



Cátedra UNESCO de Educación para la Paz

Universidad de Puerto Rico



Conferencia Magistral 2008-2009

Human Rights Learning: Pedagogies and Politics of Peace

*Aprendizaje en Derechos Humanos:
Pedagogías y Políticas de Paz*



Betty A. Reardon

Conferencia Magistral 2008-2009
Cátedra UNESCO de Educación para la Paz
Universidad de Puerto Rico

*Aprendizaje en Derechos Humanos:
Pedagogías y Políticas de Paz*

*Human Rights Learning:
Pedagogies and Politics of Peace*

Betty A. Reardon

Keynote Address 2008-2009
UNESCO Chair for Peace Education
University of Puerto Rico

*Aprendizaje en Derechos Humanos: Pedagogías y Políticas de Paz /
Human Rights Learning: Pedagogies and Politics of Peace*

Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 2008-2009
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Primera edición 2010

Textos / Betty Reardon
Anaida Pascual Morán

Edición / Anita Yudkin Suliveres y Anaida Pascual Morán
Traducción de conferencia / Luis Rivera Pagán
Traducción de comentario / Anita Yudkin Suliveres
Diseño y diagramación / María Luisa Caiseda y Edwin T. Pérez
Diseño de Portada / Edwin T. Pérez

Cátedra UNESCO de Educación para la Paz
Facultad de Educación
Recinto de Río Piedras
Universidad de Puerto Rico
Apartado 23304
San Juan Puerto Rico 00931-3304

Página electrónica: <http://unescopaz.uprrp.edu>
Correo electrónico: cuep@uprrp.edu

Impreso en la División de Impresos de la Universidad de Puerto Rico

Todos los derechos reservados

Se permite la reproducción parcial o total de este texto para fines educativos, dándose el debido crédito a sus autores y a la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. No se permite, la reproducción parcial o total de este texto por cualquier medio o formato, incluyendo el electrónico, para fines lucrativos.

Los autores son responsables de la selección y presentación de los puntos de vista que figuran en esta publicación y de las opiniones que en ella se expresan, que no coinciden, necesariamente, con las de la UNESCO y no comprometen a la organización.

Mensaje.....	7
Ana R. Guadalupe	
Palabras introductorias.....	11
Anita Yudkin Suliveres	
Conferencia Magistral.....	15
<i>Aprendizaje en Derechos Humanos: Pedagogías y Políticas de Paz</i>	
Betty Reardon	
Comentario.....	73
<i>Una Mirada Reflexiva al Aprendizaje en Derechos Humanos como Pedagogía Crítica y Política de Paz</i>	
Anaida Pascual Morán	
Sobre las autoras.....	89
Comité Directivo Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.....	93
Lecciones y Conferencias Magistrales.....	94

Table of Contents

Foreword	9
Ana R. Guadalupe	
Preliminary Words	13
Anita Yudkin Suliveres	
Keynote Address	45
<i>Human Rights Learning: A Pedagogy and a Politics for Peace</i>	
Betty Reardon	
Commentary	81
<i>A Reflexive Stance on Human Rights Learning as Critical Pedagogy and Politics of Peace</i>	
Anaida Pascual Morán	
About the Authors	91
UNESCO Chair for Peace Education Coordinating Committee	93
Master Lectures and Keynote Addresses	94

Mensaje

Ana R. Guadalupe
Rectora Interina
Recinto de Río Piedras
Universidad de Puerto Rico

La Cátedra UNESCO de Educación para la Paz es un proyecto interdisciplinario del Recinto de Río Piedras, resultado de un Convenio de Cooperación entre la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Universidad de Puerto Rico. Como parte de las actividades académicas realizadas en el recinto, la Cátedra celebra una Conferencia Magistral Anual sobre temas relacionados a la promoción de una cultura de paz. Esta conferencia anual provee a la comunidad universitaria la oportunidad de escuchar y debatir sobre un asunto importante en la construcción de la paz a nivel local e internacional.

Para el año académico 2008-2009, el recinto recibió a la distinguida educadora Betty Reardon quien ofreció la Conferencia Magistral *Aprendizaje en Derechos Humanos: Pedagogías y Políticas de Paz*. La publicación en español e inglés permite que se comparta con un público académico más amplio. Esta publicación de las palabras de la doctora Reardon y el comentario de la doctora Anaida Pascual Morán constituyen una aportación valiosa desde la Universidad de Puerto Rico a la educación y el aprendizaje de los derechos humanos y la paz.

Foreword

Ana R. Guadalupe
Interim Chancellor
Río Piedras Campus
University of Puerto Rico

The UNESCO Chair for Peace Education is an interdisciplinary project of the Río Piedras campus of the University of Puerto Rico, stemming from a cooperation agreement between UNESCO and the University of Puerto Rico. Among the academic activities held in our campus, the UNESCO Chair organizes a yearly keynote address on topics related to the promotion of a culture of peace. This yearly lecture provides the university community with the opportunity to listen and debate about important issues on peace building at the local and international level.

For the 2008-2009 academic year, the university received the distinguished educator Betty Reardon who offered the Keynote Address *Human Rights Learning: Pedagogies and Politics of Peace*. The publication of this conference in Spanish and English allows us to share these ideas with a wider academic audience. The publication of Dr Reardon's words and the accompanying commentary by Dr. Anaida Pascual Morán constitute a contribution from the University of Puerto Rico to human rights and peace education and learning.

Palabras Introductorias

Anita Yudkin Suliveres
Coordinadora
Cátedra UNESCO de Educación para la Paz

En el mes de abril de 2009, tuvimos la oportunidad de tener a la Dra. Betty Reardon como conferenciante visitante de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico. Fue un privilegio compartir con ella durante su visita y contar con su conferencia como aportación al Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos. Su exposición nos provocó a repensar el papel fundamental de los derechos humanos en toda labor educativa por la paz, concentrándonos en los aprendices y sus procesos de transformación para la acción en la defensa y promoción de sus derechos.

En esa ocasión comentaron la conferencia tres colegas con reconocida trayectoria de trabajo a favor de los derechos humanos en Puerto Rico. Irma Lugo, abordó las ideas expuestas por la conferenciante desde la perspectiva de género y del activismo por los derechos humanos protagonizado por Amnistía Internacional. Palmira Ríos, integrante de la Comisión de Derechos Civiles de Puerto Rico, destacó la trayectoria sociohistórica de los derechos humanos en el país. Anaida Pascual Morán, proveyó una mirada crítica reflexiva a las propuestas y metáforas centrales de la invitada desde una perspectiva pedagógica y de cultura de paz. Agradecemos a todas su colaboración.

Betty Reardon es una educadora muy especial con una trayectoria de trabajo en el campo de la educación para la paz que nos sirve de modelo e inspiración. Ha entret Tejido su trabajo académico con la defensa de la paz por varias décadas, aportando a la promoción de los derechos de la mujer, los derechos humanos y la desmilitarización alrededor del planeta. Es reconocida por su contribución al campo de la educación para la paz, tanto en sus fundamentos teóricos como en el desarrollo curricular y la práctica pedagógica. Betty Reardon es considerada una referencia fundamental para quienes investigamos, educamos y actuamos para promover una cultura de paz y no violencia. El Instituto Internacional de Educación para la Paz (IIFE) que ella fundó hace 28 años, y que continúa celebrándose anualmente, es tal vez el mejor reflejo de su filosofía, visión y práctica educativa. En varias ocasiones, integrantes del Comité Directivo de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, hemos participado en dicho instituto.

En el verano de 2006, junto a María Edith Díaz asistí al IIFE celebrado en la Universidad para la Paz en Costa Rica. Íbamos muy impresionadas pues allí estaría Betty Reardon, a quien no conocíamos personalmente. Conocimos a Betty, presentando, conversando, preguntando, participando de talleres y pensando junto a los asistentes. Compartimos con ella y los demás participantes durante una semana y estoy convencida que somos mejores educadoras como resultado de esa experiencia.

Luego de la visita de Betty Reardon a la Universidad de Puerto Rico, Anaida Pascual Morán y yo asistimos al instituto celebrado en el European Youth Center en Budapest, Hungría en el 2009. Allí no solo continuamos compartiendo experiencias con Betty sino que vimos de cerca a una aprendiz incansable, trabajadora de la paz. Luego de esa semana intensa, creo que también nosotras somos mejores aprendices.

La colaboración en la educación por la paz de los integrantes de la Cátedra UNESCO con Betty Reardon y Tony Jenkins, actual coordinador del IIPE, continúa. En el verano de 2010, cuatro integrantes de la Cátedra -- Anaida Pascual Morán, María Edith Díaz, Liliana Cruz y yo -- asistiremos al Instituto a celebrarse en Cartagena, Colombia. Preparamos además un Encuentro Solidario entre Mujeres de Vieques y Okinawa para proponer acciones conjuntas y materiales didácticos sobre la violencia militar desde una perspectiva de género y alternativas para la desmilitarización, el desarrollo sustentable y la seguridad humana.

Son precisamente las ideas sobre la educación, la pedagogía y el aprendizaje de los derechos humanos y la paz desarrolladas y vinculadas por Betty Reardon, las que constituyen la esencia del trabajo que aquí publicamos. El ensayo es una versión más elaborada de la conferencia ofrecida en abril de 2009. Incorporamos además un comentario reflexivo de Anaida Pascual Morán quien contextualiza y problematiza los retos y las imágenes centrales abordados en el escrito. Esta conferencia, se une así a las realizadas en años anteriores como aportación de la Universidad de Puerto Rico al desarrollo del pensar sobre la paz y su proceso educativo. Por primera vez hacemos disponible una conferencia en inglés y español, recogiendo el escrito original de la autora en inglés y proveyendo a nuestros lectores y lectoras una traducción al español. Agradecemos a nuestro colega de la Cátedra Luis Rivera Pagán la compleja labor de traducción del escrito y pensar de Betty. Un reconocimiento especial a la estudiante graduanda, María Luisa Caiseda por la labor de emplanaje del texto. Confiamos que esta publicación aporte al conocimiento y pensamiento sobre la educación para la paz y los derechos humanos que nos lleve a trabajar consistentemente por su vigencia y realización.

Preliminary Words

Anita Yudkin Suliveres
Coordinator
UNESCO Chair for Peace Education

In April 2009, we had the opportunity of receiving Dr. Betty Reardon as visiting lecturer of the UNESCO Chair for Peace Education at the University of Puerto Rico. It was a privilege sharing her visit and having her conference as a contribution to the International Year of Human Rights Learning. Her words moved us to rethink the fundamental role of human rights in all educational efforts for peace, focusing on learners and their processes of transformation for action in defense and promotion of these rights.

The lecture was followed by comments provided by three colleagues with valuable experiences in favor of human rights in Puerto Rico. Irma Lugo, engaged the proposed ideas from a gender and human rights activist's perspective as undertaken by Amnesty International. Palmira Ríos, member of the Civil Rights Commission of Puerto Rico, highlighted the sociohistorical trajectory of human rights in this country. Anaida Pascual Morán, provided a critical reflexive look, at the central proposals and metaphors, from a pedagogical standpoint and culture of peace perspective. We thank all of them for their collaboration.

Betty Reardon is a very special educator with a trajectory in the field of peace education that is both a model to be followed and a source of inspiration. She has interwoven her academic work with the defense of peace for several decades, contributing to the promotion of the rights of women, human rights, and demilitarization around the world. She is well known for her contributions to the field of peace education, in its theoretical foundations, as well as curricular development, and pedagogical practice. Betty Reardon is considered to be a fundamental reference worldwide for those of us who educate and act to promote a culture of peace and nonviolence. The International Institute on Peace Education (IIPE) that she founded 28 years ago, and is held on a yearly basis, is perhaps the best reflection of her educational philosophy, vision, and practice. On several occasions, members of the UNESCO Chair for Peace Education have attended the institute.

During the summer of 2006, together with María Edith Díaz, I attended the IIPE that took place at the University for Peace in Costa Rica. We were very impressed because we knew Betty Reardon would be there. We did not know her personally at the time. We met her while engaging in conversations, asking questions, participating in workshops, and thinking together with those attending the event. We shared our experiences with her and other participants for a week. I am convinced that we are better educators as a result of this encounter.

After Betty's visit to the University of Puerto Rico, Anaida Pascual and I attended the IIPE

held at the European Youth Center in Budapest, Hungary in 2009. We not only continued sharing experiences with Betty, we also realized we were before a tireless learner and peaceworker. After this intense week, I believe we are also better learners.

The collaboration in educating for peace of the UNESCO Chair members with Betty Reardon and Tony Jenkins, the current Coordinator of the IIPE, continues. During the summer of 2010, four members of the UNESCO Chair will attend the institute to be held in Cartagena, Colombia. We are also organizing a Solidarity Encounter between Women of Vieques and Okinawa in order to propose shared actions, develop educational materials on military violence from a gender perspective and seek joint alternatives towards demilitarization, sustainable development, and human security.

It is precisely the ideas on education, pedagogy, and learning human rights and peace, as developed by Betty Reardon, that constitute the essence of this publication. The essay is a longer and more elaborate version of the lecture delivered in April 2009. The publication also includes a reflexive commentary by Anaida Pascual Morán where she contextualizes and problematizes the main challenges and images set forth in the essay. The publication of this address, together with those made available in previous years, are contributions from the University of Puerto Rico to the developing field and thought about peace and its educational processes. It is the first time we issue a conference in English and Spanish, reproducing the original paper in English while providing our readers with a Spanish translation. We are grateful to our colleague from the UNESCO Chair Luis Rivera Pagán who undertook the complex task of translating Betty's words and thinking. Special recognition to María Luisa Caiseda, graduating student who undertook the task of formatting this text. We hope this publication contributes to the understanding of education for peace and human rights leading us to actively seek their attainment and fulfillment.

*Aprendizaje en derechos humanos:
pedagogías y políticas de paz*¹
Betty A. Reardon

Me siento muy honrada por la invitación a dar esta conferencia magistral, gozosa por estar en Puerto Rico, disfrutando de esta bella isla e inspirada por el trabajo maravilloso realizado por la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico, un modelo de todo lo que mi conferencia propone.

Prefacio: Cinco premisas subyacen el vínculo entre el aprendizaje en derechos humanos y las pedagogías y políticas de paz.

Cinco premisas fundamentales sobre los requisitos para lograr la paz subyacen las siguientes proposiciones y reflexiones, las cuales argumentan que el aprendizaje en derechos humanos (ADH) es constitutivo de las pedagogías y las políticas eficaces de paz. Esas premisas articulan desafíos significativos a la educación por la paz.

Primero: Una paz mundial sostenible puede garantizarse únicamente mediante la actualización universal de la dignidad humana; los conceptos y criterios relativos a los derechos humanos son instrumentos en la realización de las condiciones necesarias para el pleno respeto a la dignidad humana. La actualización universal de la dignidad humana y el logro de la paz mundial requieren la transformación de las cosmovisiones y modos de pensamiento que actualmente predominan.

Segundo: El holismo y la reflexión crítica son esenciales para la transformación del pensamiento (y para el pensamiento transformador) conducente a los procesos políticos requeridos en la realización de los derechos humanos como la base de un orden mundial pacífico. El holismo exige que consideremos todas las dimensiones de los problemas de la paz y la justicia y su relación con todas las cuestiones que les afectan. Se necesita la reflexión crítica para evaluar adecuadamente la naturaleza y gravedad de los problemas de la paz y la viabilidad de las respuestas potenciales a ellos.

Tercero: Una política de paz verdaderamente democrática y noviolenta sería una política de aprendizaje, entendida como un proceso de cambio internalizado mediante el cual las personas y las sociedades llegamos a ser lo que somos y quienes somos. La mayoría de las actuales prácticas educativas enfocan la transferencia del conocimiento y no el desarrollo de las capacidades para producirlo e internalizarlo. Por ello, continúan siendo mecanismos para la continuación de las pedagogías y las políticas del *status quo*.

¹ Versión ampliada de la Conferencia Magistral de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico, ofrecida originalmente el 15 de abril de 2009.

Cuarto: El aprendizaje de los derechos humanos – aprendizaje activo y aprendizaje para la acción – ofrece medios efectivos y dinámicos para desarrollar nuestras capacidades de ser genuinamente humanos y para preparar ciudadanos capaces de diseñar y agenciar políticas de paz. Involucrarse en una política de paz equivale a practicar la política como aprendizaje y el aprendizaje como un compromiso político.

Quinto: Este Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos 2009, provee una ocasión oportuna para adelantar la pedagogía crítica promulgada por Paulo Freire, cuyo método dialógico es todavía el que mejor conduce a un aprendizaje de transformación social y política.

Siete proposiciones constituyen el argumento esencial a favor de un aprendizaje en derechos humanos como medio para cultivar el aprendizaje y la política de paz.

Las cinco premisas antes mencionadas permean las siete proposiciones, que desarrollo a continuación, sobre los desafíos y las posibilidades que se derivan del Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos para la educación por la paz. Estas proposiciones configuran los argumentos esenciales de mi afirmación central de que el aprendizaje en derechos humanos ofrece la forma más efectiva de educar para la paz y de cultivar una política pacífica.

Proposición 1: Los derechos humanos son integrales y esenciales a la paz y a la educación para la paz.

Como marco político para actualizar la dignidad humana, los derechos humanos son la médula ética de la educación para la paz. No son un mero complemento ni un componente particular y, ciertamente, tampoco son una alternativa o un sustituto de la educación para la paz. Los derechos humanos son la esencia y el árbitro de la paz, la antítesis de la violencia, pertinentes a múltiples y complejos aspectos de la existencia humana, arrojan luz a la necesidad de una visión holística en este campo. El potencial de los derechos humanos como medio para cultivar un pensamiento transformador consiste en percibir todas las normas y criterios de derechos humanos como un todo, como un sistema ético integral. Mi propuesta es que ese sistema contiene la promesa de un orden global transformado, pacífico y justo.

En mis clases de educación por la paz utilizo frecuentemente una formulación alterna de la anterior afirmación. Los derechos humanos *es* y los derechos humanos *son*. La suma y el ethos de los valores y los principios de los derechos humanos, considerados como un todo, *es* – o debía ser – la paz. Los derechos humanos *son* los indicadores específicos y las medidas particulares del progreso hacia la realización de la paz. Los derechos humanos ponen carne a los huesos de la abstracción de la paz y proveen los detalles de cómo infundir vida a esa carne.

Poner carne a los huesos es una metáfora para lo que pienso es la transformación, la sustancia de un cambio profundo y duradero capaz de reconstituir el cuerpo mismo y la función orgánica de

una persona o sociedad. No es el mero cambio cosmético o superficial que generalmente se denomina reforma, progreso o desarrollo. No es tampoco el cambio estructural temporal de una revolución. Es más bien la reconstitución de la ADN psicosocial de una persona o una sociedad, incluyendo cambios en cosmovisiones, valores y modos de pensar. El pensamiento transformador es esa forma de reflexión y análisis que reconoce la naturaleza orgánica viviente de las personalidades, relaciones e instituciones humanas. Pretende considerar y deliberar las cuestiones en términos orgánicos, reconociendo la vida humana y social como procesos cambiantes, reflexionando sobre las acciones adecuadas para mejorar la salud de un organismo, un individuo o una institución y sobre los procesos políticos y de aprendizaje óptimos para facilitar esas metas.²

Cuando utilizo el concepto de aprendizaje en derechos humanos me refiero a un proceso inspirado por un impulso hacia la justicia social, que acontece en todos los contextos en los que las personas aprenden con objetivos cívicos. Eso incluye, pero no se limita, a las escuelas y las universidades. El aprendizaje en derechos humanos (ADH) es el gemelo siamés de la pedagogía crítica, modelo educativo preferido por la educación para la paz, unidas ambas por el postulado común acerca de la relación entre la metodología de enseñanza y el aprendizaje social y político. Una creencia aún más significativa que comparten educadores por la paz propulsores de pedagogías reflexivas y participatorias, con los propulsores del aprendizaje en derechos humanos es que el ADH, en su naturaleza misma, es de naturaleza política. La eficacia de la educación con objetivos sociales y políticos humanos y positivos probablemente se determinará por la internalización de valores y visiones de mundo que complementen la adquisición de conocimiento y destrezas pertinentes a la realización de los derechos humanos.

Es posible interiorizar valores a través de la adquisición de conocimiento y el desarrollo de destrezas sólo si el proceso de aprendizaje se articula mediante la participación reflexiva y activa del estudiante con la sustancia de lo estudiado. Una metáfora ilustradora de este proceso de pensamiento comprometido, riguroso y vigoroso, es el esculpir barro, siendo éste la sustancia explorada y formada a través de las manos intelectuales y afectivas de la reflexión crítica. Esto es especialmente cierto si el proceso conlleva, como generalmente ocurre, desafiar las cosmovisiones de estudiantes y sociedades. Al distinguir, como estoy haciendo, entre educación sobre derechos humanos y aprendizaje en derechos humanos, pretendo argüir que tal examen y desafío de los valores sociales y personales dominantes aún no son parte integral de la educación sobre los derechos humanos convencional y formal, lo cual le impide ser una genuina educación para la paz. Esto es así, en mi opinión, ya que la educación para la paz se adhiere cada vez más a la praxis crítica freireana como núcleo central de su pedagogía.

La educación para la paz es también, en su naturaleza misma, crítica. No en el sentido de criticismo como oposición, sino por ser profundamente analítica y evaluadora. Ciertamente el análisis y la evaluación puede inducir a los aprendices a oponerse a determinadas políticas públicas o

² Pensamiento orgánico es similar a lo que he catalogado como pensamiento ecológico en B. Reardon and E. Nordland, eds. *Learning Peace: The Promise of Ecological and Cooperative Education* (New York: SUNY Press, 1994).

estructuras sociales, económicas o políticas, cuando las perciben contrarias a los valores fundamentales de paz y justicia que rigen la evaluación, o cuando el análisis demuestra su ineficacia en promover objetivos públicos justos. Para el aprendizaje en derechos humanos, sin embargo, enfrentar tal desafío es un propósito central de la reflexión crítica, con el reconocimiento de los derechos humanos como objetivo social, las cuestiones de derechos humanos como sustancia definitoria y la observación de los principios de los derechos humanos como eje crucial del proceso de aprendizaje. Este proceso analítico y evaluativo tiene lugar en el marco de una visión integral – y potencialmente transformadora – de los derechos humanos.

Los derechos humanos como meta del aprendizaje y propósito social, sustancia y proceso – explicitados en términos curriculares tradicionales como objetivos, contenido y método – han sido siempre elementos integrales de una educación comprensiva para la paz, también fundada sobre una base holística. La perspectiva holística y comprensiva de la educación para la paz contrasta con la práctica educativa común, todavía atrapada en el pensamiento fragmentado y reduccionista que ha caracterizado la racionalidad moderna occidental (aún a pesar del posmodernismo). Escasos son los educadores o educadoras que entienden plenamente el principio del holismo, o actúan a partir de éste, lo cual minimiza la capacidad de la educación formal institucionalizada de servir de vehículo para lograr cambios sociales o políticos significativos.

Incluso la educación para la paz, que ha propulsado una perspectiva holística más que otras disciplinas de educación social o política, ha padecido en cierto grado de estas limitaciones. Algunas de las mejores prácticas educativas para la paz han surgido de la educación elemental. Educadores de excelencia de la niñez tienden a reconocer el valor del holismo y el afecto en el aprendizaje. La tiranía de la separación de materias particulares, eje organizador del currículo en la educación secundaria y universitaria, generalmente no rige en los grados primarios, en los que el contenido frecuentemente se organiza alrededor de temas pertinentes a todas las áreas de estudio, estructurados en unidades integrales. El holismo de la educación primaria ubica el aprendizaje en un contexto de vínculos y conexiones entre cognición y afecto y en relación a temas de estudio que se aproximan más al aprendizaje natural de la experiencia vital. El aprendizaje en derechos humanos busca establecer vínculos entre problemas de derechos humanos con el objetivo de iluminar sus conexiones con la vida misma de cada aprendiz. Personalizar el aprendizaje, como Freire hizo, motiva los aprendices a vincularse con esos problemas y, como objetivo posterior, les inspira a indagar alternativas.

El considerar las distinciones que percibo entre la educación sobre derechos humanos (EDH), en general estructurada a partir de contenidos, y el aprendizaje en derechos humanos (ADH) que otorga énfasis similar a una pedagogía comprometida, abre un campo amplio de conversación sobre los propósitos y procesos de la educación social en general y la educación para la paz en particular. Debemos penetrar en este campo para enfrentar los límites al aprendizaje inherentes al modelo educativo de transferencia de información como obstáculos al propósito social ulterior de la educación para la

paz: la transformación hacia una cultura de paz mediante la des-legitimación de la violencia como herramienta política y el desarrollo de un compromiso social hacia sociedades noviolentas, buscando actualizar la dignidad humana universal en instituciones, relaciones y costumbres. Las separaciones y límites de las pedagogías tradicionales, impuestas por la fragmentación y el reduccionismo de materias dispersas, caracterizan al “realismo político” que domina aún la política actual – incluyendo los asuntos de derechos humanos y la paz. La racionalización y tolerancia de diversas formas de violencia económica y política persiste como factor inevitable en el discurso público ante asuntos considerados de máxima importancia para preservar el orden y la estabilidad de la sociedad. Invocando alegadas prioridades públicas urgentes, como la seguridad nacional, se permite la marginación y el descuido de los derechos humanos. Perdura la discusión de estos temas sin recalcar las relaciones esenciales entre ellos. De esa manera, se dejan de lado las dimensiones y consecuencias éticas y normativas de las políticas públicas adoptadas en aras de un alegado pragmatismo. Esas dimensiones éticas tampoco son tomadas muy en cuenta por la educación tradicional centrada en la transferencia de información.

El realismo auténtico, en el sentido de las realidades tal como las perciben los oprimidos y vulnerables del mundo y no como las interpretan los poderosos que controlan nuestras instituciones, se encuentra en el aprendizaje en derechos humanos como política. Una de las posibilidades más prometedoras del ADH es que ofrece una base para iniciar un proceso para evaluar la condición humana que nos posibilite identificar y diagnosticar la violencia del orden establecido y las condiciones de vulnerabilidad que la perpetúan.

Una perspectiva holística requiere identificar vínculos y relaciones entre asuntos y problemas. Conlleva mirar, con la mayor amplitud posible, el sistema social global que funciona en grado doloroso mediante la manipulación de la violencia y la vulnerabilidad, las mismas condiciones que condujeron a Freire a formular su crítica de la sociedad dominante y a rechazar las formas de educación subordinadas a ésta. Al vincular lo reflexivo-personal con lo político-comunal, él sugirió una pedagogía que desafiase el sistema y los límites del realismo político. Hizo del idealismo un modo práctico y efectivo de hacer política. Diseñó una pedagogía que desafiaba al estudiante y su sociedad a intervenir activamente en la realidad percibida a fin de exponer y transformar las injusticias estructurales – la violencia y las vulnerabilidades – racionalizada por la política realista y los mecanismos de opresión obnubilados por un pensamiento fragmentario y reduccionista.

Proposición 2: El aprendizaje en derechos humanos es una forma contemporánea de la pedagogía política freireana.

Esta proposición es el núcleo central de la tesis que deseo aportar a esta discusión sobre el aprendizaje en derechos humanos como pedagogía y política de paz. No es necesariamente novedosa, pero creo que adquiere renovada pertinencia en este año 2009, Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos. El argumento fundamental es un llamado a cumplir la promesa freireana de la educación como medio para la realización de los derechos humanos mediante esa forma del

aprendizaje de los derechos humanos signada como *concientización* – el cobro de conciencia de las realidades de nuestras vidas y sociedades y la relación entre estas dos dimensiones de la experiencia humana. El énfasis que Freire confiere a la capacidad de la dinámica interna al proceso de aprendizaje de iluminar las estructuras sociales y políticas es justamente lo que constituye la esencia del aprendizaje en derechos humanos propulsada por el Movimiento de los Pueblos por el Aprendizaje de los Derechos Humanos y de las perspectivas comunales diseñadas en los procesos del Instituto Internacional de Educación por la Paz y sus Institutos Comunitarios de Educación por la Paz.

Este Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos puede servir de estímulo a educadores por la paz para que renueven su compromiso con la promesa freireana: aceptar el desafío expresado adecuadamente en el llamado del movimiento por la paz de “decir la verdad al poder”, reconociendo así la naturaleza y el objetivo políticos de la educación por la paz. Por político no me refiero a la política de los sistemas políticos existentes, ni a las disputas entre las distintas categorías de posturas políticas osificadas en partidos políticos, el cual fosiliza el pensamiento dualista que en el sistema norteamericano se escenifica en la política de los dos partidos tradicionales. Me refiero más bien a un significado más profundo y fundamental de la deliberación pública sobre las metas y los objetivos de la sociedad: las decisiones sobre los medios de alcanzar esos objetivos a partir de la producción y la justa distribución de los frutos de las labores, los recursos y los talentos del pueblo. Tengo pues en mente una política de paz generada por un compromiso hacia el bien común general y dirigida a una justa distribución y disfrute de los recursos y beneficios sociales; en resumen, una política de derechos humanos. Esta política nada tiene que ver con las actuales disputas por el poder del realismo político, procesos que oscurecen y obstaculizan el aprendizaje necesario para diseñar una adecuada política de paz. Sin una educación política eficaz no puede haber una genuina política de paz. Me atrevo afirmar que el aprendizaje en derechos humanos es el vehículo más prometedor para una efectiva educación al servicio de una política de paz, puesto que ha sido diseñado a través de tal política en los lugares donde se ha puesto en práctica como activismo de base para lograr un cambio comunitario.

Ciertamente, hay indicadores de que estamos ante la gestación y el alumbramiento de tal política. Fenómenos tales como el Foro Social Mundial y la campaña eleccionaria de Obama así lo atestiguan. Pero la labor de parto es muy ardua y exige que la educación por la paz y el aprendizaje en derechos humanos congreguen su fuerzas frente a grandes dificultades. Esa tarea, la lucha por dar a luz una nueva realidad, es el corazón de la política como aprendizaje, de una política auténticamente democrática y no violenta, un proceso mediante el cual los ciudadanos aprenden a realizar sus metas sociales y políticas. La educación para la paz como aprendizaje de derechos humanos es un enfoque que pone en movimiento este proceso. Es freireanismo en acción. Este año podemos integrar a la perspectiva freireana algunos de los instrumentos conceptuales desarrollados por la educación para la paz. Entre los instrumentos conceptuales más pertinentes a nuestra tarea están los conceptos de violencia y vulnerabilidad, derivados del análisis de la naturaleza patriarcal de las desigualdades

fundamentales de la economía política global.³

Proposición 3: La violencia y las vulnerabilidades del sistema global configuran asuntos éticos para el aprendizaje en derechos humanos y la política de paz.

Lo que Freire confrontó como opresión de los pobres, yo lo definiría más bien como un síntoma de un sistema de violencia social y económica, similar a pero no sinónimo de lo que la investigación por la paz denomina violencia estructural. Me parece que el concepto de violencia estructural es una abstracción general que puede oscurecer la dimensión ética y moral y la responsabilidad personal en juego en esta categoría de violencia.

Es cierto que las estructuras sociales y económicas restringen las oportunidades de realización humana y de acceso a los beneficios sociales disponibles para los pobres y que el concepto de violencia estructural nos permite discernir las causas institucionales y políticas de estas condiciones, al igual que sus posibles alternativas. Sin embargo, el grado en el cual las decisiones y las acciones personales, condicionadas por valores sociales, determinan el proceso actual de privación al interior de esas estructuras, exige una reflexión normativa que confiera a la ética y a los valores un sitio significativo en el aprendizaje y la política de la paz. Las estructuras sociales ciertamente median la justicia y la injusticia, pero éstas no son sinónimas con aquellas ni están necesariamente determinadas por ellas. De hecho, argumento que la acción y el aprendizaje de la paz y los derechos humanos no sólo son frecuentemente inspirados por las estructuras injustas, sino que también pueden tener lugar en su interior. Esto es lo que hace posible la educación por la paz en el contexto de nuestros sistemas políticos y educativos actuales. Es lo que también impele a la educación por la paz, especialmente cuando toma la forma de aprendizaje en derechos humanos, para plantear asuntos y desarrollar destrezas pertinentes al ejercicio y la aplicación de la ética y la moralidad.

Ambas, la ética y la moralidad, pueden tener espacio en el aprendizaje y la política por la paz, pero sus respectivos lugares son distintos y diferentes. No son sinónimos ni sustituibles la una por la otra. No es el papel de la educación por la paz ni del aprendizaje de derechos humanos el moralizar, es decir el instruir mediante preceptos morales. Pero ciertamente tienen la responsabilidad de estimular a los estudiantes a usar su discernimiento cuando la moralización se introduce en el discurso político estadounidense, como aconteció frecuentemente bajo el anterior gobierno – muy lamentablemente cuando se intentó describir la guerra contra Irak como una cruzada y en el escandaloso hábito del anterior Secretario de Defensa de introducir directrices estratégicas con citas bíblicas. Además de ser una violación flagrante de la separación constitucional entre iglesia (entendiéndose, para todo propósito legal y político, todas las religiones) y estado, ese hábito constituyó un prejuicio en asuntos de seguridad nacional que negó a los ciudadanos el derecho a formar y concebir sus propias posturas.

³ He elaborado este análisis en dos ensayos recientes, “Toward Human Security: A Feminist Challenge to Patriarchal Militarism” en A. Hans and B. Reardon, eds, *Human Security: Challenging Patriarchal Violence* (New Delhi: Routledge, 2010) y “Toward a Gender Theory of Violence: Exposing the Patriarchal Power Paradigm,” conferencia a publicarse por la Universidad de Granada en 2010.

La reflexión y el análisis éticos deben ser componentes integrales del aprendizaje y la política por la paz. El desarrollo de habilidades éticas puede derivarse de la aplicación de los principios universales de justicia y equidad – aquellos que han sido codificados legalmente y que rigen a todas las personas independientemente de sus sistemas morales particulares – en la evaluación de las cuestiones y las alternativas políticas. El desarrollo y la aplicación de los principios éticos es un proceso de comprometerse similar al descrito por mi metáfora de la escultura de barro. Es un proceso de educación por la paz y de aprendizaje en derechos humanos consistente con la pedagogía freireana. Es un proceso similar a lo que pienso podría haber tenido en mente Martin Luther King cuando afirmó que el pensamiento serio sobre cuestiones políticas era una forma de acción.⁴

Las diferencias entre la ética y la moralidad más pertinentes al aprendizaje transformador que aspiramos diseñar son sus fuentes de origen y el pensamiento que requiere su aplicación. La ética, configurada por quienes luchan por concebir el bien y lo verdadero de la manera más amplia posible, genera principios que requieren una reflexión más profunda sobre el qué y el cómo de su sustancia como principios éticos y sobre la complejidad de su aplicación. La moralidad, basada en preceptos emitidos por alguna autoridad – usualmente, aunque no siempre, por alguna autoridad religiosa – se ubica más en lo permisible. El horizonte de lo posible se restringe frecuentemente si la autoridad de la que emanan los preceptos decreta prescripciones que pretenden imponer conductas específicas o normas sociales particulares como las referentes a los derechos reproductivos o las prácticas sexuales. No hay un área en la que las distinciones entre ambas y las diferencias entre sus consecuencias se haga más evidente que en las controversias sobre los derechos humanos de las mujeres y la niñez. Me parece que los asuntos en disputa no son moralidades divergentes, sino contenciones entre principios morales y éticos. Muchos de estos últimos se han codificado en normativas internacionales como la Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) y la Convención de los Derechos de la Niñez (1989).

Lo que me parece contrario a la intención genuina de la educación en derechos humanos es que cuando se lleva a cabo mediante alguna variante del método de transferencia de conocimiento, fácilmente – y a veces esto ocurre – emplea la normativa como preceptos morales en vez de como principios éticos, subvirtiendo así las posibilidades para la reflexión ética esencial tanto para lidiar con las contradicciones, complejidades y controversias de la aplicación de la normativa, como para el desarrollo de un pensamiento auténticamente transformador. Temo que aún algunos que alegan practicar o propulsar el aprendizaje en derechos humanos han caído en esta trampa. Me parece que Freire intentaba capacitar aquellos con quien él practicaba su pedagogía en el desarrollo de destrezas de reflexión ética además de en el análisis estructural. Porque en la lucha por la transformación estructural – el intento de conceptualizar la opresión como violencia estructural – estas capacidades éticas son de gran pertinencia política y, por consiguiente, son objetivos esenciales de una pedagogía

⁴ El ministro de la Iglesia de Riverside, en la ciudad de Nueva York, atribuyó esta afirmación a Martin Luther King en una actividad conmemorativa de su discurso, en esa misma iglesia, censurando la guerra de Vietnam.

del aprendizaje en derechos humanos.

Las estructuras de opresión se congregan en un sistema global que requiere una perspectiva holística a fin de entenderlo y desafiarlo. Al hablar específicamente de violencia social y económica tengo en mente no sólo el daño evitable causado por instituciones injustas e inequitativas; también me refiero a las actitudes, conductas y valores que son partes integrales de la responsabilidad individual y personal, al igual que de la responsabilidad social y política. Sospecho que la indignación contra los causantes de la actual crisis financiera global sería mucho mayor si comprendiésemos plenamente el grado en el cual, gracias a ella, se ha agravado la situación de los más pobres y vulnerables. Esta crisis también debe enmarcarse en el sistema más amplio según el cual la economía global ya no se orienta principalmente a la producción, sino que se ha monetizado y está controlada por mercados globales que prestan escasa atención ética a la incapacidad de la producción y la distribución para satisfacer las necesidades básicas de la mayoría de los pueblos del mundo, negando así el cumplimiento de sus derechos humanos económicos.

La crisis económica es una crisis de derechos humanos que involucra una violencia estructural en gran escala contra los vulnerables, una consecuencia de las fallas éticas de los poderosos y los privilegiados que les apoyan. En el contexto de las actuales estructuras globales yo identificaría a los privilegiados como aquellos cuya supervivencia está económicamente asegurada, que disfrutan de un estilo de vida que les facilita un confort muy superior a la mera sobrevivencia, y que tienen el privilegio del tiempo y las circunstancias para la reflexión sobre las consecuencias de sus decisiones políticas y de estilos de vida.

Sin embargo, la mayoría de los privilegiados no parecen darse cuenta – ni prestan atención alguna – al daño que se padece como consecuencia de las estructuras económicas globales. Este daño no es atribuible únicamente a las acciones de los titanes corporativos y financieros, sino también a las decisiones personales tomadas por muchos en muchas sociedades. Aún si se trata solo de tolerar la injusticia, esa tolerancia es una decisión y tiene valencia ética. Es justamente en esta dimensión ética que la *concientización* que algunos han denominado “pedagogía de los privilegiados” – el aprendizaje en derechos humanos para quienes no son menesterosos ni visiblemente oprimidos – constituye la tarea más pertinente de la educación para la paz. La transformación social en beneficio del cumplimiento de los derechos económicos de los pobres puede que dependa del despertar de aquellos cuyos estándares de vida y decisiones constituyen la espina dorsal de las estructuras de poder y cuyas acciones apoyan las conductas y políticas económicas de los titanes. La meta de ese aprendizaje en derechos humanos, de esa *concientización*, es lograr que cobren conciencia de su complicidad en las estructuras y de las dimensiones éticas de sus circunstancias personales, sus decisiones políticas y económicas.

El aprendizaje en derechos humanos para los privilegiados es además un área en que la educación en derechos humanos se distingue del aprendizaje en derechos humanos y en que la acción que proviene de tal *concientización* constituye política como aprendizaje, pues es una pedagogía que

intenta lograr que un público que cobra conciencia del daño evitable que sufren los vulnerables a causa del sistema económico global actúen en aras de su transformación. Una conceptualización de la injusticia como daño inaceptable y evitable, adquirida gracias a un proceso tal de *concientización*, inspiró y logró la ratificación de los estándares normativos articulados en la Convención Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), que recoge el acuerdo de muchos gobiernos de que esas injusticias son formas de violencia y constituyen un daño evitable. Sin embargo, hay muy poco en el lenguaje de esos estándares que los definen como producto de un proceso político que yo describiría como aprendizaje en derechos humanos. Tampoco hay indicación alguna en el lenguaje de los documentos que dieron base al Decenio Internacional para la Educación en Derechos Humanos (1994) o a la resolución que declara el 2009 como Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos de que el logro de sus metas requiera un amplio aprendizaje público enfocado en la *concientización*. Más importante aún, los documentos revelan ceguera ante la contradicción filosófica inherente en el emplear como funcionalmente intercambiables los vocablos educación y aprendizaje. Más limitante es el aparente supuesto de que el aprendizaje es la consecuencia inevitable de la educación. La experiencia de aula y la historia humana desmienten esta creencia.

Un proceso de *concientización* pública necesariamente conlleva reflexión ética. Lo que conozco acerca de la educación sobre derechos humanos en su forma tradicional no me garantiza que se prestará atención a las cuestiones éticas de la complicidad con la violencia sistémica y a la responsabilidad social con el sufrimiento de los vulnerables. Suponer que el conocimiento sustantivo, en sí mismo, es el objetivo de la educación todavía permea la mentalidad que rige la manera en que los privilegiados se educan. El conocimiento se considera todavía como una mercancía a adquirirse, una fuente de poder y de “ventaja financiera”. Los usos de ese poder y los fines de ese conocimiento no se consideran cuestiones a evaluarse éticamente. Poder y conocimiento se perciben primariamente como instrumentos para lograr riqueza individual, corporativa o familiar, a emplearse para el disfrute de sus poseedores y sólo secundariamente – si acaso – como recursos disponibles para el mejoramiento de la condición humana o el cumplimiento de la responsabilidad social.

Desde hace mucho tiempo, la educación para la paz ha propulsado como dimensión integral de sus objetivos el cultivo de destrezas y capacidades de responsabilidad social. El aprendizaje en derechos humanos, en su núcleo íntimo, se define como el cultivo de la reflexión y la evaluación éticas para el ejercicio de la responsabilidad social. Ambos elementos, la reflexión ética y la responsabilidad social, son esenciales para el desarrollo del pensamiento transformador. Ambos son esenciales para generar una acción ciudadana encaminada a superar el daño evitable causado por la violencia estructural. El comprender la violencia estructural en todas sus manifestaciones es crucial para el diseño de estrategias de una política para la paz.

Quienes están familiarizados con mi trabajo saben que identifico la violencia como el problema central de la educación para la paz. Toda violencia degrada o niega la dignidad humana. Por eso asevero

que la sustancia de nuestro campo debe incluir la investigación de la violencia como fenómeno y como sistema, sus múltiples y penetrantes formas, las relaciones que configura, sus raíces y objetivos, cómo funciona y las posibles alternativas para lograr los propósitos legalmente sancionados, socialmente aceptados o políticamente tolerados que con frecuencia se procuran violentamente. Recalco estas formas estructurales de violencia económica, social y política ya que las considero más significativas a nuestra labor que la violencia no sistémica y aberrante del crimen, el conflicto interpersonal, el vandalismo, y demás. Ambas formas de violencia, en mi opinión, se arraigan en y se facilitan gracias a la violencia sistémica de las instituciones que sostienen una cultura amplia de violencia. (Deseo aclarar, si embargo, que considero sistémica la violencia de género, incluyendo la doméstica.)

La investigación por la paz ha definido varias categorías de violencia. Sin embargo, se ha avanzado poco en forjar una definición conceptual más abarcadora de violencia que logre amplia aceptación, lo que dificulta el determinar con precisión lo que constituye la noviolencia. La lectura de algunos de los intercambios sobre los límites del compromiso con la noviolencia entre miembros de la Asociación de Estudios sobre la Paz y la Justicia me convence de la necesidad de aclarar nuestro pensamiento sobre lo que constituye tanto la violencia como la noviolencia. Si no existe una definición comúnmente acordada de la violencia, ¿es acaso posible discutir las potenciales y las limitaciones de la noviolencia, o las maneras estratégicas de integrarla en una política pacífica?

Para propósitos de este ensayo, y en ausencia de una definición consensualmente acordada en nuestro campo de estudio, adelanto una breve y simple definición de violencia, la cual moldea mi tesis sobre la problemática central de la educación por la paz y mis argumentos sobre las metas educacionales designadas para solucionar esta problemática. Defino la violencia como daño intencional y evitable – generalmente efectuado para lograr un objetivo. Al designarlo como daño intencional, pretendo recalcar que el usar la violencia, específicamente para lograr objetivos económicos o políticos o para mantener ciertas condiciones sociales (como la dominación masculina), es un acto deliberado, una decisión estratégica al igual que ética. En la mayoría de los casos, hay cursos alternos de acción para obtener esos mismos fines.

También distingo entre violencia y el uso de una fuerza legítima y necesaria. Cuando no existen alternativas, podemos recurrir al uso legítimo de la fuerza – policía o fuerzas para mantener la paz – intentando limitar al máximo posible sus efectos nocivos. Caracterizaría como violencia lo que generalmente se tilda de brutalidad policíaca. Es una fuerza dañina que excede lo necesario para cumplir las metas sociales lícitas que pretende lograr. También podemos decir que cuando el sistema actual no provee otras alternativas institucionales para la defensa contra un ataque armado, las acciones militares son legítimas. Así lo reconoce el artículo 8 de la Carta de las Naciones Unidas. (Aclaro que no considero lo sucedido el 11 de septiembre de 2001 como uno de esos casos. Habían y hay otras alternativas institucionales para responder y remediar esos actos de violencia, que son crímenes, no actos de guerra.) Así como consideramos violencia la brutalidad policíaca, también hay instancias

claras de violencia militar, como la definen las Mujeres de Okinawa Contra la Violencia Militar, una organización japonesa por la paz. Violencia militar es el daño intencional cometido contra civiles por unas fuerzas militares o el daño innecesario y evitable infligido fuera de combate por personal militar. Ejemplo de esto último es el abuso de prisioneros de guerra encarcelados fuera del campo de batalla. Otros ejemplos son los frecuentes crímenes de violencia sexual alrededor de las bases estadounidenses en Okinawa y en otros lugares donde se acuartelan números significativos de personal militar, al igual que la violencia ecológica resultante de las operaciones militares y las consecuencias nocivas a la salud de ese tipo de actividad, como acontece en la isla de Vieques.⁵ Todos éstos son ciertamente daños evitables y evidentes violaciones de derechos humanos.

Mi definición de violencia procede de los valores fundamentales de la dignidad humana y el respeto a la tierra viviente, y de la responsabilidad concomitante de honrarlos. Los valores de la dignidad humana y la responsabilidad humana son centrales también para las teorías y las prácticas de la noviolencia. La noviolencia conlleva esfuerzos de proseguir fines con la intención expresa de no producir daños. Cuando ello no sea factible, procura minimizarlos y, de ser posible, trata de obtener el consentimiento de quienes van a sufrir algunos de los perjuicios que a veces acontecen al emplearse estrategias noviolentas. Las huelgas son un buen ejemplo de ello. Puede que quienes se declaran en huelga lo hagan por causas justas, pero no todos los que sufren las consecuencias del paro son cómplices de las injusticias que motivan la protesta. Números considerables de negros y negras en África del Sur apoyaron los boicots y consintieron con las sanciones que contribuyeron a derrocar el sistema de Apartheid en esa nación. Son dos ejemplos de las diversas cuestiones de derechos humanos cuya resolución involucra a un número amplio de ciudadanos en la consideración ética de sus consecuencias.

Puesto que los valores de la dignidad humana y la responsabilidad humana de los cuales se deriva este concepto de violencia, son dimensiones integrales a los derechos humanos, las cuestiones relativas a los derechos humanos y al aprendizaje en derechos humanos son lentes excelentes para clarificar qué constituye violencia y como ésta facilita la perduración de la vulnerabilidad de los oprimidos. El estudio de los derechos humanos nos provee herramientas para la definición y el diagnóstico de la violencia, experiencial y conceptual, y provee además oportunidades para considerar enfoques conducentes a superar la vulnerabilidad.

La vulnerabilidad es una condición que con frecuencia impulsa a la violencia. El concepto de vulnerabilidad provee otro instrumento analítico útil para evaluar las circunstancias que hacen posible la negación de la dignidad humana a amplios sectores de la población. Definiría vulnerabilidad – en particular la vulnerabilidad estructural - como una desventaja crónica que padecen personas o grupos

⁵ Las Mujeres de Okinawa Contra la Violencia Militar se organizaron en reacción a un caso especialmente vicioso de violencia sexual, el secuestro y la violación de una niña escolar de 12 años por tres militares estadounidenses estacionados en Okinawa, y están activas en un movimiento internacional contra las bases militares extranjeras al que también pertenecen grupos de protesta en Vieques y otras regiones de todo el mundo.

ubicados en las escalas inferiores de las estructuras sociales, económicas y políticas: las mujeres, los pobres, los ancianos, la niñez, las minorías. Es una condición donde los vulnerables son los más propensos a sufrir daño, como consecuencia de las políticas y estructuras prevalecientes, al igual que por los disturbios que periódicamente perturban esas estructuras interrumpiendo su operación normal. Aunque no la genera cualidad o acción personal alguna, sino la ubicación en las estructuras sociales y políticas, los vulnerables son frecuentemente considerados responsables por sus circunstancias desventajosas debido a la generalizada falta de reconocimiento del principio de dignidad humana. Por el desconocimiento de sus derechos humanos, parecieran sin poder para reclamar a la sociedad la garantía de esos derechos. Los grupos ubicados al tope social, “los ricos y poderosos” sufren menos calamidades por los disturbios sistémicos y encuentran menos obstáculos en sus demandas por el disfrute de todos los beneficios sociales. “Los de abajo” son más susceptibles de padecer daño, tanto diariamente como en casos de desastres naturales o causados por seres humanos. Los vulnerables constituyen uno de los recursos más explotables del sistema que prevalece. Proveen trabajo a un costo mínimo y son víctimas mercadeables del tráfico de seres humanos. En algunos sistemas electorales se compran votos por el precio de una comida. Así como la violencia es la problemática central de la educación por la paz, la vulnerabilidad está en el centro mismo de la problemática de la educación y el aprendizaje en derechos humanos.

Considero importante destacar que la práctica y el desarrollo temprano de los enfoques freirianos al aprendizaje en derechos humanos se llevaron a cabo entre los más vulnerables del mundo, principalmente en el “sur global”. Este aprendizaje en derechos humanos tuvo la intención de potenciar a las comunidades vulnerables para cobrar conciencia de las causas estructurales de su vulnerabilidad, ayudarles a comprender que ésta no era consecuencia necesaria o inevitable de un fin social legítimo e inspirarles a actuar para sobreponerla. Más aún la normativa, internacional de derechos humanos sirvió para reconocer que su vulnerabilidad no debía ser aceptada tanto por ellos como por las sociedades y que esta podría servir como herramienta para superarla. Para ello necesitaban habilidades críticas y no simplemente literacia. En suma, estos argumentos son similares a los propuestos por Freire acerca de la relación entre la práctica educativa convencional y la continuidad de las estructuras de poder existentes. De esta manera fue apropiado que el aprendizaje en derechos humanos trabajase desde la pedagogía freiriana ya que ambos se dirigían a reducir los daños estructurales sufridos por los oprimidos. Estas iniciativas constituyeron ejemplos aleccionadores del aprendizaje como política y del aprendizaje aplicado hacia el perfeccionamiento de estrategias y medios políticos efectivos y conducentes a reducir los daños evitables – política como aprendizaje.

La política como aprendizaje es, en buena medida, un proceso de identificar y conceptualizar problemas. En sus primeras etapas, la *concientización* es un proceso de conceptualización, de nombrar las condiciones sociales que impiden o promueven la dignidad humana, tales como los indicadores o las circunstancias de opresión o justicia. Los conceptos son los componentes con los que forjamos los paradigmas holísticos a usarse en la educación por la paz, las ideas centrales de los problemas

a enfrentar y las metas a alcanzar. También figuran en las pedagogías del aprendizaje en derechos humanos y proveen una modalidad didáctica para el uso curricular de los estándares de derechos humanos.

Las definiciones conceptuales encapsulan y traducen las dimensiones abstractas y filosóficas sobre derechos humanos inherentes a los principios fundamentales de dignidad y valía humana. Tales son los mandatos de la Declaración Universal sobre Derechos Humanos (DUDH) (1948). La Declaración define las aspiraciones éticas y normativas que moldean los principios que deben guiar las deliberaciones éticas sobre cuestiones y problemas de derechos humanos. Las normas de los convenios y convenciones constituyen instrumentos para señalar y distinguir las experiencias específicas del disfrute o la negación de derechos particulares. Nos ayudan a descubrir y entender los avances o retrocesos, no siempre reconocidos, en el respeto o la negación de la dignidad humana. Al cumplirse son sitiales de dignidad humana. Al negarse son indicadores de vulnerabilidad en un sistema global caracterizado por la violencia. Desde una perspectiva holística podemos apreciar mejor la multiplicidad de formas que asume la violencia y las relaciones entre ésta y la vulnerabilidad. Nuestro análisis nos pone en contacto simultáneamente con lo sistémico y con lo particular.

Para satisfacer esta exigencia en mi práctica docente uso la metáfora del lente fotográfico “zoom”, que me permite oscilar desde una perspectiva de un ángulo amplio del panorama, de la problemática central y general, a un enfoque reducido de detalles o datos específicos que la conforman. El vocablo problemática comprende todos los aspectos y asuntos incluidos en un problema mayor de la paz o los derechos humanos. Es un término que facilita asumir una perspectiva holística en la educación por la paz y el aprendizaje en derechos humanos.⁶ La educación por la paz y el aprendizaje en derechos humanos se proponen facilitar un proceso educativo en el cual se desarrolla e invoca esta destreza de oscilar entre lo general y lo particular cada vez que sea conveniente para el análisis.

En el aprendizaje en derechos humanos desde una perspectiva holística – aplicando el marco de la normativa internacional como una totalidad – el proceso de aprendizaje oscila su foco entre el ángulo amplio de la visión de una sociedad generalmente configurada por el respeto a los derechos humanos estipulados en la Declaración Universal y los detalles específicos de esa visión esbozados en los distintos convenios y convenciones diseñados para actualizar las condiciones que posibilitan su actualización. Los estándares individuales, vistos desde la perspectiva amplia de la multiplicidad de sus violaciones, también nos ayudan a entender la naturaleza sistémica de la violencia en el actual orden mundial, al igual que a reconocer y evaluar instancias específicas de violencia como violaciones visibles de derechos particulares. Además, nos permiten percibir cómo instancias de cumplimiento de derechos particulares manifiestan los conceptos abstractos que definen los valores que propulsamos, las normas cuya actualización defendemos y la ética que puede regir nuestras acciones y políticas.

Estos estándares legales internacionales son útiles para promover un proceso continuo

⁶ He considerado con mayor detenimiento el concepto de la problemática y su función en la educación para la paz en *Education for a Culture of Peace in a Gender Perspective* (UNESCO, Paris 2001) 128

de *concientización*, de cobro de conciencia de la injusticia, conceptualizada a un nivel sistémico. Contribuyen a reconocer y confrontar las condiciones específicas y las incidencias de la violencia vivida en la experiencia cotidiana. Enfrentar los síntomas de la injusticia exige actuar políticamente – en principio y siempre que sea posible – en alguno de los modos no violentos inherentes a una política por la paz, acción que puede servir de base para el aprendizaje conducente a otras acciones encaminadas a la realización del derecho en cuestión. Por tanto, los estándares de derechos humanos no deben consignarse exclusivamente al contenido de la educación en derechos humanos (EDH), a absorberse pero no necesariamente aplicarse, o al exotismo legal, confinados al discurso de abogados o diplomáticos. Pueden servir a ciudadanos y estudiantes que viven en situaciones de violación de derechos humanos como instrumentos diagnósticos para remediar legalmente las injusticias que padecen. La mayoría de los estándares de derechos humanos, sean de adjudicación o de protección, designan instancias de violencia y son prescripciones encaminadas a superar una forma particular de vulnerabilidad.

Ejemplo de como el reconocimiento de una forma de vulnerabilidad es la base para definir un principio de derechos humanos y una norma consecuente con éste es el artículo 24 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Su historia refleja un proceso similar a todos los procesos políticos y educativos, orgánicos y prácticos, que generaron el conjunto total de los estándares de derechos humanos. La DUDH se adoptó por aclamación de la Asamblea General de la ONU en 1948 como un conjunto de principios, posteriormente convertido en fuerza de ley internacional gracias a dos convenios fundamentales. Uno de ellos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, codifica lo postulado en el artículo 24 en derecho internacional – “Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.” Aunque este derecho proviene en parte de los movimientos obreros del siglo diecinueve, también es una reacción a las violaciones atroces del cuerpo y el espíritu humanos por las condiciones inhumanas de trabajo en los campos de concentración y la imposición de la servidumbre industrial en las fábricas alemanas de armamentos y en la Europa ocupada por los nazis durante la segunda guerra mundial. En el mundo de hoy, sirve de testigo a una multiplicidad de violaciones criminales, tales como la esclavitud infantil en las infames fábricas asiáticas de alfombras y a los turnos de 12 a 16 horas que se imponen a trabajadores migrantes en los restaurantes de las ciudades opulentas del mundo.

Cada uno de estos grupos explotados y oprimidos, al igual que otros en condiciones similares, sufren estas condiciones inhumanas porque son vulnerables a los explotadores. Podríamos recorrer toda la Declaración y todos los convenios o pactos e identificar las múltiples expresiones del daño intencional y evitable que estos estándares afirman ser contrarias al bien común y al bienestar de los individuos. Ha sido el reconocimiento público de tales daños innecesarios lo que ha generado los movimientos de derechos humanos que nos han provisto la jurisprudencia internacional de derechos humanos codificada en pactos y convenios. Así se ha agregado al paradigma integral de derechos humanos un modelo que contiene un sistema de indicadores de las condiciones necesarias para la

paz.

El despertar ciudadano sobre las distintas formas de violencia y vulnerabilidad son metas de la educación por la paz y del aprendizaje en derechos humanos. Nos aproximamos a esas metas mediante el aprendizaje que promueven los programas de educación y acción política propios del aprendizaje en derechos humanos. Entre los objetivos integralmente incorporados a este proceso se encuentra la *concientización* de los privilegiados sobre su complicidad y responsabilidad en esta violencia sistémica y estructural, promulgada anteriormente como pedagogía de los privilegiados. Su complemento es el despertar de la conciencia de los vulnerables, no sólo sobre los fundamentos estructurales de su opresión sino también, y sobre todo, a cobrar conciencia de si mismos como sujetos de derechos; derechos que pueden reclamar sobre la base de la dignidad humana universal, el principio y fundamento central de todos los derechos humanos. La acción política para reclamar esos derechos humanos es la política de la justicia, una política de aprendizaje potencialmente transformadora.

Al afirmar que los derechos humanos son los componentes particulares de la justicia económica, social, cultural y política, reconocemos que una sociedad es justa si está consciente de las vulnerabilidades, intenta evitar que éstas sean ocasión de daños evitables y dedica recursos a atender las necesidades de los vulnerables. Buena parte del Nuevo Trato del Presidente Roosevelt para superar la Gran Depresión de la década de los 30 – invocado y censurado recientemente en el contexto de la actual crisis económica que afecta a Estados Unidos – consistió justamente en un esfuerzo para ayudar a los vulnerables en ese período de máxima vulnerabilidad y, además, proveerles medios para salir de ella a largo plazo. No creo que sea un accidente de la historia que los redactores de la DUDH, y la mayoría de quienes escribieron los convenios para implementarla, habían vivido las experiencias de la Gran Depresión y la segunda guerra mundial. Ambos desastres, vistos desde el marco filosófico de las Naciones Unidas y sus normas legales, se estimaron ser daños evitables, cuya prevención resulta ser la meta fundamental de esa organización internacional. De esa manera la ONU afirmó al mundo que es posible superar las condiciones que causaron ambos desastres e incluso es posible sustituir las estructuras en las que éstos se desarrollaron. Lo que argumento aquí es que la posibilidad de superarlas aumenta si el público ha tenido la experiencia del aprendizaje en derechos humanos.

Aunque las Metas de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas (2000) reclaman la posibilidad práctica de superar la pobreza, la posibilidad de abolir la guerra se ha relegado al rincón de las ideas utópicas, las cuales es mejor ignorar cuando de política real se trata. Los propulsores de la educación por la paz y el aprendizaje en derechos humanos, sin embargo, preservan la visión antes descrita de una sociedad justa como una posibilidad cuya actualización debemos aprender a forjar. La historia del desarrollo en ampliación continua de los conceptos y estándares sobre derechos humanos demuestra la posibilidad de realizar esa visión. Los estándares de derechos humanos se derivan de la experiencia humana, de la historia de seres humanos luchando por superar sus vulnerabilidades. La experiencia humana es el contexto del aprendizaje en derechos humanos, el campo en el que se actualizan la ética y la conciencia sociales. En sus momentos más dinámicos, el aprendizaje en

derechos humanos se impregna de la visión de un orden mundial justo, de una sociedad global ética, que busca superar la vulnerabilidad estructural y la violencia que manifiestan y perpetúan el poder de las estructuras sobre las vidas de los vulnerables.

Al inicio de esta conferencia describí los derechos humanos como la médula ética de la educación por la paz, edificada sobre el valor de la dignidad humana. Como conjunto de instrumentos para diagnosticar y superar vulnerabilidades, los derechos humanos son también criterios éticos, un código de ética social secular que es reminiscente de – y sin duda influenciado por – los códigos éticos y morales de las grandes religiones mundiales. Me fue grato encontrar la teoría que he expuesto sobre la vulnerabilidad, validada en una conferencia reciente, “Ética, economía y justicia global” (2009), en la que Rowan Williams, arzobispo de Canterbury, abordó temas contemporáneos de ética en relación a la actual crisis financiera. “La ética se refiere esencialmente a como lidiamos con nuestras vulnerabilidades y las de otras personas... conductas que reconocemos como no éticas con frecuencia constituyen abusos del poder.” En estas observaciones, el arzobispo llama la atención a la relación entre poder y vulnerabilidad, la cual refleja los vínculos íntimos entre los derechos políticos, civiles, económicos, sociales y culturales. Esa relación se evidencia con claridad al aproximarnos a cuestiones de derechos humanos desde un paradigma holístico, esencial para concebir nuestro camino hacia una política de paz, un modo de pensar que he catalogado de transformador. Este Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos es una ocasión oportuna para adelantar el desarrollo del pensamiento transformador como un proceso significativo en la educación y el discurso político.

Proposición 4: El Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos (AIADH) puede ser un “momento de enseñar” para adelantar el pensamiento crítico y transformador

Al declarar el 2009 como Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos (2008), las Naciones Unidas pretenden extender y especificar las metas del Decenio Internacional para la Educación en Derechos Humanos (1994), con referencia particular a las escuelas (y, espero, a la formación de maestros). La necesidad de esos esfuerzos fue tema de debate en las discusiones que precedieron la declaración del Decenio y el Año. A la situación trágica de la condición humana procedió la respuesta clara y urgente. Sin embargo, casi no se suscitaron las preguntas relativas a quién debe aprender sobre derechos humanos y quién debe enseñar esos temas. La discusión no parece haber sido el proceso genuino de aprendizaje en derechos humanos que pudo haber sido. Ciertamente no podemos pedirle a esta organización mundial una receta curricular detallada. Sin embargo, sí podíamos esperar una afirmación clara sobre las metas educativas y las directrices de procedimientos consistentes con los propósitos sociales y políticos del Año – y los del aprendizaje en derechos humanos – que indicasen que la institución internacional y las ONGs entendían de qué se trata. Esperábamos que quienes mediante su esfuerzo diligente lograron la declaración del AIADH, realmente entendiesen la naturaleza y las implicaciones del aprendizaje en derechos humanos.

Entiendo que el propósito social y político del Año es progresar hacia la visión previamente

señalada de un orden social global compuesto por instituciones, relaciones y conductas cónsonas con los principios y estándares de derechos humanos. En mi opinión – que comparten un buen número de los colegas en los campos de la educación por la paz y el aprendizaje en derechos humanos – las metas y los procedimientos para lograr estos objetivos deben ser consistentes con los principios de dignidad humana y con los valores integrales a los estándares internacionales de derechos humanos. Expresado de manera sucinta y adaptando el dicho “no hay camino hacia la paz, la paz es el camino”, podemos afirmar que “los derechos humanos son el camino hacia los derechos humanos”. O como mi colega Shula Koenig, fundadora del Movimiento de los Pueblos por el Aprendizaje de los Derechos Humanos, diría “vivir los derechos humanos es el camino hacia la justicia y vivir los derechos humanos requiere el aprendizaje en derechos humanos”.⁷

Los dos procesos recíprocos de vivir y aprender son esenciales y constitutivos uno del otro. Ambos son procesos dinámicos que se desenvuelven mediante la interacción humana. En su mejor expresión, cada uno de ellos se caracteriza por el respeto a la dignidad humana, considerada como un valor evidente en las conductas y las relaciones sociales. Mientras que la educación es con demasiada frecuencia la ingestión de materias inertes por medio de estrechos procedimientos prescritos, el aprendizaje genuino es un proceso orgánico y vibrante mediante el cual desarrollamos nuestras capacidades sociales e identidades humanas. No puede imponerse; debe generarse. El aprendizaje en derechos humanos es un proceso generador. La educación puede plantar semillas, pero es el aprendizaje lo que cultiva el fruto del potencial social y humano. El aprendizaje es tan esencial al devenir plenamente humano como el respirar para el estar vivo; tan esencial como lo es el agua limpia y el alimento adecuado para una sociedad saludable.

Aunque la relación recíproca entre pedagogía y aprendizaje podría ser obvia para quienes asumimos una postura freireana, ciertamente no lo era para todos los redactores de los documentos determinantes de política en lo que generalmente se considera educación en derechos humanos. Los debates sobre terminología, particularmente entre las ONGs que intentaron influir en la redacción y adopción de la Declaración del AIADH, revelaron una nueva dimensión de los desafíos institucionales que enfrentan los propulsores de la educación por la paz y el aprendizaje en derechos humanos. Se ha hecho evidente que un desafío significativo para quienes educan por la paz es la educación de las mismas instituciones que esperamos implementen las metas y alcancen los objetivos de la educación por la paz y derechos humanos. No me refiero, claro está, a la educación como transferencia de información básica y de desarrollo de destrezas esenciales para un trabajo productivo, sino al aprendizaje sistemáticamente planeado y dirigido a equipar a estudiantes con el conocimiento y las destrezas pertinentes al logro de unos objetivos socialmente aceptados, entre los que la comunidad mundial incluye la realización de los derechos humanos.

Puede que la naturaleza del aprendizaje en derechos humanos no se entienda, pero el objetivo

⁷ Puede conseguirse más información sobre el Movimiento de los Pueblos para la Educación en Derechos Humanos en su red electrónica: www.pdhre.org.

social, el “porqué” de la educación en derechos humanos – lograr las condiciones sociales y políticas conducentes a la realización máxima posible de los derechos humanos universales – generalmente se acepta. También comúnmente se acepta que el conocimiento sobre derechos humanos es requisito esencial para una política que reclame su realización. Por ello, los defensores del aprendizaje en derechos humanos argumentamos que el proceso mediante el cual se adquiere e interioriza ese conocimiento es integral y esencial a la eficacia política de quienes procuran reclamar sus derechos y, por consiguiente, la actualización generalizada de esos derechos en la sociedad. La información sobre derechos humanos que se adquiere pasivamente no puede producir eficacia política.

El desafío este año es el educar una amplia red de actores que procuren un entendimiento genuino del aprendizaje en derechos humanos, de su papel esencial en el cumplimiento de los objetivos sociales generales de la educación en derechos humanos y del imperativo de lograr una coherencia entre los medios y los fines de la educación en derechos humanos. Puesto que los educadores y educadoras por la paz buscan diseñar pedagogías apropiadas a, y consistentes con, el logro de las metas de aprendizaje estipuladas, las preguntas sobre el *cómo* del aprendizaje son tan cruciales como las referidas al *qué* o al *porqué*. Hay más acuerdos entre educadores de derechos humanos sobre el *qué* y menos sobre el *cómo*. Y una diferencia distintiva en el significado que se confiere al *cómo* es lo que separa el aprendizaje en derechos humanos de la educación en derechos humanos. La educación en derechos humanos recalca particularmente el impartir conocimiento sobre derechos humanos. El aprendizaje en derechos humanos enfatiza más bien el desarrollo de la eficacia política para la realización de los derechos humanos.

Entre los actores institucionales que necesitan entender la naturaleza y los propósitos del aprendizaje en derechos humanos se encuentran los gobiernos, los ministerios de educación y las universidades, especialmente aquellas que forman maestros y líderes organizacionales. Estamos muy conscientes de que los gobiernos y otras instituciones poderosas han violado derechos humanos e ignorado las penurias de los vulnerables. Pero la mayoría de los educadores por la paz creen que la validación de nuestras intenciones por los departamentos gubernamentales de educación y las organizaciones intergubernamentales internacionales incrementa las oportunidades de llevar a cabo nuestra tarea en nuestras respectivas instituciones y contextos educativos. Y de hecho así ha sido.

Tanto educadores por la paz como educadores por los derechos humanos hemos buscado obtener esa validación e influir en la formulación de algunos de las declaraciones de política nacional e internacional que reafirman nuestra labor. Se han utilizado esas declaraciones oficiales para defender la necesidad de una educación por la paz y los derechos humanos formalmente avalada. Los educadores y educadoras por la paz se han esforzado por lograr la implementación de las metas articuladas en los documentos internacionales sobre política educativa. Por ejemplo, la Campaña Global de Educación para la Paz (1999), diseñada y llevada a cabo por un grupo internacional de educadores por la paz, tenía como objetivo la implementación práctica y el cumplimiento de una declaración intergubernamental:

el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, aprobado por la UNESCO (1994). El documento final del Congreso Mundial sobre Educación para el Desarme de la UNESCO (1980) y la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (1993), han sido otros mecanismos habilitadores de nuestra práctica. Necesitamos asegurarnos que los documentos sobre la educación en derechos humanos puedan usarse para validar e inspirar el aprendizaje en derechos humanos abogado por los educadores y educadoras para la paz.

A pesar de que estos documentos de la ONU son útiles para nuestros objetivos transformadores ulteriores, no encontramos que se estipule realmente en ellos la transformación como meta. Ello no debe sorprendernos ya que son productos de instituciones arraigadas en el sistema actual y que comparten el impulso institucional a la auto-protección. Esas instituciones con frecuencia perciben como amenazantes los aspectos críticos de la educación por la paz y el aprendizaje en derechos humanos. En justicia a los educadores que se han esforzado para aumentar la efectividad de esos documentos, debo reconocer que algunos de ellos, como el Plan de Acción Integrado de la UNESCO y el Informe del Secretario General sobre la Educación para el Desarme y la No-Proliferación (2002), abogan por métodos participatorios de enseñanza. Sin embargo, no recalcan la participación como fundamento del análisis crítico. Ese reconocimiento limitado de la relación entre proceso y propósito nos alerta sobre la naturaleza de la labor educativa institucional. Nuestra meta requiere cambios de dimensiones transformacionales en las instituciones y en las personas. Procuramos forjar un aprendizaje crítico y transformador en todos los niveles, desde los individuos hasta las instituciones globales. Aunque reconozco que el cambio transformador institucional es el más difícil, pues éste debe forjarse mediante las estructuras políticas existentes, es un cambio viable y también el más crucial.

Los educandos más retantes son aquellos que manejan las estructuras, pues vinculan a éstas de forma inseparable a sus identidades y su bienestar propio. ¿Cómo viabilizar el aprendizaje entre los realistas que poseen el poder para controlar los recursos y los procesos políticos en los gobiernos, las universidades, los sistemas escolares, las autoridades religiosas o cualquiera otra institución del *status quo*?

Proposición 5: Necesitamos diseñar una pedagogía para instituciones tradicionales.

Como ocurre en la mayoría de las instituciones poderosas, los gobiernos se inclinan pocas veces a iniciar cambios, sobre todo cuando éstos conllevarían límites a su poder. Con frecuencia, en situaciones en que la sociedad civil y los movimientos populares procuran cambios sociales, los gobiernos entran en conflicto con sus ciudadanos más activos y responsables. Un ejemplo importante es el acoso gubernamental que sufrió Martin Luther King al oponerse abiertamente a la guerra de Vietnam en 1968. Los gobiernos, todas las autoridades, desean ser apoyados, no desafiados. Los currículos oficiales, excepto en sociedades revolucionarias en las cuales su intención es propiciar el apoyo a la revolución de manera que ésta se convierta en el *status quo*, se redactan para socializar y

preservar las estructuras prevalecientes como orden normativo. La gente puede desear la paz, como alrededor de 10 millones de personas manifestaron en febrero de 2003 tratando de disuadir al gobierno de Bush de no atacar a Irak, pero la inclinación del realismo político al conflicto armado, invocado mediante engaño, prevaleció. Mucho antes de las demostraciones masivas de los movimientos anti-nucleares y por la paz y de la convocatoria al Foro Social Mundial, el Presidente estadounidense Dwight D. Eisenhower identificó el problema al afirmar: “Los pueblos del mundo desean tanto la paz que un día los gobiernos tendrán que salirse del camino y concedérsela” (1953). Para que eso suceda se requerirá una gran cantidad de aprendizaje transformador. Se necesitará una intensa y enfocada atención de parte de los educadores por la paz y en derechos humanos para lograr que los realistas poderosos comiencen a creer en las posibilidades de la paz e interioricen un compromiso genuino con la realización universal de los derechos humanos. Nuestra tarea es forjar una pedagogía dirigida a las instituciones atrincheradas, nuevas formas de una política de persuasión intencionalmente diseñadas para configurar una política de aprendizaje que instruya a nuestros gobiernos sobre las posibilidades de la paz y el papel integral que les corresponde a los derechos humanos en alcanzar estas posibilidades.

Los gobiernos tendrán que aprender nuevas maneras de hacer política, de confiar lo suficiente en los ciudadanos como para entrar en diálogo crítico con ellos en vez de obstaculizar su camino. Lo que Eisenhower sugirió requerirá una ciudadanía crítica, creadora y valiente, capaz de asumir el desafío de ayudar a nuestros gobiernos a aprender. Los currículos convencionales no procuran forjar esas cualidades ciudadanas críticas. La educación por la paz y el aprendizaje en derechos humanos, por el contrario, se comprometen a cultivar justamente esas cualidades como dimensiones integrales a sus procesos pedagógicos, ya que son además elementos indispensables para lograr el propósito social del cambio transformador.

Puede que muchos educadores por la paz, como otras personas que también la procuran, se hayan vuelto cínicos sobre la verdadera intención de los gobiernos. Siguen, empero, considerando a los gobiernos legítimos e instituciones políticas como agentes principales mediante los cuales podrían generarse las estructuras y los mecanismos para instaurar y preservar sin violencia un orden social justo y pacífico. El desafío es pues lograr entablar un diálogo con los gobiernos que conduzca a una política de paz.⁸ Ese reto puede abordarse precisamente desde el campo del aprendizaje en derechos humanos. Las cuestiones sobre derechos humanos proveen la base para inquirir sobre la posible colaboración constructiva con gobiernos cuyas políticas sobre justicia, paz y seguridad nos vemos obligados con frecuencia a oponer. Aún en nuestras relaciones con autoridades públicas con cuyas directrices diferimos, podemos encarnar nuestro compromiso fundamental con el aprendizaje como el vehículo principal para suscitar cambios sociales y políticos.

El discurso sobre las diferencias y particularidades entre la educación en derechos humanos y
8 Emerge actualmente un movimiento internacional importante para estimular y capacitar a la ciudadanía en el uso del diálogo como medio de resolver muchas cuestiones de derechos humanos y relaciones sociales, que incluye la Red para la Paz Mediante el Diálogo - www.networkforpeace.com.

los enfoques de aprendizaje en derechos humanos pueden ser punto de partida para estas búsquedas. El fracaso del movimiento amplio de educación en derechos humanos de abordar estas particularidades y la tendencia a poner énfasis en la educación en lugar del aprendizaje, evidencia la necesidad de conducir un proceso de aprendizaje al interior de las propias instituciones.

¿Cómo podrían educadores por la paz incitar a nuestras instituciones a proseguir este aprendizaje esencial, fundamentalmente dialógico? Más importante aún, ¿cómo pueden las instituciones aprender a aprender y a percibir los procesos mediante los cuales procurarían sus metas de política como procesos de aprendizaje y no maniobras de poder? y ¿Cómo podrían evaluar sus esfuerzos en el logro de sus metas no en términos de adquisición o pérdida de poder, sino en cuanto adelantan el bienestar de toda la comunidad? ¿Podrán acaso quienes ostentan el poder percibirlo no tanto como la capacidad para controlar y decidir por la sociedad, sino como la viabilidad de aprender a servir mejor a la sociedad y asegurar la realización universal de todos los derechos humanos? Propongo que un aprendizaje tal debe procurarse mediante la intervención activa de ciudadanos involucrados en un proceso de política pacífico pero crítico, una política adversarial de ser necesaria, pero aleccionadora en lugar de confrontacional y oposicional, en la cual todos los concernidos puedan aprender a contribuir a la meta común de forjar una sociedad que beneficie a todos por igual.

Los procesos políticos pacíficos son procesos de aprendizaje. Son políticas freireanas de deliberación - acción-reflexión - deliberación renovada; acción y reflexión dirigida a resultados óptimos, todo ello enmarcado en un proceso regido por el respeto a los principios y estándares de derechos humanos. Un progreso social auténtico es producto del aprendizaje experimentado por personas, instituciones y sociedades, en un proceso facilitado recíprocamente por todos los involucrados. Quizá la principal lección que deben aprender las instituciones que administran nuestras naciones y sus relaciones internacionales es a confiar en sus constituyentes, servirles genuinamente y prestarles genuina atención. El buen gobierno, como la buena docencia, requiere escuchar atentamente a quienes uno sirve. El escuchar atentamente, destreza cultivada por la educación para la paz como piedra angular de la pedagogía crítica, es fundamental para una política de aprendizaje. Una política de aprendizaje debe ser una política de diálogo entre ciudadanos y entre éstos y el gobierno. Educar a través del diálogo, pues el diálogo ha sido desde mucho una práctica favorecida por las pedagogías de la educación para la paz y el aprendizaje en derechos humanos. Toda educación ciudadana debe incluir la educación para el diálogo como preparación en la mediación del aprendizaje institucional. Ese diálogo debe ejemplificar la civilidad indispensable en los discursos de diferencia, como imperativo del compromiso a respetar la dignidad humana de todos. Este tipo de civilidad contribuye a las posibilidades transformadoras del diálogo político.

La civilidad, como valor personal y social, proviene de la experiencia genuina del valor fundamental de la dignidad humana, del dar y recibir respeto. Lo que deben entender educadores y políticos es que para ejercer las destrezas del civismo e internalizar su valor se requiere la experiencia de ser sujeto de derechos, complementado por la apreciación de los derechos de otros. Las destrezas

del civismo comprenden un repertorio de conductas impregnadas por normas de derechos humanos y caracterizadas por el uso habitual de acercamientos dialógicos y reflexivos a todo discurso, especialmente al enfrentar controversias que surgen del choque entre impulsos al cambio y la resistencia a éste. Por tales razones, abogo por el aprendizaje mediante el argumento creador y constructivo como complemento a la pedagogía crítica.⁹

Proposición 6: La pedagogía crítica es la metodología más consistente con las metas transformadoras de la educación por la paz y el aprendizaje en derechos humanos.

En esta conferencia, he argumentado que las teorías y prácticas que hemos aprendido de Paulo Freire constituyen el corazón conceptual y metodológico del aprendizaje y la política para la paz más eficaces. Así lo afirmo ya que veo su obra como modelo de un proceso donde se concibe el aprendizaje como política y la política puede constituir aprendizaje. Aunque esta percepción puede ser peculiar a mis visiones personales sobre la educación para la paz, no cabe duda de que a Freire se le reconoce como el fundador de la pedagogía crítica contemporánea por todos los que practican pedagogía crítica en o fuera del campo de la educación para la paz.

Los educadores y educadoras por la paz que cultivan, mediante su docencia, los valores del civismo, el intelecto y la capacidad de razonar, lo hacen por considerarlos fundamentales para la práctica reconstructora de la ciudadanía global y la preparación para la participación en una política de cambio nacional y global.¹⁰ El compromiso de la educación por la paz en reducir la violencia y la vulnerabilidad mediante el análisis dialógico crítico de las relaciones y las estructuras políticas y sociales la distingue de la educación ciudadana convencional. Las destrezas políticas de el diálogo auténtico o de los discursos civiles de diferencia, usualmente no se cultivan por los partidos políticos mayoritarios más allá de la instrucción en principios generales y de las destrezas del discurso dualista del debate, formato en que la civilidad ha venido a ser víctima de la política “pitbull” contemporánea. Ni el discurso público ni la educación pública proveen un ambiente favorable a la discusión política razonada y razonable o al aprendizaje crítico, especialmente en lo relativo a la reflexión profunda sobre alternativas al orden que prevalece. (Un buen ejemplo, entre otros, es la actual controversia en Estados Unidos sobre la reforma de salud). Me parece que la renuencia para confrontar las consecuencias del cuestionamiento abierto y el pensamiento crítico que éste cultiva es lo que en buena medida lleva a algunos a insistir en que la educación y el aprendizaje son sinónimos, optando por la educación (entendida como transferencia de información) como la terminología y la práctica más seguras. Esta renuencia existe tanto en educadores como en políticos. No siempre estamos dispuestos a someter nuestras conductas y valores a los desafíos críticos que podría suscitar el cuestionamiento abierto.

Los educadores y educadoras por la paz que insisten en una relación esencial e integral entre

⁹ Esta manera de aprendizaje se elabora en *Education for a Culture of Peace in a Gender Perspective* (UNESCO, Paris 2001) 168.

¹⁰ Deseo reconocer también los aportes de John Dewey, en la interpretación que de su obra hace Lawrence Metcalf, cuyo trabajo sobre docencia reflexiva ha influido significativamente en la formación de mis conceptos y en mi práctica de una pedagogía crítica.

pedagogía y propósito, podrían describir la diferencia entre la educación cívica convencional y la educación para la paz, como similar a la que existe entre los propósitos generalmente sostenidos en la educación en contraste con aquellos propulsados por quienes abogan por un aprendizaje en derechos humanos. Una distinción muy significativa es la que existe entre las perspectivas informadoras vis-a-vis las transformadoras. Por lo general se concibe la educación como vehículo para inculcar información y destrezas que capaciten a los estudiantes a funcionar en el sistema tal como existe. El propósito del aprendizaje, como procura cultivarlo la educación para la paz, es transformador - estimular en los aprendices sus capacidades para concebir y efectuar cambios y ayudarles a desarrollar la capacidad de transformar el sistema existente. El factor determinante de la educación formal es la intención del educador. En el aprendizaje es la intención del educando. El principal elemento en el aprendizaje transformador es la experiencia consciente y reflexiva del aprendiz. El cultivo del aprendizaje procura desarrollar la autonomía del pensamiento, condición indispensable para la participación cívica constructiva en un sistema político auténticamente democrático. La educación para la paz, centrada alrededor del aprendizaje, reconoce al educando como sujeto de derechos aplicables en el contexto del aprendizaje igual que en todas las otras esferas de la vida social. Los enfoques basados en el aprendizaje son consistentes con el valor de la autonomía personal que afirman defender los sistemas democráticos, el mismo valor que condujo a la expresión de la primera generación de derechos civiles y políticos de la persona.

El aprendizaje plenamente internalizado (es decir, que demuestra estar integrado al pensar y actuar de los aprendices) no es – como he afirmado antes – el producto inevitable de una educación que se origine fuera del estudiante. Se deriva más bien del interior del aprendiz, lo que requiere pedagogías y métodos muy diferentes a los que caracterizan la educación instruccional que transfiere información necesaria para vivir en el mundo tal como es. El verdadero arte de educar consiste en la capacidad del educador para exteriorizar la intencionalidad del aprendiz, estimulando su iluminación en la conciencia de cada educando, sus compañeros aprendices al igual que en el educador. La docencia eficaz comprende momentos de convergencia de intenciones, a saber, de la intención educativa del educador y la intención de aprendizaje del estudiante. La integra a otras convergencias similares para producir un aprendizaje común de todo el grupo, al que todos contribuyen y del cual todos reciben elementos para su propio aprendizaje individual. Honra al individuo a la vez que cultiva un ambiente comunitario.

Un auténtico educador o educadora que “encamina hacia adelante” – la raíz latina del verbo educar – a sus estudiantes, les ayuda a formar comunidades de aprendizaje mediante el diálogo, a compartir intencionalidades y a agruparse de manera que logren configurar objetivos comunes de aprendizaje. Ese es el proceso que entiendo fue la intención de Freire al asumir su rol activo como educador. Esa es ciertamente la esencia de lo que he llegado a percibir como aprendizaje en derechos humanos, gracias a la cual concibo este aprendizaje como pedagógicamente coherente con la educación para la paz.

Proposición 7: Inquirir es la modalidad docente más consistente con los principios y los objetivos del aprendizaje crítico.

Los educadores o educadoras por la paz buscan diseñar pedagogías que les permitan develar las intenciones de los aprendices y discernir el punto de compromiso en el que éstos puedan reflexionar críticamente sobre las materias, esto como base para entablar un diálogo con otros y así compartir un inquirir crítico que facilite la búsqueda conjunta de respuestas a los problemas bajo consideración. Por ejemplo, en el aprendizaje en derechos humanos estas respuestas podrían relacionarse con las maneras en que ciertas violaciones pueden evitarse o superarse y en como procurar cambios sociales que prevengan violaciones futuras similares. O pueden contribuir al análisis de formas de violencia y explorar las causas estructurales de la vulnerabilidad que subyacen tantas violaciones de derechos humanos. El aprendizaje en derechos humanos y las pedagogías de la educación por la paz son diagnósticas y prescriptivas. Son, además, con frecuencia procesos especulativos – suscitando preguntas sobre el *qué*, el *porqué*, el *cómo* y *qué si acaso* – que requieren un discurso comunitario precedido por la reflexión individual sobre la sustancia del asunto en estudio. Aunque la sustancia – el asunto o problema bajo estudio – puede introducirse a través de lecturas o conferencias, la adquisición de la información pertinente es el medio para el aprendizaje, como he sugerido antes en la metáfora de esculpir el barro. Su mecanismo central de aprendizaje es una pregunta que confronte al estudiante con la sustancia, es decir, con lo que debe cambiarse, pregunta que lleva a la descripción, evaluación, diagnóstico y prescripción. La pregunta medular se formula a raíz de la problemática general que se explora mediante una serie de cuestionamientos relacionados y eslabonados sobre los componentes de esta problemática.

El inquirir se compone de esta serie de cuestionamientos y de las preguntas que los iluminan. En la construcción de esta búsqueda como proceso de aprendizaje, distingo entre preguntas y cuestionamientos. Las preguntas tienden a ser estrechamente directas y generalmente suscitan respuestas fácticas o aclaratorias. De esa manera ponen punto final a un aspecto particular de la indagación. Los cuestionamientos tienden a ser más abarcadores, no tan específicos, y requieren respuestas más amplias. Abren la búsqueda a reflexiones más profundas y al análisis crítico.

Un proceso de aprendizaje en reflexión y diálogo es mediado por la formación y consideración de cuestionamientos analíticos y evaluativos elaborados sistemáticamente. El pensamiento crítico surge de la confrontación con tales cuestionamientos y la clarificación de las preguntas que éstos suscitan. Los cuestionamientos son más eficaces cuando se articulan de manera que produzcan una variedad de respuestas que faciliten la consideración de posibilidades múltiples y, con frecuencia, complejas. La capacidad para el pensamiento crítico estimula a los aprendices a concebir sus propias respuestas a los problemas que confrontan, en lugar de esperar que las respuestas estén contenidas en el currículo o que provengan del instructor. La habilidad de diseñar cuestionamientos que produzcan respuestas múltiples es una que los educadores por la paz procuran desarrollar a fin de perfeccionar sus destrezas para facilitar el aprendizaje y ampliar sus facultades para lidiar con un proceso de inquirir

crítico y amplio.

Procuramos también desarrollar nuestras capacidades para afrontar riesgos, quizá en preparación para una política de paz valiente y creadora, pero también, más pertinente para nuestra profesión, para llevar a cabo procesos similares en nuestros salones de clase. Cuando se enseña a partir de cuestionamientos abiertos, cultivando deliberadamente respuestas múltiples y diversas, el maestro o maestra renuncia al control exclusivo del contenido y la dirección de la discusión, situación que muchos educadores encuentran intimidante. Sin embargo, esta experiencia, como muchas otras empresas riesgosas, puede también ser excitante al ampliarse y enriquecerse la práctica docente del educador. Incluso puede ser ocasión de enorme apasionamiento, especialmente cuando los estudiantes proponen posibilidades totalmente novedosas y originales. Designo este riesgo pedagógico de inquirir abierta y plenamente – en oposición a la seguridad de un currículo ya definido - como “enseñar sin una red”. Así como los acróbatas de cuerda floja y sus audiencias encuentran que la ausencia de una red aumenta la excitación, también este estilo de docencia – que requiere mayor preparación que la pedagogía de transferencia – es muy gratificante profesional y personalmente. Su disfrute es análogo al de tocar y escuchar jazz. Es creatividad comunitaria sin límites. Pero, como el jazz, no carece de forma y disciplina; en el caso de la enseñanza, la disciplina y la forma son los criterios rigurosos de la evidencia y el razonamiento, cruciales para el inquirir crítico y responsable.

El aprendizaje crítico tiene el potencial de capacitar aprendices a vivir de manera que puedan mover al mundo hacia lo que podría llegar a ser, guiados por la visión holística de un orden social fundado sobre la dignidad humana, visión que inicialmente inspiró la articulación de los derechos humanos. Los derechos humanos, como representación de las características de un mundo no torturado por la violencia y la vulnerabilidad, configura esa visión y permite profundizar la comprensión de las injusticias de las sociedades actuales. El indagar sobre los medios para realizar esa visión, en un esquema holístico de derechos humanos, habilita al aprendiz a concebir dos o más posibles conjuntos de condiciones sociales, contrastando lo que existe con lo que podría llegar a ser. Así como la perspectiva del lente “zoom” permite captar esquemas amplios holísticos, el inquirir abierta y plenamente cultiva el pensar en términos de posibilidades múltiples, lo que se aparta de los límites del currículo prefabricado impartido mediante instrucción, al igual que del reduccionismo y el dualismo del realismo político. Aún más importante, contribuye a inspirar esperanza en la posible superación de esos límites.

La esperanza es la fuente de energía para toda política y aprendizaje transformador. Surge cuando captamos las posibilidades de cambio exterior que subyacen las reflexiones interiores compartidas en el diálogo freireano. Este proceso de reflexión compartida contribuye a interiorizar los valores de derechos humanos, motivando a los aprendices a adquirir el conocimiento de, y a desarrollar la pericia en, las estrategias sociales y las destrezas políticas adecuadas para actualizar esos valores en sus propias vidas, en sus sociedades y en el mundo más amplio. El aprendizaje en derechos humanos requiere facilitar un aprendizaje activo, participatorio, reflexivo y práctico. Exige suscitar preguntas difíciles

con mentes abiertas, explorarlas con lenguaje gentil y enfrentarlas con corazones esperanzados. Esa reflexión y ese cuestionamiento constituyen la preparación adecuada para la práctica de la política de paz. Es también la fuente de la adhesión a los derechos humanos como fines y como pautas para una política pacífica.

Los educadores y educadoras por la paz no pueden pretender saber exactamente cómo iniciar e implementar esa política como instrumento para la paz o la realización de los derechos humanos. Ni la pedagogía de la educación por la paz ni el aprendizaje en derechos humanos, aunque se basen en conocimiento robusto y erudito de los aspectos variados de la problemática, poseen la certeza de solucionar correctamente las múltiples y complejas cuestiones en discusión. Tampoco disponen de respuestas fácilmente aplicables a las preguntas sobre cómo reducir y finalmente eliminar la violencia y la vulnerabilidad.

Disponemos de algunos principios rectores (derechos humanos), repertorios de destrezas en la solución de problemas, métodos conducentes a un diálogo reflexivo y razonable, y estrategias de resolución no violenta de conflictos, entre otras posibilidades pacificadoras. Nos inclinamos a creer que podemos diseñar aún más recursos y afirmar que donde no existan las necesarias alternativas políticas y pedagógicas, éstas pueden inventarse. Tenemos profunda fe en la imaginación humana y en la capacidad de aprender. Pero no pretendemos “tener las respuestas”. Concebimos más bien nuestra tarea como un perfeccionar las preguntas, formulando cuestionamientos coherentes sobre la condición humana, sus orígenes y posibles futuros. Quizá nos distanciamos del método docente de transferencia porque no creemos que haya mucho que transferir. Tenemos, sin embargo, los medios de promover la reflexión crítica esencial para perfeccionar las preguntas y diseñar los cuestionamientos más fructíferos.

Proposición concluyente de síntesis: Los modelos holísticos y la reflexión crítica son consistentes con y contribuyen a la transformación que conduce a actualizar la dignidad humana.

Este Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos es ocasión oportuna por la atención que confiere a los desafíos políticos más urgentes que enfrentan los educadores por la paz. Arroja luz sobre las formas de la pedagogía freireana en las que nuestra disciplina ha estado especialmente activa durante los últimos años, llamando la atención a su objetivo final: contribuir a forjar un mundo en el que todos podamos ser humanos.

Puede que no exista nada más humano que el impulso a aprender, a entender las realidades en las que existimos, a buscar la capacidad de configurar esas realidades en armonía con las condiciones que entendemos conducen a vivir en dignidad. Creo que es justamente este impulso lo que nos inspira a ser educadores, personas que deseamos dedicar nuestras energías y talentos humanos a la labor de aclarar los medios que nos capacitan para desarrollar nuestra propia humanidad y asegurar las mismas oportunidades para los demás. Es en esta búsqueda que procuramos encaminar a los estudiantes que

nos han sido encomendados.

La historia de todo lo bueno en la educación puede verse como el conjunto de esfuerzos que hace la sociedad para mejorar y hacer más eficaces las maneras en que debemos proceder para el beneficio de los aprendices y las sociedades en las que experimentan su humanidad. A lo largo de la experiencia humana, esos esfuerzos han sido obstruidos por la ignorancia, inevitable o impuesta, una opresión que es consecuencia del obstáculo correspondiente a la negación de la humanidad de muchos por los pocos. El genio y el aporte crucial de los derechos humanos es que, tomados en conjunto, vindican nuestro repudio a tal noción de los supuestos límites a la humanidad, al potencial humano y a los miembros de la familia humana que reclamen el disfrute de su plena humanidad.

Cobramos conciencia de las maneras en que podemos – aún a pesar de los límites que imponen y preservan las estructuras de poder – impulsar adelante las capacidades de nuestros estudiantes, y las nuestras, para forjar nuevas realidades. Primordiales entre ellas son el holismo y el aprendizaje crítico: el holismo que facilita percibir tanto las dimensiones profundas de los límites y obstáculos al logro de nuestra plena humanidad, como la amplia gama de posibilidades de superarlos y las modalidades de aprendizaje crítico que podrían cultivar nuestras aptitudes para efectuar un cambio transformador.

Lo que distingue al aprendizaje en derechos humanos, apoyado en el inquirir crítico, de la educación sobre derechos humanos basada en la transferencia de información, es el holismo, el aprendizaje crítico y el compromiso con un cambio transformador. Ello convierte al aprendizaje en derechos humanos en componente integral de la educación por la paz. Estos tres atributos del aprendizaje en derechos humanos nos desafían a asumir la tarea políticamente delicada de iniciar un diálogo auténtico y transparente con el poder, de manera que podamos aprender juntos las maneras conducentes al cambio transformador. Tal diálogo debe ser plenamente sensible hacia vocablos como educación y aprendizaje y a cómo éstos afectan nuestro pensamiento, configuran nuestras acciones y controlan nuestra política. La política transformadora debe entender que la educación por sí misma no necesariamente produce aprendizaje socialmente constructivo, por lo que deben aplicarse todos los medios posibles para lograr que sectores sociales amplios se involucren en un proceso de aprendizaje crítico.

Sobre todo, como educadores y educadoras, debemos reclamar y redefinir el lenguaje de la educación. En vez de concebirlo como un instrumento para la comunicación de un conocimiento limitado, selecto y estandarizado, debemos redefinirlo como un proceso para la creación de multiplicidades de nuevos conocimientos, en servicio de un pensamiento potencialmente transformador del mundo. Como educadores por la paz, podemos abordar este proceso mediante el acercamiento freireano al aprendizaje en derechos humanos. Como Martin Luther King afirmase en su denuncia de la guerra de Vietnam, vivimos en un tiempo de la “urgencia del ahora” (1967). Hay mucho en riesgo y mucho por ganar en la manera que laboramos en lo que resta del Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos.

Gracias a todos ustedes por prestar atención a mis proposiciones. Una nota especial de gratitud a la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz por esta oportunidad de entrar en diálogo con su comunidad de comprometidos educadores por la paz que inspiran esperanza en que lo que aquí hemos sostenido es posible, pues se hace evidente en su trabajo.

Referencias

- Eisenhower, Dwight D. 1953. "A Chance for Peace", citado en Blanche W. Cook (1978) *A Divided Legacy: Peace and Political Warfare*. New York: Doubleday. Reimpreso en 1991 como *The Declassified Eisenhower*. New York: Penguin.
- Freire, Paulo. 1970. *The Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Galtung, Johan. 1996. *Peace by Peaceful Means*. London: Sage.
- Hague Appeal for Peace Global Campaign for Peace Education*. 1999. www.haguepeace.org
- Hans, Asha and Betty Reardon, eds. 2010. *Human Security: Challenging Patriarchal Violence*. (título provisional) New Delhi: Routledge (en prensa).
- King, Martin Luther, Jr. (1967) "Beyond Vietnam: A Time to Break the Silence," discurso en la Iglesia de Riverside, Nueva York, 4 de abril, 1967. Disponible en www.riversidechurch.org.
- Metcalfe, Lawrence and Maurice Hunt. 1968. *Teaching High School Social Studies*, Second Edition. New York: Harper & Row.
- Reardon, Betty A. and Eva Nordland, eds. 1994. *Learning Peace: The Promise of Ecological and Cooperative Education*. Albany: State University of New York Press.
- Reardon, Betty A. 2001. *Education for a Culture of Peace in a Gender Perspective*. Paris: UNESCO PRESS.
- United Nations. 2000. *United Nations Millennium Development Goals*. Disponible en <http://www.undp.org/mdg>
- UN Secretary General (A/57/124). 2002. *Report on Disarmament and Nonproliferation Education*. Disponible en <http://www.disarmament.un.org/edu>
- UNESCO. 1994. *Integrated Framework of Action for Education, for Peace, Human Rights and Democracy*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 1980. *Final Document of the World Congress on Disarmament Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 1993. *World Congress on Human Rights*. Paris: UNESCO.
- United Nations General Assembly Resolution A/Res/40/184. 1994. *Resolution on the United Nations*

Decade for Human Rights Education, 1995-2005. New York: United Nations.

United Nations General Assembly Resolution A/Res/62/171. 2008. *Declaration of the International Year of Human Rights Learning.* New York: United Nations.

Williams, Right Reverend Rowan. 2009. “Ethics, Economy and Global Justice,” discurso leído en Cardiff, Wales, 7 de marzo, 2009. Disponible en <http://www.archbishopofcanterbury.org>

***Human Rights Learning:
Pedagogies and Politics of Peace¹***
Betty A. Reardon

I am honored to be invited to deliver this lecture, delighted to be in Puerto Rico, enjoying this beautiful island and inspired by the wonderful work of the UNESCO Chair for Peace Education of the University of Puerto Rico, a model of all that my lecture will advocate.

Foreword: Five assumptions underlay the linking of human rights learning to the pedagogies and politics of peace.

The following propositions and reflections arguing that human rights learning (HRL) is constitutive to effective pedagogies and politics of peace are informed throughout by five basic assumptions about the requirements for achieving peace; requirements that pose significant challenges to peace education.

First: A sustainable world peace can only be assured through the universal actualization of human dignity; human rights concepts and standards are tools for the realization of the conditions necessary to human dignity. The universal actualization of human dignity and the achievement of world peace require a transformation of prevailing worldviews and modes of thought.

Second: Holism and critical reflection are essential and necessary to the transformation of thinking (and transformational thinking) conducive to the political processes requisite to the realization of human rights as the basis of a peaceful world order. Holism demands that we address peace and justice problems in all dimensions and in relation to other problems which mutually affect each other. Critical reflection is needed to assess the nature and severity of problems of peace and the viability of potential responses.

Third: A truly democratic, nonviolent politics of peace would be a politics of learning, learning being a process of internalized change through which we and our societies become who and what we are. Most current practices in education focus on transfer of knowledge rather than on the development of the capacities to produce and internalize it; so they remain mechanisms for the continuation of the pedagogies and politics of the *status quo*.

Fourth: Human rights learning - active learning and learning for action - offers lively and effective means to develop our capacities to be human and to prepare citizens to devise and engage in a politics of peace. Engaging in a politics of peace would be practicing politics as learning and

¹ This essay is an expanded version of the UNESCO Chair for Peace Education Keynote Address delivered on April 15, 2009.

learning as political engagement.

Fifth: The International Year of Human Rights Learning 2009, provides a moment for the advancement of the critical pedagogy espoused by Paulo Freire whose dialogic method is still the most conducive to induce transformative social and political learning.

Seven propositions comprise the essential argument to be made on human rights learning as a means to cultivate learning and politics for peace.

These five assumptions infuse the seven propositions elaborated below about the challenges to, and possibilities for, peace education forthcoming from the International Year of Human Rights Learning. These propositions constitute the arguments essential to my central assertion that human rights learning offers the most effective form of education for achieving peace and cultivating a peaceful politics.

Proposition 1: Human rights are integral and essential to peace and peace education.

As a political framework for the actualization of human dignity, human rights are the ethical core of peace education; not a complement, or a particular component, and certainly not an alternative or an educationally equivalent substitute for peace education. Human rights are integral to peace education, that is, without human rights peace education lacks a primary component of its core and essential substance. Human rights are the essence and the arbiter of peace, the antithesis of violence, touching on multiple and complex aspects of the human experience, illuminating the necessity of holism to the field. The potential of human rights as the means to cultivate transformational thinking lies in viewing all human rights norms and standards as a whole, an integrated ethical system. That system, I propose, holds the promise of a transformed peaceful and just global order.

An alternative statement of this assertion is a formulation I often used in introducing human rights in my peace education classes. Human rights *is* and human rights *are*. The sum and ethos of the values and principles of human rights taken as a whole *is* – or would be – peace. Human rights standards *are* the specific indicators and particular measures of progress toward and the realization of peace. Human rights puts flesh on the bones of the abstraction of peace and provide the details of how to bring the flesh to life.

Putting flesh on the bones is a metaphor for what I believe to be transformation, the substance of profound and lasting change of such a nature as to reconstitute the very body and organic functioning of a person or a society. It is not the surface or cosmetic change that goes by the names of reform, progress or development. It is not the time-bound structural change of a revolution. It is a reconstitution of the psychosocial DNA of a person or society, comprising changes in worldviews, values and modes of thinking. Transformational thinking is that form of reflection and analysis that recognizes the living organic nature of human personalities, relationships and institutions. It

attempts to consider and deliberate issues in organic terms, recognizing human and social life as evolving processes, reflecting upon what actions might improve the health of an organism, individual or institution and what learning and political processes are most likely to facilitate those actions.²

The term human rights learning as used in my arguments refers to a process inspired by an impulse toward social justice that takes place in all settings where people learn for civic purposes. They include - but most certainly are not limited to - schools and universities. Human rights learning (HRL) is the conjoined philosophic twin of critical pedagogy, coming to be the preferred pedagogy of peace education, the two united by a common assumption about the relationship between teaching methodology and social and political learning. An even more significant belief that peace educator advocates of participatory, reflective pedagogies share with advocates of human rights learning is that in itself HRL is political in nature. The efficacy of education for humane and positive social and political purposes is most likely determined by the internalization of values and world views that should complement the acquisition of knowledge and skills relevant to the realization of human rights.

Internalizing values is possible through the acquisition of knowledge and the development of skills if the learning process is mediated through active and reflective involvement of the learner with the substance of study. An explanatory metaphor for this process of rigorous and vigorous engaged thinking is sculpting with clay, the clay being of the substance explored and formed through the intellectual, emotional hands of critical reflection. This is especially so if the process involves the examination and - in most cases - the challenging of the worldviews of the learners and their societies. In distinguishing, as I will here, between human rights education and human rights learning, I intend to argue that such examination and challenge of prevailing social and personal values is still largely missing from standard, formal human rights education, precluding it from being peace education. (This is so, I argue, because peace education is now becoming more widely devoted to Freirean critical praxis as the core of its pedagogy.)

Peace education is also of its very nature critical. Not in the sense of criticism as opposition, but in the sense of being probingly analytic and evaluative. Granted analysis and evaluation may indeed lead learners to oppose some public policies or social, economic or political structures, when they find them to contradict the fundamental values of peace and justice which guide the evaluation; or when the analysis shows failure to achieve just public purposes. For human rights learning, however, such challenge is a core learning goal of critical reflection, with the realization of human rights as social purpose, issues of human rights as substance, and observance of principles of human rights in the facilitation of the intended learning. This analytic and evaluative process is mediated within a holistic - and potentially transformative - human rights framework.

² Organic thinking is similar to what I have referred to elsewhere as ecological thinking, in B. Reardon and E. Nordland, eds. *Learning Peace: The Promise of Ecological and Cooperative Education* (New York: SUNY Press, 1994).

Human rights as learning goal and social purpose, substance, and process - stated in traditional curricular terms as objectives, content and method - have always been integral to comprehensive peace education, also grounded in holism. The holistic and or comprehensive approach of peace education stands in contrast to general education practice still caught in the fragmented and reductionist thinking that has characterized modern Western thought, (post modernism notwithstanding). Too few educators fully understand or act upon the principle of holism, thus lessening the potential of formal, institutionalized education to serve as the vehicle for significant social or political change. Even peace education that has advocated holism more than most other fields of social and political education has suffered to some degree from these limits. Some of the best peace education practices developed in formal education have been derived from elementary education. Gifted educators of the young recognize the power of holism and affect in learning. The tyranny of separation of distinct subject matters, around which curriculum is organized in secondary and university education, does not usually obtain in the lower grades where content is often organized around themes that infuse lessons in all subjects in comprehensive study units. The holism of early education sets learning in a context of the linkages and interrelationships between cognition and affect and among subjects of study that more closely approximates the natural learning of lived experience. Human rights learning seeks to establish linkages among human rights problems to illuminate the relationships of the problems to the lives of the learners. Personalizing the learning, as did Freire, motivates the learners to engage with the problem and ultimately inspires them to seek alternatives.

Considering the distinctions I perceive between the largely content based general practice of human rights education (HRE) and human rights learning (HRL) that puts equal emphasis on an engaged pedagogy, provides an arena of discourse on the purposes and processes of social education in general and peace education in particular. We need to enter this arena to grapple with the limits to learning inherent in the information transfer form of education as obstacles to the ultimate social purpose of peace education: transformation toward a culture of peace through the de-legitimization of violence as a political tool and the development of a social commitment to nonviolent societies, striving to realize universal human dignity in institutions, relationships, and customs. The separations and limits of traditional pedagogies imposed by the fragmentation and reductionism of divided subject matter are characteristic of the “political realism” that still dominates current politics - including issues of human rights and peace. The rationalization and tolerance of various forms of economic and political violence as unavoidable in the face of concerns deemed more significant to order and stability is a given in public discourse. In the names of more urgent public priorities such as national security, human rights fall by the policy wayside. Issues continue to be discussed and decisions made without regard to the essential interrelationships among them. So, too, the ethical and normative dimensions and consequences of public policies are screened out in favor of what is argued to be pragmatism and practicality. Neither do ethical dimensions play much of a role in standard information based education.

Authentic realism in the sense of the realities as seen by the oppressed and vulnerable of the world, rather than as interpreted by the powerful who control our institutions, is to be found in human rights learning as politics. One of the most promising possibilities of HRL is that it offers the basis for a process of assessing the human condition, which enables us to identify and diagnose the violence of the stable order and the conditions of vulnerability that it perpetuates.

A holistic approach calls for identifying links and relationships among issues and problems. It entails looking as broadly as possible at the global social system that functions to a painful extent through the manipulation of violence and vulnerability, the very conditions which lead Freire to his critique of the dominant society and his rejection of the forms of education that served it. By linking the personal-reflective with the communal-political, he suggested a pedagogy that challenges the system and the limits imposed by political realism. He made idealism a practical and effective mode of politics. He devised a pedagogy that challenged both learner and society to intervene in the reality they perceived so as to expose and transform the structural injustices – the violence and vulnerabilities – rationalized by realist politics and the mechanisms of oppression obscured by fragmented, reductionist thinking.

Proposition 2: Human rights learning is a contemporary form of Freirean political pedagogy.

This proposition is the core of the thesis I wish to bring to this discussion of human rights learning as the pedagogies and politics of peace. The proposition is not necessarily new, but I believe it has renewed currency in 2009, the International Year of Human Rights Learning. The basic argument is a call for the fulfillment of the Freirean promise of education as a means to the realization of human rights through that form of human rights learning defined as *conscientization* - awakening to awareness of the realities of our lives and societies and the interrelationship between these two realms of human experience. It is exactly Freire's focus on the capacity of the inner dynamic of the learning process to illuminate the outer social and political structures that forms the essence of human rights learning as advocated by the Peoples' Movement for Human Rights Learning and of the communally based approaches to learning demonstrated in the processes of the International Institute on Peace Education and its offspring Community Based Institutes on Peace Education.

This International Year of Human Rights Learning can be an impetus for peace educators to renew their commitment to the Freirean promise: to take up the challenge that is best expressed by the peace movement's call to "speak truth to power", acknowledging the political nature and purpose of peace education. By political I do not mean the politics of existing political systems, nor the contentions among the categories of political positions ossified into political parties, reifying the dualistic thinking that in the American system plays out in a two-party politics. I mean rather politics in a more profound and basic sense of public deliberation on the aims and purposes of society: the decisions about means to achieve those purposes by sustainably producing and fairly

expanding the fruits of a peoples' labors, resources and talents. I mean a politics of peace infused with a common commitment to the general public good, a just distribution and equitable enjoyment of benefits and resources; in short a politics of human rights. This is a politics far from the present power contestations of political realism, the win-lose process that obscures and poses obstacles to the learning required to devise and develop a politics of peace. Without an effective politics of peace, peace cannot be achieved. Without an effective political education there can be no politics of peace. I would submit that human rights learning is the most promising vehicle for an effective education for a politics of peace. For it has been devised through such a politics in the places where it has been put into practice as grass roots activism for community change.

There are certainly indicators that such a politics may be even now being born. Such phenomena as the World Social Forum and the Obama election campaign bear witness to it. But the labor is a difficult one in which all the midwifery skills peace education and human rights learning can muster must be applied in the face of great odds. That labor, the struggle to give birth to a new reality is the core of politics as learning, of an authentically democratic politics, a nonviolent politics, a process of public discourse and action directed toward the realization of social wellbeing and human dignity; a process through which citizens learn to realize their social and political goals. Peace Education as human rights learning is an approach to impelling this process. It is Freireanism in action. Now, in this year, we can integrate into the Freirean approach, some of the conceptual tools that have been developed by peace education. Among the conceptual tools most relevant to our task are the concepts of violence and vulnerability, concepts derived from an analysis of the patriarchal nature of the fundamental inequities of the global political economy.³

Proposition 3: The violence and vulnerabilities of the global system frame ethical issues for human rights learning and a politics of peace.

What Freire confronted as oppression of the poor, I would identify as a symptom of a system of social and economic violence, similar to, but not synonymous with what peace research refers to as structural violence. It seems to me that the concept of structural violence is a general abstraction that can obscure the ethical and moral dimension and the individual personal responsibility at play in of this category of violence.

Granted, it is accepted that social and economic structures restrict the opportunities for human fulfillment and access to social benefits available to the poor, and the concept of structural violence enables us to discern the institutional and political causes of, and possible alternatives to, these unjust conditions. However, the degree to which personal behaviors and choices conditioned by social values determine the actual processes of deprivation within the structures call for normative reflection that

³ I have elaborated this analysis in two recent essays, "Toward Human Security: A Feminist Challenge to Patriarchal Militarism" in A. Hans and B. Reardon, eds, *Human Security: Challenging Patriarchal Violence*. (New Delhi: Routledge, forthcoming, 2010) and "Toward a Gender Theory of Violence: Exposing the Patriarchal Power Paradigm", a lecture to be published by University of Granada in 2010.

makes ethics and values a significant factor in peace learning and peace politics. Justice and injustice may be mediated through structures but they are not synonymous with nor necessarily determined by structures. Indeed, I would argue that peace and human rights learning and action are not only often inspired by unjust structures, but that they can take place within them. It is this fact that makes peace education possible within our present politics and education systems. It also makes it incumbent upon peace education, especially when it takes the form of human rights learning to pose issues and develop skills for the exercise and application of ethics and morality.

Both ethics and morality may have a place in peace learning and peace politics, but their respective places are distinct and different. They are not synonymous and cannot substitute one for the other. It is not the role of peace education or human rights learning to moralize, that is to teach by moral precept. But they have a responsibility to guide learners in discerning when moralizing is introduced into political discourse as it was so frequently in the last American administration - most lamentably in the case of depicting the war against Iraq as a crusade and the shocking and frightening habit of the then Secretary of Defense of introducing strategic directives with Biblical quotations. In addition to being an egregious violation of the constitutional requirement of separation of church (meaning for legal and political purposes all religions) and state, the habit was a prejudgment on public matters of national security that denied the citizens the right to form and argue for their own positions.

Ethical reflection and analysis, on the other hand should be an integral component of peace learning and peace politics. The development of ethical skills can derive from applying global society's agreed principles of justice and equity - such as those that are enshrined in law, pertaining to all no matter what moral system they may live by - to the assessment of political issues and choices. The development and application of ethical principles is a process of engagement similar to my sculpting in clay metaphor. It is a peace education and human rights learning process consistent with Freirean pedagogy. It is a process similar to what Martin Luther King may have meant when he said that serious thinking about political issues was a form of action.⁴

The differences between ethics and morality most relevant to the transformative learning toward which we are striving are the sources from which they come and the thinking that goes into their application. Ethics, derived by persons wrestling with what might be good and true on as wide a basis as possible derives principles that require deeper reflection on the what as well as the how of the substance of principles and the complexity of their application. Morality, based on precepts set forth by authority - usually but not always religious authority - is more in the area of what is permissible. The range of how is often limited when the authority from which the precepts emanate posits prescriptions, instructing in specific behaviors or imposing specific social norms and policies such as those applying to reproductive rights and sexual practices. There is no area in which the distinctions

⁴ The Pastor of Riverside Church in New York City in a program commemorating Dr. King's speech denouncing the Vietnam War attributed this statement to Martin Luther King.

between the two and the consequences of the application of one or the other is more evident than in the controversies over the human rights of women and children. I would submit the issues involved there are not contending moralities, but contentions between moralities and ethical principles. Many of the latter have been encoded into the international legal standards of the Conventions on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women (1979) and the Convention on the Rights of the Child (1989).

What I find potentially counter productive to the intention of human rights education is that in cases where it is delivered through some variation of transfer method of imparting knowledge, it can easily - and sometimes has - used the standards as moral precepts rather than ethical principles, undermining the possibilities for the ethical reflection that is essential both to dealing with the contradictions, complexities and controversies involved in applying the standards and to transformative thinking developed through ethical reflection. I fear that even some who purport to practice or advocate human rights learning have fallen into the same trap. It was, I believe, an intention of Freire to enable those with whom he practiced his pedagogy to develop these skills of ethical as well as structural analysis. For in the struggle for structural transformation – the intent of conceptualizing oppression as structural violence – these ethical skills are of great political practicality; and are, therefore, essential objectives of a pedagogy of human rights learning.

The structures of oppression aggregate into a global system that calls for a holistic approach to comprehend and challenge it. By speaking specifically of social and economic violence I mean not only the avoidable harm imposed by unjust and inequitable institutions, I mean as well attitudes, behaviors and values that comprehend individual/personal as well as social/political responsibility. I suspect the outrage against those who brought about the present global financial crisis might be far greater were we to fully realize the extent to which the lot of the poorest and most vulnerable was made even more painful by the current situation. This crisis, too, needs to be viewed within this larger system in which the global economy became not so production oriented as monetized and controlled by global markets with little ethical reference to how production and distribution was failing to meet the basic needs of most of the world's peoples; in short denying their economic human rights.

The economic crisis is a human rights crisis involving large-scale structural violence against the vulnerable, a consequence of the ethical failures of the powerful and the privileged who support them. Within the present global structures I would identify the privileged as those whose survival is economically assured, who enjoy a lifestyle that affords them a level of comfort much beyond survival, and who have the privilege of time and circumstances for reflection on the consequences of their political and lifestyle choices.

However, most of the privileged do not seem to realize – nor attend to - the harm endured as a consequence of the global economic structures. This harm is not solely attributable to the actions of corporate and financial titans, but also to personal choices made by many, if not all, in most societies.

Even if only in tolerating injustice, the toleration is a choice and has ethical valence. It is exactly in this ethical sphere that the *conscientization* some have referred to as “the pedagogy of the privileged”- human rights learning for those who are not deprived or visibly oppressed - is the most relevant task of peace education. Transformation toward fulfillment of the economic rights of the poor may well depend upon awakening the awareness of those whose life choices and standards of living are the mainstays of the structures, whose behaviors uphold the economic policies and actions of the titans. The human rights learning goal of their *conscientization* is their becoming aware of their implication in the structures and the ethical dimensions of their personal circumstances, their political and economic choices.

Human rights learning for the privileged is also a sphere wherein human rights education is distinguished from human rights learning, and where action forthcoming from such *conscientization* constitutes politics as learning, for it is a pedagogy intended to lead a public conscientized to the avoidable harm suffered by the vulnerable in the global economic system to action. A conceptualization of injustice as unacceptable, avoidable harm developed through such a process of *conscientization*, inspired those who conceptualized and brought to ratification the normative standards articulated in the International Covenant on Economic and Social Rights (1966) wherein governments agreed that these injustices – forms of violence were, indeed, avoidable harm. However, there is little in the language of those standards that acknowledges them to be the product of a political process I would describe as human rights learning. Neither is there in the language of the documents that established the International Decade for Human Rights Education (1994) and the Resolution declaring 2009 the International Year of Human Rights Learning (2008) any indication that achievement of the goals of the decade and the year require wide-spread public learning with a focus on *conscientization*. More importantly the documents reveal blindness to the philosophic contradiction inherent in taking the terms education and learning to be functionally interchangeable. Even more limiting is the apparent assumption that learning is the inevitable consequence of education. Classroom experience and human history both give the lie to that belief.

A process of public *conscientization* will of necessity involve ethical reflection. It seems to me that what I know of human rights education in its traditional education form does not assure that the ethical issues of complicity with the systemic violence and social responsibility for the suffering of the vulnerable will be considered. The assumption that substantive knowledge, per se, is the object of education still infuses the mindset in which the privileged are educated. Knowledge is considered to be a commodity to be acquired, a source of power and of “market advantage.” The uses to which power is put and the ends served by knowledge are not considered as issues subject to ethical assessment. Power and knowledge are bases of individual, corporate, or familial wealth to be used to the advantage of the possessors, only secondarily – if at all – as resources to be put to the betterment of the human condition or for the fulfillment of social responsibility.

Peace education has long advocated the cultivation of the skills and capacities of social

responsibility as integral to its purpose. Human rights learning, at its core, is the cultivation of ethical reflection and assessment for the exercise of social responsibility. Both sets of capacities, ethical reflection and social responsibility, are essential to the development of transformative thinking. Both are essential to citizen action to overcome the avoidable harm of structural violence. Comprehension of structural and all other forms of violence is crucial to devising the strategies of a politics of peace.

Those familiar with my work will know that I identify violence as the central problematic of peace education. All violence degrades and/or denies human dignity. This is why I assert that the substance of the field should comprise an inquiry into violence as a phenomenon and a system, its multiple and pervasive forms, the interrelationships among the various forms, its sources and purposes, how it functions and potential alternatives for achieving the legally sanctioned, socially accepted, or politically tolerated purposes commonly pursued through violence. I emphasize these structural forms of economic, social and political violence as I believe them to be more significant to our task than, the non-systemic, aberrant violence of crime, interpersonal conflict, vandalism, and the like. I believe they are both rooted in and facilitated by the systemic violence of the institutions that uphold the wider culture of violence. (I do want to note here, however, that I consider gender violence, including domestic violence, to be systemic.)

Peace research has defined various categories of violence. However, little has been done to devise a widely agreed conceptual definition of the larger comprehensive concept of violence, making the determination of what comprises nonviolence somewhat problematic. Having recently read some of the exchanges about the limits of commitment to nonviolence among members of the Peace and Justice Studies Association, I see a real need to clarify our thinking about what constitutes both violence and nonviolence. Absent an agreed definition of violence, is it possible to discuss the potentials and limits of nonviolence – or to strategizing ways in which it might be integrated into peaceful politics?

For the purposes of this essay, and in the absence of a generally agreed definition in the field, I will offer the most simple and brief definition of violence that informs my assertion about the central problematic of peace education and my arguments about the educational goals designated to address the problematic. (I might note that the following is not inconsistent with the very lengthy list of meanings offered by the Oxford English Dictionary.) I define violence as intentional, avoidable harm – usually committed to achieve a purpose. By designating it as intentional harm, I intend to indicate that using violence, especially to achieve economic or political purposes or to maintain social conditions (such as male dominance) is an act of choice, strategic as well as ethical choice. In most situations there are alternatives courses of action toward the ends sought.

I also distinguish between violence and necessary, legitimate force. When there are no known non-forceful alternatives, we have recourse to legitimate force – peacekeeping and police forces for

instance - to be used, keeping in mind in its application that harm should be kept to the lowest possible level. I would categorize what is commonly called police brutality as violence. It is harmful force that exceeds what is necessary to achieve the legitimate social ends to which it is being put. So, too we can say that the use of military when all other avenues to defense against armed attack are closed off under the present system - which lacks sufficient institutional alternatives - is legitimate. It is recognized to be so in Article 8 of the Charter of United Nations. (I do not consider 9/11 to have been such an attack. There were and are institutional alternatives to respond to and remedy such acts of violence which are crimes, not acts of war.) As we can consider police brutality to be violence, so too, there are clear instances of what Okinawa Women Act Against Military Violence (OWAAMV), a Japanese peace organization, have defined as military violence, intentional harm to civilians or avoidable harm inflicted outside combat conditions by military personnel. An example of the latter is the abuse of prisoners taken in combat and held outside the actual arena of armed struggle. Other examples are the frequent crimes of sexual violence around the U.S. bases in Okinawa and other areas in which significant numbers of military personnel are stationed, the ecological violence resulting from military activity and the health consequences of such activity as in the island of Vieques.⁵ These are certainly avoidable harms and clear violations of human rights.

My definition of violence derives from the core value of human dignity and respect for the living Earth; and from the concomitant human responsibility to honor them. The values of human dignity and human responsibility are also central to the theories and practices of nonviolence. Nonviolence comprises efforts to pursue goals imbued with an intention to do no harm; and where that may not be possible, to minimize any potential harm - if possible to enlist the consent of those who will suffer some of the harms that sometimes occur in the use of nonviolent strategies. Strikes are a good example here. Those who withhold their labor may have just cause, but all those who suffer the consequence of the strike may not be implicated in the injustice. Such consent was given by large numbers of Black South Africans to the boycotts and sanctions that helped to topple Apartheid in South Africa. These are but two examples of the kinds of human rights issues, the resolution of which involves citizens in consideration of consequences, especially ethical considerations.

Because the values of human dignity and human responsibility from which this concept of violence derives are integral to human rights, human rights issues and human rights learning are excellent lenses through which to seek the requisite clarification about what constitutes violence and how it is implicated in the perpetuation of the vulnerability of the oppressed. Human rights study provides us with tools of definition and diagnosis of what comprises violence, experientially as well as conceptually, and provides opportunities to consider approaches to overcoming vulnerability.

A condition that often produces the impulse to violence is vulnerability. The concept of vulnerability provides another useful analytic tool with which to assess the circumstances that make

⁵ OWAMM organized in response to one especially egregious case of sexual violence, the kidnapping and rape of a 12 year school girl by three US military members stationed on Okinawa, is active in an international anti-base movement that also involves protest groups from Vieques and areas around foreign military bases all over the world.

possible the denial of human dignity to large masses of the human population. Vulnerability, - in particular structural vulnerability - I would define as a chronic disadvantage suffered by person or groups at the lower levels of the prevailing social, economic and political structures: women, the poor, the aged, children, and minorities. It is a condition in which the vulnerable are the most likely to suffer harm as a consequence of the prevailing structures and policies, as well as, from the periodic disturbances that shake the structures interrupting their normal operation. Although determined by people's positions in the social and political structures rather than by any personal quality or action on their parts, given the widespread lack of general recognition of the principle of human dignity, the vulnerable themselves are often held responsible for their own disadvantaged circumstances. Too often unaware of their human rights, they seem powerless to make claims on the society for the assurance of those rights. Those at the top, "the rich and the powerful" are least likely to suffer harm from system wide events and developments (other than in natural disasters) and face few limits to the claims they make to all the benefits of society. Those at the bottom are most likely to suffer harm, both on a daily basis and in the case of humanly caused or natural disasters. The vulnerable are one of the present system's most exploitable resources, providing minimum cost labor, commodities for the human trafficking markets. In political systems that hold elections, votes are often bought for the price of a meal. As violence is the central problematic of peace education, vulnerability is at the center of the problematic of Human rights education and Human rights learning.

I think it important to note that the early practice and development of Freirean approaches to human rights learning were among the vulnerable of the world, mainly in the "global south." The intentions of this human rights learning were to enable vulnerable communities to become aware of the structural causes of their vulnerability, to help them to understand that it was not the necessary or inevitable consequence of any legitimate social goal and to inspire them to take action to overcome it. Further, the international standards of human rights were both a recognition that their vulnerability should not be accepted by them or their societies and could serve as tools to overcome it. In order to do so they needed critical skills, not just literacy. In short, these are arguments similar to those Freire made about the relation of standard education practice to the maintenance of existing power structures. So it was appropriate for human rights learning to work with Freire's pedagogy in that these endeavors were directed at reducing the structural harms suffered by the oppressed. These endeavors were instructive examples of learning as politics and learning applied to perfecting ever more effective strategies and political means toward reducing avoidable harms - politics as learning.

Politics as learning is in some significant part, a process of identifying and conceptualizing problems. Indeed, *conscientization* is in its first stages a process of conceptualization, or "naming" of the social conditions that impede or enhance human dignity, such as circumstances and indicators of oppression or justice. Concepts are the components from which we construct the holistic frameworks used in peace education, the core ideas of the problems to be addressed and/or goals to be pursued. So, too, they figure in the pedagogies of human rights learning, and provide an instructive mode for the curricular use of the international human rights standards.

Conceptual definitions encapsulate the abstract and philosophic dimensions of human rights imbedded in basic principles of human worth and human dignity. Such are the ethical injunctions articulated in the Universal Declaration of Human Rights (UDHR) (1948). The Declaration defines the ethical and normative aspirations that form the principles to guide ethical deliberations about human rights issues and problems. The individual standards of the covenants and conventions are instruments for disclosure of specific, experiential dimensions of denial and enjoyment of particular rights. The standards help us to comprehend and reveal the often unobserved bulwarks or abnegations of human dignity. In their fulfillment they are hallmarks of dignity. In their denial they are indicators of vulnerability in a global system characterized by violence. We can best perceive the multiplicities of violence from a holistic perspective revealing the interrelationships between violence and vulnerability. Our analysis must put us simultaneously in touch with the systemic and the particular.

To satisfy this injunction in my teaching practice, I used the metaphor of the zoom lens, mentally shifting from a wide angle view of the entire scope of a subject under discussion, the general, central problematic, to a narrow focus on a very specific detail or datum that relates to or forms part of the central problematic. The term problematic is a formulation that comprehends all aspects and sub-problems that comprise a major problem of peace or human rights, a formulation that facilitates holism as an approach to peace education and human rights learning.⁶ Peace education and human rights learning aim to facilitate a learning process in which the skill of making this shift is invoked whenever appropriate to the analysis.

In human rights learning within a holistic approach - applying the framework of the international standards as a whole - the learning process would alternate its focus between the wide angle of the visions of a society universally informed by human rights projected in the UDHR and the specific details of the vision, as outlined by the particular standards of the covenants and conventions, designed to bring about the conditions that comprise the vision. The particular standards, when viewed in the wider perspective of the multiplicities of violations, also help us to see the systemic nature of violence in the present world order, as well as, to recognize and assess specific instances of violence as visible violations of particular rights. So, too, they enable us to see how instances of fulfillment of particular rights manifest the abstract concepts that define the values we espouse, the norms we seek to actualize, the ethics that can guide our actions and policies.

These international legal standards are useful devices for on-going *conscientization* from awareness of injustice, conceptualized at the systemic level, to recognizing and confronting the specific conditions and incidence of the actual violence in daily, lived experience. Confronting the symptoms requires political action taken - on principle and wherever possible - in one of the nonviolent modes that are integral to a politics of peace, action that can be the basis for learning leading to further actions toward the realization of the right in question. So, human rights standards need not be consigned

⁶ I have dealt in more depth with the concept of the problematic and its function in peace education in *Education for a Culture of Peace in a Gender Perspective* (UNESCO, Paris 2001) 128.

to Human rights education content to be absorbed but not necessarily applied or to legal exotica, confined to the discourse of lawyers and diplomats. They can serve citizens and learners on the ground living in the conditions of human rights violations as diagnostic tools and instruments for the legal remediation of the injustices that afflict them. Most human rights standards, be they entitlements or protections, designate instances of violence and stand as injunctions to overcome a particular form of vulnerability.

As one example of how the recognition of a form of vulnerability is the basis for defining a human rights principle and a related standard, we might take Article 24 of the Universal Declaration of Human Rights. Its history reflects a process similar to all the organic and practical political and learning processes that produced the whole range of human rights standards. The UDHR was adopted in 1948 by acclamation of the General Assembly as a set of principles, later made enforceable as international law in the two foundational covenants. One, the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights encodes in international law, as declared in Article 24, “the right to rest and leisure, including reasonable limitation of working hours and periodic holidays.” While this right can be traced to the labor movements of the 19th century, in 1948 it was also a reflection of the egregious violations of the human body and spirit by the inhuman conditions of work in concentration and labor camps and the imposition of industrial slavery in the munitions factories in Germany and the Nazi Occupied Europe of World War II. In our world today, it serves as witness to the criminality of violations, ranging from child slavery such as that in the infamous rug factories of Asia to the 12 to 16 hours shifts served by illegal immigrants in restaurants in the wealthy cities of the world.

Each of these and other oppressed and exploited groups suffer these inhuman conditions because they are vulnerable to the exploiters. We could go through the entire Declaration and all the covenants and conventions, identifying the many forms of avoidable, intentional harm these standards declare to be counter to the social good stated as the wellbeing of the individual. It is the public recognition of such unnecessary harms that have produced the human rights movements that have given us the international human rights law comprised by the covenants and conventions, and aggregated into the whole of the human rights framework, a framework comprising a system of indicators of the conditions of peace.

Awakening of publics to all forms of violence and vulnerability, as noted, are goals of peace education and human rights learning. These are goals, which are approached through learning as it is facilitated in programs of education and in the political action that is a medium for so much human rights learning. Among the learning objectives integrally related to this goal is the *conscientization* of the privileged to their implication in and responsibility for this systemic and structural violence, advocated above as the pedagogy of the privileged. The complement to that goal is the awakening of the vulnerable, not only to awareness of the structural foundations of their oppression but, also and especially, to consciousness of themselves as the subjects of rights they may claim on the basis of universal human dignity, the core principle and foundation of all realms of human rights.

Political action to claim human rights is the politics of justice, a potentially transformative politics of learning.

When we assert that human rights are the particular components of economic, social, cultural and political justice, we recognize that just societies are those that are conscious of vulnerabilities, seek to prevent them from becoming the occasions of avoidable harm, and devote resources to care for those who are vulnerable so long as they are in such condition. Much of President Roosevelt's New Deal to overcome the Great Depression of the 1930s - recently both invoked and reviled in the face of the present economic crisis as it is affecting the United States - was just such an effort to help the vulnerable through the period of their vulnerability and to provide ways out of it for the long term. I think it is not just an accident of history that the drafters of the UDHR and most of those who drafted the covenants to implement it had experienced the Great Depression as well as World War II. Both disasters, viewed within the philosophical framework of the United Nations and the legal norms it developed, were deemed to be avoidable harms, the overcoming of which the international organization claimed as its fundamental purpose. In so doing, the UN stated to the world that it is possible to overcome the conditions that brought about the two disasters, even to replace the structures in which they unfolded. What I argue here is that the possibility to overcome becomes more probable when publics have experienced human rights learning.

While the United Nations Millennium Development Goals (2000) have reclaimed the practical possibility of overcoming poverty, the possibility of the abolition of war has since been relegated to the ranks of Utopian ideas best ignored as we get on with the business of real politics. Advocates of peace education and human rights learning, however, continue to uphold the vision of the just society described above as a possibility we need to learn how to work toward realizing. The history of the development of the ever-expanding concepts and standards of human rights attests to the practicality of the possibility of the vision. Human rights standards derive from human experience, from the history of human beings struggling to overcome their vulnerabilities. Lived human experience is the medium of human rights learning, the arena in which social ethics and social conscience are actualized. At its most dynamic human rights learning is infused with the vision of a just world order, an ethical global society, striving to overcome structural vulnerability and the violence that maintains and manifests the power of the structures over the lives of the vulnerable.

At the outset of this paper I described human rights as the ethical core of peace education, built upon the value of human dignity. As a set of tools for diagnosing and overcoming vulnerabilities, human rights are also ethical criteria, a code of secular social ethics that is reminiscent of – and doubtless influenced by - the religious ethics and moral codes of the world's great religions. I was pleased to find the theory of vulnerability and ethics proposed here validated by a recent lecture, "Ethics, Economics and Global Justice" (2009) in which Rowan Williams, Archbishop of Canterbury addressed contemporary ethics as they pertain to the current global financial crisis. "Ethics is essentially about how we negotiate our own and other people's vulnerabilities... behavior we recognize as unethical is

frequently something to do with the misuse of power...” In these observations, the Archbishop calls to our attention the power-vulnerability relationship that reflects the relationship between political and civil rights and economic social and cultural rights, a relationship made evident in approaching human rights in the holistic framework essential to thinking our way to a politics of peace, modes of thinking I have referred to as transformative or transformational. The International Year for Human Rights Learning is an opportune moment to advance the development of transformative thinking as a significant process in education and political discourse.

Proposition 4: The International Year of Human Rights Learning (IYHRL) may be a “teachable moment” to advance critical, transformational thinking.

In declaring 2009 the International Year of Human Rights Learning (2008), the United Nations intended to extend and specify the goals of the International Decade of Human Rights Education (1994), with particular reference to schools (and, I would hope, to the preparation of teachers.) The question of why such efforts should be undertaken was addressed in discussions leading to the decade and the year. The tragic state of the human condition was the clear and urgent answer. However, the questions of, who should learn what about human rights, from whom and how should they learn it, were hardly raised. The discussion does not appear to have been the process of human rights learning that it might have been. Certainly, we do not expect nor do we want a detailed curricular recipe from the world body. However, a clear statement of learning goals and guidelines for procedures consistent with the social and political purposes of the year – and those of human rights learning - that would indicate that the international institution itself and the NGOs understand what is being called for. We would hope that those whose dedicated work bought about the declaration of IYHRL, actually understand the nature and implications of human rights learning.

I take the positive social and political purposes of the year to be progress toward the previously noted vision of a global social order comprised of institutions, relationships and behaviors consistent with the principles and standards of human rights. In my own opinion - one shared by a number of colleagues in the fields of peace education and human rights learning - the goals and procedures for achieving these purposes should be consistent with the principles of human dignity and the values integral to the international standards of human rights. Putting it succinctly, adapting the saying, “There is no way to peace. Peace is the way.” We might say, “Human rights are the way to human rights.” Or as my colleague, Shula Koenig, founder of the People’s Movement for Human Rights Learning might say, “Living human rights is the way to justice, and living human rights requires learning human rights.”⁷

The two reciprocal processes living and learning are essential and constitutive one to the other. Both are dynamic processes unfolding through human interaction. At their best, each is characterized by respect for human dignity, held as a value evident in behaviors and relationships. While education

⁷ Further information about the Peoples Movement for Human Rights Education may be found on their website <http://www.pdhre.org>.

is too often the ingestion of lifeless subject matter through narrowly prescribed procedures, true learning is an organic, vibrant process through which we develop our human identities and social capacities. It cannot be bestowed. It must be generated. Human rights learning is a generative process. Education may plant seeds, but it is learning that cultivates the fruit of human and social potential. Learning is as essential to becoming fully human as breathing is to being alive. It is as essential as clean water and adequate food to a healthy society.

Although the reciprocal relationship between pedagogy and learning might be obvious to those of us of a Freirean bent, it certainly was not so to all involved in the drafting of the various documents setting policy on what has been most widely referred to as human rights education. The contentions that arose in the discussion of terminology, particularly among those NGOs who sought to influence the drafting and adoption of the Declaration of the IYHRL, revealed a new dimension of the institutional challenges faced by advocates of peace education and human rights learning. It has become apparent that a significant challenge for peace educators is the education of the very institutions we expect to implement the goals and achieve the purposes of education for human rights and peace. Here I speak of education, not as the transfer of basic information and the development of essential skills for productive work, but as systematically planned learning intended to equip learners with knowledge and skills relevant to the achievement of generally accepted social purposes, among which the world community has declared is the realization of human rights.

The nature of human rights learning may not be understood, but the social purpose, the “why” of human rights education - achieving the social and political conditions for the widest possible realization of all the universal human rights - is generally accepted. It is also agreed by most that knowledge of human rights is essential to claiming human rights, the necessary condition for a politics of their realization. In this regard, advocates of human rights learning argue that the process by which that knowledge is acquired and internalized is integral and essential to the political efficacy of those who seek to claim their rights, and thus, to a general realization of rights within the society. Passively acquired information about human rights cannot produce political efficacy.

The challenge of the year is to educate a broad range of actors toward an understanding of human rights learning; to its essential role in the fulfillment of the general social purposes of human rights education; and to the imperative that the means of human rights education should be consistent with the ends of human rights education. Because peace educators focus on devising pedagogies appropriate to, consistent with and effective for the achievement of the learning goals we set, the questions of the *how* as much as the *what* and the *why* of the learning are crucial to us. There is more agreement among human rights educators about *what* than about *how*. And a distinct difference in the significance each approach places on the *how* separates human rights education from human rights learning. Human rights education places much of its emphasis on conveying knowledge of human rights. Human rights learning places emphasis on developing political efficacy for the realization of human rights.

Among the institutional actors in need of learning to understand the nature and purposes of human rights learning are governments, ministries of education and universities, especially those who prepare teachers and organizational leaders. We are well aware that governments and other powerful institutions have violated human rights and ignored the needs of the vulnerable. Still, most peace educators believe that the validation of our intentions by ministries and governmental departments of education and intergovernmental international organizations will enhance opportunities to do our work in our respective institutions and education settings. And so they have.

Peace educators like human rights educators have sought to win that validation and to influence the formulation of some of the international and national policy statements that affirm our work. They have used these official statements to argue for the necessity of formally sanctioned peace and human rights education. Peace educators have worked to implement the goals articulated in international education policy documents. Indeed, the Global Campaign for Peace Education (1999), designed and carried forward by an international group of peace educators, claimed as the purpose of the campaign the practical implementation and fulfillment of an intergovernmental statement: UNESCO's Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy (1994). The Final Document of UNESCO's World Congress on Disarmament Education (1980) and the World Conference on Human Rights (1993), have also been enabling devices for our practice. We need to assure that human rights education documents can be used to validate and inspire human rights learning as it is advocated by peace educators.

As useful as these UN documents are to our ultimate transformative purposes, we do not find transformation as a purpose actually reflected in these statements. Not surprising in that they are products of institutions embedded in the present system, with the usual institutional impulse to self protection, often perceiving the critical aspects of peace education and human rights learning to be threatening. In fairness to those educators who have exerted great effort to increase the effectiveness of these documents, I must acknowledge that some of them like the UNESCO Integrated Framework and the Secretary General's Report on Education for Disarmament and Non-Proliferation (2002) advocate participatory methods of instruction. However, they do not indicate that participation should serve as the basis of critical analysis. The limited recognition of the relationship of process to purpose alerts us to the nature of the institutional learning task. Our goal requires institutional as well as personal change of transformative dimensions. Transformational, critical learning needs to be pursued on all levels from the individual to the global institutional. While I believe that it is possible to pursue this end at all levels, I also recognize that the institutional is the most difficult and the most crucial, for structural change must be mediated through the current political structures.

The most challenging of learners are those who manage the structures, whose identities and perceived wellbeing are invested in and seemingly inseparable from those structures. How can we facilitate learning among the realists who hold the power to control political processes and resources, be they in governments, universities, school systems, religious authorities, or any of the institutions

who are the *status quo*?

Proposition 5: We need to devise a pedagogy for hidebound institutions.

Like most powerful institutions, governments, on their own seldom initiate change, especially when a given change may mean, as well, limitation of their power. Indeed, in cases of change sought by civil society action and popular movements, governments are often at odds with their most active and responsible citizens. One major example is the governmental harassment of Martin Luther King after he became an open opponent of the Vietnam War in 1968. Governments, all authorities, want to be supported not challenged. Official curricula, except in revolutionary societies where they are designed to win allegiance to the revolution - so that it may become a *status quo* - are written to socialize to the acceptance of the prevailing structures as the normal order. People may want peace as 10 million around the world attested in the February 2003, seeking to dissuade the Bush Administration from attacking Iraq, but political realism's inclination toward armed conflict, invoked through prevarication won out. Long before the massive demonstrations of the anti-nuclear and peace movements and the convening of the World Social Forum, US President Dwight D. Eisenhower put his finger on the problem when he said, "The people of the world want peace so much that one day governments will have to get out of their way and let them have it." (1953). Governments getting out of the way will take a good deal of transformative learning. For realist power brokers to get out of the way, to believe in the possibilities of peace and to internalize a genuine commitment to the universal realization of human rights will take concerted and focused attention of peace and human rights educators. Our task is to devise a pedagogy for entrenched institutions, new forms of the politics of persuasion, forms that are intentionally designed to be a politics of learning for instructing our governments about peace possibilities and the integral role of human rights in achieving those possibilities.

Governments themselves have to learn new ways to do politics, to trust citizens enough to engage them in critical dialogue rather than standing in their way. What Eisenhower suggests will require a critical, creative and courageous citizenry taking up the challenge of helping our governments to learn. Standard curricula are not intended to bring forth these qualities of critical - instructional citizenship. Peace education and human rights learning on the other hand are committed to nurturing these qualities as integral to their pedagogic processes, as they are integral to the social purpose of transformational change.

Peace educators - like so many others seeking peace - may have become cynical about the true intentions of governments. Still, they see legitimate governments and political institutions as the major agents through which the arrangements and structures to achieve and maintain a peaceful and just social order can be brought about without violence. The challenge is to engage governments in dialogue toward a politics of peace.⁸ The challenge can be addressed exactly within the arena of

⁸ There is a major international movement emerging to encourage and prepare publics to use dialogue for addressing many issues of human and social relations. Among them is the Network for Peace through Dialogue <http://www.networkforpeace.com>

human rights learning. Human rights issues provide the basis for inquiring into how we can work constructively with governments whose policies regarding justice, peace and security we are too often compelled to oppose; and how even in our relations with public authorities whose policies we may oppose, we can live out our fundamental belief in and commitment to learning as the most powerful engine of social and political change.

The beginnings of these inquiries can be found in the discourse on the differences and distinctions between human rights education and human rights learning approaches. The failure of the wider human rights education movement to engage with the distinctions and the tendency to emphasize education rather than learning attests to this need to lead the institutions themselves into a process of learning.

How might peace educators move our institutions to pursue this essential “primarily dialogic” learning? Most importantly, how might institutions learn how to learn, and how to view the processes through which they seek to pursue their policy goals as learning processes rather than power maneuvers? How might institutions measure their efforts in terms of what is learned in pursuing their policy goals rather than in terms of power gains and losses, so as to see political learning not as learning how to win, but rather how to advance the wellbeing of the entire polity? Could those in power come to view power less as the capacity to control and decide for the society and more as the capacity to learn how to best serve the society, how to assure the universal realization of all human rights? I submit that such learning must be mediated through the active intervention of citizens within a process of peaceful but critical politics; oppositional politics when necessary, but instructional opposition rather than confrontational zero-sum opposition, an opposition wherein all in contention are learning toward the common goal of achieving a society of mutual benefit to all.

Peaceful political processes are learning processes. They are Freirean politics of deliberation – action - reflection – renewed deliberation; action and reflection toward the best possible results, all within a process imbued with respect for and guided by the principles and standards of human rights. Authentic social progress is the product of the learning experienced by institutions and societies, as well as by individuals, each being a facilitator of the learning of the others. Perhaps the greatest lesson to be learned by the institutions that manage our nations and their relationships with each other is to trust and to truly serve their constituencies, to truly attend to them. Good governance as good teaching requires attentive listening to those being served. Attentive listening, a skill cultivated by peace education as the corner stone of critical pedagogy is fundamental to a politics of learning. A politics of learning would be a politics of dialogue, among citizens and between citizens and government. Educating through dialogue, for dialogue has long been a favored practice of the pedagogies of peace education and human rights learning. All citizenship education should include education for dialogue as preparation to mediate institutional learning. Such dialogue should exemplify civility in discourses of difference, made imperative by a commitment to the human dignity of all. This quality of civility would most contribute to the transformative possibilities of political dialogue.

Civility, as a personal and social value, stems from actually experiencing the core value of human dignity, receiving and giving respect. What educators and politicians both need to understand is that it takes the experience of being the subject of rights, complemented by the appreciation of the rights of others, to be able to exercise the skills and internalize the value of civility. Skills of civility comprise a behavioral repertoire infused with human rights norms, characterized by habitual use of dialogic and reflective approaches to all discourse, but most especially in addressing controversies that emerge from impulses toward change colliding with resistance. It is for such reasons that I advocate learning through creative/constructive contention as a complement to critical pedagogy.⁹

Proposition 6: Critical pedagogy is the methodology most consistent with the transformative goals of peace education and human rights learning.

Throughout this paper, I have argued that the theories and practices we have learned from Paulo Freire are the conceptual and methodological heart of the most effective peace learning and peace politics. I so argue largely because I see his work as the primary model of a process in which learning is politics and politics can be learning. While this perception may be peculiar to my personal views on peace education, that Freire is the founder of contemporary critical pedagogy is widely acknowledged among all who practice critical pedagogy, whether in the field of peace education or not.

Peace educators who teach so as to cultivate the values of civility and reason and the capacity of reasoning see these values and this capacity as basic to education for reconstructive practice of global citizenship; to preparation for participation in global as well as national politics of change.¹⁰ Peace education's commitment to change toward reducing violence and vulnerability through dialogic critical analysis of political and social structures and relationships distinguish it from standard citizenship education. The political skills of authentic dialogue or civil discourses of difference are not usually cultivated beyond instruction on the general principles and stances of the leading political parties and the skills of the dualistic discourse of debate, a format in which civility has become the casualty of contemporary pit-bull politics. Neither public discourse nor public education has provided a hospitable environment for reasoned and reasonable political discussion or critical learning, particularly as regards to reasoned reflection on alternatives to the prevailing order. (One good example among others is the controversy in the United States over health care reform.) I believe that it is in some degree reluctance to risk the consequences of open inquiry and the critical thinking it cultivates that leads some to insist that education and learning are synonymous, opting for education (i.e. transfer of information) as the safer terminology and practice. This reluctance exists among educators as well as politicians. We are not always so eager to open our own behaviors and values to the critical challenges that may lurk in open inquiry.

⁹ This way of learning is elaborated upon in *Education for a Culture of Peace in a Gender Perspective* (UNESCO, Paris 2001) 168.

¹⁰ I should like to acknowledge as well John Dewey largely as interpreted by Lawrence Metcalf whose work on reflective teaching has had significant influence on my own concepts and practice of critical pedagogy.

Peace educators who argue for the essential and integral relationship between pedagogy and purpose might summarize the distinction between ordinary civic education and peace education as similar to the distinctions between the generally held notions of the purposes of education in contrast to those of learning as espoused by human rights learning advocates. One very significant distinction is between formative vis-a-vis transformative approaches. The purpose of education is generally held to be formative, guiding formation inculcating information and skills so as to enable the learners to function in the system as it is. The purpose of learning, as peace education seeks to cultivate it, is transformative, drawing from within learners capacities to envision and affect change and helping them to develop the capacity to transform the existing system. The determining factor in most formal education is the intent of the educating agent. In learning it is the intent of the learner. The most influential factor in transformative learning is the conscious, reflective experience of the learner. The cultivation of learning strives toward the development of autonomy of thought, the sine qua non of preparation for constructive civic participation in an authentically democratic political system. Learning-centered peace education acknowledges learners as subjects of rights applicable in the learning setting as in all social arenas. Learning directed approaches are consistent with the value of personal autonomy that democratic systems purport to protect, the same value that led to the articulation of First Generation civil and political rights in terms of the individual person.

Fully internalized learning (i.e. learning that is demonstrably integrated into the thinking and behaviors of the learners) is not - as I have asserted above - the inevitable product of education originated outside the learner. It derives from within the learner; a circumstance that requires methods and pedagogies very different from those that characterize information based instructional education to live in the world as it is. The true art of teaching lies in the capacity of the teacher to draw out the intent of the learner, to bring it to the consciousness of the individual learner and co-learners in the learning setting, as well as that of the teacher. Effective teaching comprises moments of convergence of intentions, the instructional intention of the teacher with the learning intention of the student. It integrates that convergence into other such convergences to produce common learning for all in the group; to which all contribute and from which all receive elements of their own individual learning. It honors the individual as in cultivates a communal environment. An authentic educator in “leading forth”- the Latin root of the verb to educate - learners helps them to form learning communities through dialogues and sharing of intentions and arranging them so as to form common learning purposes. Such a process is what I have taken to be the intention of Freire in his role as educating agent. Such is certainly the essence of what I have come to perceive as human rights learning, and wherein I see human rights learning as pedagogically consistent with peace education.

Proposition 7: Inquiry is the teaching mode most consistent with the principles and purposes of critical learning.

Peace educators seek to devise pedagogies that enable them to draw out learners’ intentions, then to discern the point of engagement at which the learner can undertake critical reflection on the

subject matter as the basis on which to enter into dialogue with others for shared critique and communal inquiry into responses to the problems being addressed. For example, in human rights learning these responses might relate to how given violations can be overcome or avoided and how to pursue social change to prevent such violations from recurring in the future; or they may analyze forms of violence and explore the structural causes of the vulnerability that underlies so many human rights violations. Both human rights learning and the pedagogies of peace education are diagnostic and prescriptive and frequently speculative processes – raising queries into issues of *what, why, how* and *what if* - that call for communal discourse preceded by individual reflection on the substance of the issue under study. While the substance – the issue or problem under study - can be introduced by reading and or lecture, acquisition of the relevant information is the medium for learning as I suggested in the sculpting metaphor. The central learning mechanism is a question, a question that engages the learner with the substance, that which is to be changed; describing, assessing, diagnosing and prescribing. The core question or query formulated from the general problematic which is explored through a series of related queries derived from the component sub-problems that comprise the problematic.

The inquiry comprises this series of queries and the questions that clarify them. In the construction of an inquiry as a learning process, I distinguish between questions and queries. Questions tend to be narrowly direct and call for answers – usually factual or clarifying. They bring a form of closure to a single aspect of the inquiry. Queries tend to be wider and not specific, calling for a range of possible responses. They open the inquiry to deeper reflection and critical analysis.

A learning process of reflection and dialogue is mediated through the formation and consideration of systematically constructed analytic and valuing queries. Critical thinking derives from confronting such queries and clarifying the questions they may raise. Queries are most effective when formed to produce a variety of responses that facilitate the consideration of multiple, often complex possibilities. A capacity for critical thinking encourages learners to form their own responses to the problems confronted, rather than expecting answers to be included in the curriculum or provided by the instructor. The capacity to devise queries that can produce multiple responses is one that peace educators seek to develop so as to perfect their skills of learning facilitation and extend their capacities for dealing with open critical inquiry.

We also seek to develop our own capacities for risk, perhaps preparing ourselves for the courageous creative politics of peace, but more professionally relevant, to undertake a similar process in our classrooms. When teaching from open ended queries, and deliberately cultivating multiple and varied responses, the teacher relinquishes sole control over the content and direction of discussion, a situation many educators find intimidating. Yet like many risky endeavors, it also can be exhilarating as the learning experience of the teacher is enriched and extended. Sometimes, especially when totally fresh and new possibilities are proposed by students, it can be down right thrilling. I refer to this pedagogical risk taking of fully open inquiry - as opposed to the assurance of a scripted curriculum - as “teaching without a net.” As high wire performers and their audiences find working without a net

thrilling rather than just entertaining, so too, this form of teaching - requiring even more preparation than transfer type pedagogy - is very professionally and personally rewarding. It is also analogous to the joys of playing and listening to jazz. It is communal creativity without limits; but, like jazz, is not without form and discipline; in the case of teaching, the discipline and form are the rigorous standards of evidence and reason, central to responsible critical inquiry.

Critical learning has the potential to capacitate learners to live so as to move the world toward what it might become, toward the holistic vision of a social order based on human dignity that inspired the articulation of human rights in the first place. Human rights as the articulation of the characteristics of a world no longer tortured by violence and vulnerability give form to the vision and serve to deepen the understanding of the injustices of present societies. Inquiring into the means to achieve the vision within a holistic framework of human rights enables the learners to hold in mind two or more possible sets of social conditions, what is and what could be. As the zoom lens perspective provides the broader frameworks of holism, open inquiry cultivates thinking in terms of multiple possibilities, a step away from the limits of prepackaged curricula delivered through instruction and also from the reductionism and dualism of political realism. Most importantly, it helps to inspire hope that these limits can be transcended.

Hope is the energy source for all transformative learning and politics. It comes as we see the possibilities for outward change that lay in the inner reflections openly shared in Freirean dialogue. The process of shared reflection contributes to internalizing human rights values, motivating learners to acquire the knowledge and to develop the mastery of the political skills and social strategies to actualize the values in their own lives and societies, as in the larger world. Human rights learning requires the facilitation of active, participatory, reflective and applied learning. It demands raising the hard questions with open minds, exploring them with civil tongues and confronting them with hopeful hearts. Such reflection and questioning is preparation for the practice of the politics of peace, and the source of adherence to human rights as both goals of and guidelines for peaceful politics.

Peace educators cannot claim to know just how to initiate and implement such a politics as a means to peace or the realization of human rights. Neither peace education pedagogy nor human rights learning, though based on sound, well researched substantive knowledge of various aspects of the problematic have any assured resolutions to offer to the multiple and complex issues involved. Nor do they have readily applicable responses to the questions of how to achieve the reduction and ultimate elimination of violence and vulnerability. We have some guiding principles (human rights), repertoires of problem solving skills, methods for reflective, well reasoned dialogue, and nonviolent conflict resolution strategies among other peacemaking possibilities. We tend to believe we can devise more and to assert that where the necessary political and pedagogic alternatives do not exist, they can be invented. We have profound faith in the human imagination and capacity to learn. But we do not purport to “have the answers.” We tend to see the task as one of perfecting the questions,

by formulating cogent queries about the human condition, its origins and possible futures. Perhaps we turn from the transfer model because we see that we have little that can be transferred. We do, however, have means to elicit the critical reflection that is essential to perfecting the questions, devising the most fruitful queries.

Concluding Summary Proposition: Holistic frameworks and critical reflection are consistent with and contribute to transformation toward the actualization of human dignity.

This International Year for Human Rights Learning is timely in the attention it brings to some of the most urgent political challenges faced by peace educators. It sheds light on the forms of Freirean pedagogy in which our field has been most active in the past few years, calling attention to its ultimate purpose: contributing to bringing about a world in which all can be human.

There may be nothing more human than the impulse to learn, to understand the realities in which we live, to seek the capacity to shape those realities into what we perceive to be conditions conducive to living in dignity. It is just this impulse that I believe leads us to be educators, persons who wish to devote their human talents and energies to clarifying the means to develop the capacities to realize our own humanity and assure the same opportunities for others. It is into this quest that we seek to lead forth the learners entrusted to us.

The history of all that is good in education can be interpreted as the efforts of society to improve and make more effective the ways in which we lead forth to the benefit of the learners and the societies in which they experience their humanity. Throughout most of what we know of human experience these efforts have been made the more difficult by conditions of both unavoidable and imposed ignorance, an oppression resulting from the correlative obstacle of the denial of the humanity of many by the few. The genius and the great contribution of human rights is that it (i.e. human rights taken as a whole) vindicates our rejection of this notion of limits to humanity, to human potential and to the members of the human family who may claim and enjoy their full humanity.

We are becoming aware of ways in which we may - even in the face of these limits imposed and upheld by structures of power - lead forth our own and our students' capacities to shape new realities. Paramount among these ways are holism and critical learning: the holism that enables us to see both the full dimensions of the limits and obstacles to our full humanity, as well as the range of multiple possibilities to overcome them; and the modes of critical learning that can cultivate our capacities to affect transformative change.

It is holism, critical learning and a commitment to transformative change that distinguish critical inquiry based human rights learning from information based human rights education, making human rights learning integral to peace education. The possibilities opened by these three attributes of human rights learning call us to risk undertaking the politically sensitive task of entering into authentic and transparent dialogue with power, so that we may learn together the ways to transformative change.

Such a dialogue would be fully sensitive to words such as education and learning and how they affect our thinking and shape our actions and control our politics. Transformative politics would understand that education per se does not necessarily produce socially constructive learning, so that all means available must be used to engage ever wider populations in critical learning.

Above all, we as educators must reclaim and redefine the language of education, from that of an instrument for the communication of limited, selective, standard knowledge, to one for the creation of multiplicities of new knowledge, toward a potentially transformative understanding of the world. As peace educators we can approach this process through the Freirean mode of human rights learning. As Martin Luther King said in his statement denouncing the Vietnam War, we live in a time of “the urgency of now” (1967). There is much at stake and much to be gained by the way we work in what remains of this International Year of Human Rights Learning.

I thank you all for attending to my propositions. I give special thanks to the UNESCO Chair for Peace Education for this opportunity to engage with your community of committed peace educators who inspire hope that what has been advocated here is possible, because it is so evident in your work.

References

- Eisenhower, Dwight D. 1953. “A Chance for Peace”, as quoted in Blanche W. Cook (1978) *A Divided Legacy: Peace and Political Warfare*. New York: Doubleday. Reissued in 1991 as *The Declassified Eisenhower*. New York: Penguin.
- Freire, Paulo. 1970. *The Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Galtung, Johan. 1996. *Peace by Peaceful Means*. London: Sage.
- Hague Appeal for Peace Global Campaign for Peace Education*. 1999. www.haguepeace.org
- Hans, Asha and Betty Reardon, eds. 2010 forthcoming. *Human Security: Challenging Patriarchal Violence*. (title tentative) New Delhi: Routledge.
- King, Martin Luther, Jr. (1967) “Beyond Vietnam: A Time to Break the Silence,” a speech at the Riverside Church, New York, April 4, 1967. Retrieved from www.riversidechurch.org
- Metcalf, Lawrence and Maurice Hunt. 1968. *Teaching High School Social Studies*, Second Edition. New York: Harper & Row.
- Reardon, Betty A. and Eva Nordland, eds. 1994. *Learning Peace: The Promise of Ecological and Cooperative Education*. Albany: State University of New York Press.

- Reardon, Betty A. 2001. *Education for a Culture of Peace in a Gender Perspective*. Paris: UNESCO Press.
- United Nations. 2000. *United Nations Millennium Development Goals*. Available at <http://www.undp.org/mdg>
- UN Secretary General (A/57/124). 2002. *Report on Disarmament and Nonproliferation Education*. Available at <http://disarmament.un.org.edu>
- UNESCO. 1994. *Integrated Framework of Action for Education, for Peace, Human Rights and Democracy*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 1980. *Final Document of the World Congress on Disarmament Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 1993. *World Congress on Human Rights*. Paris: UNESCO.
- United Nations General Assembly Resolution A/Res/40/184. 1994. *Resolution on the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2005*. New York: United Nations.
- United Nations General Assembly Resolution A/Res/62/171. 2008. *Declaration of the International Year of Human Rights Learning*. New York: United Nations.
- Williams, Right Reverend Rowan. 2009. "Ethics, Economy and Global Justice," a speech given in Cardiff, Wales, March 7, 2009. Retrieved from <http://www.archbishopofcanterbury.org>

Una mirada reflexiva al aprendizaje en derechos humanos como pedagogía crítica y política de paz Anaida Pascual Morán

Me siento sumamente honrada al reaccionar a la conferencia magistral *Aprendizaje en derechos humanos: Pedagogías y políticas de paz* dictada por nuestra distinguida invitada Betty Reardon, sobre todo en el contexto del Año Internacional del Aprendizaje en los Derechos Humanos. Según la autora, siete proposiciones constituyen la esencia de su argumento central y cinco premisas subyacen las mismas. También alude a una multiplicidad de metáforas ilustradoras cuya centralidad reconoce explícitamente. Estas premisas, proposiciones y metáforas guían e iluminan esta mirada reflexiva.

En sus cinco premisas Reardon vincula estrechamente el aprendizaje en derechos humanos, las pedagogías críticas de la educación para la paz y las políticas de paz. De estas premisas se desprende su argumento principal: el aprendizaje en derechos humanos constituye tanto una pedagogía crítica como una política de paz. Es decir, representa la pedagogía crítica idónea para cultivar políticas de paz y educar para la paz en escenarios formativos que trascienden escuelas y universidades. Nos ofrece como ejemplo vivo el quehacer actual del Movimiento de los Pueblos por el Aprendizaje de los Derechos Humanos, del Instituto Internacional para la Educación por la Paz y sus Institutos Comunitarios para la Educación por la Paz. Como parte de su argumento central también afirma que las normativas, los principios y los valores de los derechos humanos históricamente acumulados configuran un “sistema ético integral” que contiene en potencia “la promesa de un orden global transformado, pacífico y justo”. Veamos mi análisis interpretativo de estas premisas.

En su primera premisa establece que el respeto a la integralidad de los derechos humanos, la “actualización universal de la dignidad humana” y la transformación de las cosmovisiones y modos de pensamiento vigentes, son condiciones esenciales para el logro de una paz mundial sostenible. Su segunda premisa afirma el holismo y la reflexión crítica como elementos esenciales para la transformación de un pensamiento, capaz de abordar asuntos cruciales de paz y justicia y de viabilizar el respeto a los derechos humanos como fundamento de un orden mundial pacífico. En su tercera premisa afirma que una política de paz auténticamente democrática y no violenta requiere propiciar, mediante un aprendizaje entendido como “proceso de cambio internalizado”, aquellas capacidades orientadas a superar el *status quo* para el mejoramiento de toda persona y sociedad. En su cuarta premisa define el aprendizaje en derechos humanos como aquel “aprendizaje activo y para la acción”, que nos exige “practicar la política como aprendizaje y el aprendizaje como un compromiso político”. En su quinta premisa nos invita a asumir este Año Internacional del Aprendizaje en los Derechos Humanos como una coyuntura oportuna para diseminar una pedagogía dialógica y participativa de raíz freireana, encaminada a un aprendizaje social y político transformador.

Tomando como marco de referencia estos cinco principios, la profesora Reardon profundiza en siete proposiciones que constituyen su argumento esencial a favor del aprendizaje en derechos humanos, como medio para cultivar una pedagogía crítica y políticas de paz. En su primera proposición resalta la centralidad de los derechos humanos y de un enfoque holista y personalizado que vincule lo cognitivo y lo afectivo, para propiciar la paz y la educación para la paz. En su segunda proposición nos presenta el aprendizaje en derechos humanos como una pedagogía freireana contemporánea, con el potencial de dar vida a una nueva realidad social y política. Su tercera proposición aborda el binomio “violencia/vulnerabilidad” derivado del análisis crítico del origen patriarcal de las desigualdades fundamentales, como herramienta conceptual y ética idónea para propiciar el aprendizaje en derechos humanos, detectar la violencia e injusticia estructural y construir políticas de paz. En su cuarta proposición destaca la coyuntura pedagógica que nos provee este Año Internacional del Aprendizaje en los Derechos Humanos (2009), a manera de extensión de la Década Internacional de la Educación en Derechos Humanos (1995-2004), para lograr avances críticos y transformaciones significativas en el contexto de los procesos recíprocos de “aprender y vivir los derechos humanos”. En una quinta proposición recalca la pertinencia de propiciar, desde la sociedad civil y los movimientos populares, pedagogías dialógicas “creativas/constructivas” y políticas persuasivas de “deliberación/acción/reflexión” al interior de instituciones tradicionales, que conlleven límites y desafíos a quienes ostentan el poder y avances en materia de derechos humanos. Su sexta proposición aboga por una pedagogía freireana, como la mediación más coherente y consistente con los fines transformadores de la educación por la paz, el aprendizaje en derechos humanos y la formación de una ciudadanía crítica. Finalmente, en su séptima proposición nos exhorta a asumir la “reflexión individual, la crítica compartida y el inquirir comunitario”, como las modalidades más afines a los principios de un aprendizaje conducente a internalizar los valores de los derechos humanos, respetar la dignidad humana y gestar políticas de paz valientes, esperanzadoras y creadoras.

Concluye, con una proposición de síntesis en la que destaca los valiosos aportes de la pedagogía freireana al aprendizaje en derechos humanos, en términos de conducirnos a un aprendizaje socialmente constructivo y a la acción a favor de políticas públicas de cambio. Afirma, que esta pedagogía liberadora, fundadora indiscutible de las pedagogías críticas contemporáneas, constituye “el corazón conceptual y metodológico” del aprendizaje en derechos humanos. Dicho aprendizaje crítico y transformador, afirma, conlleva redefinir y reclamar el lenguaje de la educación para concebirlo como un proceso dirigido a la creación de conocimientos al servicio de un pensamiento transformador. Requiere este aprendizaje además, de reflexión ética y responsabilidad social, para efectuar cambios en valores y visiones de mundo que superen “el daño evitable” y las violaciones de derechos humanos, causados por la violencia estructural económica, social, cultural y política.

Ciertamente, nos sentimos convocados por Betty Reardon a profundizar en sus certeras proposiciones y a asumir el compromiso de forjar “un mundo en el que todos podamos ser humanos” y “vivir en dignidad” nuestra “plena humanidad”. Pero como su acercamiento al tema pone de manifiesto cómo la criticidad y la creatividad van de la mano cuando de problematizar la educación y

la vida se trata, en sintonía con la multiplicidad de “metáforas ilustradoras” con las que nos provoca, he realizado, además de un análisis interpretativo, una lectura metafórica crítico-creativa de su trabajo. A esos fines, seleccioné algunas de sus sugestivas imágenes y analogías en torno a los derechos humanos, la educación, la educación en derechos humanos y el aprendizaje en derechos humanos, como punto de partida para: (a) en un primer momento, profundizar en sus planteamientos relativos a las diferencias y distinciones entre educación en derechos humanos y aprendizaje en derechos humanos; (b) en un segundo momento, contextualizar dichos planteamientos a la luz de algunas *ideas-fuerza* de la educación en derechos humanos y para una cultura de paz en Puerto Rico; y, (c) en un tercer momento, lanzar algunas interrogantes y retos que tendremos que asumir si apostamos a la transformación e innovación en nuestros sistemas educativos, desde pedagogías y políticas de paz.

Educación en... y aprendizaje en... derechos humanos: Diferencias y distinciones

Según Betty Reardon, tanto la educación en general como la educación en derechos humanos convencional basada en la transferencia de información y orientada a documentos internacionales, “revelan ceguera” y son “falsas” porque asumen aprendizaje y educación como sinónimos. Más aún, porque parten de la premisa de que el aprendizaje socialmente constructivo, crítico e integrador, es una consecuencia inevitable de la educación, independientemente de qué contenidos se aborden y de las “recetas curriculares” reduccionistas y fragmentadas que se sigan.

Considera Reardon el aprendizaje en derechos humanos “un proceso generador” ya que aunque la educación puede “plantar semillas”, es en el aprendizaje donde verdaderamente se “cultiva el fruto del potencial social y humano”. Afirmo en este sentido la autora: “el aprendizaje es tan esencial al devenir plenamente humano como el respirar para el estar vivo; tan esencial como lo es el agua limpia y el alimento adecuado para una sociedad saludable”. De aquí, que se nos requiera como educadores, no un “guión curricular”, sino “enseñar sin red” como “acróbatas de la cuerda floja”. Lo que a su vez implica una mayor preparación docente, pero también un disfrute análogo al “tocar y escuchar jazz”.

Distingue deliberadamente la profesora Reardon el aprendizaje en derechos humanos crítico que “la *concientización* ilumina”, de la visión tradicional de transferencia de información de la educación en derechos humanos. Argumenta que en esta concepción limitada no se suelen examinar ni cuestionar las diversas visiones de mundo de los aprendices y sus sociedades, ni existe un “diálogo auténtico y transparente con el poder”. Más aún, aduce que este acercamiento se aleja de la educación para la paz, la cual por lo general adopta el reto de la *praxis freireana*, es decir, del aprendizaje socio-político y la justicia social como médula pedagógica. Para el aprendizaje en derechos humanos, afirma, este reto también es su núcleo central, con los derechos humanos integrados en un marco ecológico crítico como propósito, substancia y proceso, que equivale en términos curriculares, a objetivos, contenido y método. Desde esta perspectiva, el aprendizaje en derechos humanos viene a servir de “vehículo para el cambio social o político significativo” y los derechos humanos constituyen “el instrumento más

prometedor” para una formación conducente a políticas de paz y al respeto de la dignidad humana y de la humanidad.

A manera de *metáfora de síntesis*, la autora usa el proceso de gestación y parto para presentarnos el giro paradigmático actual de una educación en derechos humanos informativa convencional a un aprendizaje en derechos humanos como pedagogía freireana. A su entender, tres elementos claves caracterizan este acercamiento pedagógico: el holismo, el aprendizaje crítico y el compromiso con un cambio transformador. Reardon afirma que aunque ciertamente existen indicadores de que esta pedagogía crítica “está naciendo”, con el potencial de “dar a luz una nueva realidad de bienestar y dignidad humana, la “labor de parto” es sumamente difícil, por lo que se requieren todas las “destrezas de comadrona” posibles que la herramienta poderosa de la educación para la paz pueda brindarle.

Argumenta la profesora Reardon que los derechos humanos actúan integralmente como “árbitros de paz”, ya que son capaces de identificar “la negación de la dignidad humana”, en el contexto de violaciones, vulnerabilidades y violencias. En los derechos humanos, afirma, encontramos la “médula ética” de una educación para la paz capaz de ser “moldeada como el barro” y construida sobre el valor de la dignidad humana por las “manos intelectuales y emotivas de la reflexión crítica”. Ofrecen los derechos humanos, indica, “fuentes de iluminación” para analizar la opresión como violencia estructural, como violencia social y económica causada por instituciones injustas e inequitativas. De igual manera, crean las condiciones propicias para amortiguar la violencia, entendida como “daño deliberado y dolor evitable”, infligida a las poblaciones más pobres y vulnerables por las faltas éticas de los poderosos y la complicidad de los privilegiados.

Los derechos humanos - civiles, políticos, económicos, sociales y culturales - advierte Reardon, articulan una visión holística y transformadora de “un mundo no más torturado por la violencia y la injusticia”. Como consecuencia, representan un “código secular” para una ética social, espiritual y moral, ya que nos brindan “herramientas de definición y diagnóstico” para lidiar con la “vulnerabilidad estructural” ocasionada por los abusos de poder. Esta vulnerabilidad suelen padecerla personas o grupos ubicados en las escalas inferiores de las estructuras sociales, económicas y políticas: mujeres, pobres, ancianos, niñez y minorías. De manera que, según la autora, los derechos humanos de “los vulnerables” constituyen un “lente de acercamiento excelente” para determinar las manifestaciones de violencia y las violaciones de derechos. De aquí, que los derechos humanos codificados en pactos, convenios, convenciones y documentos internacionales de política pública, al negarse, nos ofrezcan indicadores de vulnerabilidad. Mientras que al cumplirse, nos ofrezcan “indicadores de progreso”, porque al “poner carne en los huesos al concepto abstracto de la paz, le dan vida”.

Pedagógicamente hablando, según Reardon, el aprendizaje en derechos humanos, es el “gemelo siamés filosófico” de la educación para la paz porque tiene como “piedras angulares” el diálogo auténtico, el discurso de la diferencia basado en la civilidad como valor personal y social y los vínculos entre lo “reflexivo-personal” y lo “comunitario-político”. Representa, asegura, un “impulso

hacia la justicia social”, por estar enraizado en la *concientización* desde una perspectiva liberadora de la “promesa freireana”. Requiere de un “proceso de cambio internalizado” en una “amplia gama de actores y actrices”, situados en diversos escenarios educativos e institucionales tales como instancias gubernamentales, espacios comunitarios, ministerios de educación, sistemas escolares, entidades religiosas y universidades. Dicho proceso de cambio está dirigido a retar los límites impuestos por el “realismo social y político” a partir del “idealismo como herramienta práctica”, pues como bien afirma Paulo Freire, la utopía nos convoca a denunciar, anunciar y soñar.

Este acercamiento nos ofrece además, asegura Reardon, el “motor más poderoso para el cambio social y político”, debido a que su “arena de aprendizaje en derechos humanos” es la propia experiencia humana vivida y la conciencia ética y social. De manera que, ante las diversas y crecientes formas de violencia y vulnerabilidad, el aprendizaje en derechos humanos requiere de pedagogías y políticas de paz encaminadas a deslegitimar la violencia sistémica y a un “despertar de la humanidad” conducente a un compartir solidario, equitativo y no violento de “los frutos de los recursos y talentos” disponibles. Porque en última instancia, afirma Reardon, las “sociedades justas” vienen a ser aquellas que, una vez generan conciencia acerca de las diversas vulnerabilidades y violencias, las previenen y superan.

Ideas-fuerza de la educación en derechos humanos y para una cultura de paz en Puerto Rico

A partir de una investigación junto a la profesora Anita Yudkin Suliveres en torno al quehacer de la educación en derechos humanos y para una cultura de paz en Puerto Rico, identificamos cinco principios universales o *ideas-fuerza* que han sentado las bases para dinamizar la acción: (1) equidad en la diversidad, (2) justicia intergeneracional, (3) calidad de vida, (4) autodeterminación y (5) cultura de paz y derechos humanos. También, identificamos una *idea-fuerza de síntesis* que “Todo Puerto Rico con Vieques” vivió, y aún vive, en la lucha por su desmilitarización, descontaminación y desarrollo sostenible: la ética de la solidaridad (Yudkin Suliveres & Pascual Morán, 2009).

Cabe destacar que gran parte de nuestras conclusiones y planteamientos a raíz de este estudio coinciden con las premisas y proposiciones centrales que esboza la profesora Betty Reardon. Por ejemplo, planteamos que la educación en derechos humanos orientada a un aprendizaje crítico y transformador constituye una vertiente medular en el diverso y complejo campo de la educación para la paz. También, que los derechos humanos se articulan entre sí como eje integrador de la educación para la paz y que la paz, a su vez, constituye un *derecho humano de síntesis* de nuestros derechos y libertades fundamentales. De igual manera, concluimos que tanto la educación en derechos humanos como las demás corrientes de la educación para la paz aspiran a construir, mediante pedagogías liberadoras y críticas, el andamiaje para una nueva cultura orientada a una paz con justicia. Se trata de una cultura de paz claramente definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y estrechamente vinculada al respeto de las diversas generaciones existentes

y emergentes de derechos humanos...

Edificar una cultura de paz significa modificar las actitudes, las creencias y los comportamientos - desde las situaciones de la vida cotidiana hasta las negociaciones de alto nivel entre países - de modo que nuestra respuesta natural a los conflictos sea no violenta y que nuestras reacciones instintivas se orienten hacia la negociación y el razonamiento, y no hacia la agresión (1994, 2).

Otra coincidencia con nuestro estudio reside en que Reardon también apunta a la situación de vulnerabilidad en la Isla Nena. Argumenta que Vieques, al igual que Okinawa, ejemplifican evidentes violaciones de derechos humanos por “daños intencionales y evitables”. Más aún, que representan ante el mundo claras instancias de violencia militar y ecológica contra poblaciones civiles vulnerables.

Transformación desde pedagogías y políticas de paz: Interrogantes y retos

Ciertamente, los aprendizajes construidos gracias a la profunda y provocadora lección magistral de la doctora Betty Reardon, aportan y enriquecen el análisis de nuestra trayectoria de educación en derechos humanos y para una cultura de paz en Puerto Rico. Armonizando estos aprendizajes con aquellos provenientes de nuestras propias investigaciones y experiencias educativas, y siguiendo la pedagogía de la pregunta freireana (Freire & Faúndez, 1986), dejo sobre la mesa algunos retos e interrogantes para la reflexión compartida...

1. ¿Cómo podríamos resignificar y legitimar nuestro lenguaje actual de la educación, a partir de “estándares de derechos humanos” y aprendizajes en derechos humanos?
2. ¿Cómo podríamos conjuntamente “aprender/vivir” los derechos humanos como procesos recíprocos, fundamentados en un absoluto respeto hacia la diversidad y la dignidad humana?
3. ¿Cómo podríamos adoptar el binomio “dignidad humana/responsabilidad humana”, como “lente pedagógico” con mirada de futuro?
4. ¿Cómo podríamos potenciar la reflexión individual, la crítica compartida y el inquirir comunitario para abordar asuntos éticos relacionados con la interacción entre violencia, poder y vulnerabilidad?
5. ¿Cómo podríamos preparar docentes conscientes de su rol en propiciar la participación ciudadana y el compromiso ético con poblaciones vulnerables, marginadas y excluidas?
6. ¿Cómo podríamos rediseñar, diferenciar y encaminar la enseñanza hacia el desarrollo óptimo de potencialidades como derecho humano inalienable de los aprendices? (Pascual Morán, 2007)
7. ¿Cómo podríamos contribuir, mediante el desarrollo óptimo de potencialidades, a minimizar el *abandono escolar* y la *violencia sistémica en la educación*? (Pascual Morán, 2000)

8. ¿Cómo podríamos abrazar una visión holística articulada por los derechos humanos y la paz desde una pedagogía de la pregunta, la indignación y la esperanza? (Freire, 2005; 2006)
9. ¿Cómo podríamos construir instancias formativas descolonizadoras de autodeterminación y democratización desde una *pedagogía del destino nacional* que reconozca la autenticidad de nuestra identidad puertorriqueña? (Pascual Morán, 1999).
10. ¿Cómo podríamos reemplazar nuestra visión del cambio educativo como “maniobra de poder”, por un proceso freireano de *reflexión / acción / transformación*?

Para concluir...

Retos y giros paradigmáticos como los anteriores exigen que los asumamos, como bien afirma Betty Reardon al recordar a Martin Luther King en el contexto de la “urgencia del ahora”, guiadas y guiados por una fe profunda en la imaginación humana y en nuestra capacidad de aprender. Exigen también un lenguaje educativo redefinido, a la luz de una pedagogía problematizadora. A esos fines, les invito a que tomemos como punto de partida el perfil soñado que ha dibujado nuestra admirada Betty Reardon de nosotras y nosotros, como educadores comprometidos con promulgar el aprendizaje en derechos humanos y forjar “una ciudadanía crítica, creativa y valiente”.

Las educadoras y educadores por la paz y los derechos humanos, afirma Betty, somos personas que intentamos dedicar nuestros talentos y energías a denunciar “la humanidad negada de los muchos por los pocos” y a desarrollar de manera óptima nuestra propia humanidad, con miras a garantizar este mismo derecho a nuestros aprendices y a crear sociedades más justas y solidarias.

Ciertamente, este perfil evoca la pedagogía liberadora, crítica y creadora freireana que acogemos desde la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico (Yudkin Suliveres & Pascual Morán, 2008). Ciertamente, como testimonió Paulo Freire con su vida y obra, como educadores y educadoras venimos llamados a propiciar un pensamiento de ruptura y a reafirmar con indignación, amor y esperanza nuestro derecho a soñar.

Referencias

- Freire, Paulo (2005). *Cartas a quien pretende enseñar* (10ma ed.). España: siglo veintiuno editores.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Freire, Paulo & Faúndez, Antonio (1986). *Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora.
- Pascual Morán, Anaida (2007). Liberar talentos, optimizar inteligencias, sobredotar potencialidades: ¿Paradigma vital para diferenciar la educación y propiciar los derechos humanos, la justicia y la paz? *Pedagogía*. (Revista Facultad de Educación, Universidad de Puerto

Rico, Recinto de Río Piedras) 40, 63-78.

Pascual Morán, Anaida (1999) *Pedagogía del destino nacional. Casabe*. (Revista Puertorriqueña de Teología. Número Especial dedicado a La Pastoral Descolonizadora de Hoy.) (Bayamón: Movimiento Ecuménico Nacional de Puerto Rico (MENPRI)), 51-88.

Pascual Morán, Anaida (2000). *Violencia, paz y conflicto en el discurso y la praxis pedagógica. Pedagogía* (Revista Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras) 34, 47-82.

UNESCO (1994). *Informe final: Primera reunión de consulta sobre el Programa Cultura de Paz*. b París, 27-29 de septiembre, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (2000). *Manifiesto 2000 para una Cultura de Paz y No Violencia*. Recuperado en enero de 2010 de http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp_manifeste.htm

UNESCO (s.f.). *Movimiento/Visión Hacia una Cultura de Paz de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* <http://www.unesco.org/cpp/sp/index.html>
<http://www3.unesco.org/iycp/>

Yudkin Suliveres, Anita & Pascual Morán, Anaida, Editoras. (2008) *Educando para la paz en y desde la Universidad: Antología conmemorativa de una década*. San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Disponible en versiones impresa, CD y PDF. Recuperado en enero de 2010 de <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.pdf>

Yudkin Suliveres, A. & Pascual Morán, A. (2009). *Pensando el quehacer de la educación en derechos humanos y para una cultura de paz en Puerto Rico*. En A. Magendzo (Ed.), *Ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica* (pp.278-310). Chile: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Oficina Regional de América Latina de la UNESCO & Ediciones SM Chile S.A.

A Reflexive Stance on Human Rights Learning as Critical Pedagogy and Politics of Peace Anaida Pascual Morán

I feel honored to comment on the Keynote Address *Human Rights Learning: A Pedagogy and a Politics of Peace* offered by our distinguished guest Betty Reardon, especially in the context of the International Year of Human Rights Learning. According to the author seven propositions constitute the essence of her main argument and five premises underlay these propositions. She also makes reference to a multiplicity of explanatory metaphors, explicitly recognizing their centrality. These premises, propositions, and metaphors guide and enlighten this reflexive stance.

In her five premises, Reardon closely ties human rights learning, the critical pedagogies of peace education, and the politics of peace. These premises give way to her main argument: human rights learning constitutes both a critical pedagogy and a politics of peace. In other words, it represents an ideal critical pedagogy for the cultivation of politics of peace and peace education in formative scenarios that transcend schools and universities. As lived examples, she offers the current undertakings of the People's Movement for Human Rights Education, the International Institute on Peace Education and its Community Institutes for Peace Education. As part of her central argument she affirms that human rights standards, principles and values, that have been historically accumulated, configure an "integral ethical system" that contains the possibility for "the promise of a transformed, peaceful, and just global order". My interpretative analysis of these premises follows.

Her first premise establishes that the respect for the totality of human rights, the "universal actualization of human dignity" and the transformation of worldviews and modes of thought are essential conditions for achieving a sustainable world peace. In her second premise, she affirms that holism and critical reflection are essential to a transformational thinking capable of considering crucial peace and justice issues, while making the respect for human rights possible, as foundations for a peaceful world order. Her third premise states that a truly democratic and nonviolent politics of peace requires the development of capacities geared to overcoming the *status quo* by means of learning understood as "a process of internalized change". In her fourth premise, human rights learning is defined as an "active learning and learning for action" that requires us to "practice politics as learning and learning as political engagement". The fifth premise invites us to undertake this International Year of Human Rights Learning as a fortunate juncture to disseminate a Freirean dialogical and participatory pedagogy aimed towards transformative political and social learning.

Based on the framework provided by these five principles, Professor Reardon delves into seven

propositions that constitute the essence of her argument for human rights learning as a means to cultivate a critical pedagogy and politics of peace. In her first proposition she highlights the centrality of human rights and a holistic and personalized framework that ties cognitive and affective domains, to propitiate peace and peace education. In her second proposition she presents human rights learning as a contemporary Freirean politics, with the potential to give birth to a new social and political reality. Her third proposition takes on the dyad “violence/vulnerability” derived from the critical analysis of the patriarchal origin of fundamental inequities, as a suitable conceptual and ethical tool to foster human rights learning, detect structural injustice and violence, and build a politics of peace. Her fourth proposition highlights the pedagogical juncture provided by the International Year of Human Rights Learning (2009), as an extension to the Decade for Human Rights Education (1995-2004), to attain critical advances and significant transformations in the context of the reciprocal processes of “learning and living human rights”. In a fifth proposition she emphasizes the pertinence of fostering, amongst civil society and popular movements, dialogical “creative/constructive” pedagogies, and generating, from inside traditional institutions, a persuasive politics of “deliberation/action/reflection” that places limits and challenges those in power and makes advances in human rights. Her sixth proposition defends Freirean pedagogy as the most coherent and consistent means to the transformative goals of peace education, human rights learning and the fostering of a critical citizenship. Finally, in her seventh proposition, she calls for “individual reflection, shared critique and communal inquiry”, as modes of learning conducive to the internalization of human rights values, the respect for human dignity, and the conception of courageous, hopeful and creative politics of peace.

She ends with a concluding summary proposition that highlights the valuable contributions of Freirean pedagogy to human rights learning, in that it leads us to a socially constructive learning, and to action in favor of public policies of change. She states that this liberatory pedagogy, foundational of contemporary critical pedagogies, constitutes “the conceptual and methodological heart” of human rights learning. Such critical and transformative learning, she affirms, requires a redefinition and reclaiming of the language of education so that it is conceived as a process geared towards the creation of knowledge at the service of transformational thinking. This learning also requires ethical reflection and social responsibility leading to a change in values and worldviews to overcome “avoidable harm” and the violation of human rights caused by structural economic, social, cultural, and political violence.

We truly feel convened by Betty Reardon to delve deeply into her accurate propositions and take on the commitment of forging a “world where we can all be human”, and “live in dignity our “true humanity”. But, since her approach to this subject makes clear that critique and creativity go hand in hand when *problematizing* education and life, and in tune with the multiplicity of her provoking explanatory metaphors, I also engage in an interpretive analysis, a metaphorical critical creative reading of her work. To this end, I have chosen some of the suggestive images and analogies about human rights, education, human rights education, and human rights learning, as starting points

for: (a) in first instance, delve deeper into her assertions regarding the differences and distinctions between human rights education and human rights learning; (b) in second instance, contextualize such assertions in light of several *action-ideas* in education for human rights and a culture of peace in Puerto Rico; and (c) in a third instance, pose some questions and challenges we must assume if we strive for transformation and innovation in our educational systems, based upon pedagogies and politics of peace.

Educating for ... and learning... human rights: Differences and distinctions

According to Betty Reardon, both education in general and conventional human rights education based on the transference of information from international documents, “reveal blindness” and “lie” because they assume learning and education to be synonymous. Furthermore so, since they share the premise that socially constructive, critical and holistic learning is an inevitable consequence of education, independent of the contents studied and the reductionist and fragmented “curricular recipes” followed.

Reardon considers human rights learning to be a “generative process”, given that even though education can “plant seeds” it is learning that “cultivates the fruit of social and human potential”. In this sense, she affirms: “learning is as essential to becoming fully human as breathing is to be alive. It is as essential as clean water and adequate food to a healthy society.” Thus it requires from educators, not a “scripted curriculum”, but “teaching without a net” as “high wire performers”. Which at the same time implies a broader preparation of teachers, also analogous to “the joys of playing and listening to jazz”.

Professor Reardon deliberately distinguishes the critical human rights learning that “*conscientization* illuminates” from the traditional information transference vision of human rights education. She argues that in this limited conception of education, the diverse worldviews of learners and their societies are not examined or questioned, neither is an “authentic and transparent dialogue with power” present. Furthermore she expresses that this approach is distant to peace education, which generally adopts a *Freirean praxis*, in other words socio-political learning and social justice as pedagogical core. She affirms that this challenge is also the central nucleus of human rights learning, with human rights integrated in a critical ecological framework as purpose, substance, and process, equivalent in curricular terms to objectives, content and methodology. From this perspective, human rights learning can serve as a “vehicle for significant social or political change” and human rights constitute “the most promising instrument” for a formative process conducive to a politics of peace and the respect of human dignity and humanity.

As a summary metaphor, the author uses the conception and birth processes to represent the current paradigm shift from an informative conventional human rights education to human rights learning as Freirean pedagogy. In her understanding, three key elements characterize this pedagogical approach: holism, critical learning, and commitment to transformative change. Reardon affirms that

although there are indicators that this pedagogy is “aborning”, with the potential to “give birth to a new reality” of wellbeing and human dignity, “the labor process” is extremely difficult, requiring all of the possible “midwifery skills” peace education may provide.

Professor Reardon argues that human rights as a whole act as “arbiters of peace” since they are able to identify “the denial of human dignity” in the context of violations, vulnerabilities, and violence. In human rights, she affirms, we find the “ethical core” of an education for peace capable of “sculpting with clay”, built upon the value of human dignity by “the intellectual, emotional hands of critical reflection”. Human rights provide “enlightening sources” to analyze oppression as structural violence, as social and economic violence caused by unjust and inequitable institutions. At the same time, they create the appropriate conditions to lessen the impact of violence, understood as “intentional avoidable harm” inflicted upon the poor and marginalized populations due to the ethical failures of the powerful and the complicity of the privileged.

Human rights – civil, political, economic, social, and cultural – Reardon warns, articulate a holistic and transformative vision of “a world no longer tortured by violence and vulnerability”. In consequence, they represent a “secular code” for a social, spiritual, and moral ethics since they provide “tools of definition and diagnosis” to deal with the “structural vulnerability” caused by abuses of power. This vulnerability most commonly affects persons and groups at the lower levels of the social, economic, and political structures: women, poor, elderly, children and minorities. So that, according to the author, the human rights of the vulnerable constitute “an excellent lens” for determining the manifestations of violence and the violation of human rights. Thus human rights, as codified in pacts, covenants, conventions and international documents of public policies, when denied, offer indicators of vulnerability. Yet when they are fulfilled, they provide “indicators of progress” because “human rights put flesh on the bones of the abstraction of peace, bringing the flesh to life”.

Pedagogically speaking, according to Reardon, human rights learning is “the philosophical cojoined twin” of peace education because it’s cornerstones are: authentic dialogue, the discourse of difference based on civility as personal and social value, and the ties between the “reflexive-personal” and the “communal-political”. It represents, she assures us, an “impulse toward social justice”, since it is rooted in *conscientization* from a liberatory perspective inspired by the “Freirean promise”. It requires a “process of internalized change” from a “broad range of actors”, situated in diverse educational and institutional scenarios such as government programs, community spaces, education ministries, school systems, religious entities, and universities. Said process of change is aimed at challenging the limits imposed by “social and political realism” assuming “idealism as a practical tool”, because as Paulo Freire has affirmed, in reaching for utopia we must denounce, announce, and dream.

This approach also offers, as Reardon assures, “the most powerful engine of social and political change”, given that it’s “arena of human rights learning” is lived human experience as well as ethical and social conscience. Thus, given the diverse and growing forms of violence and vulnerability, human

rights learning requires of pedagogies and politics of peace which seek to delegitimize systemic violence and an “awakening of publics” conducive to the sharing of the available “fruits of peoples’ resources and talents” in solidarity, equity and nonviolence. Because, at the end, Reardon affirms that “just societies” are those, which once aware of their diverse vulnerabilities and manifestations of violence, seek to prevent and overcome these.

Action-ideas in education for human rights and a culture of peace in Puerto Rico

Based on research conducted together with Professor Anita Yudkin Suliveres on the trajectory of education for human rights and a culture of peace in Puerto Rico, we identified five universal principles or *action-ideas* that provide the basis for action: (1) equity and diversity, (2) intergenerational justice, (3) quality of life, (4) self-determination, (5) culture of peace and human rights. We also identified a *driving idea of synthesis* that “All of Puerto Rico with Vieques” lived, and still lives, in the struggle for demilitarization, cleanup and sustainable development: the ethic of solidarity (Yudkin Suliveres & Pascual Morán, 2009).

It is important to mention that many of the conclusions and assertions resulting from this study, coincide with the premises and central propositions held by Professor Reardon. For example, we state that human rights education geared towards critical and transformative learning constitutes a core dimension of the diverse and complex field of peace education. Also, that human rights conform an integrating axis of peace education and that peace, at the same time, constitutes a *human right of synthesis* of our fundamental rights and freedoms. Along the same line, we concluded that human rights education like other currents of peace education aspire to construct, by means of liberatory and critical pedagogies, the scaffold for a new culture of peace and justice. It is a culture of peace, clearly defined by the United Nations Organization for Education, Science and Culture (UNESCO) and closely linked to the respect of diverse generations of existing and emerging human rights...

Building a culture of peace means modifying the attitudes, beliefs, and behaviors – from the situations of everyday experience to the high level negotiations between countries – so that our natural response to conflicts is non violent and that our instinctive reactions are geared towards negotiation and reasoning, not towards aggression (1994, 2).

Another coincidence with our study resides in that Reardon also points to the situation of our *Isla Nena*. She argues that Vieques, like Okinawa, exemplify evident violations of human rights by means of “intentional and avoidable harm”. Furthermore, they represent before the world community, clear instances of military and ecological violence against vulnerable civilian populations.

Transformation from pedagogies and politics of peace: questions and challenges

Certainly, the *learnings* constructed thanks to the profound and provocative master lecture of Doctor Betty Reardon, contribute and enrich the analysis of our trajectory in education for human rights and a culture of peace in Puerto Rico. Harmonizing these learnings with those of our own

research and educational experiences, and assuming the *Freirean pedagogy of questioning* (Freire & Faundez, 1986), I will bring forth some challenges and questions for this shared reflection...

1. How could we re-signify and legitimate our current educational language, starting from “human rights standards” and human rights learning?
2. How could we jointly “learn/live” human rights as reciprocal processes, based on absolute respect towards diversity and human dignity?
3. How could we adopt the dyad “human dignity/human responsibility” as our future “pedagogical lens”?
4. How could we potentiate “individual reflection, shared critique and communal inquiry” to address ethical issues related to the interaction between violence, power and vulnerability?
5. How could we prepare educators to be conscious of their role in propitiating public engagement while ethically committed to vulnerable, marginalized and excluded populations?
6. How could we redesign, differentiate and direct teaching towards the optimal development of potentialities as an inalienable human right of learners? (Pascual Morán, 2007)
7. How could we contribute, by means of the optimal development of potentialities, to minimize *school abandonment* and *systemic violence in education*? (Pascual Morán, 2000)
8. How could we embrace a holistic vision articulated by human rights and peace from a pedagogy of questioning, indignation, and hope? (Freire, 2005; 2006)
9. How could we build formative instances that decolonize towards self-determination and democratization from a *pedagogy of national destiny* that recognizes the authenticity of our Puerto Rican identity? (Pascual Morán, 1999)
10. How could we replace our vision of educational change as a “power maneuver”, with a Freirean process of *reflection/ action/ transformation*?

In conclusion...

Challenges and paradigmatic turns like those previously mentioned require that we assume, as Betty Reardon affirms while remembering Martin Luther King, the context of the “urgency of now”, guided by a profound faith in human imagination and in our capacity to learn. They also require a redefined educational language, enlightened by a problem posing pedagogy. To this end, we must adopt the dreamt profile that our admired Betty Reardon has drawn for us as a starting point, as educators committed to promulgating human rights learning and generating “a critical, creative and courageous citizenry”.

Peace and human rights educators, Betty affirms, are people who seek to dedicate talents and

energies to denounce “the denial of humanity of many by the few”, and optimally develop our own humanity, so as to guarantee this same right for our learners as we create just societies based on solidarity.

Certainly, this profile evokes the liberatory, critical, and creative Freirean pedagogy that we embrace in the UNESCO Chair for Peace Education at the University of Puerto Rico, Río Piedras campus (Yudkin Suliveres & Pascual Morán, 2008). Certainly, as Paulo Freire gave testimony throughout his life and work, as educators we are called to propitiate a thinking of rupture and to reaffirm with indignation, love and hope our right to dream.

References

- Freire, Paulo (2005). *Cartas a quien pretende enseñar* (10ma ed.) España: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Freire, Paulo & Faúndez, Antonio (1986). *Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora.
- Pascual Morán, Anaida (2007). Liberar talentos, optimizar inteligencias, sobredotar potencialidades: ¿Paradigma vital para diferenciar la educación y propiciar los derechos humanos, la justicia y la paz? *Pedagogía*. (Revista Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras) 40, 63-78.
- Pascual Morán, Anaida (1999) Pedagogía del destino nacional. *Casabe*. (Revista Puertorriqueña de Teología. Número Especial dedicado a La Pastoral Descolonizadora de Hoy.) Bayamón: Movimiento Ecueménico Nacional de Puerto Rico (MENPRI), 51-88.
- Pascual Morán, Anaida (2000). Violencia, paz y conflicto en el discurso y la praxis pedagógica. *Pedagogía*. (Revista Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras) 34, 47-82.
- UNESCO (1994). *Informe final: Primera reunión de consulta sobre el Programa Cultura de Paz*. París, 27-29 de septiembre, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2000). *Manifiesto 2000 para una Cultura de Paz y No Violencia*. Recuperado en enero de 2010 de http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp_manifeste.htm
- UNESCO (s.f.). *Movimiento/Visión Hacia una Cultura de Paz de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <http://www.unesco.org/cpp/sp/index.html> / <http://www3.unesco.org/iycp/>
- Yudkin Suliveres, Anita & Pascual Morán, Anaida, (Eds.). (2008) *Educando para la paz en y desde*

la Universidad: Antología conmemorativa de una década. San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Disponible en versiones impresa, CD y PDF. Recuperado en enero de 2010 de <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.pdf>

Yudkin Suliveres, A. & Pascual Morán, A. (2009). Pensando el quehacer de la educación en derechos humanos y para una cultura de paz en Puerto Rico. En A. Magendzo (Ed.), *Ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica* (pp.278-310). Chile: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Oficina Regional de América Latina de la UNESCO & Ediciones SM Chile S.A.

Betty Reardon

Betty Reardon es una intelectual y activista por la paz, reconocida mundialmente por sus aportaciones en los temas de género, derechos humanos, desmilitarización y desarme. Ha desempeñado un papel clave en las instituciones que han definido los campos de los estudios por la paz y la educación para la paz. Ha sido fundadora y directora del Centro de Estudios por la Paz en Teachers College, Universidad de Columbia y del Instituto Internacional de Educación para la Paz, servido de coordinadora de la Red Feminista de Intelectuales y Activistas por la Desmilitarización y de la Red International de Centros de Educación para la Paz. También ha sido Coordinadora Académica de la Campaña Mundial de Educación para la Paz del Llamado de la Haya por la Paz.

En adición a su labor docente en Teachers College, la Dra. Reardon ha ocupado prestigiosas cátedras en varios países. Ha ocupado la Cátedra Savage como Profesora Visitante Distinguida de Relaciones Internacionales y Paz en la Universidad de Oregón, la Cátedra Lindsay O'Connor de la Universidad de Colgate y ha sido Profesora Visitante en la Universidad de Hawái, la Universidad de Kobe y la Universidad de Kyoto en Japón.

Sus publicaciones incluyen pluralidad de ensayos, capítulos y libros. Sus trabajos más importantes son: *Comprehensive Peace Education* (Teachers College Press, 1988), *Educating for Global Responsibility* (Teachers College Press, 1988), *Women and Peace: Feminist Visions of Global Security* (State University of New York Press, 1993), *Educating for Human Dignity* (University of Pennsylvania Press, 1994), *Sexism and the War System* (Syracuse University Press, 1996), *Tolerance: The Threshold of Peace* (UNESCO, 1998), *Passport to Dignity: The Human Rights of Women* (PDHRE, 2001), *Education for a Culture of Peace in a Gender Perspective* (UNESCO, 2001). En el año 2009, la Universidad de Toledo estableció una colección especial de sus trabajos, *Betty Reardon Collected Papers 1960-2009*, haciendo disponible su catálogo a través del Internet en: http://www.utoledo.edu/library/canaday/HTML_findingaids/MSS-226.html

Betty Reardon ha recibido numerosas distinciones y premios, destacándose entre éstos: Sean Mac Bride Peace Prize, mención honorable del Premio de Educación para la Paz de la UNESCO, el Golden Balloon Award de Educación para la Paz de la Asociación Mundial de la Niñez, y el Premio de Estudios por la Paz de la Asociación de Estudios por la Paz. En el 2005 fue nominada para el Premio Nobel de la Paz por medio de la iniciativa *Mil Mujeres para el Nobel*.

Anaida Pascual Morán

Anaida Pascual Morán ha trabajado en el campo de la educación en derechos humanos y para la paz por varias décadas, comenzando con su disertación doctoral sobre modelos curriculares en la educación para la paz. En su labor de investigación, educación y acción por la paz entreteje la

promoción de inteligencias, talentos y creatividad con el desarrollo de proyectos y la sistematización de experiencias con la educación en y para los derechos humanos, la pedagogía crítica freireana, la noviolencia y la paz.

Anaida Pascual ha sido Coordinadora fundadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico y del Proyecto Educando para la Libertad de Amnistía Internacional, Sección de Puerto Rico. Se desempeña como Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico donde imparte cursos sobre cultura de paz y educación liberadora y sobre la creación de proyectos, entre otros. Ha sido profesora visitante en varias universidades de América Latina. Entre sus publicaciones se destacan: *Acción civil noviolenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz* (Publicaciones Puertorriqueñas, 2005), *Tengo derechos: Serie infantil y juvenil* (Amnistía Internacional, 1993) y *Educando para la paz en y desde la universidad: Antología conmemorativa de una década*, editada junto a Anita Yudkin Suliveres (Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, 2008).

About the authors

Betty Reardon

Betty Reardon is a renowned scholar and activist for peace, recognized worldwide for her contributions to the field on the topics of gender, human rights, demilitarization and disarmament. She has played a key role in the institutions that have defined peace studies and peace education. She is Founding Director of The Peace Education Center at Teachers College, Columbia University and the International Institute of Peace Education. Has served as General Coordinator of the Feminist Scholar Activist Network on Demilitarization, Coordinator of the International Network of Peace Education Centers, and Academic Coordinator for the Global Campaign for Peace Education of the Hague Appeal for Peace.

In addition to her teaching at Teachers College, Dr. Reardon has held prestigious appointments in various countries. She was awarded the Savage Chair as Distinguished Visiting Professor of International Relations and Peace at University of Oregon, and the Lindsay O'Connor Chair in American Institutions at Colgate University. She has also held visiting professorships at the University of Hawaii, and the University of Kobe and University of Kyoto in Japan.

Her publications include diverse articles, chapters, and books. Her most important works are: *Comprehensive Peace Education* (Teachers College Press, 1988), *Educating for Global Responsibility* (Teachers College Press, 1988), *Women and Peace: Feminist Visions of Global Security* (State University of New York Press, 1993), *Educating for Human Dignity* (University of Pennsylvania Press, 1994), *Sexism and the War System* (Syracuse University Press, 1996), *Tolerance: The Threshold of Peace* (UNESCO, 1998), *Passport to Dignity: The Human Rights of Women* (PDHRE, 2001), *Education for a Culture of Peace in a Gender Perspective* (UNESCO, 2001). In 2009, The University of Toledo established the special collection *Betty Reardon Collected Papers 1960-2009*, providing online access to the catalog of documents and publications included in the collection at: http://www.utoledo.edu/library/canaday/HTML_findingaids/MSS-226.html

Betty Reardon has received numerous distinctions and awards, most prominent amongst these: the Sean McBride Peace Prize, honorable mention in the UNESCO prize for Peace Education, the Golden Balloon Award for Peace Education from World Children's Association, and the Peace Studies Award from the Peace Studies Association. In 2005, she was nominated for the Nobel Peace Prize as part of the initiative *One Thousand Women for the Nobel Prize*.

Anaida Pascual Morán

Anaida Pascual Morán has worked in the field of peace and human rights education for over twenty five years, starting with her doctoral dissertation on curricular models for peace education. In her research, education and action for peace she interweaves work on the promotion of intelligences,

talents and creativity, the development of projects and the systematization of experiences with human rights education, critical pedagogy in a Freirean tradition, nonviolence and peace.

Anaida Pascual is the founding coordinator of the UNESCO Chair for Peace Education at the University of Puerto Rico, and the Teaching for Freedom Project of Amnesty International, Puerto Rico Section. She is currently a Professor at the Graduate Studies Department in the Faculty of Education at the University of Puerto Rico, where she teaches courses on culture of peace and liberatory pedagogies, and on creative projects amongst others. She has also served as visiting professor in various universities in Latin America. Her publications include: *Acción civil no violenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz* (Publicaciones Puertorriqueñas, 2005), *Tengo derechos: Serie infantil y juvenil* (Amnistía Internacional, 1993), and *Educando para la paz en y desde la Universidad: Antología conmemorativa de una década*, edited jointly with Anita Yudkin Suliveres (Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, 2008).

Comité Directivo/ Coordinating Committee

Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 2008-2009/2009-2010

Isamar Abreu	Estudiante, Facultad de Humanidades
Luisa Álvarez Domínguez	Psicóloga, Facultad de Estudios Generales
María Luisa Caiseda	Estudiante, Facultad de Educación
Vanessa Castedo	Estudiante doctoral invitada, Universidad de Jaume
Jorge Colón	Profesor, Facultad de Ciencias Naturales
Liliana Cotto Morales	Profesora, Facultad de Estudios Generales
Liliana Cruz	Profesora, Escuela Superior Universidad de Puerto Rico
María Edith Díaz	Consejera retirada, Facultad de Estudios Generales
Luis Joel Donato Jiménez	Coordinador LABCAD, Centro de Excelencia Académica
William González	Consejero, Facultad de Estudios Generales
Ivette González Buitrago	Decana Auxiliar, Decanato de Asuntos Académicos
Marcos Martínez	Profesor, Escuela Superior Universidad de Puerto Rico
María Soledad Martínez	Profesora, Facultad de Educación
Mercedes Matos	Psicóloga, Decanato de Estudiantes
Nilsa Medina Piña	Profesora, Facultad de Estudios Generales
Marissa Medina Piña	Consejera, Facultad de Educación
José Luis Méndez	Profesor, Facultad de Ciencias Sociales
Ángeles Molina Iturrondo	Decana, Facultad de Educación
Luz C. Monge	Profesora retirada, Escuela de Comunicación
Margarita Moscoso	Profesora, Facultad de Educación
Anaida Pascual Morán	Profesora, Facultad de Educación Coordinadora 1996-1999
Ana Elisa Pérez Quintero	Estudiante, Facultad de Educación
Edwin T. Pérez Castro	Artista Gráfico, CRET, Facultad de Estudios Generales
Ana E. Quijano Cabrera	Profesora, Facultad de Educación
Elizabeth Ramírez	Asistente Administrativa, Facultad de Educación
Luis Rivera Pagán	Profesor retirado, Facultad de Estudios Generales
Jorge Rodríguez Beruff	Decano, Facultad de Estudios Generales
José Santiago	Estudiante, Facultad de Educación
Karen Tossas	Profesora, Facultad de Estudios Generales
Karin Weyland	Profesora, Facultad de Ciencias Sociales
Anita Yudkin Suliveres	Profesora, Facultad de Educación Coordinadora 1999 al presente

Lecciones y Conferencias Magistrales Master Lectures and Keynote Addresses

1era Lección Magistral

De la universidad a la cárcel: historia de un atrevimiento

Dr. Fernando Picó, SJ

1997

2da Lección Magistral

Hacia una visión sistémica de los derechos humanos y la paz

Dr. Antonio Martínez

1998

3era Lección Magistral

De Vieques a la universidad: lecciones y necesidades del pueblo de Vieques en su lucha por la paz y el desarrollo

Robert Rabin, Miriam Zobá, Carlos Zenón

2000

4ta Lección Magistral

Solidaridad y paz: compromiso de los congresistas puertorriqueños

Rep. Luis Gutiérrez

2001

Conferencia Magistral 2002-2003

Conversaciones y tensiones en torno a la educación en derechos humanos

Dr. Abraham Magendzo

Conferencia Magistral 2003-2004

Entre el terror y la esperanza: apuntes sobre la religión, la guerra y la paz

Dr. Luis Rivera Pagán

Conferencia Magistral 2005-2006

Educar para la paz en la ciudad

Dra. Alicia Cabezudo

Conferencia Magistral 2007-2008

Ciencia, tecnología, guerra y paz

Dr. Daniel Altschuler

Conferencia Magistral 2008-2009

Human Rights Learning: A Pedagogy and a Politics of Peace

Dra. Betty Reardon

