

## EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS\*

*Ramón Salcido\*\**

### Introducción

La formación valoral, con ser un tema tan antiguo, quizá como la misma sociedad, tiene significaciones y exigencias nuevas que lo han convertido en un tema de actualidad. En los últimos años a nivel mundial, en las instituciones educativas se ha incrementado la conciencia de su papel en la formación social, ética y valoral de sus beneficiarios.

Prácticamente en todos los países de Latinoamérica existe un reconocimiento oficial de la responsabilidad que tiene el sistema educativo en la formación para los derechos humanos. Aunque la escuela no es la única mediadora de los procesos de socialización valoral, por lo explícito y sistemático de su acción y lo masivo de su abordaje, es quizá uno de los agentes con mayor potencialidad para lograr cambios valorales intencionados, profundos y duraderos.

En nuestro tiempo, la formación en valores es una exigencia de las sociedades de todo el mundo a sus sistemas educativos, en la convicción de que la educación debe contribuir a sentar las bases para una convivencia democrática de participación amplia y permanente, no sólo representativa sino incluyente de los intereses de las minorías; a formar individuos respetuosos de las diferencias individuales, de género, culturales, sociales y religiosas; a generar un desarrollo económico a nivel regional y mundial, no excluyente, que posibilite una vida digna para todos y una relación armónica con el ambiente; así como crear una sociedad planetaria libre de la amenaza de la destrucción.

Sin embargo, a la claridad con la que las sociedades exigen esta función de las instituciones educativas, está correspondiendo una confusión respecto a la forma de realizar esta tarea. Existen muchas propuestas pero no hay suficiente evidencia de la eficacia de las mismas.

Quienes desde fuera de los sistemas educativos oficiales han trabajado en esta línea, piensan que son necesarios cambios estructurales radicales en la forma como se organiza la escuela tradicional latinoamericana para fin de garantizar una auténtica formación valoral. Nosotros creemos que no es esencial para la formación valoral tanto el contenido, cuanto una pedagogía que se

---

\* Ponencia presentada en el VI Simposium Valores y Currículo. Intenciones y Realidades, del Departamento de Educación y Valores del ITESO.

\*\* Profesor titular del Departamento de Educación y Valores del ITESO, vicerrector ejecutivo de la Universidad Guadalajara Lamar.

extienda desde las formas de enseñanza hasta las relaciones interpersonales en la escuela, así como a su estructura y organización, de forma que se posibilite conocer los valores en torno a los cuales se quiere formar no sólo a nivel teórico, sino de forma experiencial en la vida cotidiana de la escuela.<sup>1</sup> Es precisamente en el terreno de la pedagogía en donde queremos incidir en este trabajo, pero con la convicción de que optar por una formación valoral en la currícula explícita dentro de una institución educativa, no significa necesariamente abandonar el reto de generar contextos formativos con agendas valorales implícitas, ni tampoco exige abandonar la escuela como pretendían algunos autores más radicales.

### **Por qué una pedagogía para la paz y los derechos humanos**

Previo al abordaje del campo propiamente metodológico es preciso justificar porqué creemos conveniente hablar de una pedagogía para la paz y los derechos humanos, y no de una pedagogía para la formación valoral en general. Aunque nuestra propuesta metodológica probablemente sea aplicable en diferentes contextos valorales, consideramos que en América Latina, la exigencia de una formación valoral desde nuestro punto de vista, no es genérica, es decir, no se trata de promover cualquier valor o todos los valores, ni de rescatar un valor o costumbre de la sociedad y la familia burguesa que esté siendo amenazada, sólo por no cambiar.

En nuestro continente tal exigencia está urgida por la desigualdad social que se ha incrementado considerablemente en la última década, así como por la conciencia del papel histórico que las organizaciones educativas han jugado en la mediación de valores durante los regímenes totalitarios que asolaron varios países de la región en los años 70 y 80.

Es ya indiscutible el hecho de que la educación no puede ser neutra con respecto al proyecto social en el que está inscrita su práctica.<sup>2</sup> Esta certeza, se ha traducido tanto en proyectos formales como informales de educación, en la búsqueda de una toma de postura con relación al sistema social, bien sea para preservarlo o bien para transformarlo. Hay que decir que no obstante el reconocimiento de la intencionalidad educativa y los esfuerzos por dirigir su impacto valoral en una dirección definida, no es posible hablar con certeza de algún proyecto educativo que sea totalmente transformador o absolutamente preservador del sistema social.

La Conferencia Mundial de Educación de la UNESCO en 1994, puso de manifiesto, que si bien a nivel mundial, el término "formación valoral" es polisémico y se refiere a una diversidad de concepciones, que a nivel latinoamericano predomina el paradigma holístico. En este paradigma, se ha designado con nombres diversos a prácticas profundamente similares: "formación valoral", "educación para los derechos humanos", "educación para la democracia y la comprensión internacional", "educación para la paz", etcétera.<sup>3</sup> Nosotros consideramos que un término englobador del sentido que se busca en Latinoamérica sería "educación para la paz y los derechos humanos", y es a esa formación valoral a la que nos queremos referir.

Por otra parte, los esfuerzos de algunas instituciones educativas de responder a la susodicha exigencia social de formar en los valores para la paz y los

derechos humanos, están chocando con tendencias culturales en la sociedad latinoamericana, a las que son especialmente sensibles los jóvenes.

Estas tendencias se caracterizan entre otras cosas, por una exaltación del individuo y su libertad, por una indiferencia a las cuestiones sociales, por la consideración de que la superación humana y la ética son asuntos meramente individuales, etcétera.

Estas características de algunos sectores de la juventud latinoamericana se deben al parecer a una introyección de los valores de la sociedad norteamericana, propuestos a través de los medios de comunicación; sin embargo, algunas personas consideran que se pueden identificar también como la expresión cotidiana de alguna corriente posmoderna, que en su rechazo a los metarrelatos y a los proyectos sociales de la modernidad, no aceptan la universalidad de ningún valor -y como consecuencia los mismos derechos humanos-, y creen que ya nadie debe ocuparse de los asuntos sociales, porque todos los proyectos de transformación social generados en la modernidad han conducido a formas más graves de deshumanización.

Si esta interpretación del fenómeno es correcta, debemos decir que la universidad latinoamericana misma y todos los sistemas educativos, están lejos de ser impermeables a ese proceso posmodernizador. Las nuevas representaciones sociales de la realidad, influyen no sólo en las expresiones culturales del estudiantado, sino también en los responsables del diseño y evaluación curricular.<sup>4</sup>

Quienes laboramos en universidades hemos presenciado un abandono más o menos generalizado, de la apuesta a la construcción de los grandes proyectos sociales, tanto en la extensión y la investigación, como en la docencia, en cuanto los planes curriculares ya no tienen en la generación de alternativas sociales un énfasis especial.

Por ello, los esfuerzos de formación valoral generados por las instituciones educativas, no sólo enfrentan el desinterés de una sociedad apática a las cuestiones sociales, incrédula de la posibilidad de que se construyan proyectos de transformación inspirados en utopías sociales, sino también a los desencuentros internos provocados por una currícula que se va "posmodernizando", y ya no aspira a hacer propuesta de contribución social.

Con frecuencia las apuestas de formación valoral entran en contradicción con planes de estudio que sólo aspiran a continuar la inercia de la producción y reproducción de profesionistas, cuya única preocupación es la de no ser excluido de la dinámica de reproducción del capital.

Tanto la preminencia de la paz y los derechos humanos, como los encuentros y desencuentros con las tendencias culturales modernas, plantean diversos cuestionamientos desde el punto de vista pedagógico: ¿Cómo diseñar un plan de formación valoral en una institución educativa que de un sentido a la ciencia en la currícula, sin que éste se convierta en una imposición al alumnado, que contradiga la aspiración de formar en la libertad y en la participación?, ¿cómo se puede intencionar que la currícula oculta sea coherente con las pretensiones de la currícula explícita en aras de formar en derechos humanos?, ¿qué características debe tener una metodología pedagógica que eduque para la paz y los derechos humanos?, ¿cómo se pueden asumir el reto de construir valores sociales en un contexto "posmoderno", partiendo de las características de la juventud actual, sin imponer sentidos valorales y con respeto a la demanda social de tolerancia a las ideas, costumbres y valores?, ¿cómo un proyecto de

formación valoral se puede convertir en un proyecto para ampliar la democracia y la participación ciudadana?, etcétera.

Frente a estos retos, queremos compartir ideas sobre una pedagogía para la paz y los derechos humanos, fruto de la reflexión y el diálogo en torno a este trabajo. Nuestra experiencia abarca tanto el campo de la educación popular, como la universidad y la educación media básica y superior; nos referiremos especialmente al trabajo realizado en un colegio de educación media básica y superior de la zona metropolitana de Guadalajara. Preciso decir también, que lo que compartimos ahora no son sólo nuestros aciertos en este trabajo, sino las conclusiones a las que llegamos al evaluar nuestros errores.

### **Planes de formación que parten de la realidad del alumno**

En 1996, un equipo con distintas experiencias en la educación valoral entramos en contacto para colaborar en algunas actividades formativas aisladas en un colegio -campamentos, talleres, encuentros, etcétera. La institución veía la formación valoral como una necesidad de dar un sentido más humanizante a su labor educativa, ante la constatación de que la escuela reforzaba el individualismo y las actitudes elitistas de un sector de su población, y que requerían una formación más integral.

Además, la dirección del colegio consideró que este trabajo podría generar valores agregados a la institución que reeditarán en una mayor demanda de ingreso, pero no poseía una visión organizada de cómo integrar las actividades que proponía dentro de un plan de formación integral.

Como equipo reconocimos que frecuentemente las instituciones que poseen proyectos de formación valoral anexados a la currícula, producen que los estudiantes perciban las actividades formativas como una imposición o como un diseño obsoleto de asignaturas y actividades "de relleno". El personal de la institución experimenta frustración al comprender que sus esfuerzos de formar para los derechos humanos, chocan con la incomprensión y el rechazo de sus supuestos beneficiarios, quienes además sienten la propuesta como contraria a los valores de libertad y tolerancia.

Todo ello sin contar con que los maestros se ven con dificultades para comprender la realidad de los jóvenes a quienes quieren formar y eventualmente caen en actitudes acusatorias, denunciantes, etcétera, o hacían análisis devaluatorios de la generación de los jóvenes, comparándolos con supuestas características de su propia generación, hechos todos, que al final agravan el rechazo al proyecto. Por lo que se planteó lo siguiente:

- Implicar la participación de los alumnos en el rediseño del proyecto de formación, para garantizar que no lo experimentaran como algo ajeno a sus intereses y percepciones.
- Partir de un análisis participativo sobre la realidad de la juventud actual en la que colaboraran todos los maestros y alumnos de la institución que así lo desearan, no importando que no laboraran en el área de formación.
- Prever mecanismos de evaluación participativos, para que tanto ésta como las siguientes generaciones de estudiantes y maestros, pudieran revisar los aciertos y fallos del proyecto.

El equipo de consultores, propuso una metodología de análisis que buscaba integrar a todos los actores del proyecto y observar la realidad de los jóvenes de secundaria y preparatoria. Una vez que se aprobó la propuesta por la dirección, se elaboraron anuncios y se invitó a todos los alumnos, los profesores y directivos del colegio a colaborar en el rediseño del proyecto de formación.

La cultura de dirección del colegio era un tanto vertical e impositiva, de modo que algunos alumnos y maestros vieron con desconfianza la invitación a aportar su opinión en la elaboración del proyecto. No obstante hubo una amplia participación en los trabajos. En total se inscribieron a participar alrededor de 50 alumnos de secundaria y preparatoria y unos 20 maestros, que se agruparon en cinco mesas de trabajo de alumnos y cinco de maestros. Cada mesa desarrolló el análisis de dos dimensiones de la vida del joven o adolescente, que previamente se discutieron con el equipo de formadores del colegio para tratar de abarcar integralmente la realidad de los estudiantes, a saber: sexualidad, relaciones familiares, desarrollo académico, amistad, participación sociopolítica, ética y valores, trascendencia, dimensión física -salud, deporte y desarrollo físico-, dimensión personal y noviazgo.

Cada mesa discutió los temas encomendados durante sesiones prolongadas, escribió los resultados de la discusión y verbalmente se expusieron en plenaria, para comparar la visión que tenían los jóvenes y los maestros sobre el mismo tema. Previamente se dio la instrucción que durante el trabajo de análisis se procurara ser lo más objetivo y descriptivo posible y de hablar desde la experiencia, así como excluir los juicios de valor sobre la realidad descrita.

Fue enriquecedor tanto para maestros como para alumnos, contrastar sus percepciones. Además, el trabajo de análisis contribuyó a modificar la imagen de que el área de formación valoral estaba restringida a los directivos y algunos pocos maestros.

El equipo consultor sistematizó las aportaciones de las diez mesas, integrando en columnas el trabajo de maestros y de alumnos, para facilitar la comparación de los tópicos tratados por cada equipo.

En muchos casos se evidenciaban contradicciones en las percepciones de unos y de otros sobre el mismo tema, pero en la mayoría había complementariedad. El equipo consultor en columna aparte, anotamos observaciones e intentos de explicación de los temas ahí tratados.

Posteriormente se distribuyó a todos los participantes el material con las percepciones de alumnos, maestros y las observaciones del equipo, para un segundo análisis. La intención de esta segunda etapa de trabajo fue buscar dar explicación causal de la realidad descrita, para posteriormente hacer juicios de valor sobre la misma.

Nuevamente se formaron mesas para tratar los temas y en algunos casos fue necesario dedicar sesiones extras para completar el trabajo. Se presentó en plenaria los avances de cada equipo, que una vez terminado se sistematizó. Hubo modificaciones en la interpretación que se había hecho de la realidad y algunos equipos explicaron los motivos de estos cambios.

Para el equipo consultor fue evidente que el hecho de reflexionar sobre estos temas significaba ya un verdadero trabajo de formación valoral tanto para los alumnos, como para los maestros y el propio equipo. Nuestra conciencia de la realidad de los jóvenes del colegio se fue haciendo más crítica y analítica.

Algunos maestros que originalmente tenían opiniones negativas sobre los muchachos, comenzaron a tener actitudes más comprensivas hacia los mismos.

El clima de relación se había tornado muy positivo. Los maestros comentaban que les sorprendía la profundidad de los comentarios de sus alumnos. Ese trabajo evidenció la posibilidad de generar una relación más igualitaria entre maestros y alumnos y la realidad de que con una metodología adecuada, el aprendizaje no se da sólo del maestro hacia el alumno, sino en ambas direcciones.

El último momento de trabajo, fue el más complicado. Consistió en dar sugerencias y aportaciones sobre las características que debería tener un proyecto de formación que atendiera la realidad que se había analizado, con la intención de construirla en la dirección que los equipos consideraban adecuada. Las aportaciones en esta parte fueron más escuetas. Quizá la poca participación se debió a la falta de experiencias de alumnos y maestros en este trabajo.

En otras palabras, aunque es valioso intentar construir participativamente los proyectos, es muy difícil hacerlo sin un mínimo de referentes. Hubiera sido más fácil criticar una propuesta ya construida para modificarla. No obstante, los aportes que se hicieron permitieron tener claridad de las líneas que se querían destacar, los énfasis puestos tanto por alumnos como por maestros, y sobre todo, de los temas con los que se debería construir la currícula.

En otras palabras, se habían construido numerosos elementos para hacer que el diseño del proyecto de formación respondiera a las necesidades de los jóvenes de ese colegio. Por otra parte, el análisis mostró las distintas dimensiones de la realidad de los muchachos. Por último, y quizá esto es lo más importante, el nuevo proyecto no se estaba gestando como una carga curricular impuesta a los muchachos, que pudiera ser percibida como "de relleno", porque se trataba de asuntos de significativo para ellos, en los que ellos mismos habían contribuido a analizar y a sugerir líneas de desarrollo.

## **La construcción del diseño curricular**

Una de las críticas que con frecuencia se dirigen contra una propuesta de formación valoral en la currícula, es que se ignora que el ambiente en el que ésta se desarrolla es un elemento formativo en sí mismo. En la educación y la comunicación popular algunos pensamos que el método revela el contenido, es decir, los mensajes que comunicamos no están sólo en el contenido de lo que expresamos sino en la manera cómo los decimos, al grado de que el verdadero mensaje está en la forma de decir y no tanto en lo que se dice. Los psicólogos de la gestalt y los psicoanalistas saben esto de sobra: el fondo puede ser la verdadera forma.

Con relación al trabajo que describimos, se pretendía que la propuesta formativa considerara el método como la verdadera apuesta formativa y no sólo los contenidos. Consideramos que esto podría significar la diferencia entre un proyecto exitoso, y un proyecto "de relleno". Estábamos convencidos de que la libertad no se enseña hablando de ella sino ejerciéndola en una educación libre, que la democracia no se asimila estudiándola sino en la generación y ejercicio de espacios democráticos, en fin que los valores no se enseñan, se experimentan. Por eso, queríamos que el contexto pedagógico se extendiera en lo posible hasta

la estructura institucional y fuera coherente con la intención de formar para los derechos humanos.

También pensamos que un valor impuesto es tan alienante como cualquier antivalue y que la mayoría de los valores que poseemos, no tienen un alcance universal sino que son históricos y han estado condicionados por experiencias inconscientes de nuestra vida, lo cual hace necesario diseñar ambientes en donde de manera libre y conciente alumnos y maestros realizaran una resignificación de los mismos, que los convirtieran en valores conscientes libremente asumidos.

Con esto en mente recabamos las aportaciones sobre el cómo trabajar el proyecto de formación que habían elaborado los participantes del análisis. En lo temático, se destacaron los temas analizados por la comunidad educativa participante. Se incluyeron además algunos otros temas que complementaban lo propuesto o servían para dar claridad al sentido de los análisis desarrollados.

Se fue esbozando al mismo tiempo, una metodología pedagógica pertinente a las necesidades del colegio, que generara espacios en donde mediante el diálogo y la experiencia, los jóvenes recrearan conscientemente sus valores.

Analizamos mediante observación participante y no participante, algunos sistemas no intencionados generadores de experiencias significativas en la población estudiantil, que capitalizadas, rediseñadas e intencionadas, se convirtieron en elementos metodológicos del diseño.

Se construyó un programa por bloques temáticos, con base en la consideración de la experiencia de trabajo anterior con ellos donde no fue suficiente una sesión para analizar de forma adecuada un tema en todas sus aristas, y que las experiencias significativas en los muchachos surgen generalmente del trabajo reflexivo y del contacto directo con una realidad y no de las aulas.

Así, a cada bloque de temas correspondía un proyecto de trabajo interesante para los jóvenes, que estaba relacionado con la propuesta temática y la intención de que las vivencias suscitadas por esos proyectos fueran reflexionadas en las sesiones formativas mediante la discusión grupal. Por ejemplo, en el bloque de relaciones con los padres, el grupo podría organizar un encuentro de análisis con los padres de familia sobre estos temas; el de democracia, podría acompañarse de la organización de las elecciones internas del comité de estudiantes, etcétera.

La distribución de los bloques temáticos se hizo siguiendo tres criterios:

- Intentar que la temática correspondiera al desarrollo evolutivo de los jóvenes, tal y como se había analizado en las fases anteriores de trabajo.
- Ordenar la temática con criterio pedagógico, que fuera de lo más simple a lo más complejo.
- Intercalar las diez dimensiones de contenido definidas, para hacer la reflexión más variada.
- La propuesta temática fue sometida a consideración de un grupo de maestros a quienes se invitó a formar parte del nuevo equipo de formación valoral del colegio.

El temario incluía además la programación de algunas actividades extraescolares que reforzaban el objetivo formativo de cada semestre desde secundaria hasta preparatoria, tales como talleres, campamentos, eventos especiales, encuentros, un periodo de servicio social de seis meses hacia el final del bachillerato,

etcétera. La propuesta incluyó por último diversos elementos de lo que llamamos la currícula oculta.

Como autocrítica, creemos que hubiera sido más conveniente que no sólo los profesores sino también los alumnos hicieran las correcciones al temario.

### **De la currícula explícita a la currícula oculta**

Como se habrá observado, se tomaron en cuenta las actividades extraescolares como actividades curriculares, igual que las sesiones formativas. Pero aún más, se consideró que existe otra serie de factores que condicionan altamente una propuesta formativa, que ordinariamente no son previstos en los diseños curriculares, y que probablemente sean más determinantes que los contenidos temáticos. Muchos autores los denominan, la currícula oculta, que es fundamental considerar expresamente como parte del diseño curricular valoral.

El diseño de la currícula implícita inició con una serie de observaciones participantes y no participantes del trabajo formativo del colegio. El equipo consultor detectó algunos factores especialmente determinantes en la formación valoral como la metodología pedagógica del diseño de las sesiones de clase, la estructura de los grupos, el estilo de conducción grupal, los estilos de relación maestro-alumno, los estilos de relación entre alumnos del mismo sexo, y del otro sexo, etcétera. Posteriormente, el equipo de formadores detectó algunos más: los sistemas de calificación del colegio, los sistemas de incentivación de los alumnos y la normatividad del colegio.

Con esta base se propuso una estructura de organización grupal distinta para alumnos de secundaria y para los de preparatoria, en la que se tomaron en cuenta las tendencias naturales madurativas de los alumnos y se pudieran utilizar como aliadas de la formación.

Los grupos de secundaria, que por tendencia natural les resultaban un poco amenazantes las relaciones interpersonales en grupos pequeños mixtos, trabajarían las sesiones fundamentalmente en grupos grande y buscarían ir madurando sus relaciones heterosexuales especialmente en los proyectos de trabajo, con lo que además se asumía su tendencia al activismo y organización del trabajo para que al final de la secundaria, los alumnos laboraran preponderantemente en grupos pequeños y estables de amistad que denominamos células, y que era la forma más natural de trabajo de los preparatorianos.

Estos en cambio trabajarían desde el principio en pequeños grupos mixtos para intercambiar de una forma más profunda sus experiencias de trabajo en los proyectos y al mismo tiempo reflexionar sobre las propuestas formativas de los bloques temáticos.

Con relación a los maestros que trabajaron con los alumnos el programa, se seleccionaron los que tuvieran ciertas características de personalidad que les permitieran convertirse en alguien cercano a los jóvenes y desempeñarse como buenos facilitadores de las discusiones grupales. A los seleccionados se les capacitó en una metodología pedagógica participativa, semejante a la utilizada en la educación popular.



Todo lo anterior junto con otros aspectos, se hizo con la intención de cuidar los elementos contextuales que pudieran incidir en la experiencia como factores formativos.

Durante las sesiones de capacitación en metodología pedagógica participativa, los maestros cayeron en la cuenta de la necesidad de generar un proceso participativo para revisar los mecanismos de evaluación y calificación del área, en coherencia con los valores que buscaban generar. Al mismo tiempo, en acuerdo con la directiva del colegio, se tomó la decisión de llevar a cabo, durante el semestre, una reforma participativa de la normatividad del colegio, particularmente de las cuestiones referentes a la disciplina y se eliminaron los reconocimientos públicos que se habían convertido en una situación de tensión para los alumnos y aún para los maestros.

El nuevo grupo formador a través de las sesiones de preparación, en las que se discutía las mejores formas para abordar el proyecto, fue reconociendo la importancia de rediseñar la currícula implícita de la institución, particularmente las estructuras de relación entre alumnos y maestros, de los maestros entre sí y de éstos con la directiva, para que las propuestas valorales fueran coherentes y eficaces.

### **Docentes facilitadores, no adoctrinadores**

Un elemento importante en el periodo de capacitación de los docentes fue más allá de los contenidos tratados en el taller de capacitación al llegar a apropiarse su papel como un equipo en formación permanente.

La metodología de trabajo del taller propició de manera experiencial, lo que iba consistir su trabajo con los alumnos para generar experiencias significativas, que pudieran ser reflexionadas éticamente. La teoría metodológica era reflexionada a partir de la propia experiencia de trabajo del equipo. Los maestros por momentos experimentaban temores y dificultades para modificar sus estilos pedagógicos introyectados, tendientes a dictar verdades inamovibles y absolutas, pero gracias a la retroalimentación que recibían se planteaban soluciones sobre cómo resolver estas situaciones; todo esto en un clima de confianza.

Las discusiones en el trabajo evidenciaron cómo una sola situación podía considerarse desde distintos puntos de vista complementarios, que detrás de cualquier error hay una parte de verdad y que el error es parte del camino para conocer críticamente la realidad. Se constataba el valor de reflexionar en torno a la propia experiencia y de construir colectivamente la conciencia crítica de la realidad y las propuestas de solución a los problemas. En fin, el grupo empezó a aprender a ser equipo formador en formación. Se establecieron los espacios de planeación y evaluación para cada grado y para el grupo completo.

### **Diseño problematizador de las sesiones de formación**

La metodología pedagógica de las sesiones formativas retomó un poco de los estilos pedagógicos de la educación popular.

El equipo de profesores se fue capacitando en el diseño de lo que en educación popular se llama "códigos pedagógicos", es decir, materiales tales como fotografías, canciones, técnicas participativas, dramatizaciones, cuentos,

etcétera, en el que se plantean de manera atractiva, problemas generadores para los alumnos.

En torno al diálogo sobre los temas planeados y las etapas de algunas técnicas de discusión desarrolladas por el equipo asesor, los grupos analizaban los problemas planteados, impulsados por la motivación intrínseca que surge del hecho de que las sesiones eran codificaciones de temas vitales para ellos, presentados a manera de problema.

Así las sesiones de reflexión partían de una experiencia vivencial provocado por el código pedagógico, en el que el problema era planteado verdaderamente sin solución, para que ésta se construyera efectivamente por el grupo. Eso es semejante a la técnica de los temas generadores tan difundida en la educación popular.<sup>5</sup>

En la metodología planteada, el facilitador motiva la discusión y la profundización de los análisis para que no se queden en unible superficial, a través de una serie de técnicas problematizadoras: evidenciar las contradicciones, preguntar en torno a lo respondido para ayudar al mismo que responde a ampliar y profundizar su visión, imaginar consecuencias de las afirmaciones hechas y expresarlas al grupo, motivar a los participantes a exponer sus experiencias, etc. Al final se busca integrar una explicación causal del problema analizado, y se construyen colectivamente alternativas de solución. Estas alternativas son ensayadas en los proyectos, que los muchachos realizan simultáneamente al desarrollo del bloque temático.

### **Valor es también afecto y acción**

Se parte del supuesto de que el valor no consiste exclusivamente en un modo de percibir el mundo, sino en una actitud y por lo tanto, implica un elemento motivacional para realizar o dejar de realizar algo, en lo que el afecto y los hábitos de actuación creados por las personas juegan un papel importante.

Si bien quizá fuera concebible imaginar una resignificación de la percepciones del mundo a través del diálogo y la discusión, nos parece inconcebible pensar que los afectos y los patrones de actuación se modifiquen desde este tipo de ejercicio meramente intelectual. En realidad, la misma percepción del mundo no se modifica si no se afectan las condicionantes motivacionales y de actuación de las personas.

Es pues necesario para trabajar en la reconstrucción de significaciones valorales, generar experiencias en las que potencialmente exista la posibilidad de resignificar la práctica y el afecto, o sea, generar experiencias y afectos nuevos, para poder reflexionar de modo distinto la realidad. Esta era la intención más profunda de los proyectos de trabajo, que se elaboraron en cada bloque.

Durante el primer semestre de arranque del proyecto, el equipo no había captado la importancia de las intenciones y las relegó casi al olvido. Fue preciso en la evaluación cambiar el acento de la enunciación del significado de los bloques temáticos que habían perdido su sentido: ya no era el proyecto el que "reforzaba lo reflexionado en las sesiones", sino los temas los que "reforzaban lo vivido el proyecto". En estos momentos del proyecto, el equipo vio la necesidad de conocer otras técnicas y experiencias para poder echar a volar la creatividad en el diseño de sus códigos pedagógicos y de sus proyectos.

## **Aprender desde el error**

Un último elemento a considerar es el valor de la evaluación. Conviene destacar algunas características y constataciones de la evaluación de este proyecto, aunque probablemente no sean del todo innovadoras.

Por una parte, se pudo constatar la conveniencia de que los docentes evalúen colectivamente su práctica y los avances del trabajo durante el semestre, a que lo hagan aisladamente. Los maestros que mantuvieron un espacio periódico de evaluación y planeación de su trabajo, fueron más creativos y profundos en sus análisis y pudieron sortear mejor las dificultades de trabajo, que quienes trabajaron solos.

Por otra parte, creemos necesario desarrollar mecanismos para incorporar permanentemente a los alumnos en la evaluación de las diferentes dimensiones del proyecto: los avances de los cursos, las evaluaciones semestrales, el trabajo de actualización del diseño, etcétera. En la medida en la que los alumnos son considerados, se van apropiando más el proyecto y se pueden detectar muchos aspectos que de otro modo pasarían desapercibidos para maestros y directivos. Son ellos un factor crítico permanente de exigencia al equipo de formación valoral, lo cual debe verse como una contribución positiva y no como una piedra en el camino.

Finalmente, hay otro nivel de evaluación importante a considerar, que es la evaluación del trabajo en los proyectos; ser crítico con los resultados. Por ejemplo, la reflexión sobre los resultados de un proyecto de alfabetización en una colonia popular en el que participan los alumnos de un grupo durante dos o tres meses, les permitió reconsiderar su valoración de la realidad y sus mismas propuestas de solución a problemas sociales.

Los errores se vuelven así un motivo de aprendizaje para los mismos alumnos y los capacita para desarrollar proyectos más complejos en el futuro. Esto puede ser especialmente aportador durante un periodo de servicio social, porque los alumnos se implican por más tiempo con un proyecto y con las personas beneficiarias de ese proyecto, de modo que el proyecto, las acciones, la relación con los beneficiarios y los errores del proceso se convierten en factores de aprendizaje.

## **Conclusión**

A manera de conclusión, se señala que en la actualidad se ensayan diversas propuestas pedagógicas de formación valoral, poco se ha descrito sobre los aspectos propiamente metodológicos. La falta de sistematización y difusión de las experiencias hace que los esfuerzos de formación de muchas instituciones inician desde cero y no a partir de los aciertos y errores de otros trabajos.

Es seguro que muchos elementos de la experiencia que se presenta son perfectibles, sin embargo se pretende mostrar parte de los esfuerzos de trabajo y reflexión que den luz sobre el "cómo hacer", una pedagogía para la educación para la paz y los derechos humanos, que con frecuencia se ha dado mayor importancia concedida a los "qués" sin la suficiente conciencia de que es el método el que revela el contenido y que es en la práctica en donde se disciernen y construyen los "hacia dónde".

## Notas

1. Para una presentación breve sobre las citadas tendencias mundiales y Latinoamericanas, consultar la conferencia de Sylvia Schmelkes, dictada en el seminario-taller internacional sobre educación para la paz y los derechos humanos: SCHMELKES S., *Educación para los Derechos Humanos. Reflexiones a partir del Conocimiento y de la Práctica Latinoamericana*, en La Piragua 11, 2o semestre, 1995, p.79-84.
2. Sobre la no neutralidad de la educación en relación al sistema social, cfr. CARNOY M. *La Educación como imperialismo cultural*, Siglo XXI, México, 1977. FREIRE P. *La Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, México, 1971. MUÑOZ IZQUIERDO C. *Hacia una redefinición de la educación en el cambio social*, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol.IX, núm.2, 1979, p. 131-150.
3. S. SCHMELKES S. *Op. cit.*, p. 81.
4. MAGENDZO A. *El debate curricular hoy: Temáticas, Problemáticas y Tendencias de Futuro*, en La Piragua 7, noviembre, 1993, p. 49-50. CORTES C. *Propuestas previas a la posmodernización total de los estudios de comunicación*, en Signo y Pensamiento, vol.XIII, núm.25, 1994, p. 107-136.
5. Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, 1971. Freire, Paulo. *Acción cultural para la libertad*, CUPSA, México, 1983.