

Módulo

2

IDENTIDAD, CIUDADANÍA y Derechos Humanos

Fortaleciendo capacidades docentes en Educación Básica Alternativa

Severo Leonidas Cuba Marmanillo

Módulo

2 IDENTIDAD, CIUDADANÍA y Derechos Humanos

Fortaleciendo capacidades docentes en Educación Básica Alternativa

Severo Leonidas Cuba Marmanillo

tarea

La versión que ahora publicamos fue enriquecida por docentes de Educación Básica Alternativa de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Huamanga, Ayacucho, y en Lima Metropolitana de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) 01, San Juan de Miraflores, que comprende los distritos de San Juan de Miraflores, Villa María del Triunfo, Villa El Salvador, Pachacámac, Lurín, San Bartolo, Punta Negra, Punta Hermosa, Pucusana, Santa María y Chilca.

Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) 02, Rímac, cuya jurisdicción se extiende a los distritos de Los Olivos, Independencia, Rímac y San Martín de Porres.

Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) 04, Comas, que abarca los distritos de Comas, Carabayllo, Puente Piedra, Santa Rosa y Ancón.

Autor:

Severo Leonidas Cuba Marmanillo

Corrección de textos:

José Luis Carrillo Mendoza

Diseño y diagramación:

Carlos Cuadros Oriundo

Impresión:

Tarea Asociación Gráfica Educativa.

Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

Primera edición:

1000 ejemplares

Lima, noviembre 2012

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2012-15644

I.S.B.N. 978-9972-235-44-3

De esta edición:

© **Tarea Asociación de Publicaciones Educativas**

Parque Osos 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú

Teléfono: (51 1) 424 0997–Fax: (51 1) 332 7404

Dirección electrónica: tarea@tarea.pe

Página web: www.tarea.org.pe

Se permite la copia o la transmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo; basta con citar la fuente.

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad del autor y no comprometen ni reflejan necesariamente la posición institucional de la fundación auspiciadora:



Índice

| | |
|--|----|
| Presentación | 4 |
| Introducción | 6 |
| Capítulo 1. ¿Qué es y cómo se construye la identidad? | 7 |
| 1.1 Lectura: Materiales para una teoría de las identidades sociales | 8 |
| Introducción | 8 |
| La identidad como distinguibilidad | 9 |
| Una tipología elemental | 10 |
| Una distinguibilidad cualitativa | 11 |
| La pertenencia social | 12 |
| Atributos identificadores | 13 |
| Narrativa biográfica: historias de vida | 13 |
| ¿Y las identidades colectivas? | 15 |
| La identidad como persistencia en el tiempo | 17 |
| La identidad como valor | 18 |
| La identidad y su contexto social más amplio | 19 |
| Capítulo 2. Derechos humanos y ciudadanía | 21 |
| 2.1 Qué pasa cuando no tenemos o no ejercemos nuestros derechos | 21 |
| Lectura: Derecho a la educación en el Perú | 21 |
| a. Cobertura | 21 |
| b. Calidad de la educación | 22 |
| c. Equidad de la educación | 23 |
| d. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) | 24 |
| e. Plan Mundial de Educación en Derechos Humanos | 24 |
| f. Derecho a la educación entendido como un derecho humano | 25 |
| g. Perspectivas de la nueva gestión: 2011-2016 | 25 |
| 2.2 Los derechos humanos y la ciudadanía en la escuela | 27 |
| Declaración Universal de Derechos Humanos | 27 |
| Bibliografía | 34 |

Identidad, ciudadanía y derechos humanos

■ Fortaleciendo capacidades docentes en la EBA

Este material forma parte de un conjunto de tres fascículos dirigidos a docentes de la modalidad de **Educación Básica Alternativa**. El objeto de esta serie es aportar al fortalecimiento del grupo profesional docente especializado en esta modalidad.

La EBA emerge en el sistema educativo peruano como parte de una promesa de inclusión educativa y social para la amplia población excluida de su derecho a una educación básica pública, gratuita y de calidad. Es parte del sistema educativo, como lo señala la Ley General de Educación (LGE, Ley 28044). En el año 2005 se desarrolló la propuesta global de la modalidad dada a conocer en el texto *La otra educación*. A partir de esas líneas matrices se inició su implementación. Lo central de la propuesta consistía en superar la tradicional Educación Básica de adultos, el denominado “turno noche” de los colegios de Educación Básica de menores, ampliando sus horarios y sus espacios de atención e implantando una nueva institucionalidad: los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA), que cuentan con autonomía administrativa y un programa curricular y una gradualidad diferentes de los de la EBR, pero equivalentes para la trayectoria educativa en el nivel superior. El diseño establecido en esta modalidad requería una nueva organización del tiempo y de los recursos institucionales, así como, necesariamente, un cambio en la configuración de la actuación docente.

El balance de este tiempo de implementación, sin embargo, no es positivo. La promesa de inclusión se ha visto contradicha en la curva descendente de la matrícula, tanto en el ámbito público como en el privado. Las inversiones del Estado peruano en Educación no se han traducido en infraestructura y equipamiento suficiente para la EBA; por el contrario: hay un déficit muy grande. Por otra parte, los resultados de los importantes esfuerzos en la formación de los docentes para el desarrollo de la nueva modalidad son limitados, no se ha enriquecido la oferta pedagógica de los CEBA, y persiste la resistencia del grupo docente para asumir las características planteadas a la nueva modalidad, a pesar de interesantes y esforzadas iniciativas de algunos CEBA y grupos de docentes.

Urge contar con un grupo profesional específico en la EBA que posea el compromiso, el conocimiento y las capacidades para su desarrollo. Formar docentes de estas características es vital para ampliar la capacidad de convocar y atraer al grupo objetivo de la EBA y para prestigiar su calidad educativa. No es el único factor, ciertamente: la

infraestructura y el equipamiento son importantes en tanto necesarios para la oferta educativa, como lo es el uso de tecnología para el emprendimiento y la comprensión científica de los procesos productivos.

Pero es en la intervención docente donde se juega la adecuada aplicación y el uso creativo de estos recursos. También en la construcción de la personalidad de los estudiantes para generar en ellos autoconciencia de sus historias, de sus dificultades y potencialidades para el perfilamiento de proyectos de vida sana y la práctica de valores de responsabilidad social.

El escenario de actuación de la EBA es en verdad complejo, por la diversidad de características de sus sujetos, de sus tiempos, sus ritmos y estilos de aprendizaje. De ahí precisamente la urgencia de contar con un grupo docente especializado.

En los materiales que presenta la serie que hoy entregamos no pretendemos establecer rutas específicas para la acción pedagógica, sino aportar elementos de orden teórico y contextual para la reflexión de los docentes EBA. Asumimos que el ejercicio de autorreflexión y de deliberación entre colegas es una práctica central para la generación de propuestas pedagógicas renovadas. Ha pasado ya el tiempo de tratar a los docentes como infantes a quienes debe indicárseles rutas o procedimientos que deben seguir. Se trata, ahora, de promover su reflexión sobre la práctica, de aportar a sus criterios de interpretación de la experiencia; en suma, de propiciar una movilización de los maestros y maestras en el orden del pensamiento. Es desde esa movilización que los y las docentes enseñarán a la sociedad la pedagogía que son capaces de crear. Creemos en esto. Y es con esta apuesta que entregamos esta serie a los maestros y maestras de la Educación Básica Alternativa de nuestro país.

Introducción

Módulo de identidad, ciudadanía y derechos humanos

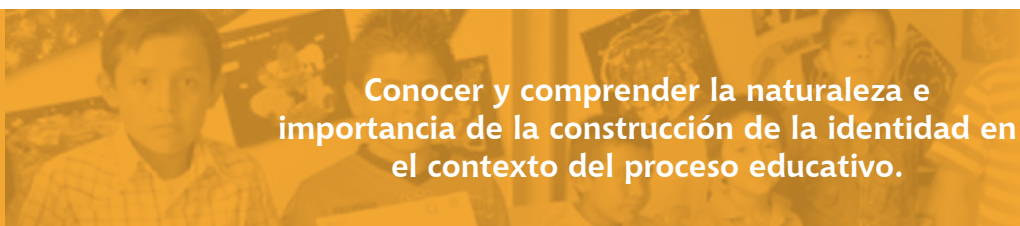
Este módulo está dedicado a tres temas: la formación de la *identidad* de los estudiantes, el conocimiento y compromiso con los *derechos humanos* y la formación de la *ciudadanía democrática*. En este sentido, nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Conocer y comprender la naturaleza e importancia de la construcción de la identidad en el contexto del proceso educativo.
2. Realizar un acercamiento comprensivo de los derechos humanos en la realidad del país como fuente de una ciudadanía basada en derechos.

A partir de estos objetivos, el módulo está organizado en tres capítulos en los que se trabajan contenidos de orden contextual y teórico que buscan aportar a la reflexión sobre los dilemas que estos temas comportan. Los temas son:

- ¿Qué es y cómo se construye la identidad?
- Derechos humanos y ciudadanía.

1 ¿QUÉ ES Y CÓMO SE CONSTRUYE LA IDENTIDAD?



Conocer y comprender la naturaleza e importancia de la construcción de la identidad en el contexto del proceso educativo.

Los estudiantes de la Educación Básica Alternativa constituyen un grupo de personas que intentan superar el recodo de un eventual fracaso escolar, persisten en creer que la educación escolar es una opción para su futuro y hacen una apuesta por su educación como vehículo de su desarrollo personal, familiar y laboral.

¿De dónde les viene esta persistencia? ¿Qué los impulsa a insistir en el camino de la educación? ¿Qué idea de sí mismos les da esta fuerza? La imagen que tienen de sí mismos y de su historia personal es fundamental en su proceso educativo y social. ¿Cómo se construye su identidad?

Nos proponemos reflexionar sobre este punto porque, para educar, los y las docentes necesitamos comprender los procesos que viven los sujetos de la educación. Ampliar nuestra visión sobre qué es y cómo se configura la identidad en las personas es central para nuestro trabajo educativo, porque éste consiste justamente en ayudar a que los estudiantes construyan su identidad.

En este sentido, podemos decir que la educación y la enseñanza son procesos de construcción identitaria.

1.1 Lectura: Materiales para una teoría de las identidades sociales¹

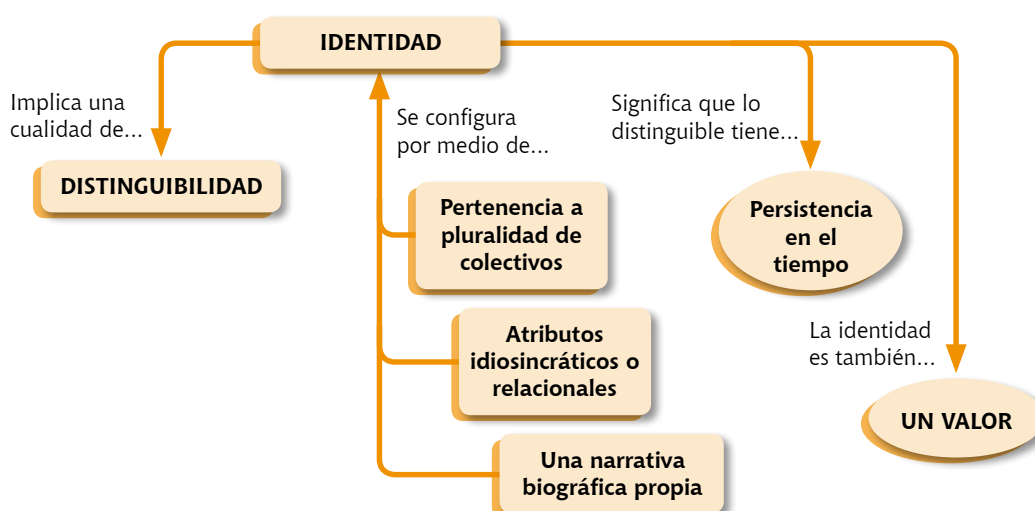
Introducción

Comencemos señalando una paradoja: la aparición del concepto de identidad en las ciencias sociales es relativamente reciente, al punto que resulta difícil encontrarlo entre los títulos de una bibliografía antes de 1968. J. W. Lapierre sostiene que el tópico de la identidad ha sido impuesto inicialmente a la atención de los estudiosos en ciencias sociales por la emergencia de los movimientos que han tomado como pretexto la identidad de un grupo (étnico, regional, etcétera) o de una categoría social (movimientos feministas, por ejemplo) para cuestionar una relación de dominación o reivindicar su autonomía:

En diferentes puntos del mundo, los movimientos de minorías étnicas o lingüísticas han suscitado interrogaciones e investigaciones sobre la persistencia y el desarrollo de las identidades culturales. Algunos de estos movimientos son muy antiguos (piénsese, por ejemplo, en los kurdos). Pero sólo han llegado a imponerse en el campo de la problemática de las ciencias sociales en cierto momento de su dinamismo que coincide, por cierto, con la crisis del Estado-Nación y de su soberanía atacada simultáneamente desde arriba (el poder de las firmas multinacionales y la dominación hegemónica de las grandes potencias) y desde abajo (las reivindicaciones regionalistas y los particularismos culturales) (Lapierre 1984: 197).

La identidad es una realidad que se constituye como resultado de un conjunto de cualidades y condiciones que no dependen exclusivamente ni del sujeto ni del contexto. Se va constituyendo por la interacción entre sujeto y contexto. El gráfico 1 es un mapa del itinerario de construcción de la identidad.

Gráfico 1. Itinerario de la construcción de la identidad



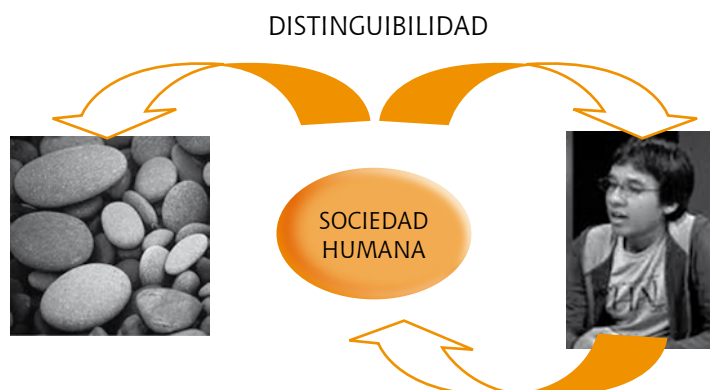
¹ Este acápite ha sido elaborado con base en la lectura de Giménez (s.f.). Las citas a otros autores son parte de la misma fuente.

La identidad como distinguibilidad

Nuestra propuesta inicial consiste en situar la problemática de la identidad en la intersección de una teoría de la cultura y una de los actores sociales. Por eso, quizá la vía más expeditiva para adentrarse en esa problemática sea la que parte de la idea misma de *distinguibilidad*. En efecto, la identidad se atribuye siempre en primera instancia a una *unidad distinguible*, cualquiera que ésta sea (una roca, un árbol, un individuo o un grupo social). “En la teoría filosófica” —dice D. Heinrich— “la identidad es un predicado que tiene una función particular; por medio de él una cosa u objeto particular se distingue como tal de las demás de su misma especie” (Habermas 1987, II: 145).

Ahora bien: hay que advertir de inmediato que existe una diferencia capital entre la distinguibilidad de las cosas y la distinguibilidad de las personas. Las cosas solo pueden ser distinguidas, definidas, categorizadas y nombradas a partir de rasgos objetivos observables por un sujeto externo, que es el de la tercera persona, como se muestra en el gráfico 2.

Gráfico 2. Distinguibilidad de las cosas



Tratándose de personas, en cambio, la posibilidad de distinguirse de los demás también tiene que ser reconocida por los otros en contextos de interacción y de comunicación, lo que requiere una “intersubjetividad lingüística” que moviliza tanto a la primera persona (el hablante) como a la segunda (el interpelado, el interlocutor) (Habermas 1987, II: 144). Dicho de otro modo, las personas no solo están investidas de una identidad numérica, como las cosas, sino también —como se verá enseguida— de una identidad cualitativa que se forma, se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social (Habermas 1987, II: 145).² En suma, no basta

² Es decir, como individuo no solo soy distinto por definición de todos los demás individuos, como una piedra o cualquier otra realidad individual, sino que, además, me distingo cualitativamente porque, por ejemplo, desempeño una serie de roles socialmente reconocidos (identidad de rol), porque pertenezco a determinados grupos que también me reconocen como miembro (identidad de pertenencia), o porque poseo una trayectoria o biografía incanjeable también conocida, reconocida e incluso apreciada por quienes dicen conocerme íntimamente.

que las personas se perciban como distintas bajo algún aspecto: también tienen que ser percibidas y reconocidas como tales. Para existir social y públicamente, toda identidad (individual o colectiva) requiere la sanción del reconocimiento social.³

● Ejercicios de análisis

1. *Intente recordar una situación en la que se pone en evidencia que no reconoce como cierta una característica que los demás le atribuyen.*
2. *Trate de recordar una situación en la que una característica que usted se atribuye no es reconocida por los demás.*
3. *Recuerde una situación en la que una característica que usted se atribuye como parte de su identidad es reconocida por otros.*

▶ Preguntas para la reflexión

1. *¿Qué efecto tuvo en usted cada una de estas situaciones?*
2. *¿Qué efectos podrían tener situaciones similares en sus estudiantes?*

Una tipología elemental

Situándose en esta perspectiva de polaridad entre autorreconocimiento y heterorreconocimiento —a su vez articulada según la doble dimensión de la identificación (capacidad del actor de afirmar la propia continuidad y permanencia y de hacerlas reconocer por otros) y de la afirmación de la diferencia (capacidad de distinguirse de otros y de lograr el reconocimiento de esta diferencia)—, Alberto Melucci (1991: 40-42) elabora una tipología elemental que distingue analíticamente cuatro posibles configuraciones identitarias:

Identities segregadas: Cuando el actor se identifica y afirma su diferencia, independientemente de todo reconocimiento por parte de otros.⁴

3 “La auto-identificación de un actor debe disfrutar de un reconocimiento intersubjetivo para poder fundar la identidad de la persona. La posibilidad de distinguirse de los demás debe ser reconocida por los demás. Por lo tanto, la unidad de la persona, producida y mantenida a través de la auto-identificación, se apoya a su vez en la pertenencia a un grupo, en la posibilidad de situarse en el interior de un sistema de relaciones” (Melucci 1985: 151).

4 Según el autor, se pueden encontrar ejemplos empíricos de esta situación en la fase de formación de los actores colectivos, en ciertas fases de la edad evolutiva, en las contra-culturas marginales, en las sectas y en ciertas configuraciones de la patología individual (v.g., desarrollo hipertrófico del yo o excesivo repliegue sobre sí mismo).

Identidades heterodirigidas: Cuando el actor es identificado y reconocido como diferente por los demás, pero él mismo posee una débil capacidad de reconocimiento autónomo.⁵

Identidades etiquetadas: Cuando el actor se autoidentifica en forma autónoma, aunque su diversidad ha sido fijada por otros.⁶

Identidades desviantes: En cuyo caso “[...] existe una adhesión completa a las normas y modelos de comportamiento que proceden de afuera, de los demás; pero la imposibilidad de ponerlas en práctica nos induce a rechazarlos mediante la exasperación de nuestra diversidad” (Melucci 1991: 42).⁷

La identidad de un determinado actor social resulta, en un momento dado, de una especie de transacción entre auto- y heterorreconocimiento. De aquí se infiere que, propiamente hablando, la identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional.

En suma, la identidad de un actor social emerge y se afirma solo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones.

Una distinguibilidad cualitativa

Ahora bien: la idea misma de “distinguibilidad” supone la presencia de elementos, marcas, características o rasgos distintivos que definan de algún modo la especificidad, la unicidad o la no sustituibilidad de la unidad considerada. ¿Cuáles son esos elementos diferenciadores o diacríticos en el caso de la identidad de las personas? Las investigaciones realizadas hasta ahora destacan tres series de elementos:

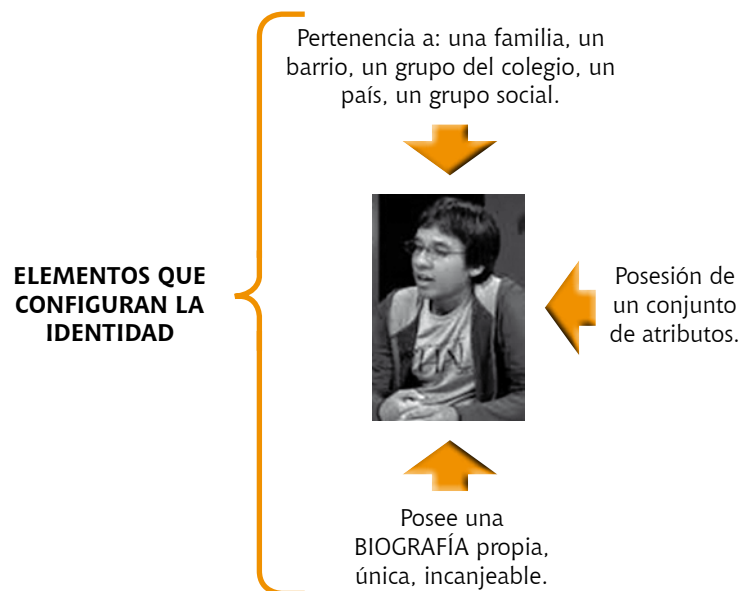
1. La pertenencia a una pluralidad de colectivos (categorías, grupos, redes y grandes colectividades).
2. La presencia de un conjunto de atributos idiosincráticos o relacionales.
3. Una narrativa biográfica que recoge la historia de vida y la trayectoria social de la persona considerada (véase el gráfico 3).

5 Tal sería, por ejemplo, el caso del comportamiento gregario o multitudinario, de la tendencia a confluir hacia opiniones y expectativas ajenas; y también el de ciertas fases del desarrollo infantil destinadas a ser superadas posteriormente en el proceso de crecimiento. La patología, por su parte, suele descubrir la permanencia de formas simbióticas o de apego que impiden el surgimiento de una capacidad autónoma de identificación.

6 Es la situación que puede observarse, según Melucci, en los procesos de *labeling* social, cuyo ejemplo más visible sería la interiorización de estigmas ligados a diferencias sexuales, raciales y culturales, así como a impedimentos físicos.

7 Por ejemplo, el robo en los supermercados no sería más que la otra cara del consumismo, así como “[...] muchos otros comportamientos autodestructivos a través del abuso de ciertas sustancias no son más que la otra cara de las expectativas demasiado elevadas a las que no tenemos posibilidades de responder” (Melucci 1991: 42).

Gráfico 3. Configuración de la identidad



Por lo tanto, el individuo se ve a sí mismo —y es reconocido— como “perteneciendo” a una serie de colectivos, como “siendo” una serie de atributos, y como “cargando” un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable.

La pertenencia social

La tradición sociológica ha establecido sólidamente la tesis de que la identidad del individuo se define principalmente —aunque no exclusivamente— por la pluralidad de sus pertenencias sociales. Así, por ejemplo, desde el punto de vista de la personalidad individual se puede decir que:

[...] el hombre moderno pertenece en primera instancia a la familia de sus progenitores; luego, a la fundada por él mismo, y por lo tanto, también a la de su mujer; por último, a su profesión que ya de por sí lo inserta frecuentemente en numerosos círculos de intereses [...]. Además, tiene conciencia de ser ciudadano de un Estado y de pertenecer a un determinado estrato social. Por otra parte puede ser oficial de reserva, pertenecer a un par de asociaciones y poseer relaciones sociales conectadas, a su vez, con los más variados círculos sociales [...] (Simmel, citado por Pollini 1987: 32).

Esta pluralidad de pertenencias, lejos de eclipsar la identidad personal, es precisamente la que la define y constituye. Pero ¿qué significa la pertenencia social? Implica la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad. Esta inclusión se realiza generalmente mediante la asunción de algún rol dentro de la colectividad considerada, pero sobre todo a través de la apropiación e interiorización al menos parcial del *complejo simbólico-cultural* que funge como emblema de la colectividad en cuestión.

La pertenencia social reviste diferentes grados, que pueden ir de la membresía meramente nominal o periférica a la membresía militante e incluso conformista, y no excluye por sí misma la posibilidad del disenso. Algunos autores llaman “identización” a esta búsqueda, por parte del individuo, de cierto margen de autonomía con respecto a su propio grupo de pertenencia (Tap 1980). La tesis de que la pertenencia a un grupo o a una comunidad implica compartir el complejo simbólico-cultural que funciona como emblema de ellos nos permite reconceptualizar este complejo en términos de “representaciones sociales”; entonces diremos que pertenecer a un grupo o a una comunidad implica compartir —al menos parcialmente— el núcleo de representaciones sociales que los caracteriza y define. Los psicólogos sociales han podido confirmar una antigua convicción de los etnólogos y de los sociólogos del conocimiento: los hombres piensan, sienten y ven las cosas desde el punto de vista de su grupo de pertenencia o de referencia.

Ahora estamos en condiciones de precisar de modo más riguroso en qué sentido la pertenencia social es uno de los criterios básicos de “distinguibilidad” de las personas: en el sentido de que a través de ella los individuos internalizan en forma idiosincrática e individualizada las representaciones sociales propias de sus grupos de pertenencia o de referencia.

Atributos identificadores

Además de la referencia a sus categorizaciones y círculos de pertenencia, las personas también se distinguen —y son distinguidas— por una determinada configuración de atributos considerados como aspectos de su identidad: “Se trata de un conjunto de características tales como disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes o capacidades, a lo que se añade lo relativo a la imagen del propio cuerpo” (Lipiansky 1992: 122).

Todos los atributos son materia social: “Incluso ciertos atributos puramente biológicos son atributos sociales, pues no es lo mismo ser negro en una ciudad estadounidense que serlo en Zaire...” (Pérez-Agote 1986: 78). Muchos atributos derivan de las pertenencias categoriales o sociales de los individuos, razón por la cual tienden a ser a la vez estereotipos ligados a prejuicios sociales con respecto a determinadas categorías o grupos. En los Estados Unidos, por ejemplo, las mujeres negras son percibidas como agresivas y dominantes; los hombres negros, como sumisos, dóciles y no productivos; y las familias negras, como matriarcales y patológicas.

Narrativa biográfica: historias de vida

En una dimensión más profunda, la distinguibilidad de las personas remite a la revelación de una biografía incanjeable, relatada en forma de “historia de vida”. Esta dimensión de la identidad también requiere como marco el intercambio interpersonal. En efecto, en ciertos casos éste progresa poco a poco a partir de ámbitos superficiales hacia capas más profundas de la personalidad de los actores sociales, hasta llegar al nivel de las llamadas “relaciones íntimas”, de las que las “relaciones amorosas” solo constituyen un caso particular (Brehm 1984: 169). Es precisamente en este nivel de

intimidad donde suele producirse la llamada “autorrevelación” recíproca (entre conocidos, camaradas, amigos o amantes) por la que al requerimiento de un conocimiento más profundo (“dime quién eres: no conozco tu pasado”) se responde con una narrativa autobiográfica de tono confidencial. Esta “narrativa” configura —o, mejor dicho, reconfigura— una serie de actos y trayectorias personales del pasado para conferirles un sentido.

En el proceso de intercambio interpersonal, mi contraparte puede reconocer y apreciar en diferentes grados mi “narrativa personal”. Incluso puede reinterpretarla y hasta rechazarla y condenarla, pues, como dice Pizorno (1989: 318):

[...] en mayor medida que las identidades asignadas por el sistema de roles o por algún tipo de colectividad, la identidad biográfica es múltiple y variable. Cada uno de los que dicen conocerme selecciona diferentes eventos de mi biografía. Muchas veces son eventos que nunca ocurrieron. E incluso cuando han sido verdaderos, su relevancia puede ser evaluada de diferentes maneras, hasta el punto de que los reconocimientos que a partir de allí se me brindan pueden llegar a ser irreconocibles para mí mismo.

En esta especie de transacción entre mi autonarrativa personal y el reconocimiento de ella por parte de mis interlocutores sigue desempeñando un papel importante el filtro de las representaciones sociales como, por ejemplo, la “ilusión biográfica”, que consiste en atribuir coherencia y orientación intencional a la propia vida “[...] según el postulado del sentido de la existencia narrada (e implícitamente de toda existencia)” (Bourdieu 1986: 69), la autocensura espontánea de las experiencias dolorosas y traumatizantes, y la propensión a hacer coincidir el relato con las normas de la moral corriente (es decir, con un conjunto de reglas y de imperativos generadores de sanciones y censuras específicas) (Pollak 1986). “Producir una historia de vida, tratar la vida como una historia, es decir, como el relato coherente de una secuencia significativa y orientada de acontecimientos, equivale posiblemente a ceder a una ilusión retórica, a una representación común de la existencia a la que toda una tradición literaria no ha dejado y no deja de reforzar” (Bourdieu 1986: 70).

Ejercicios de análisis

1. *Construya un cuadro que grafique las diversas pertenencias que reconoce en usted, e identifique qué aporta cada una de éstas a su identidad personal.*
2. *Identifique qué tipo de interacciones establece en cada una de estas pertenencias (jerárquicas, de igualdad, cercanas, lejanas, formales).*
3. *Reconozca qué hechos y decisiones en su vida lo(la) han llevado a asumir su actual profesión.*
4. *¿Qué cree que caracteriza su forma de ser docente (su identidad profesional)? ¿Son estas características reconocidas por otros?*



Preguntas para la reflexión

1. *¿Qué piensa de la posibilidad de usar la historia de vida como un recurso de aprendizaje autorreflexivo (proceso de autovaloración, autoevaluación, autorrevelación)?*

¿Y las identidades colectivas?

Pero ¿podemos hablar también, en sentido propio, de identidades colectivas? Este concepto parece presentar, de entrada, cierta dificultad derivada de la famosa aporía sociológica que consiste en la tendencia a hipostasiar los colectivos. Por eso algunos autores sostienen abiertamente que el concepto de identidad solo puede concebirse como atributo de un sujeto individual. Así, según P. Berger, “[...] no es aconsejable hablar de ‘identidad colectiva’ a causa del peligro de hipostatización falsa (o reificadora)” (1982: 363).

Sin embargo, (sí) se puede hablar en sentido propio de identidades colectivas si es posible concebir actores colectivos propiamente dichos, sin necesidad de hipostasiarlos ni de considerarlos como entidades independientes de los individuos que los constituyen. Se trata más bien de entidades relacionales que se presentan como totalidades diferentes de los individuos que las componen y que en cuanto tales obedecen a procesos y mecanismos específicos (Lipiansky 1992: 88).

Estas entidades relacionales están constituidas por individuos vinculados entre sí por un común sentimiento de pertenencia, lo que implica, como se ha visto, compartir un núcleo de símbolos y representaciones sociales y, por lo mismo, una orientación común a la acción. Además, se comportan como verdaderos actores colectivos capaces de pensar, hablar y operar a través de sus miembros o de sus representantes según el conocido mecanismo de la delegación (real o supuesta).⁸ En efecto, un individuo determinado puede interactuar con otros en nombre propio, sobre bases idiosincráticas, o también en cuanto miembro o representante de uno de sus grupos de pertenencia. Dice Pizzorno (1919: 318):

8 Sobre el fetichismo, las usurpaciones y las perversiones potenciales inherentes a este mecanismo, véase Bourdieu (1984: 49): “La relación de delegación corre el riesgo de disimular la verdad de la relación de representación y la paradoja de situaciones en las que un grupo solo puede existir mediante la delegación en una persona singular —el secretario general, el Papa, etc.— que puede actuar como persona moral, es decir, como sustituto del grupo. En todos estos casos, y según la ecuación establecida por los canonistas —la Iglesia es el Papa—, según las apariencias el grupo hace al hombre que habla en su lugar, en su nombre —así se piensa en términos de delegación—, mientras que en realidad, es igualmente verdadero decir que el portavoz hace al grupo [...]”.

La identidad colectiva es la que me permite conferir significado a una determinada acción en cuanto realizada por un francés, un árabe, un pentecostal, un socialista, un fanático del Liverpool, un fan de Madonna, un miembro del clan de los Corleone, un ecologista, un kwakintl, u otros. Un socialista puede ser también cartero o hijo de un amigo mío, pero algunas de sus acciones solo las puedo comprender porque es socialista.

Por lo demás, conviene resaltar la relación dialéctica entre identidad personal e identidad colectiva. En general, esta última debe concebirse como una zona de la identidad personal, si es verdad que ésta se define en primer lugar por las relaciones de pertenencia a múltiples colectivos ya dotados de identidad propia en virtud de un núcleo distintivo de representaciones sociales, como serían, por ejemplo, la ideología y el programa de un partido político determinado. Podemos enumerar algunas proposiciones axiomáticas en torno a las identidades colectivas, con el objeto de prevenir malentendidos:

1. Sus condiciones sociales de posibilidad son las mismas que las que condicionan la formación de todo grupo social: la proximidad de los agentes individuales en el espacio social.⁹
2. La formación de las identidades colectivas no implica en absoluto que éstas se hallen vinculadas a la existencia de un grupo organizado.
3. Existe una “distinción inadecuada” entre agentes colectivos e identidades colectivas, en la medida en que éstas solo constituyen la dimensión subjetiva de los primeros, y no su expresión exhaustiva. Por lo tanto, la identidad colectiva no es sinónimo de actor social.
4. No todos los actores de una acción colectiva comparten unívocamente y en el mismo grado las representaciones sociales que definen subjetivamente la identidad colectiva de su grupo de pertenencia.¹⁰
5. Frecuentemente las identidades colectivas constituyen uno de los prerequisites de la acción colectiva. Pero de aquí no se infiere que toda identidad colectiva genere siempre una acción colectiva, ni que ésta tenga siempre por fuente obligada una identidad colectiva.¹¹

9 “Si bien la probabilidad de reunir real o nominalmente —por la virtud del delegado— a un conjunto de agentes es tanto mayor cuanto más próximos se encuentran éstos en el espacio social y cuanto más restringida y, por lo tanto, más homogénea es la clase construida a la que pertenecen, la reunión entre los más próximos nunca es necesaria y fatal [...], así como también la reunión entre los más alejados nunca es imposible” (Bourdieu 1984: 3-4).

10 “Incluso las identidades más fuertes de la historia (como las identidades nacionales, las religiosas y las de clase) no corresponden nunca a una serie unívoca de representaciones en todos los sujetos que la comparten” (Barbé 1985: 270).

11 “Una verbena pluricategorial o una huelga pueden resultar muy bien de una coincidencia de intereses y hasta de eventuales y momentáneas identificaciones, pero no de una identidad” (Barbé 1985: 271).

6. Las identidades colectivas no tienen necesariamente por efecto la despersonalización y la uniformización de los comportamientos individuales (salvo en el caso de las llamadas “instituciones totales”, como un monasterio o una institución carcelaria¹²).

● Ejercicios de análisis

1. *Investigue qué quiere decir el autor con “hipostasiar las identidades colectivas”.*
2. *Identifique qué grupos existen en su contexto y elabore un cuadro enumerando sus características particulares.*

▶ Preguntas para la reflexión

1. *¿Qué función (no se trata de calificarla como buena o mala) cumplen estos grupos en la comunidad?*

La identidad como persistencia en el tiempo

Otra característica fundamental de la identidad —sea ésta personal o colectiva— es su capacidad de perdurar —aunque sea imaginariamente— en el tiempo y en el espacio. Si antes la identidad se nos aparecía como distinguibilidad y diferencia, ahora se nos presenta (tautológicamente) como igualdad o coincidencia consigo mismo. De aquí deriva la relativa estabilidad y consistencia que suelen asociarse a la identidad, así como la atribución de responsabilidad a los actores sociales y la relativa previsibilidad de los comportamientos.¹³

12 Por lo tanto, no parece que deba admitirse el modelo del *continuum* de comportamientos —propuesto por Tajfel (1972)— entre un polo exclusivamente personal que no implique referencia alguna a los grupos de pertenencia, y un polo colectivo y despersonalizante, donde los comportamientos estarían totalmente determinados por diversos grupos o categorías de pertenencia. Este modelo está impregnado por la idea de una oposición irreconciliable entre una realidad social coactiva e inhibidora, y un yo personal en búsqueda permanente de libertad y autorrealización autónoma.

13 Desde esta perspectiva, constituye una *contradictio in terminis* la idea de una identidad caleidoscópica, fragmentada y efímera que sería propia de la “sociedad posmoderna” según el discurso especulativo de ciertos filósofos y ensayistas.

Esta dimensión de la identidad remite también a un contexto de interacción. En efecto:

[...] también los otros esperan de nosotros que seamos estables y constantes en la identidad que manifestamos; que nos mantengamos conformes a la imagen que proyectamos habitualmente de nosotros mismos (de aquí el valor peyorativo asociado a calificativos como inconstante, versátil, cambiadizo, inconsistente, “camaleón”, etc.); y los otros están siempre listos para “llamarnos al orden”, para comprometernos a respetar nuestra identidad (Lipiansky 1992: 43).

Pero más que de permanencia, habría que hablar de continuidad en el cambio, en el sentido de que la identidad a la que nos referimos es la que corresponde a un proceso evolutivo¹⁴ y no a una constancia sustancial. Hemos de decir entonces que es más bien la dialéctica entre permanencia y cambio, entre continuidad y discontinuidad, la que caracteriza por igual a las identidades personales y a las colectivas. Éstas se mantienen y duran adaptándose al entorno y recomponiéndose incesantemente, sin dejar de ser las mismas. Se trata de un proceso siempre abierto y, por ende, nunca definitivo ni acabado.

La identidad como valor

La identidad se halla siempre dotada de cierto valor para el sujeto, generalmente distinto del que confiere a los demás sujetos que constituyen su contraparte en el proceso de interacción social. Y esto es así, en primer lugar, porque “[...] aun inconscientemente, la identidad es el valor central en torno al cual cada individuo organiza su relación con el mundo y con los demás sujetos. Y, en segundo lugar, “[...] porque las mismas nociones de diferenciación, de comparación y de distinción, inherentes [...] al concepto de identidad, implican lógicamente como corolario la búsqueda de una valorización de sí mismo con respecto a los demás”. La valorización puede aparecer incluso como uno de los resortes fundamentales de la vida social.

Los actores sociales —sean éstos individuales o colectivos— tienden, en primera instancia, a valorar positivamente su identidad, lo que tiene por consecuencia estimular la autoestima, la creatividad, el orgullo de pertenencia, la solidaridad grupal, la voluntad de autonomía y la capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de elementos exteriores.¹⁵ Pero en muchos otros casos se puede tener también una representación negativa de la propia identidad, sea porque ésta ha dejado de proporcionar el mínimo de ventajas y gratificaciones requerido para que pueda expresarse con éxito moderado en un determinado contexto social (Barth 1976: 28), sea porque el actor social ha

14 Incluso esta expresión resulta todavía inexacta. Habría que hablar más bien de proceso dinámico, ya que nuestra biografía, por ejemplo, es más bien un proceso cíclico, no según un modelo evolutivo y lineal, sino según una dialéctica de recomposiciones y rupturas.

15 Como ya lo había señalado Max Weber, “toda diferencia de ‘costumbres’ puede alimentar en sus portadores un sentimiento específico de ‘honor’ y ‘dignidad’” (Weber 1944: 317).

introyectado los estereotipos y estigmas que le atribuyen —en el curso de las “luchas simbólicas” por las clasificaciones sociales— los actores (individuos o grupos) que ocupan la posición dominante en la correlación de fuerzas materiales y simbólicas, y que, por lo mismo, se arrogan el derecho de imponer la definición “legítima” de la identidad y la “forma legítima” de las clasificaciones sociales (Bourdieu 1982:136 y ss.) En estos casos, la percepción negativa de la propia identidad genera frustración, desmoralización, complejo de inferioridad, insatisfacción y crisis.

La identidad y su contexto social más amplio

En cuanto construcción interactiva o realidad intersubjetiva, las identidades sociales requieren, en primera instancia y como condición de posibilidad, de contextos de interacción estables constituidos en forma de “mundos familiares” de la vida ordinaria, conocidos desde dentro por los actores sociales no como objetos de interés teórico sino con fines prácticos. Se trata del mundo de la vida, es decir, “el mundo conocido en común y dado por descontado”.

En efecto, es este contexto endógenamente organizado lo que permite a los sujetos administrar su identidad y sus diferencias, mantener entre sí relaciones interpersonales reguladas por un orden legítimo, interpelarse mutuamente y responder “en primera persona” —es decir, siendo “el mismo” y no alguien diferente— por sus palabras y sus actos. Y todo esto es posible porque dichos “mundos” proporcionan a los actores sociales un marco a la vez cognitivo y normativo capaz de orientar y organizar interactivamente sus actividades ordinarias (Dressler 1986: 35-58).

Debe postularse, por lo tanto, una relación de determinación recíproca entre la estabilidad relativa de los “contextos de interacción”, también llamados “mundos de la vida”, y la identidad de los actores que inscriben en ellos sus acciones concertadas. Una de las características centrales de las sociedades llamadas “modernas” sería precisamente la pluralización de los mundos de la vida en el sentido antes definido, por oposición a la unidad y al carácter englobante de ellos en las sociedades premodernas culturalmente integradas por un universo simbólico unitario.

Cuando el individuo se confronta desde la primera infancia con “mundos” de significados y definiciones de la realidad no solo diferentes sino también contradictorios, la subjetividad ya no dispone de una base coherente y unitaria donde arraigarse, y, en consecuencia, la identidad individual ya no se percibe como dato o destino, sino como una opción y una construcción del sujeto. Por eso, “[...] la dinámica de la identidad moderna es cada vez más abierta, proclive a la conversión, exasperadamente reflexiva, múltiple y diferenciada” (Sciolla 1983: 48).

La organización endógena de los mundos compartidos con base en las interacciones prácticas de las gentes en su vida ordinaria se halla recubierta, sobre todo en las sociedades modernas, por una organización exógena que confía a instituciones especializadas (derecho, ciencia, arte, política, medios, etcétera) la producción y el mantenimiento de contextos de interacción estables. Desde esta perspectiva se puede decir que la identidad no es más que la representación que tienen los agentes (individuos

o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social, y de su relación con otros agentes (individuos o grupos) que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio.

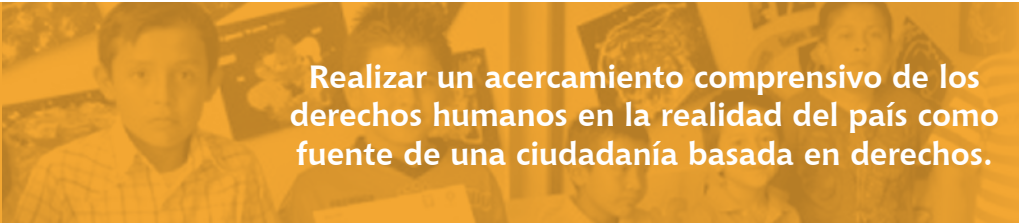
Así, por ejemplo, la identidad de un grupo campesino tradicional siempre será congruente con su posición subalterna en el campo de las clases sociales, y sus miembros se regirán por reglas implícitas, tales como “no creerse más de lo que uno es”, “no ser pretencioso”, “darse su lugar”, “no ser iguales ni igualados”, “conservar su distancia”, etcétera. Es lo que Goffman denomina *sense of one's place*, que, según nosotros, deriva de la “función locativa” de la identidad. Se puede decir, por consiguiente, que en la vida social las posiciones y las diferencias de posiciones (que fundan la identidad) existen de dos formas: una objetiva, es decir, independiente de todo lo que los agentes puedan pensar de ellas, y la otra simbólica y subjetiva, esto es, la forma de la representación que los agentes se forjan de ellas.

● Ejercicios de análisis

El autor señala la conveniencia de mirar la identidad como un proceso de continuidad en el cambio. Identifique un(a) estudiante que haya seguido durante un periodo y señale qué aspectos de su identidad van cambiando (profundizándose o abandonándose) y qué nuevos se han ido configurando.

- 1. ¿Qué propondría para trabajar este aspecto con sus estudiantes?*
- 2. Revise nuevamente la idea de la identidad como valor. Identifique alguna situación en la que ha sentido amenazada su identidad o que ha identificado una “débil” identidad en otras personas o grupos. ¿Qué propondría para trabajar con los estudiantes el “fortalecimiento de sus identidades”?*
- 3. Cuando se habla de identidad y su contexto, se aproxima a la idea de identidad como algo aprendido e interiorizado por ciertas condiciones externas de ubicación social o cultural. ¿Encuentra usted que es efectivamente así? ¿Podría señalar una experiencia en relación con esto que afirme o cuestione esta afirmación?*

2 DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA



Realizar un acercamiento comprensivo de los derechos humanos en la realidad del país como fuente de una ciudadanía basada en derechos.

2.1 Qué pasa cuando no tenemos o no ejercemos nuestros derechos

Lectura: Derecho a la educación en el Perú¹⁶

En líneas generales, tomando en cuenta los estándares internacionales para la medición de la calidad educativa y el contexto del cambio de gobierno, podemos analizar la problemática educativa desde los siguientes ejes:

a. Cobertura

De acuerdo con la Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación (ESCALE), la cobertura nacional en los tres niveles educativos mejoró entre el 2005 y el 2010, pero se mantienen notorias deficiencias en las zonas rurales en la educación Inicial y Secundaria, lo que refleja los problemas de exclusión y discriminación de los escolares de esos lugares. Según el informe de INEI-UNICEF 2008, el acceso a la

¹⁶ Elaborado por el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP). En esta edición el documento ha sido extractado con fines didácticos. Puede consultarse en: <http://derechoshumanos.pe/informe_anual_2011_12/>.

educación y el desempeño escolar son afectados principalmente por la desnutrición crónica, la anemia, la indocumentación y la violencia familiar. En cuanto a la cobertura por sexo, si bien ha habido una mejora en el acceso de las niñas a la Educación Primaria, las diferencias se mantienen en Inicial y Secundaria (véase el cuadro 1).

Cuadro 1. Acceso a la educación, por niveles (porcentajes)

| Área y sexo | Inicial | | Primaria | | Secundaria | |
|---------------|---------|------|----------|------|------------|------|
| | 2005 | 2010 | 2005 | 2010 | 2005 | 2010 |
| Urbana | 67,1 | 74,3 | 92,7 | 93,7 | 80,4 | 84,5 |
| Femenino | 66,2 | 73,6 | 91,8 | 93,7 | 81,5 | 85,3 |
| Masculino | 67,9 | 75,0 | 93,5 | 93,7 | 79,4 | 83,7 |
| Rural | 45,0 | 61,0 | 92,4 | 94,5 | 56,7 | 68,4 |
| Femenino | 45,7 | 62,8 | 92 | 94,6 | 54 | 67,2 |
| Masculino | 44,4 | 59,2 | 92,7 | 94,4 | 59,2 | 69,5 |

Fuente: Unidad de Estadística Educativa: ESCALE.
Elaboración: IPEDEHP.

De igual manera, se aprecian las deficiencias de cobertura para los niños que tienen como lengua materna un idioma indígena (véase el cuadro 2).

Cuadro 2. Acceso a la educación, por idioma (porcentajes)

| Lengua materna | Inicial | | Primaria | | Secundaria | |
|----------------|---------|------|----------|------|------------|------|
| | 2005 | 2010 | 2005 | 2010 | 2005 | 2010 |
| Castellano | 60,7 | 71,0 | 92,9 | 93,9 | 75,2 | 80,7 |
| Indígena | 45,2 | 62,2 | 91,9 | 94,9 | 52,2 | 69,5 |

Fuente: Unidad de Estadística Educativa: ESCALE.
Elaboración: IPEDEHP.

b. Calidad de la educación

Según el Ministerio de Educación, la calidad educativa se sustenta en la priorización de las áreas curriculares de Comprensión de Lectura y Matemática, que se mide en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). Como se puede apreciar en el cuadro 3, entre los alumnos de segundo grado de Primaria, los avances en el 2010 han sido más satisfactorios en Comprensión de Lectura, mientras en Matemáticas la situación sigue siendo grave.

Cuadro 3. Avances en Comprensión de Lectura y Matemática, segundo grado de Primaria, 2010 (porcentajes)

| Comprensión de Lectura | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|--|------|------|------|------|
| Nivel 2 (logran aprendizajes de grado) | 15,9 | 16,9 | 23,1 | 28,7 |
| Nivel 1 (en proceso de logro) | 54,3 | 53,1 | 53,6 | 47,6 |
| Nivel 1 (no logran aprendizajes) | 29,8 | 30 | 23,3 | 23,7 |
| Matemática | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
| Nivel 2 (logran aprendizajes de grado) | 7,2 | 9,4 | 13,5 | 13,8 |
| Nivel 1 (en proceso de logro) | 36,3 | 35,9 | 37,3 | 32,9 |
| Nivel 1 (no logran aprendizajes) | 56,5 | 54,7 | 49,2 | 53,3 |

Fuente: Unidad de Estadística Educativa del MINEDU (Escale).

c. Equidad de la educación

En este aspecto, el principal problema se encuentra en la grave inequidad referida al tipo de gestión (estatal-no estatal) y al área geográfica (rural-urbana). En Comprensión de Lectura, solo el 22,8% de estudiantes de segundo grado de primaria en escuelas públicas logran el aprendizaje de grado, en comparación con el 48,6% en los otros colegios.

En Matemática, solo un 11,7% de estudiantes de colegios públicos se encuentra en el nivel adecuado, en comparación con un 20,9% de los colegios no públicos. Lo que más preocupa es la constatación de que 57,6% de los estudiantes del segundo grado de los colegios públicos no logran el aprendizaje deseado (nivel 1).

Urbana y rural

Las cifras que muestra la ECE 2010 por área geográfica indican que apenas un 7,6% en el área rural llega a los logros previstos en Comprensión de Lectura, contra un 35,5% en el área urbana. Lo más alarmante de estas cifras es que un 53,1% de los estudiantes del área rural no comprende lo que lee y, por tanto, no consigue los logros de aprendizaje (< nivel 1). En Matemática, apenas un 5,8% de los estudiantes del ámbito rural logran los aprendizajes previstos (nivel 2), y un preocupante 72,9% no contesta ni las preguntas más sencillas de la evaluación.

Alumnos con atraso escolar según lengua materna: Primaria y Secundaria

El retraso escolar es un problema que afecta principalmente a las personas de lengua indígena: en Primaria es de 26,7%, contra el 10,8% de los demás alumnos. En Secundaria la situación se agrava: el porcentaje de alumnos que hablan una lengua indígena con atraso escolar es de 39,6%, frente a un 14,4% que tiene como lengua materna el castellano.

d. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Lamentablemente, el Ministerio de Educación no cuenta con datos precisos sobre el número, las características y la ubicación de los escolares que necesitarían este tipo de educación. Sin embargo, por el Censo Nacional de Población y Vivienda del 2007 se sabe que existen más de un millón de peruanos entre 3 y 17 años de edad que aprendieron a hablar en una lengua indígena. Entre ellos enfrentan mayor inequidad los niños entre 3 y 5 años, porque solo un 32% accede a una institución educativa (Benavides *et al.* 2010).

En cuanto a la Educación Superior, solo accede a ella el 10,6% de los quechuahablantes, 12,8% de aimarahablantes y 4,5% en los asháninka-hablantes. El Informe Defensorial 152 (Defensoría del Pueblo 2011), publicado durante el gobierno de Alan García, constata que no se ha implementado una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe sistemática y coherente; además, el Diseño Curricular Nacional (DCN) no se adecúa a las necesidades y realidades de los estudiantes.

Se ha producido material educativo para atender a los pueblos quechua y aimara, pero solo se ha atendido a un tercio de los pueblos amazónicos. Existe un serio problema con respecto a la disponibilidad de docentes y de ingresantes a la especialidad de EIB. Muchas de las escuelas que deberían brindar esta modalidad de educación poseen maestros y maestras que no son bilingües o que no están preparados para impartir EIB.

e. Plan Mundial de Educación en Derechos Humanos

El 10 de diciembre del 2004, la Asamblea General de la ONU proclamó oficialmente el Programa Mundial para Educación en Derechos Humanos, y el 14 de julio del 2005 la Asamblea General adoptó el Plan de Acción para la Primera Fase (2005-2007) del citado Programa, para su implementación en Primaria y Secundaria. Para esta fase se preveía la inclusión de la educación en Derechos Humanos en el currículo, en los textos y en los procesos educativos. También se establecía que la principal responsabilidad de la implementación del Plan reposaba en el Ministerio de Educación, y se encomendaba la coordinación a una instancia del sector, en estrecha colaboración con otros actores relevantes de la sociedad civil.

Lamentablemente, el Estado peruano incumplió con implementar la primera fase del Plan del Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos como tal. Se adujo que los derechos humanos ya se encuentran incorporados en determinadas asignaturas del currículo oficial, lo que reducía sus contenidos a la enseñanza de algunos artículos de la Constitución o de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Durante el gobierno de Toledo (2001-2006) era evidente el desconocimiento del Ministerio de Educación sobre la existencia del Plan. En el mandato de García (2006-2010), además de falta de voluntad, la propia postura política del régimen no era favorable a los asuntos relacionados con los derechos humanos. Finalizado el periodo de la primera fase del Plan (2010) y habiéndose iniciado la segunda (2010-2014), referida a la Educación Superior, el Estado peruano aún no ha asumido ninguna iniciativa para implementar dicho Plan.

f. Derecho a la educación entendido como un derecho humano

Pese a las pequeñas mejoras señaladas en este documento, la educación en el Perú se encuentra en una seria crisis debido principalmente a la concepción pragmática y utilitarista con la que se han concebido y aplicado las políticas públicas durante los últimos gobiernos. Esto ha traído como consecuencia un crecimiento sin mayor regulación y control de la educación privada Básica y Superior, con una óptica mercantilista que ha convertido la educación en un negocio lucrativo sustentado en supuestos factores de calidad y eficiencia.

Como parte de esta crisis también es preciso señalar otros elementos sustantivos cuya atención integral se ha venido postergando: la situación de los profesores y profesoras, la educabilidad de las personas con capacidades diferenciadas, la educación de sectores de la población en extrema pobreza, la educación de los adultos mayores (más allá de la alfabetización) y el grave problema de la alta incidencia de hechos de corrupción y violación de derechos humanos en el sector. La evaluación del derecho a la educación concebida como un *derecho humano integral* no puede limitarse a mejoras de infraestructura de los locales escolares (colegios denominados “emblemáticos” por la gestión de García), la modernización de equipos, la entrega de materiales didácticos o la capacitación técnica de los agentes educativos.

La educación como un derecho humano integral tiene como finalidad primera y última la atención de la persona y su realización plena individual y social como ser humano y ciudadano de una comunidad política nacional sin distinción alguna, que se sustenta en el reconocimiento y respeto de su dignidad y valor y de su condición de sujetos de derechos y responsabilidades. Desde esta perspectiva, la educación sigue siendo tremendamente deficitaria y mantiene su carácter de deuda social, ética y política con la sociedad.

g. Perspectivas de la nueva gestión: 2011-2016

La nueva gestión en el MINEDU, con la ministra Patricia Salas a la cabeza, en funciones desde el 28 de julio del 2011, ha delineado un marco de políticas y una estrategia que ya se puso en marcha para encaminar procesos orientados al cierre de brechas y a la superación de la inequidad educativa, y que abonen a favor de la inclusión social. En efecto, se vienen introduciendo los primeros cambios y reajustes en el sistema educativo en torno a siete prioridades de política de educación escolar:

- **Aprendizaje de calidad para todos:** Referido a Lenguaje, Matemática, Ciencia y Tecnología, y Ciudadanía.
- **Primera infancia:** Acceso de niños y niñas menores de 5 años a servicios de calidad.
- **Primaria infancia rural:** Superación de brechas existentes en los aprendizajes de niños y niñas.
- **Respeto a la cultura de aprendizaje:** Niños y niñas quechuas, aimaras y amazónicos aprenden en su propia lengua y en castellano.

- **Desarrollo magisterial:** formación y desempeño con base en criterios concertados de buena docencia.
- **Nueva gestión:** descentralizada, participativa, transparente y basada en resultados.
- **Educación Superior acreditada:** jóvenes acceden a Educación Superior de calidad (becas).

El presupuesto del sector para el periodo 2011-2016 ha sido incrementado considerablemente. A partir de estas prioridades, que han sido formalizadas mediante acuerdos con los gobiernos regionales, el MINEDU se ha propuesto alcanzar metas de hasta 100% para la atención de la infancia rural. También se ha propuesto alcanzar un 100% en relación con la formación docente sobre la base de criterios de buen desempeño, lo que significaría la incorporación de cerca de 162 000 docentes a la Carrera Pública Magisterial.

Por otro lado, asumiendo el impulso del proceso de descentralización, el MINEDU ha determinado como un lineamiento de política la “articulación intergubernamental concertada”, lo que significa que los gobiernos regionales tendrán que asumir la gestión de la educación a partir de las prioridades acordadas en el ámbito de sus respectivas jurisdicciones.¹⁷

Sin embargo, se mantienen las preocupaciones tanto respecto de las metas propuestas, dadas las complejidades de nuestra realidad socioeconómica, cultural, política, geográfica y climática, como de las referidas a las características de la propia estructura del sector en sus diferentes escalones administrativos. Además, lo actuado hasta ahora revela un sesgo más bien tecnocrático frente a la necesidad de delinear el perfil del tipo de educación que el país requiere, en el marco de una necesaria concepción filosófico-antropológica y ético-política. Desde una perspectiva de derechos, es fundamental estar vigilantes con lo que ocurra en el sector Educación.

● Ejercicios de análisis

1. *Comente sobre la pertinencia o no de mirar la situación educativa desde una perspectiva de derechos humanos.*
2. *Infórmese de la situación del derecho a la educación en el ámbito de su localidad.*
3. *¿Qué aspectos señalados en el Informe Anual de los Derechos Humanos (Educación) identifica como relevantes en su contexto educativo?*

17 Se viene promoviendo con mucho empeño la Educación Intercultural Bilingüe, con lo que se ha logrado que reabran varios institutos pedagógicos que fueron cerrados durante la anterior gestión. (Nota del editor.)

2.2 Los derechos humanos y la ciudadanía en la escuela

Los derechos humanos expresan un desarrollo cultural de la humanidad en el que la noción de existencia de superioridad y subordinación de unas personas sobre otras ha sido dejada atrás, para afirmar la igualdad de todos los seres humanos, poseedores todos de una misma dignidad. La Declaración fue un primer paso y el pilar del sistema de Naciones Unidas. Luego se ha desarrollado un conjunto de especificaciones de tales derechos, con la idea de que éstos requieren más que una declaración general y de que la manera de profundizar una cultura y una legalidad basada en derechos consiste en hacer explícitos y específicos los derechos. Ejemplos de esto son los derechos de la infancia, los derechos de la mujer y los derechos de los pueblos indígenas.

Para los maestros y maestras es un compromiso intrínseco, por una parte, la difusión de estos derechos, y, por otra, más importante aún, educar en una conciencia y una cultura de derechos, así como para la participación de los estudiantes en el cuidado de estos derechos en la vida de la escuela y en sus espacios sociales. Presentamos a continuación el enunciado de la *Declaración de los Derechos Humanos*.

Declaración Universal de Derechos Humanos¹⁸

Preámbulo

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana,

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad; y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias,

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión,

Considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones,

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres; y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad,

¹⁸ Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.

Considerando que los Estados Miembros se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre, y

Considerando que una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso,

La Asamblea General

Proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Artículo 1

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2

Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4

Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 6

Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

Artículo 7

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 8

Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo, ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

Artículo 9

Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

Artículo 10

Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Artículo 11

1. Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.
2. Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o Internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

Artículo 12

Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

Artículo 13

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso el propio, y a regresar a su país.

Artículo 14

1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.

2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 15

1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.
2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

Artículo 16

1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia; y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.
2. Solo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.
3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Artículo 17

1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.
2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Artículo 18

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 19

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 20

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.
2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

Artículo 21

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.
2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.
3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

Artículo 22

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 23

1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.
2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.
3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.
5. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

Artículo 24

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.

Artículo 25

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez y otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículo 27

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.
2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

Artículo 28

Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

Artículo 29

1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que solo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.
2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.
3. Estos derechos y libertades no podrán en ningún caso ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 30

Nada en la presente Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

● Ejercicios de análisis

1. *Investigue en qué contexto histórico se dio la Declaración Universal de los Derechos Humanos.*
2. *Evalúe su situación personal y la de su familia en relación con los derechos aquí enunciados.*
3. *Del conjunto de derechos enunciados, identifique aquellos más relevantes para la vida de la institución educativa.*
4. *Investigue cuánto conocen sus estudiantes esta Declaración y qué noción tienen de derecho.*
5. *Plantee una estrategia para trabajar una visión de la vida en la escuela con los lentes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.*

Bibliografía

ARISTÓTELES

[314-322 a.c.] *Ética nicomáquea*. Introducción por Emilio Lledó. Traducción y notas por Julio Pallí Bonet. Madrid: Gredos (Biblioteca Clásica Gredos, 89).

BÁRCENA, Alicia

2011 *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina: Propuestas para el debate*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Barcelona: Fundación CIDOB.

BENAVIDES, Martín, Magrith MENA y Carmen PONCE

2010 *Estado de la niñez indígena en el Perú*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI)/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

2011 "Aportes para una política nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú". *Informe Defensorial* número 152 (Resumen ejecutivo). Lima: Defensoría del Pueblo.

GIMÉNEZ, Gilberto

1997 "Materiales para una teoría de las identidades sociales". México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Disponible en: <http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf>.

INSTITUTO PERUANO DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y LA PAZ

2011 *Informe anual 2011*. Lima: IPEDEHP. Disponible en: <http://derechos-humanos.pe/informe_anual_2011_12>.

LUDWIG, Huber, Raúl HERNÁNDEZ y Rómulo ZÚÑIGA

2011 *Políticas de la identidad, fragmentación y conflicto social en el Perú contemporáneo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Documento de Trabajo número 166. Documento de Política número 7. Libro electrónico de acceso libre disponible en: <<http://www.iep.org.pe/titulos4.php>>.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS

[1948] *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

QUINTANA, Laura

2010 "Identidad sin sujeto: Arendt y el mutuo reconocimiento". *Ética & Política*, XII, pp. 430-448. Bogotá: Universidad de los Andes.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE

TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA

PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA

CORREO E.: tareagrafica@tareagrafica.com

PÁGINA WEB: www.tareagrafica.com

TELÉF. 332-3229 FAX: 424-1582

NOVIEMBRE 2012 LIMA - PERÚ



tarea

