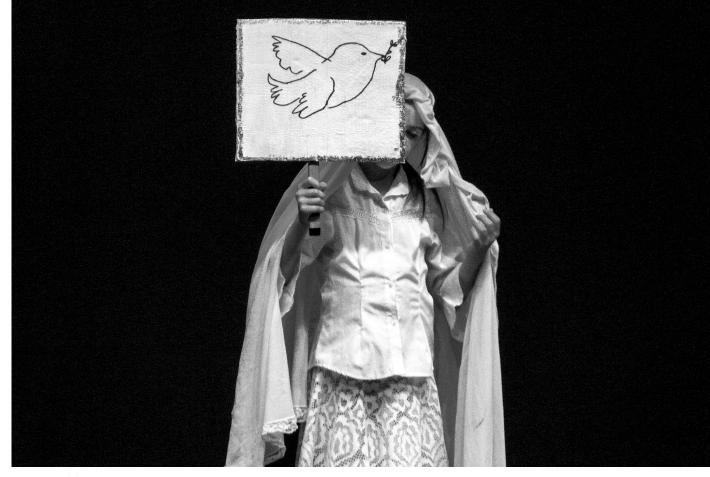
Entonces, hacemos aquí una aclaración: la violencia —a diferencia de otras expresiones de agresión— se sostiene en una

**relación asimétrica** en la que un sujeto dominante ejerce su poder sobre otra/o en situación de inferioridad.

¿Y entonces la violencia contra los varones es violencia de género? Recurrimos a Diana Maffía (2016) para aclarar esta cuestión, "hablar de "violencia de género" cuando un hombre es víctima de violencia por parte de una mujer [...] no es correcto. Porque la violencia de género se define por las relaciones desiguales de poder que subordinan a las mujeres, y las relaciones patriarcales que hacen de las mujeres (y los hijos e hijas) propiedad de los varones y responsables del cuidado y los trabajos domésticos. Cuando una mujer se rebela a ese lugar, la respuesta es la amenaza, la violencia y la muerte. Un varón puede sufrir violencia e incluso ser asesinado, pero esto no ocurre en una cultura que legitima relaciones desiguales de poder, sino todo lo contrario. Es violencia, pero no es violencia de género".

Los tipos de violencia de género que identificamos son:

- Violencia de género **física**: es la que se emplea contra el cuerpo de la mujer produciendo dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato o agresión que afecte su integridad física.
- Violencia de género **psicológica**: es la que causa daño emocional y disminución de la autoestima o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal o que busca degradar o controlar sus acciones, comportamientos, creencias y decisiones, mediante amenaza, acoso, hostigamiento, restricción, humillación, deshonra, descrédito, manipulación o aislamiento.
- Violencia de género **sexual**: es cualquier acción que implique la vulneración en todas sus formas, con o sin acceso genital, del derecho de la mujer de decidir voluntariamente acerca de su vida sexual o reproductiva a través de amenazas, coerción, uso de la fuerza o intimidación, incluyendo la violación dentro del matrimonio o de otras relaciones vinculares o de parentesco, exista o no convivencia, así como la prostitución forzada, explotación, esclavitud, acoso, abuso sexual y trata de mujeres.
- Violencia de género **económica y patrimonial** es la que se dirige a ocasionar un menoscabo en los recursos económicos o patrimoniales de la mujer, a través de la perturbación de la posesión, tenencia o propiedad de sus bienes, pérdida, sustracción, destrucción, retención o distracción indebida de objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores y derechos patrimoniales.



• Estatuas vivientes / ESCUELA Nº 174

• Violencia de género **simbólica** es la que, a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad.

Además de los tipos de violencia, identificamos las siguientes modalidades:

- La violencia doméstica es la ejercida contra las mujeres por un integrante del grupo familiar, independientemente del espacio físico donde ésta ocurra, que dañe la dignidad, el bienestar, la integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, la libertad, comprendiendo la libertad reproductiva y el derecho al pleno desarrollo de las mujeres. Se entiende por grupo familiar el originado en el parentesco sea por consanguinidad o por afinidad, el matrimonio, las uniones de hecho y las parejas o noviazgos. Incluye las relaciones vigentes o finalizadas, no siendo requisito la convivencia.
- La **violencia institucional** es aquella realizada por las/los funcionarias/os, profesionales, personal y agentes pertenecientes a cualquier órgano, ente o institución pública, que tenga como fin retardar, obstaculizar o impedir que las mujeres tengan acceso a

las políticas públicas y ejerzan los derechos previstos en esta ley. Quedan comprendidas, además, las que se ejercen en los partidos políticos, sindicatos, organizaciones empresariales, deportivas y de la sociedad civil.

- La violencia laboral es aquella que discrimina a las mujeres en los ámbitos de trabajo públicos o privados y que obstaculiza su acceso al empleo, contratación, ascenso, estabilidad o permanencia en el mismo, exigiendo requisitos sobre estado civil, maternidad, edad, apariencia física o la realización de test de embarazo. Constituye también violencia contra las mujeres en el ámbito laboral quebrantar el derecho de igual remuneración por igual tarea o función. Asimismo, incluye el hostigamiento psicológico en forma sistemática sobre una determinada trabajadora con el fin de lograr su exclusión laboral.
- La **violencia contra la libertad reproductiva** es aquella que vulnere el derecho de las mujeres a decidir libre y responsablemente el número de embarazos o el intervalo entre los nacimientos.
- La **violencia obstétrica** es aquella que ejerce el personal de salud sobre el cuerpo y los procesos reproductivos de las mujeres, expresada en un trato

deshumanizado, un abuso de medicalización y patologización de los procesos naturales.

• Y por último, la violencia mediática es aquella publicación o difusión de mensajes e imágenes estereotipados a través de cualquier medio masivo de comunicación, que de manera directa o indirecta promueva la explotación de mujeres o sus imágenes, injurie, difame, discrimine, deshonre, humille o atente contra la dignidad de las mujeres, como así también la utilización de mujeres, adolescentes y niñas en mensajes e imágenes pornográficas, legitimando la desigualdad de trato o construya patrones socioculturales reproductores de la desigualdad o generadores de violencia contra las mujeres.

### Los roles de género en la escuela

"En la escuela se aprende a ser varón y a ser mujer; también diremos (...) que se aprende a ser heterosexual a no ser bisexual, ni homosexual, ni lesbiana ni travesti... Y junto con eso se aprende a despreciar las diferencias" (Alonso, 2007).

Así como la escuela es una instancia socializadora permeada por la lógica patriarcal, en la que se enseña y aprende los roles de género estereotipados, también constituye un ámbito privilegiado para la desnaturalización de los roles e identidades estereotipadas. Para enseñarle a las niñas y niños desde la primera infancia a vincularse en la igualdad y en el reconocimiento de la diversidad.

Por esto resulta vital incorporar la perspectiva de género en el análisis, diseños y prácticas educativas.

### **2.4.** El conflicto en la educación. El abordaje de los conflictos desde el arte

El conflicto está con el cuerpo, con la mente en tanto conjunto de convicciones racionales y con el corazón, con sus sensaciones y emociones. La persona es más compleja que la unión simultánea de cuerpo, mente y corazón y tiene múltiples formas de manifestación de lo humano.

En cada conflicto es posible analizar el origen, el desempeño de las/os protagonistas, el proceso de su transcurso, los acontecimientos reales y otros vinculados al conflicto en cuestión, las subjetividades y las formas relacionales involucradas.

José Luis Rebellato (1996) explica que el uso del poder que todos tenemos va preparando, en la educación, una pedagogía del poder. Afirma que:

La pedagogía del poder es también una pedagogía del conflicto, porque no existe ejercicio del poder sin emergencia de los conflictos. Estos se multiplican a todos los niveles. Ahora bien, ante el conflicto la respuesta educativa es la pedagogía del conflicto. El conflicto es la posibilidad de analizar las condiciones del propio proceso. El conflicto, cumple pues, una función de analizador. (p.105)

Lederach (1989) afirma, sobre la intervención en los conflictos que:

Queremos esforzarnos para mantener la dignidad de todos. El error se manifiesta cuando pensamos que mantenemos la dignidad sólo al vencer al otro. Pero hay una alternativa. Podemos mantener la dignidad y a la vez hacer frente al conflicto sin personalizarlo. La única manera de zafar es: separar la persona del problema. (p.15)

Para Lederach, entonces, es imprescindible separar el problema de las personas en el conflicto y buscar una solución a ese problema identificado. El proceso que nos implica 'tratar de solucionar el problema' debe apartarnos de la tentación que nos produce menospreciar, invisibilizar y juzgar a las personas.

En los problemas concretos identificados en el marco de un conflicto, intervienen sentimientos de miedo, duda, desesperación, impotencia y se ponen en juego poderes en una lógica de guerra que tenemos que transformar.

Las múltiples estrategias que la educación pone al servicio de relaciones respetuosas en acciones pacíficas, serenas y positivas no siempre dan buenos resultados. Respirar hondo, contar hasta diez, pedir ayuda, salir de la situación para estar a solas unos minutos, escuchar sin hablar, estar dispuesto a dialogar, a dar tiempo para conversar y pedir perdón, implican grandes desafíos individuales y sociales. La clásica frase: "si te pegan, vos pegá" está muy instalada en la comunidad infantil y adolescente. Así se presenta muchas veces la cara de un conflicto.

La educación cumple una función en ofrecer una mediaciación simbólica que permita evitar que el conflicto se mantenga y reproduzca. Cuando el problema no tiene una solución claramente identificada, existen acciones que pueden colaborar para que el conflicto se disipe a partir de ocupar nuestro cuerpo, mente y corazón en otras actividades creativas, culturales. Así el conflicto puede expresarse esos vínculos tan legítimos como contradictorios, tan firmes como confusos, tan audaces como de riesgo, sin afectar negativamente una relación social concreta.

Cuando los conflictos permanecen, ya sea porque están trabados por falta de diálogo, es importante apelar a la mediación entre pares. La mediación contribuye a construir sobre las relaciones heridas para que aparezca la oportunidad de asumir responsabilidades y reparar errores. Es una experiencia entre pares que se diferencia de la intervención adulta, que debe garantizar derechos y responsabilidades de unas/os y otras/os.

Educar en los derechos humanos, será entonces un proceso de adquisición de una nueva identidad del educador y del educando a través de una figura humana que encarna esos derechos de alguna manera, a través de un ejemplo, de alguien que se planta ante el otro y su mera presencia es un desafío permanente a ser más. Y no a ser más sabio, más artista, más ilustrado, sino más humano. De aquí que la acción educativa será dialéctica, educador y educando se educan mutuamente. (Pérez Aguirre, 1993, p.8)

En la perspectiva artística, cabe señalar aquí lo que plantea Patrice Pavis (2007), haciendo referencia al conflicto:

El conflicto dramático resulta de las fuerzas antagonistas del drama (donde se) enfrenta a dos o más personajes, dos o más visiones del mundo o varias actitudes frente a una misma situación. Según la teoría clásica del teatro dramático, el teatro tiene como finalidad presentar acciones humanas, seguir la evolución de una crisis, la emergencia o resolución de conflictos.

Con lo expuesto anteriormente, si pensamos en términos teatrales, la posibilidad de observar el conflicto escénico en el contexto de una obra o una creación escénica, ofrece innumerables oportunidades de reflexión. Trabajar desde la creación de personajes en conflicto nos coloca en la situación de interactuar con los demás representando un papel que no necesariamente refleja nuestra visión del mundo pero que, sin embargo, nos compromete a plantearnos otras perspectivas. La práctica escénica nos hace transitar el conflicto antes de su resolución; la interpretación de un rol distinto a quienes somos genera en las/os participantes la posibilidad de experimentar las diferentes tensiones del conflicto y favorece el encuentro de múltiples resoluciones y ayuda a relativizar las tensiones.

Observada desde la práctica escénica donde el conflicto es uno de los elementos esenciales del teatro, esta oportunidad se ve potenciada. En la estructura básica aristotélica, con principio, desarrollo y desenlace, la obra expone un conflicto. Construida en escenas que se encadenan estrechamente unas a otras según un orden a la vez lógico, psicológico y cronológico, la mirada del espectador/a está ligada a la acción. Por

tanto, una adecuada selección de material permite trabajar instancias de reflexión acerca de los diversos caracteres, impulsos y hasta el accionar de los personajes, estableciendo una analogía entre realidad y la ficción.

Incluso si nos separamos de la visión aristotélica para abordar un teatro más contemporáneo y de creación, los propios conflictos de la comunidad son susceptibles de ser representados. Esto implica profundizar aún más en la creación, pues es donde el propio arte del actor cobra un valor instrumental en pos del desarrollo de la integralidad del ser, ya que la experiencia del convivio teatral es de por sí integral, inclusiva y empática.

Los valores individualistas, de competencia, propiedad y supervivencia instalados en la vida cotidiana podemos trabajarlos a través del convivio teatral con otros valores humanistas que contrarrestan a los primeros.

En la educación el conflicto es la ética cotidiana de la necesidad, de la cooperación, de búsquedas en el interior de nosotros/as con otros/as y de la proyección comunitaria, edificada en otras formas de ser y de estar en la sociedad.

# **2.5.** La dimensión pedagógica de la sensibilidad. Lo humano en la educación

La educación tiene un campo de acción amplio en el desarrollo de una pedagogía que ejercite actitudes para establecer una equilibrada intervención entre el intercambio de la razón teórica, la razón práctica, la razón sensorial y la razón contextual.

Es una oportunidad para realizar valores con otros, con el compromiso de educar en la formación de un 'yo persona' con identidad y un espíritu comunitario que reconoce al ser como testigo de vida sensible en el encuentro con lo humano.

La propuesta de Educación en Derechos Humanos y Artes Escénicas incluye la preocupación por una formación en la sensibilidad, que integre la percepción de 'la realidad' de un modo crítico, creativo y que permita la transformación. Entendemos que percibir se refiere a la relación personal que cada uno/a establece con la información entrante. Es la forma en que interpretamos las sensaciones.

Rudolf Arnheim, en su libro Consideraciones sobre la educación artística (1993), sitúa la percepción y la creación artística en el centro del proceso educativo. Entre las ideas más relevantes, por su repercusión en la teoría educativa y en la práctica en el aula, destaca que interpretación y significado

son un aspecto indivisible de la visión; que el proceso educativo puede frustrar o potenciar estas habilidades humanas, sin dejar de lado el hecho que, en la raíz del conocimiento, hay un mundo sensible que se experimenta. Cabe destacar que la percepción se concibe como un hecho cognitivo, en donde el papel de los sentidos en este proceso tiene un papel crucial, por lo cual, propiciar el uso inteligente de los mismos, debería ser un compromiso educativo. Para Arnheim (1993):

La percepción colabora en el desarrollo de procesos como: discriminación, análisis, argumentación y pensamiento crítico. En ese sentido la percepción es construcción, inteligencia y proceso dinámico, por lo que el acto de "ver" es una función de la inteligencia; de ahí que la percepción y creación del arte sean consideradas como agentes primarios en el desarrollo de la mente. Estos procesos son particularmente relevantes en el contexto escolar. La percepción se concibe no sólo como un mecanismo sensorial sino también como un proceso influido por la cultura, a través del cual se construyen concepciones, creencias, valores y conductas que son indispensables en la conformación de estructuras de pensamiento.

Una pedagogía para la sensibilidad contiene consideraciones de lo humano en permanente análisis de nuestras vivencias. Es imprescindible integrar una educación en la mirada que implica 'sentir el dolor ajeno como propio', 'sentir' la construcción de ciudadanía con espíritu comunitario y 'sentir' el testimonio como experiencia de vida y como fuente de conocimiento para la construcción de seres protagonistas de su tiempo.

La condición de ser, necesita desarrollar la condición de un actuar relacional y social en el que interviene la familia, la escuela, el barrio, los medios de comunicación, la comunidad toda. La escuela define la sensibilidad como principio esencial para desarrollar una capacidad cognitiva de aprendizaje.

Es que la facultad de entender lo humano, como eje de una propuesta educativa, necesita un proceso de contacto previo de lo social a través de los sentidos. Una pedagogía en la sensibilidad crea aprendizaje en la experiencia de 'sentir' y destaca la importancia de la memoria emocional en tanto función para la construcción del conocimiento. Pérez Aguirre (1991) dice al respecto que:

El educador no puede ignorar que Pathos no es mera afectividad, no es mera pasividad que se siente afectada por la existencia propia o ajena, sino que es principalmente actividad, es un tomar la iniciativa de sentir e identificarse con esa realidad sentida. Y el Eros no supone un mero sentir, sino un con-sentir. No es una mera pasión, sino una com-pasión. No es un mero vivir, sino un con-vivir, simpatizar y entrar en comunión. (p.9)

El rostro del otro es un elemento concreto en el encuentro educativo. La mirada, el uso de la vista, los tonos y los ritmos en la voz, los gestos, las manos, el cuerpo salen de uno para entrar en el mundo de relaciones del grupo. El rostro es individual y es también social. La mirada está colmada de atención hacia la/el otra/o. Ver es apenas dirigir los ojos hacia un lugar. Voces fuertes, débiles, uniformes, cantadas, gritadas, serenas, entre pausas, se entienden diferente, se escuchan diferente; el gesto con la cara, las manos y el cuerpo marcan posturas en el vínculo y el tacto, el encuentro a través del con-tacto, explicita la forma del vínculo entre las cosas y las personas.

Desde el teatro, la preparación y despliegue de la escucha activa —escucha que no refiere únicamente a la cualidad auditiva sino que amplía el concepto de escucha al referirse al contacto con la/el compañera/o— genera una sintonía particular hacia la apertura de la percepción de nosotras/os mismas/os en el juego con nuestras compañeras y compañeros. Favorece el encuentro grupal y el respeto por la y el otro, permite trabajar sinergias en un equipo de trabajo.

El aprendizaje emocional que propone la pedagogía de la sensibilidad en el acto educativo, es un aspecto importante en la tarea de la prevención de violencia. Lo humano en la educación, está plagado de sensibilidad y de promoción de comunicación como principio metodológico clave para la humanización.

## Capítulo 3

### Convivencia

### **3.1.** La educación en Derechos Humanos como referente ético en la convivencia

La convivencia es la acción de convivir, de vivir con otras/os. La condición social del ser humano es la esencia de lo humano. No somos seres aisladas/os. La elaboración de lo social necesita desarrollar procesos de conocimiento, de aprecio, de respeto, de paciencia y de solidaridad hacia y con la y el otro. La conciencia del yo tiene sentido en la existencia del otro/a. Nos construimos seres con identidad —aunque la identidad es un proceso inacabado— respecto de los procesos de convivencia. La convivencia crea gran parte del ambiente en el cual convivimos, parte de nuestro "ser persona integral" y también de las y los otros como personas integrales. Señala las pautas que deben guiar las acciones y muestra un estado de realidad en eso que comúnmente llamamos 'clima' o estado de ánimo en los espacios de socialización.

La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) es un horizonte ético. Marca un camino en derechos y valores a realizar en la convivencia. Vivir con otras/os es un desafío que revela dificultades y supone la necesidad de asumir la importancia que tienen los derechos humanos como como paradigma.

La educación de los Derechos Humanos (EDH), en tanto, propone una forma de desarrollo de los vínculos sociales, del intercambio en la diversidad interpersonal, de las subjetividades en tanto sujeto único e irrepetible en contacto con otras/os semejantes. Propone además una forma de organización en la práctica de roles individuales, familiares, institucionales con criterios de carácter político que implica la transformación de situaciones no dignas en la convivencia.

La EDH favorece una formación de carácter cultural y un trabajo cotidiano con los valores que realizamos con otras/os. La dimensión cultural en la convivencia necesita del ejercicio constante de acciones basadas en el respeto del otro/a, de erradicar otras acciones contrarias a los derechos y necesita también establecer un estado de interpelación permanente de acciones. Entonces, una formación de educación en y para los Derechos Humanos es un espacio educativo para poner en juego dispositivos de reflexión y de proyección. La propuesta de la EDH como formación cultural implica un proyecto constante de investigación con mirada crítica en las relaciones, en las prácticas y en los roles sociales.

La conceptualización de los Derechos Humanos en su dimensión pedagógica, está comprendida en la ética, en los valores que en la diversidad se enriquecen, se desarrollan, se cuestionan, se construyen, se expresan, se muestran, se rechazan, se aprenden. José Luis Rebellato (2000) explica que:

La ética no se aprende de golpe, nunca se cierra el problema de la coherencia-incoherencia. Ahí aparece la ética. El respeto es un valor importante, escuchar al otro, la dignidad del otro. El docente marca testimonialmente. La tolerancia, reconocer la diversidad, es una virtud que exige respeto, pero yo estoy pensando algo. Podemos respetarnos aun diciendo lo que pensamos. Es una virtud revolucionaria. La ética y los valores no van por lo abstracto. Luego sí podemos sacar conclusiones abstractas. Lo propio de la ética es ser dilemática: ¿cómo debo actuar en situaciones en que hay valores en conflicto? Subjetivamente, esto va acompañado por la experiencia de la duda y por el reconocimiento del componente de la incertidumbre. (p.85)

Una de las tareas de la pedagogía de los Derechos Humanos es trabajar sobre la distancia entre el discurso y la acción contraria a valores enseñados. Educarnos en valores democráticos implica aprender a actuar en situaciones concretas. Asimismo, debe plantear la presencia de la intuición, la imaginación, la creatividad y la virtud como respuesta responsable. El desafío educativo nos encuentra en la toma de decisiones y nos ofrece una forma de actuar, de entender el momento y las implicancias personales y sociales.

Por tanto, la pedagogía de los Derechos Humanos y Artes escénicas propone el desafío de aprender a educar en derechos en la propia práctica y en la convivencia con otros/as. Recordemos nuevamente a Luis Pérez Aguirre (2000):

¿Quién educa en Derechos Humanos y valores al educador? Estamos ante la aparente insensatez que precede a quien pretende plantearse estas cosas. Porque educar, simplemente, es vivir lo cotidiano de tal manera que por el hecho de estar uno ante alguien, una persona pueda sentirse afectada y modificada en lo profundo de su ser. (p.9)

La diversidad de valores que existen en la sociedad la podemos identificar desde muy temprano en la escuela. La infancia es la primera experiencia de convivencia. Este encuentro educativo se produce entre pares y con adultos que educan en valores. Compartir valores en la escuela implica reconocer la importancia que tiene el ejercicio de seleccionar una forma de convivencia que consolide la dignidad de niños y niñas de manera personal y social. La infancia oficia como cuerpo de ejemplos que, en la acumulación, marcan algunos valores importantes y ciertas formas de convivencia, al tiempo que se tiene la certeza que, no siempre conscientemente, se van instalando los pilares del "ser ciudadana/o".

La experiencia de educar en la diversidad de valores es diferente a la experiencia de relativizar valores. En una pedagogía en y para los Derechos Humanos se educa muchas veces a 'contra corriente'; se educa contra 'el vale todo'; contra 'el no te metás' y contra el hecho de que estamos ante una realidad que 'es lo que hay', como si fuera inmodificable, inamovible y por lo tanto paralizante para la sociedad. Desde esta perspectiva 'La realidad' solo es pasible de ser contemplada.

La escuela tiene el privilegio y, como contrapartida la responsabilidad, de interpelar estas realidades diversas en un escenario de valores en conflicto del cual nadie puede escapar, porque somos seres inacabados e imperfectos y es en la práctica que establecemos las posibilidades de compartir la ética de los Derechos Humanos. Asimismo, la escuela tiene un rol político en el diseño social de tareas que promueven construcción de ciudadanía. Actuar en la escuela en esta práctica educativa implica asumir el desafío de superar el aislamiento escolar hacia su interior y hacia el exterior, actuando con la familia, el barrio y la comunidad.

# **3.2.** El telón de fondo de los Derechos Humanos: lo simbólico y lo concreto en la convivencia

Poder ver en el escenario educativo, allá en el horizonte, el telón de fondo de los Derechos Humanos significa tener presente la imagen que ilustra los criterios, las expectativas, las intencionalidades en la acción y las propuestas favorables a vivir valores de convivencia armónica en la polifonía de voces.

Cada institución es una sociedad en una "pequeña dimensión". Sentirse parte de lo comunitario es lograr en lo concreto una forma de integración y de inclusión. La infancia tiene, durante su proceso, la necesidad de construir su identidad personal y también social. En la infancia cada niña y niño experimenta sus formas de hacer contacto con el mundo que lo rodea. Confluyen sentimientos de oposición, de enemistad, de complicidad, asociación, aislamiento, disociación, de frustración, de satisfacción.

Muchas veces las y los educadores en Derechos Humanos creemos estar trabajando en una especie de esquizofrenia que altera, en la vida de niños y niñas, otro telón de fondo. Un telón que ve, reconoce y se consolida como válido en otros espacios de socialización. Entonces decimos: 'acá, las reglas son estas'.

Por tanto, la única manera de superar esta ambigüedad es educar en valores, en lo concreto y en lo simbólico, de manera sistemática y eficaz, y lograr coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. A su vez, podemos confrontar experiencias que tienen como resultado otras representaciones y consecuencias sociales de convivencia.

Este **proyecto** que llevamos adelante ofrece una apertura a la diversidad de miradas ante un objeto concreto que a la vista de todas/os, es fácilmente identificable. Porque a través del juego grupal se construyen nuevos significados, alejándose de sus usos habituales, para transformar objetos, miradas, prácticas, situaciones. 'Un sombrero es un sombrero' y, sin embargo, con creatividad y en el diálogo con otras/os puede transformarse en otro objeto. Este proceso busca generar espíritu crítico y flexibilidad en la 'lectura de la realidad'.

Trabajar el objeto en 'la realidad', permite, además, identificar aspectos concretos y simbólicos en nuestra cotidianidad y trascender 'lo que es', a la vista de todas/os, para pensar 'lo que nos gustaría que fuera', implicando nuestra capacidad de transformación, de generar la utopía, el deseo, la esperanza. La reflexión sobre las diferentes actividades planteadas en la "Guía de talleres de educación en derechos y artes escénicas" permiten realizar una analogía con la vida cotidiana donde confrontar el ideal con la vivencia concreta, identificando la posibilidad de transformación en lo individual y en lo colectivo.

Es importante tomar en cuenta lo que Paulo Freire (1992) dice cuando plantea la distancia entre lo que decimos y hacemos. Establece un principio que el educador y educadora debe obtener en su propuesta y explica que:

Creo que una virtud fundamental de un educador progresista debe ser la coherencia entre lo que él dice y lo que él hace. Yo





• Mi escuela...todo eso y mucho más / ESCUELA Nº 103

les diría que hay que disminuir la distancia entre el discurso y la práctica, el discurso que anuncia y la práctica que busca materializar ese anuncio. Disminuir la distancia que hay entre los dos es absolutamente fundamental para un educador progresista. (p.12)

Los aspectos concretos y simbólicos que intervienen en una propuesta de Educación de Artes Escénicas y Derechos Humanos se visualizan en:

- el lenguaje,
- · en la comunicación,
- en las formas de conocer, de aprender y de ver al otro/a,
- ${\boldsymbol \cdot}$  en las oportunidades de participar en la creación de objetivos comunes,
- en la enseñanza de los contenidos de Convenciones, Pactos y Tratados internacionales de derechos humanos,
- en la emoción y conmoción de sentimientos, singulares y colectivos, que se producen en el encuentro intergeneracional.

Hacer consciente lo concreto y lo simbólico implica asumir desafíos. En estos procesos, la pedagogía que complementa una educación de Derechos Humanos y Artes Escénicas necesita intervenir en el ámbito propio, en nuestras prácticas educativas y en la institución en la cual educamos. Integrar

una mirada crítica de la vivencia de valores hacia adentro de la producción de relaciones, coloca al educador/a en un desafío ético. Dado que el campo de acción es más amplio y trasciende los muros de la escuela, es importante hacer consciente lo concreto y lo simbólico en el ámbito comunitario.

Si bien la construcción intergeneracional de la convivencia está presente en todo este proceso, es importante visualizar que la convivencia previa, que se encuentra con la escuela, tiene un peso sustancial a la hora de elaborar una sola cultura en el escenario educativo. Pues lo generacional, que está representado en las diversas experiencias de vida, en el desarrollo de los roles y responsabilidades incrustados en una historia de identidad personal, familiar y social, es un testimonio de otras expresiones culturales de convivencia.

La identificación generacional está ligada a los roles, al reconocimiento social y a la valoración equilibrada de los aportes ciudadanos en acontecimientos democráticos que se visualizan en la convivencia.

Los espacios comunitarios elaboran cotidianamente una agenda de lo concreto y lo simbólico en la construcción de la cultura escolar. La ética de los Derechos Humanos interpela constantemente 'la realidad' y tiene tareas pendientes en relación a propuestas intergeneracionales, interculturales, interinstitucionales e intersociales.



En las ciudades conviven, y al mismo tiempo se diferencian, poblaciones que sufren diferentes niveles de pobreza y marginación, junto a otras con accesos privilegiados a servicios de calidad. Por tanto, los procesos de segregación urbana impactan en la educación. La escuela es testigo activo de la profundización de las distancias sociales y culturales en las grandes ciudades. Su accionar busca erigirse como garantía de igualdad y vía de ampliación de derechos sociales, pero no siempre puede evitar ser parte del reforzamiento de las distancias entre quienes habitan una misma ciudad. (...) En materia educativa, la posibilidad de que un problema local tenga respuesta local depende del esquema de poder y gobierno establecido por las normas que rigen los respectivos sistemas escolares y por las prácticas políticas. (Freire, 1992, p.12)

Los desafíos de la pedagogía de los Derechos Humanos se corporizan en las acciones de un equipo de trabajo que encare ensayar propuestas de transformación en el ámbito cercano de una propuesta local a través de una lectura capaz de re-descubrir lo simbólico de 'la realidad concreta'.

La inserción cabal del arte en la educación, con su aporte al desarrollo cognitivo de la y el niño constituye uno de los principales retos del binomio Arte-Educación. Binomio que supo ser relegado a una función de divertimento o libre expresión y que finalmente hoy encontramos institucionalizado en las escuelas públicas. Eisner (2002) expresa que "el pensamiento artístico tiene una naturaleza singular: es dinámico, relacional, constructivo y poético, constituye una manera peculiar de concebir la realidad que va más allá de los significados unívocos y se abre a la interpretación simbólica".

En esa línea, la propuesta de educación en Derechos Humanos y Artes Escénicas pone en juego 'realidades concretas', 'realidades de fantasía', 'realidades soñadas' y 'realidades imaginadas' en el desarrollo de un ejercicio que implica hacer interpretaciones de lo simbólico en el ámbito relacional hacia nuevas transformaciones del ser.

# **3.3.** Pedagogía para la convivencia en dignidad, en el arte y a través del arte

Las ideas, valores y actitudes pertenecen a la actividad humana y envuelven una intencionalidad individual y social. El Arte está íntimamente relacionado con la formación comunicativa en la expresión de ideas y emociones, del humor, de visiones estéticas y miradas del mundo, de concepciones históricas e interpretaciones, de la experiencia del 'saber hacer'. La convicción por promover una propuesta pedagógica de Derechos Humanos y Artes Escénicas representa una posi-

bilidad para la aparición de talentos, virtudes, capacidades y energías personales y colectivas. Por tanto, entender a niñas y niños como sujetos de derecho y plenos de virtudes, implica una reflexión profunda acerca de aspectos que intervienen en la educación de la infancia.

Las normas, el ejercicio de poner el límite adecuado en el momento preciso, la mirada muchas veces asistencialista de la tutela constante que desarrollamos con niños y niñas, los criterios protocolares y de sentido común para distribuir justicia, son principios que provienen de una legitimación social que plantea y define la conducta establecida para y en la vida institucional. Mientras sucede este proceso de relaciones, queda relegada la posibilidad de conocer emociones, sentimientos, opiniones y formas de participación de la infancia. La riqueza de la espontaneidad, que es por otra parte la imagen más clara de la libertad, no encuentra lugar en la construcción de lo humano en condición de dignidad. Pérez Aguirre (1995) explica que "la dignidad humana se materializa en dos valores éticos: la igualdad y la participación. Estos valores son exigencias fundamentales para la dignidad."

La educación en Derechos Humanos y Artes Escénicas, por tanto, exige el autoconocimiento a la vez que el conocimiento y reconocimiento del otro/a a partir de lo mejor que cada una/o tiene, en tanto ofrenda hacia un proyecto colectivo de construcción. Este proceso habilita valores de igualdad, respeto, paciencia, tolerancia, solidaridad, humildad, libertad, generosidad, sensibilidad y confianza, entre otros. Baldwin Patrice (2012) afirma en este sentido que "el arte dramático en el que participa la clase, es una forma social de enseñar y aprender. Es un enfoque que conlleva el compromiso afectivo y cognitivo de todas las personas involucradas y por tanto requiere, fomenta, modela y apoya la interacción social".

Garantizar la alegría en la escuela es una condición que implica desplegar una diversidad de formas de encuentro de energías que den sentido a la democracia, como eje de una vivencia de dignidad que oficie de fuente de lo justo en el ámbito social de relaciones.

El desarrollo de una infancia protagonista y de niñas y niños sujetos de derechos, es uno de los mayores desafíos intergeneracionales de nuestra comunidad. El niño y la niña ocupando el lugar principal en la tarea de educar están presente en el plano discursivo. Sin embargo, en la convivencia, se muestran muchas dificultades de concreción efectiva, debido a que predomina aún en nuestra cultura una perspectiva adultocéntrica que la desconfia, desvaloriza, las capacidades del niño/a.

Esta mirada adultocéntrica y tutelar se basa en el predominio de una concepción del niño/a como objeto de derecho con todo para aprender, más que como un sujeto de derecho,

verdadero actor en el escenario, un ser que tiene algo para enseñar, para ofrecer y compartir. Los niños y las niñas son sujetos de derecho.

La educación en Artes Escénicas y Derechos Humanos, tiene la clara intención de intervenir en los procesos de construcción de conocimientos y de habilidades para la formación de sujetos de derechos. El éxito de esta propuesta educativa, se hará visible en las condiciones favorables para una convivencia digna. Es importante insistir en la convicción de que estas son las mejores circunstancias para el desarrollo de múltiples aprendizajes.

La construcción del sujeto como ser protagonista de su tiempo, necesita en la práctica, de la interacción, del diálogo en la diversidad de verdades y el encuentro. Implica habilitar el espacio íntimo para reorientarlo hacia nuevos compromisos de acción.

Dado que el encuentro con el otro/a se explica en un proyecto colectivo, en la utopía, en la esperanza y en la convivencia, es importante tener en cuenta que estos encuentros se producen en el lenguaje hablado, escrito, corporal, gestual y emocional. Crear un lenguaje común colabora críticamente en la explicitación de un objetivo cómodo, propio y comprensible.

El proyecto de educación en derechos humanos y artes escénicas trabaja contenidos como: integración, adaptabilidad, la desinhibición, el encuentro con uno mismo y con el otro, los cuales, abordados desde técnicas específicamente teatrales, contribuyen al desarrollo colectivo. Asimismo, el proyecto teatral en el ámbito educativo, contribuye a la horizontalidad de las relaciones en el aula, lo cual permite tanto interpelar como acercarse a las mismas.

Los derechos constituyen formas de participación y muchas son las formas de participación que dan significado a la convivencia. Ejercer roles activos, tímidos, inactivos o de no participación, de delegación permanente, roles de desgaste, de representaciones estigmatizadas, de acciones predestinadas, roles que simulan participación en decisiones ya tomadas, define un tipo de convivencia.

Muchas veces desde el sentido común se considera que la mejor participación implica obediencia, se cree que la actitud positiva consiste en cumplir con lo solicitado. Desde esta perpectiva no se promueve intervenir consciente o inconscientemente en procesos de crecimiento social críticos. Como contrapropuesta, la actividad escénica en la escuela ofrece un despliegue de roles involucrados en la realización de una producción: intérpretes, diseñadores, realizadores plásticos y dramatúrgicos que permiten redefinir relaciones que, en lo cotidiano, se rigidizan.



• Mi escuela...todo eso y mucho más / ESCUELA Nº 103

Entendemos por participación, la posibilidad efectiva que tiene toda persona de presentar iniciativas, decidir y ejecutar en forma compartida con otras personas, sobre asuntos que atañen a su comunidad y según niveles de generalidad. Es decir, que su intervención se exprese en los diferentes procesos que se desarrollan en todos los ámbitos de la sociedad: en la actividad económica, política, social, cultural, etc. La participación es reconocida como un derecho humano por la comunidad internacional y difícilmente negada en la teoría por persona alguna. Podríamos recordar que es un derecho humano irrenunciable y en cierto sentido, es también un deber. No hacer uso de ese derecho significa una renuncia, que, en definitiva, va en perjuicio de la sociedad entera, ya que quienes sí lo ejerzan, tenderán inevitablemente a una concentración de poder, dentro o fuera de sus límites y difícilmente en beneficio de todos. (Martínez, 1996, p.97)

La infancia es una etapa fundacional en el proceso de construcción del ser humano, por tanto, es necesario destinar tiempo y espacio para diseñar y realizar una propuesta que brinde el mejor entorno para su desarrollo. Es en la infancia donde niñas y niños crean su cuerpo y su forma de ser individual y social. Las condiciones afectivas, junto a otras como las nutricionales, sanitarias, etc., son parte de esta construcción temprana del ser. A través de las relaciones afectivas y de participación con otras/os, se van edificando características de la personalidad.





• Mi escuela...todo eso y mucho más / ESCUELA Nº 103

La educación en Artes Escénicas y Derechos Humanos es una propuesta donde los contenidos a trabajar, implican la necesidad de abrir espacios para la reflexión, la interpretación y la transformación personal y colectiva del/ la docente, crítico/a de sí mismo/a, de las concepciones de infancia presentes, de los contextos sociales e institucionales y de las formas y las estructuras organizacionales.

Un factor clave en este abordaje educativo requiere de los aportes del campo de las en Artes Escénicas donde se "han realizado diversas propuestas de organización y categorización de las concepciones de la enseñanza del arte en la escuela para la formación de ciudadanos abordando de manera específica la organización del arte como campo de conocimiento en el contexto educativo" (Ortega, s.f).

Esta propuesta de educación en Artes Escénicas y Derechos Humanos busca asumir el desafío de contribuir a la comprensión de lo social y lo cultural a través de la pedagogía de la pregunta. El objetivo es integrar en la enseñanza lo interpersonal e intergeneracional de las relaciones de género, a la vez de

vincular pasado y presente, interpelando actitudes, ofreciendo reflexiones y acciones hacia otras formas de ciudadanía en la convivencia democrática.

Apostar a la sensibilidad de una ciudadanía democrática implica, entre otras cosas, estar atentas/os a la vulnerabilidad de sus integrantes, especialmente en la primera infancia, y en el ámbito escolar, es el desafío que espera conquistar este proyecto.

Cabe señalar que las transformaciones, por sutiles que parezcan, posibilitan en definitiva el encuentro de las individualidades, es decir el encuentro posible del niño/a con la humanidad, y de esta con el sujeto íntegro y vital inmerso en sus primeros espacios sociales, siempre concebido como sujeto de derecho pleno.

La participación activa de los niños y niñas en la creación propia, no sólo como meros espectadores de un producto artístico creado por adultos, contribuye al desarrollo del derecho a la cultura y colabora en la construcción de una ciudadanía que ejerza sus derechos.

### Bibliografía

ALONSO, G., HERCZEG, G. LORENZI, B., ZURBRIGGEN, R. (2007): "Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural" En KOROL, C. (2007): Hacia una pedagogía feminista. Buenos Aires: El Colectivo y América libre. Disponible en: http://bibliotecadigital.org:8080/bitstream/00%34/1/Hacia%20una%20pedagog%C3%ADa%20feminista.pdf

APPELLA, Gabriel, (2015), Educación y ampliación de derechos, Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente, Buenos Aires, Argentina, Recuperado de http://cedoc.infd.edu.ar/upload/CUADERNO\_PEDAGOGICO\_interior\_FINAL\_BAJA.pdf

ARNHEIM, Rudolf, (1993), Consideraciones sobre la educación artística, Editorial Paidós Ibérica.

BALDWIN, Patrice, (2012), El arte dramático aplicado a la educación, Madrid, España, Editorial Morata.

Comité de los Derechos del Niño de la Organización de Naciones Unidas (2010) Estado de la Convención sobre los Derechos del Niño: Informe del Secretario General En: Sexagésimo quinta Asamblea General de las Naciones Unidas, Nueva York, 2 de agosto de 2010. Nueva York, Naciones Unidas, 2010, (A/65/206), Recuperado de http://www.ecdgroup.com/pdfs/news-UNGA65\_Status%20on%20the%20Convention%20on%20the%20Rights%20of%20the%20Child\_SG%20Report%20\_August%202010.pdf

DUSSEL, Inés, (2004), Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva post-estructuralista. En Cadernos de Pesquisa, Volumen 34, Número 122, Sao Paulo, Brasil, Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pi-d=S0100-15742004000200003

EISNER, Elliot, (2004), El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia, Barcelona, España, Editorial Paidós Ibérica.

FACIO, Alda y FRIES, Lorena, (2005) *Feminismo, género y patriarcado*. En Academia. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires. Año 3, número 6, Primavera 2005.

FREIRE, Paulo, (1992), "Conversando con Educadores", Uruguay, Editorial Roca Viva.

GARDNER, Howard, (2011), Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona, España, Editorial Paidós.

HERRERA FLORES, Joaquín, (2008), *La complejidad de los derechos humanos. Bases teóricas para una definición crítica*, Revista Internacional de Direito e Cidadania, Número 1, p. 103-135. Recuperado de http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/33315-42530-1-PB.pdf

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IIPE UNESCO), (2015), Las leyes generales de educación en América Latina: el derecho como proyecto político. Sao Paulo: Campaña por el derecho a la Educación.

KANTOR, Débora, (2008). Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Buenos Aires, Argentina, Editorial Del estante.

KOYRA, Marcelo, (2014), "Proyecto "Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana. Documento Base", Montevideo, Uruguay.

LEDERACH, Juan Pablo, (1989), "Elementos para la resolución de conflictos", Cuadernos de No-Violencia. México, SERPAJ.

MAFFÍA, Diana, (2016), ¿Por qué hablamos de femicidios?, Página 12,Buenos Aires, Argentina, Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/300537-77862-2016-05-30.html

MARTÍNEZ, Raúl, (1996), "Ética y participación democrática", Derechos humanos: un horizonte ético, SERPAJ.

Ministerio de Educación (2015a), Especialización Docente Superior en Educación y Derechos Humanos, Instituto Nacional de Formación Docente. Seminario La intervención educativa en situaciones complejas en las escuelas. La Guía Federal de Orientación, Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación (2015b), Especialización Docente Superior en Educación y Derechos Humanos, Instituto Nacional de Formación Docente. Seminario Educación y Género, Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación, (2014), Entrevista a Ana María Rodino. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos, Módulo Educación y Derechos Humanos, Clase 02: Perspectivas acerca de la educación en derechos. Buenos Aires, Argentina.

MUSTARD, J. F. (2006), Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la Experiencia — Bases científicas de la importancia del desarrollo de la primera infancia en un mundo globalizado, Toronto, Canadá, Recuperado de http://portal.oas.org/Portals/7/Educacion\_Cultura/Mustard,%20ESP\_%20DIT%20y%20experiencias%20cerebrales.pdf

Organización Mundial de la Salud (OMS). 2007. Desarrollo de la primera infancia: un potente ecualizador. Informe Final. Recuperado de http://www.who.int/social\_determinants/publications/early\_child\_dev\_ecdkn\_es.pdf?ua=1

PAVIS, Patrice, (2007), Diccionario del teatro, dramaturgia, estética, semiología, Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós.

PÉREZ AGUIRRE, (2000), Desnudo de Seguridades. Reflexiones para una acción transformadora, Montevideo, Uruguay, Ediciones Trilce.

PÉREZ AGUIRRE, (2001), Revista Educación y Derechos Humanos. Cuaderno para docentes, Número 42, Montevideo, Uruguay, SERPAI.

PÉREZ AGUIRRE, Luis, (1990), *Cinco aporías del proceso educativo en derechos humanos*. Revista Educación y Derechos Humanos. Cuadernos para docentes. Número 9, SERPAJ.

PÉREZ AGUIRRE, Luis, (1991), "Carta a un grupo de audaces que quiere educar en Derechos Humanos", Revista Educación y Derechos Humanos. Cuadernos para docentes N°12, Montevideo, Uruguay, SERPAJ.

PÉREZ AGUIRRE, Luis, (1991), Si digo Derechos Humanos..., Montevideo, Uruguay, SERPAJ, Editorial Gega.

PÉREZ AGUIRRE, Luis, (1993), *Educar para los derechos humanos es al revés*. Educación y Derechos Humanos. Volumen 19, Montevideo, Uruguay, SERPAJ.

PÉREZ AGUIRRE, Luis, (1995), El Uruguay marginado. Voces y reflexiones sobre una realidad oculta. Montevideo, Uruguay, Ediciones Trilce.

PUIGGRÓS, Adriana, (1994), Imaginación y crisis en la educación latinoamericana, Buenos Aires, Argentina, Editorial Aique.

PUIGGRÓS, Adriana, (2015) Imperialismo y educación en América Latina, Buenos Aires, Argentina, Editorial Colihue.

REBELLATO, José Luis, (1996), "Ética y calidad de vida en el desarrollo de una práctica social transformadora", Los Derechos Humanos: un horizonte ético. Tomo ll, Montevideo, Uruguay, SERPAJ.

REBELLATO, José Luis, (2000), "Ante el pensamiento único, la sola fuerza de la educación", Desnudo de seguridades. Reflexiones para una acción transformadora, Montevideo, Uruguay, Ediciones Trilce.

REBELLATO, José Luis, (2000), "Teoría y praxis de un educador", Revista Educación y derechos humanos, Cuadernos para docentes Número 41, Montevideo, Uruguay, Revista SERPAJ.

ROMANO, Antonio y Bordoli, Eloísa, (2010), *Curriculum e identidad docente. Análisis de los planes de estudio de magisterio de 1910 y 1977 en el Uruguay*. Revista Políticas Educativas, Porto Alegre, Volumen 2, (Número 2). Recuperado de http://seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/22724/13209

ROMANO, Bordoli, (s.f), Revista Teoria e Prática da Educação, Volumen 18, Número 1.



 $\bullet$  El cuento de la abuela para Miguelito / ESCUELA Nº 9

