



Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Filosofía y Letras  
Colegio de Pedagogía



Una propuesta educativa desde el sentipensar: El modelo educativo de la Escuela para  
Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos del Centro de Derechos  
Humanos Fray Francisco de Vitoria, O.P.

Tesis que para obtener el título de  
Licenciada en Pedagogía  
Presenta

Ana Laura López González

Asesora: Maestra Marlene Romo Ramos

Ciudad Universitaria, Cd. Mx. Enero de 2018



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# Agradecimientos

Agradezco a mi familia, a mis padres Rosa González Quintero y Javier López López, a mi hermana Rosa A. López González, a mi abuelita María de la Luz Quintero Sierra y a mi tío Lauro González Quintero por todo el apoyo brindado. Sin ustedes hoy yo no estaría aquí.

También quiero agradecer a todo el equipo del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O.P. A.C. y a todas las personas que entrevisté para la elaboración de esta tesis por su total disposición para compartirme su experiencia y toda su buena vibra.

Agradezco a mi asesora, la Maestra Marlene Romo Ramos, por sus conocimientos, su amabilidad, entusiasmo y entereza de espíritu.

A todos mis amigos que se mantuvieron cercanos al proceso agradezco sus sugerencias, preguntas y su escucha en mis relatos sobre las vicisitudes a las que una se enfrenta al escribir la tesis. Un especial agradecimiento a Fany García, Enrique Corrales, Pamela Juárez, Mary Espinoza, Margarita Hernández, Alfonso Rodríguez, Andrés González, mamá e hija Tere López, Mariana Vázquez, Olivia Jiménez, Alberto Bautista, Daniel Efraín Santiago y Ricardo Sandoval.

Al Dr. Alfonso Germán Jiménez de Sandi, al Mtro. Odin Miguel Ángel González y a la Mtra. Rosa Margarita Sánchez Pacheco agradezco sus correcciones que enriquecieron la tesis.

Por último, agradezco a todos los maestros, en su sentido amplio, que me han enseñado con su ejemplo a apostar por la construcción de realidades dignas.

# Nota

Este trabajo comienza como una investigación de tesis de la Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, Orden de Predicadores, Asociación Civil. Al ser alumna de la 14 generación hubo la confianza por parte del Centro Vitoria para facilitarme el acceso al archivo de la Escuela y tiempo después ser considerada para elaborar la memoria de los 15 años de la Escuela. De esta manera, elaboré la memoria con mi investigación de tesis de licenciatura. Agradezco al Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O.P. el haberme otorgado los recursos económicos financiados por la Fundación Rosa Luxemburg para dicho texto.

Asimismo, este trabajo se realizó con el apoyo de becas del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), bajo el marco del proyecto “Modernidad y derecho en América Latina: acumulación capitalista, desarrollo, naturaleza y movimientos sociales contrahegemónicos” coordinado por la Doctora María Eugenia Alvarado Rodríguez y como corresponsable el Doctor Óscar Correas Vázquez. Agradezco el apoyo brindado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA-PAPIIT IN300414) para la realización de la tesis en el periodo de agosto a diciembre de 2016.

# Tabla de contenido

Nota.....	3
Introducción .....	5
Capítulo 1: Marco conceptual.....	12
1.1 Educación No Formal .....	12
1.2 La Educación en Derechos Humanos .....	14
1.3 Los cruces entre la educación en Derechos Humanos, la educación popular y para la paz .....	23
1.4 Concepto de <i>Sentipensante</i> .....	27
1.5 Construcción de las juventudes.....	31
Capítulo 2: Marco Contextual.....	42
2.1 Las Organizaciones No Gubernamentales de Derechos Humanos en México .....	42
2.2 Tipos de Organizaciones No Gubernamentales de Derechos Humanos.....	57
2.3 Proyectos formativos de las ONG.....	59
2.4 Breve historia del CDH “Fray Francisco de Vitoria, O.P.” .....	64
Capítulo 3: La enseñanza de los Derechos Humanos en la Escuela .....	71
3.1 Surgimiento de la Escuela.....	71
3.2 Generaciones conformadas por jóvenes.....	80
3.3 Se tejen redes .....	89
3.4 Con perspectiva de juventudes.....	92
3.5 Con perspectiva de género .....	94
3.6 Metodología con enfoque participativo .....	96
a. Acuerdos de convivencia .....	98
b. Evaluación.....	100
3.7 Desde el <i>sentipensar</i> .....	102
3.8 Se vincula con procesos organizativos .....	105
3.9 Con la dignidad como fundamento de los Derechos Humanos .....	111
3.10 De personas promotoras a defensoras .....	113
Reflexiones Finales .....	116
Fuentes consultadas .....	125
Anexos .....	133

# Introducción

La educación en Derechos Humanos es de gran relevancia en el país, ya que desde que surge en América Latina pretende concientizar a las personas sobre los derechos que tienen y cómo apropiárselos. En países marcados por dictaduras y regímenes opresores, la educación en Derechos Humanos posibilitó desde un inicio dar un marco de acción para formar sujetos que apelarán por la construcción de democracias y, por consiguiente, por el ejercicio pleno de los Derechos Humanos.

Al ser uno de sus objetivos formar sujetos de derechos, resulta de gran relevancia este tipo de educación en México cuando se sabe que atraviesa desde hace ya varios años una crisis de violaciones a los Derechos Humanos<sup>1</sup>. De ahí la importancia de que existan proyectos educativos cuyas bases parten de esta educación. Asimismo, en esta crisis de Derechos Humanos, unas de las tantas poblaciones en situación de vulnerabilidad son las juventudes. Por el simple hecho de ser jóvenes son criminalizados y su acceso a derechos como la educación, la salud, el trabajo, entre otros, son precarios<sup>2</sup>. Para esta investigación son de gran relevancia la educación en Derechos Humanos y las juventudes; la primera porque es el fundamento educativo y, las juventudes, porque son la población a atender del objeto de estudio que es la Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos (de ahora en adelante Escuela o Escuelita) del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, Orden de Predicadores (de ahora en adelante Centro Vitoria)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> En el informe *Situación de los Derechos Humanos en México* la Comisión Interamericana de Derechos Humanos da cuenta de la graves violaciones a los Derechos Humanos que se viven en México. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. *Situación de los Derechos Humanos en México*. OEA, 2015, pp. 242. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/mexico2016-es.pdf> (fecha de consulta: 28/08/2017).

<sup>2</sup> Rossana Reguillo. “Jóvenes, precarización y represión: los rostros del sexenio”, en *Horizontal*, México, 22 de junio de 2015. Recuperado de: <http://horizontal.mx/jovenes-precarizacion-y-represion-los-rostros-del-sexenio/> (fecha de consulta: 17/06/2017).

<sup>3</sup> En un Coloquio sobre educación el 15 de octubre de 2015 en la CDHDF Miguel Concha Malo presentó una ponencia sobre la experiencia de la Escuelita. Ante un pregunta de una persona asistente de “¿por qué le llaman Escuelita? ¿sería mejor llamarle escuela de formación?”. Él responde: “No es por menosprecio. Por el contrario, para nosotras y nosotros los diminutivos no son menosprecios o los usamos en sentidos despectivos; por el contrario, los usamos como se usan entre nuestros pueblos y comunidades campesina e indígenas; por ejemplo, en lengua náhuatl, donde los diminutivos son de respeto, amor, estima y mucha

Mi motivación para investigar esta Escuela surge primero por mi interés en espacios de educación no formal que pasan muchas veces desapercibidos, ya que no cuentan con la misma legitimidad que espacios escolarizados. Lo que más llamó mi atención de la educación no formal fue su potencial para dar respuesta a las necesidades inmediatas de su contexto. El interés por los Derechos Humanos se vislumbra cuando tuve la oportunidad de realizar una estancia estudiantil en Dinamarca en la Universidad de Aarhus al ser becada por la Dirección General de Cooperación e Internacionalización (DGEI) de la UNAM. Ahí tuve la posibilidad de ser voluntaria en una organización de Derechos Humanos, *Crossing Borders*. Disfruté de un contexto de país de primer mundo en donde el Estado de derecho está consolidado y la calidad de vida es alta. Sin embargo, también percibí fisuras en el tejido social sobre todo por la xenofobia hacia personas migrantes y refugiadas de Siria, Eritrea, Afganistán, entre otros países.

Regresé a México sintiéndome afortunada de estar en otro país muy diferente, pero a la vez dejé en Dinamarca parte de mi ingenuidad. Pude ver nítidamente las problemáticas, antes normalizadas en mi mente y cuerpo, a las que nos enfrentamos en el país. Por el simple hecho de nacer en México una se enfrenta a situaciones de desigualdad, de machismo, de pobreza, de discriminación. En otros países también se manifiestan estas problemáticas, pero de manera y en grados distintos.

Reflexioné sobre qué podría hacer ante esta grave ausencia de atención a los de Derechos Humanos en la que vivimos, manifestada en las perennes notas periodísticas que leemos sobre ejecuciones, desapariciones forzadas, agresiones a defensores y periodistas, detenciones arbitrarias, despojo a comunidades de sus tierras, criminalización a la protesta social, uso de la tortura como método de investigación policial y, lamentablemente, la lista puede continuar.

---

consideración". Esta información se obtuvo en una conversación informal con Carlos A. Ventura Callejas, actual Coordinador del Centro Vitoria.

Es así que decidí, seguir formándome en qué son los Derechos Humanos al ingresar al Diplomado “Derecho para no Juristas” impartido por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM y participar como voluntaria en la Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos “Todos los Derechos para Todas y Todos” (Red TDT). Desde esta organización accedí a información de fuentes directas y me inmiscuí en las brutales problemáticas que enfrenta el país en la defensa de los Derechos Humanos. Fue una experiencia de emociones ambivalentes. Por un lado, fue documentar el dolor e indignación de las personas por la inacción del gobierno mexicano o, peor aún, la intención directa de éste por incumplir con sus obligaciones. Por otro lado, fue darme cuenta de la gran cantidad de organizaciones y comunidades que luchan diariamente para exigir que sus derechos sean respetados. Todas estas experiencias me condujeron a buscar un espacio en donde pudiera formarme en la defensa y promoción de los Derechos Humanos. Aquí es donde el espacio de la Escuela comienza a perfilarse indispensable en mi formación.

Conocí el proyecto de la Escuela por recomendación de pedagogas que habían formado parte de alguna generación. Grata fue mi sorpresa cuando encontré en la Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos una investigación en donde podía conjugar mi interés por los espacios de educación no formal con una educación enfocada en formar sujetos de derechos. En 2016 fui alumna de la Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos ya con la firme intención de realizar mi investigación sobre ella. Esto me permitió ser considerada por el Centro Vitoria entre las personas que podrían realizar la memoria de los 15 años de la Escuela, cuestión en la que al final sí fui incluida.

Una vez hecho el recuento personal de cómo es que llegué a un espacio como la Escuela, resulta necesario especificar los fines de esta investigación. Este estudio se propone analizar el modelo educativo de la Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos del Centro Vitoria a lo largo de sus 15 años de existencia. La Escuela surge en 2003 con el objetivo de formar a personas jóvenes en la defensa y promoción de los Derechos Humanos. Actualmente es un proyecto de formación política de 8 meses de duración para jóvenes en donde se aprende y comparten experiencias, saberes y

afectividades sobre la defensa y promoción de los Derechos Humanos desde una visión crítica y propositiva de la realidad.

El Centro Vitoria ha difundido tres Manuales que dan cuenta de cómo se construye el modelo educativo. Sin embargo, no ha habido una investigación que muestre las transformaciones educativas de este proceso formativo a lo largo de sus 15 años. Por consiguiente, el objetivo de la presente investigación es analizar el modelo de educación en Derechos Humanos que ha construido la Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, O.P. A.C. durante estos 15 años. Afirmamos que es una propuesta educativa desde el *sentipensar* —término que aprehendió Orlando Fals Borda cuando pescadores de la cultura ribereña en Colombia le enseñaron que los seres *sentipensantes* son aquellos que no disocian la razón del amor y al no hacerlo les posibilita expresar verdad<sup>4</sup>— porque la Escuela no se limita a formar jóvenes en un discurso jurídico en donde aprenden herramientas para la defensa y promoción de los Derechos Humanos, sino que es un discurso que atraviesa los afectos, corporalidades, pensamientos, ideas y acciones de los sujetos.

Me interesó estudiar este proceso formativo en específico por su amplia experiencia en la educación Derechos Humanos. Este año se forma la 15<sup>a</sup> generación, lo que significa que algo están haciendo bien para que año con año diversos jóvenes se interesen por participar. Esta investigación pretende dar cuenta de proyectos provenientes de Organizaciones No Gubernamentales de Derechos Humanos en un clima de violaciones graves a los Derechos Humanos en el país. Asimismo, busca contribuir en visibilizar proyectos que posibilitan ampliar la mirada sobre juventudes organizadas para la defensa y promoción de los Derechos Humanos.

---

<sup>4</sup> Escrito por Vicente Manuel Moncayo en la presentación del libro de Orlando Fals Borda, *Una sociología sentipensante para América Latina*, Colombia, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2015, p. 10.

Siguiendo a Adriana Fassio, Liliana Pascual y Francisco M. Suárez en su libro *Introducción a la metodología de la investigación*, el tipo de estudio que se realizó fue de corte descriptivo, porque la intención fue centrarse en la descripción de las características del fenómeno a estudiar<sup>5</sup>. En este caso, la intención fue investigar cómo se manifiesta el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Escuela, conocer las características particulares y describir los cambios del modelo educativo de la Escuela. El diseño de investigación es cualitativo, ya que siguiendo a Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández y Pilar Baptista en su obra *Metodología de la investigación*, se busca comprender las percepciones y significados de los sujetos, en este caso, a partir de su experiencia en esta Escuela<sup>6</sup>.

Se recabó información a través de documentos internos del Centro Vitoria, entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios abiertos. El corpus de estudio para recabar la experiencia de la Escuela está conformado por los siguientes documentos: textos de investigadores especialistas en conceptos claves, documentos para contextualizar la situación de Derechos Humanos, informes internos del área de Educación, Promoción y Difusión del Centro Vitoria, informes entregados a financiadoras sobre el proceso de la Escuela, los tres manuales de los años 2005, 2009 y 2013 que sistematizan las sesiones y las tres sistematizaciones sobre la experiencia de la Escuela de los años 2014, 2015, 2016 elaborados por el Centro Vitoria. Es decir, se revisaron informes y manuales del Centro Vitoria, informes de organismos internacionales de Derechos Humanos, periódicos, tesis, libros y artículos de revistas especializadas en educación.

El universo de estudio comprende a informantes clave. Se entrevistó al Director del Centro Vitoria, Miguel Concha Malo, a cuatro de las nueve personas que han acompañado el proceso y a 5 jóvenes egresados de la Escuela. En cuanto a las personas que han acompañado el proceso, se entrevistó por lo menos a una, de las dos acompañantes, por generación de la Escuela. Es decir, a Clara G. Meyra Segura, Diana López Santiago, Melissa Angélica Vértiz, Miriam Aidee Silva Romero Hernández. A las acompañantes que

---

<sup>5</sup> Adriana Fassio *et al.*, *Introducción a la metodología de la investigación*. Buenos Aires, Macchi, 2004, p. 40-41.

<sup>6</sup> Roberto Hernández Sampieri *et al.*, *Metodología de la investigación*. México, McGrawHill, 2010, p. 9-10.

no se entrevistó, respondieron un cuestionario que diera cuenta de su experiencia como acompañantes. Éste se les envió a Amanda Ramos García, Carlos A. Ventura Callejas, Daniela Godínez Bohórquez, Lorena Peralta Rojas y Zuleyma E. Ramos Valdez. En cuanto a egresados, se entrevistó a cinco personas en su mayoría mujeres, porque principalmente son ellas quienes se han interesado por el proceso, de distintas generaciones y licenciaturas. Ellas son Aarón Hernández, Atenea Rosado, Gabriela A. Arriola, María de Lourdes Maya y Sayuri Herrera Román. Asimismo, se recabó información sobre los perfiles de los jóvenes de las 15 generaciones de la Escuela. Se recolectaron, revisaron y registraron las listas de asistencia por generación para elaborar una base de datos en Excel, que conjuntara la información de los 15 años. Esta base de datos se incluye en los anexos.

La estructura de la tesis es la siguiente. En el primer capítulo se aborda el marco conceptual en donde se definen los conceptos clave para esta investigación: educación en Derechos Humanos, su vinculación con la educación popular y para la paz, el concepto de *sentipensar* y cómo se construyen las juventudes. En el segundo capítulo, el marco contextual, en donde se delimita quiénes son las Organizaciones No Gubernamentales de Derechos Humanos, la batalla que han dado para que se reconozcan éstos en el contexto mexicano, los proyectos educativos de larga duración que algunas organizaciones ofertan para la promoción y defensa de los Derechos Humanos, y un breve recorrido sobre la historia del Centro Vitoria. En el tercer capítulo, se da cuenta de las herramientas y estrategias de las que se ha valido la Escuela para educar durante 15 años a jóvenes sobre la defensa y promoción de los Derechos Humanos. En el cuarto capítulo, se concluye que la Escuela es un espacio formativo construido desde el *sentipensar*, que apuesta por la construcción de jóvenes defensores para dar respuesta a un contexto de precariedad, inequidad y violencia. Asimismo, se delinean los retos a los que se enfrenta un espacio como la Escuelita. Por último, se anexan los guiones de entrevistas, las categorías y el enlace para acceder a la base de datos sobre los perfiles de jóvenes que han participado en el proceso, fragmentos de la experiencia de las acompañantes, una breve descripción de los manuales de la Escuelita elaborados por el Centro Vitoria, algunas de las convocatorias difundidas y fotos de generaciones a lo largo de estos 15 años.

La intención de esta investigación es aportar a la discusión actual sobre educación en Derechos Humanos un análisis documental y empírico sobre el modelo educativo de esta Escuela. En este espacio se reafirma la importancia de construir un proyecto formativo desde el *sentipensar* y su entretreído con la educación en Derechos Humanos, la popular y para la paz para partir de la no neutralidad en la enseñanza, incorporar la experiencia y emociones de los participantes, así como promover el diálogo como el modo de aprendizaje para formar a ciudadanos comprometidos y críticos que apuestan por la construcción de realidades dignas.

# Capítulo 1: Marco conceptual

El objetivo de este capítulo es brindar algunos elementos teóricos que ayuden a comprender el fenómeno educativo de la Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos. Los conceptos claves identificados son educación en Derechos Humanos, su interconexión con la educación popular y para la paz, el concepto de *sentipensar* y el de juventudes. Este capítulo consta de dos apartados. En el primero se aborda cómo surge la educación no formal y su relevancia, los antecedentes de la educación en Derechos Humanos en América Latina, cuáles son sus presupuestos y cómo se interrelaciona con la educación popular y para la paz. Asimismo, se define el concepto de *sentipensar*. En el segundo apartado, dado que la población objetivo de la Escuela son los jóvenes, resulta imprescindible comprender quiénes son, analizar esta categoría etaria e identificar a qué situaciones se enfrentan en México.

## 1.1 Educación No Formal

Antes de abordar el concepto de educación en Derechos Humanos, vale la pena mencionar que la propuesta educativa de la Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos del Centro Vitoria se inscribe en el ámbito de la educación no formal (ENF), porque no pertenece al sistema escolarizado<sup>7</sup>.

Resulta relevante mencionar que la categorización de la ENF surge en los años cincuenta, a causa de la necesidad de dar respuesta a la demanda cada vez mayor que las sociedades exigían a los sistemas educativos. En estos años comienza a concebirse la educación escolar como uno de los medios indispensables para contribuir al desarrollo económico y social de cada país<sup>8</sup>. Desde una visión economicista, Coombs en *La Crisis mundial de la educación* menciona que en muchos países la matrícula de alumnos se duplicó; sin embargo, no disminuyó el número de adultos analfabetas en el mundo, ni lograron los sistemas educativos adaptarse al ritmo de las necesidades de su entorno<sup>9</sup>. Asimismo,

---

<sup>7</sup> Jaume Trilla Bernet, *Ámbitos no formales y educación social*, Barcelona, Ariel, 1996, p. 29.

<sup>8</sup> Philip H. Coombs, *La Crisis mundial de la educación*, Barcelona, Península, 1978, p. 9-11.

<sup>9</sup> *Idem*.

Coombs reconoce que existe otra educación fuera del sistema escolar que se encuentra dispersa y que no se ha catalogado. Por consiguiente, se llega a la conclusión de que por más que se expanda el sistema educativo no cubrirá la demanda social de educación<sup>10</sup>. A lo anterior se le suma, las diversas críticas hacia el sistema escolar por no cubrir las necesidades específicas de grupos marginados<sup>11</sup>. Es así que a finales de los años sesenta, Coombs introduce el término de educación no formal, después de realizar un diagnóstico sobre los sistemas educativos en el mundo. Esta categorización presupone que la educación es a lo largo de la vida y pretende abarcar el universo de la educación para seccionar e intentar ubicar fronteras<sup>12</sup>.

Con esta delimitación de los diferentes tipos de educación se reconoce, por primera vez por parte de los Estados, que la educación no puede limitarse sólo a lo que los sistemas educativos formales imponen. Es necesario reconocer que existe otro tipo de educación, que tiene potencial para cubrir a un ritmo más rápido las necesidades educativas de su contexto y que es igualmente valiosa e importante en sociedades que año con año demandan más educación.

Aunque en un inicio a la ENF en países “en desarrollo” se le da una función compensatoria, actualmente también incluye una educación complementaria<sup>13</sup>. Es decir, ya no sólo se enfoca en compensar las desigualdades en el acceso al sistema escolarizado, sino también complementar la formación que se recibe en éstos. Los actores que pueden participar son múltiples como instituciones privadas, organizaciones no gubernamentales, internacionales, comunidades, que diseñan e implementan diversos tipos de proyectos formativos<sup>14</sup>. Por consiguiente, hay gran diversidad en la oferta educativa de la ENF que posibilita cuestionar discursos hegemónicos y apostar por narrativas emancipatorias. Sin

---

<sup>10</sup> Philip H. Coombs, *op. cit.*, p. 11; Jaume Trilla Bernet, *op. cit.*, p. 15.

<sup>11</sup> Horace B. Reed y Elizabeth Lee Loughran, *Más allá de las escuelas*, México, Gernika, 1986, p.19.

<sup>12</sup> María Inmaculada Pastor Homs, “Orígenes y evolución del concepto de educación no formal”, en *Revista Española de Pedagogía*, Año LIX, Núm. 220, septiembre-diciembre, 2001, p. 528; Horace B. Reed y Elizabeth Lee Loughran, *op. cit.*, p.85; Jaume Trilla, *op. cit.*, p. 23.

<sup>13</sup> Philip H. Coombs, *op. cit.*, p. 201-211.

<sup>14</sup> Aunque eso no significa que estos espacios sean los únicos en donde se imparta educación no formal. También puede darse en espacios escolarizados, a pesar de que esta educación no forme parte de la educación formal. María Inmaculada Pastor, *op. cit.*, p. 530.

embargo, los objetivos, metodologías, contenidos que se impartan tienen relación con la ideología que hay detrás, con los actores involucrados en cada una de las etapas para llevar a cabo el programa, con los intereses en juego y con los recursos con los que se disponga. La pregunta de fondo que estos múltiples actores se realizan es ¿qué individuo se quiere formar y para qué?

## **1.2 La Educación en Derechos Humanos**

Un tipo de educación que se oferta en la ENF es la Educación en Derechos Humanos (EDH), aunque no necesariamente se inscribe únicamente en este tipo de educación. En América Latina, comienza a surgir el interés por educar en Derechos Humanos en los años ochenta en un momento en el que se transitaba de las crueles dictaduras o gobiernos represores hacia la construcción de democracias. Por consiguiente, Susana Beatriz Sacavino en su obra *Democracia y educación en Derechos Humanos en América Latina* puntualiza que se comienza a promover la educación en Derechos Humanos como un nuevo paradigma educativo ligado a la denuncia y defensa de los Derechos Humanos<sup>15</sup>. Sin embargo, educadores y organizaciones de Derechos Humanos se dan cuenta de que no basta enfocarse en la denuncia y la defensa, sino que es necesario crear condiciones en el ámbito político, social y cultural para que no se repitan estas violaciones<sup>16</sup>. Las Organizaciones No Gubernamentales y los movimientos populares son protagonistas en la EDH. Esto se refleja cuando por estos años comienzan a surgir redes para promover este tipo de educación. Por ejemplo, en 1985 surge el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP) para promover la construcción de una cultura de paz en Perú<sup>17</sup>. Asimismo, por este periodo, el Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL) instituye la Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los

---

<sup>15</sup> Susana Beatriz Sacavino, *Democracia y educación en Derechos Humanos en América Latina*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2012, p. 70-71.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 70-76.

<sup>17</sup> Abraham Magendzo *et al.*, *Comprometidos con los Derechos Humanos. Historias de vida de educadores*, Cátedra Unesco Educación en Derechos Humanos, 2014, p. 383.

Derechos Humanos para propiciar que la educación popular en Derechos Humanos y para la paz se difunda en América Latina y el Caribe<sup>18</sup>.

En la década de los noventa, ya hay gran producción de materiales didácticos sobre EDH y mayor interés de los Estados por incorporar la EDH en las políticas públicas y en el currículo oficial de manera transversal como parte del proceso para modernizar la educación<sup>19</sup>. Abraham Magendzo en su texto *La educación en Derechos Humanos en América Latina: Una mirada de fin de siglo* añade que en este periodo, además del Estado se interesan otras instituciones como iglesias, gremios, asociaciones de vecinos y universidades por la EDH<sup>20</sup>. Asimismo, se incorpora una pedagogía de educación en Derechos Humanos que se fundamenta en los principios de educación popular y pedagogía crítica, cuyo eje es educar en Derechos Humanos y empoderar a personas y grupos sociales históricamente excluidos<sup>21</sup>.

Como se percibe en este breve recorrido, la EDH se nutre poco a poco con herramientas contextuales y pedagógicas; retoma los avances y retrocesos de los Derechos Humanos, que dan cuenta de las luchas y movimientos por parte de grupos organizados que han demandado y exigido a sus gobiernos condiciones dignas para vivir. Al ser los Derechos Humanos el fundamento de este tipo de educación, vale la pena detenerse en su definición.

Los Derechos Humanos, de acuerdo con las Naciones Unidas, son prerrogativas innatas a las personas sin que la raza, género, lugar de origen, etnia, religión o cualquier otra características impidan el ejercicio pleno de estos derechos<sup>22</sup>. Jürgen Habermas en su artículo *El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los Derechos Humanos*

---

<sup>18</sup> Consejo de Educación de Adultos para América Latina, *Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.ceaal.org/v2/reregru.php?reregru=21> (fecha de consulta: 10/09/17).

<sup>19</sup> Susana Beatriz Sacavino, *op. cit.*, p. 75.

<sup>20</sup> Abraham Magendzo, *La educación en Derechos Humanos en América Latina: Una mirada de fin de siglo*, 1999, p.6. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf> (fecha de consulta: 15/06/2017).

<sup>21</sup> *Idem*.

<sup>22</sup> Organización de las Naciones Unidas, ¿Qué son los Derechos Humanos?. Recuperado de: <http://www.un.org/es/sections/issues-depth/human-rights/index.html> (Fecha de consulta: 15/09/2017).

afirma que la construcción de los Derechos Humanos está permeada por el concepto de la dignidad humana, entendida desde la filosofía occidental, como el imperativo de que las personas somos fines y no medios<sup>23</sup>. Sin embargo, Boaventura de Sousa en su texto *Por una concepción multicultural de los Derechos Humanos* argumenta que cada cultura tiene concepciones distintas de dignidad<sup>24</sup>. Cuando se promulga la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* en 1948, después de las atrocidades de la Segunda Guerra Mundial, no hay una participación de todos los pueblos del mundo. Son varias las omisiones que a lo largo de los años movimientos de pueblos y comunidades han hecho evidentes a través de sus demandas y exigencias. Entre las faltantes están los derechos colectivos, ya que la Declaración se centra exclusivamente en los derechos individuales<sup>25</sup> y parte de la premisa de una igualdad abstracta sin tomar en cuenta las condiciones desiguales en las que viven las personas<sup>26</sup>. Otra crítica es que se da prioridad a los derechos civiles y políticos sobre los derechos económicos, sociales y culturales y se reconoce, durante muchos años, el derecho a la propiedad como único derecho económico<sup>27</sup>. Por último, se parte de que la naturaleza humana es diferente y superior del resto del medio ambiente<sup>28</sup>.

Estos cuestionamientos dan cuenta de cómo una herramienta para consolidar la paz o construir condiciones dignas en ciertos espacios, en otros puede representar todo lo contrario. Estas críticas a la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* fijan rumbos distintos en la EDH. Habrá vertientes que las incorporen, otras que las soslayan. La vertiente de EDH que nos interesa en esta investigación es la que enfatiza lo transformador de la práctica educativa; es decir, la que proviene de las denuncias y exigencias de grupos históricamente marginados para construir condiciones justas y dignas.

---

<sup>23</sup> Jürgen Habermas, “*El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los Derechos Humanos*”, en *Diánoia*, Vol. LV, Núm., México, 64, mayo, 2010, p. 5.

<sup>24</sup> Boaventura De Sousa Santos, *Por una concepción multicultural de los Derechos Humanos*, México, UNAM, Centro de investigaciones interdisciplinarias 1998, p. 18.

<sup>25</sup> Boaventura De Sousa menciona que el único derecho colectivo reconocido en la Declaración es el derecho a autodeterminarse sólo por pueblos dominados por europeos. Boaventura De Sousa Santos, *op. cit.*, p. 17.

<sup>26</sup> Chiarotti y Matus retomadas por Lorena Fries, “Los Derechos Humanos de las mujeres: aportes y desafíos”, *El Otro Derecho*, Núm. 36, Bogotá, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, 2007, p. 46.

<sup>27</sup> Boaventura De Sousa Santos, *op.cit.*, p. 17.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 16.

En esta vertiente, retomamos a Abraham Magendzo para comprender qué se entiende por educar en Derechos Humanos. En su obra *La escuela y los Derechos Humanos*, el educador chileno de larga trayectoria en la EDH menciona que es:

la práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los Derechos Humanos en su integridad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz. En este marco, educar en Derechos Humanos en América Latina significa educar para el ejercicio de los derechos y en muchas ocasiones, esto implica partir de la visión de los oprimidos, de los que nunca aprendieron a escribir, pero que fueron “alfabetizados en Derechos Humanos” por haber vivido en carne propia la violación de sus derechos y haber tomado conciencia de esta práctica educativa para luchar contra la impunidad y por un estado de derecho.<sup>29</sup>

Magendzo entonces define educar en Derechos Humanos como una práctica socio-histórica política vinculada con la construcción de la democracia, la paz y la creación de mejores condiciones de vida. El fin de esta educación es que individuos y colectividades se asuman como sujetos de derecho por medio de brindar herramientas para que los Derechos Humanos se ejerzan de manera efectiva. La práctica educativa se basa en reconocer, respetar, promover y defender los Derechos Humanos, así como de partir de la visión de grupos marginados que viven constantemente violaciones a sus derechos y luchan diariamente por crear mejores condiciones de vida.

Otra autora de larga trayectoria en la EDH es Rosa María Mújica, educadora peruana, que en su artículo *¿Qué es educar en Derechos Humanos?* menciona:

Educar en Derechos Humanos no puede reducirse al orden intelectual, pertenece al reino de los sentimientos, de las pasiones, porque supone trascender la palabra y pasar a la acción. Es el desafío de ser más humanos. Educar sería en este sentido

---

<sup>29</sup> Abraham Magendzo, *La escuela y los Derechos Humanos*, México, Cal y arena, 2008, p. 20.

el intento de transmitir y adquirir actitudes que encarnan la utopía de los Derechos Humanos.<sup>30</sup>

Es decir, se parte de incorporar la parte racional y emocional de los sujetos para pasar a la acción. Más que habilidades y conocimientos, la autora se centra en desarrollar actitudes que sean coherentes con los fundamentos de los Derechos Humanos. Esta es una de las razones principales por la que retomamos el concepto de *sentipensar*, que se explicará más adelante.

Magendzo y Mújica identifican como uno de los objetivos principales de la EDH el propiciar el respeto y la defensa de la dignidad humana. Para ello, Magendzo aborda la necesidad de partir de una educación política y ética. Política, porque plantea que los Derechos Humanos se conviertan en un aspecto central en la cultura ciudadana para la transformación social y la emancipación. Ética ya que hay compromiso con la dignidad de los sujetos. Asimismo, ambos autores coinciden en que esta educación fortalece los ordenamientos democráticos por medio de cuestionar sus fallas y contradicciones para transformar aquellas condiciones contrarias a postulados de la democracia<sup>31</sup>. Los objetivos que se planteen se relacionan con el modelo educativo del que se parte.

Para estructurar y organizar la práctica educativa, de acuerdo con José Manuel Prellezo, se recurre a modelos educativos que se guían por un ideal de sujeto y de sociedad. Es un esquema cuyo objetivo es mejorar la práctica educativa a través de la coherencia y la organicidad de las acciones que se implementen<sup>32</sup>. Prellezo reconoce que un modelo es una representación análoga y no da cuenta de la complejidad del entorno. Es decir, se sintetizan los componentes de los modelos para dar cuenta de los fenómenos educativos apeándose lo más posible a la realidad. Sin embargo, al ser una representación del entorno hay, inevitablemente, una reducción de éste.

---

<sup>30</sup> Rosa María Mújica, “¿Qué es educar en Derechos Humanos?”, en Revista DEHUIDELA, 2007, p. 23.

<sup>31</sup> Abraham Magendzo, “Propósitos y desafíos de la educación en Derechos Humanos en el momento presente”, en *Revista Dfensor*, Núm. 10, Año XIII, octubre, 2015, pp. p. 48-49; Rosa María Mújica, *op. cit.*, p. 25.

<sup>32</sup> José Manuel Prellezo García, *Diccionario de ciencias de la educación*, Madrid, CCS, 2008, p. 792-793.

Los modelos educativos toman en cuenta tres planos. El plano filosófico, es decir, qué concepción de sujeto y sociedad se desea formar y, por consiguiente, qué valores se requieren promover. El plano de contenidos, en otras palabras, las disciplinas a impartir. Por último el plano metodológico, esto es, cómo se organiza la práctica educativa<sup>33</sup>. Para la EDH, ha habido diferentes modelos que se corresponden con lo que se entienda por educar en derechos<sup>34</sup>.

Felisa Tibbitts, educadora estadounidense, identifica tres modelos de educación en Derechos Humanos en su artículo *Nuevos Modelos De Educación en Derechos Humanos* que pueden aplicarse en la educación formal y no formal. Representa estos modelos mediante una *pirámide del aprendizaje*: en la base está el “modelo de valores y percepción”, en la parte central el “de responsabilidad” y en la cima el “de transformación”<sup>35</sup>. Este acomodo se relaciona con la cantidad de personas a las que va destinada esta educación; es decir, empieza por el público en general en la base hasta la formación de defensores en la punta. También en esta pirámide toma en cuenta el grado de complejidad de cada uno de estos modelos<sup>36</sup>. A continuación se describe en qué consisten cada uno de estos modelos:

#### **A. “Modelo de valores y percepción”**

El objetivo principal es transmitir información básica sobre los Derechos Humanos al público en general. Se busca que la población valore los Derechos Humanos, conozca los instrumentos nacionales y la normatividad local, se informe sobre los mecanismos de protección y cuáles son las violaciones de Derechos Humanos a nivel internacional. Se sensibiliza a la población por medio de campañas en medios de comunicación, así como en eventos comunitarios. Se asume que el respeto hacia los Derechos Humanos es suficiente para ejercer presión sobre los Estados para que los protejan. Se fomenta el

---

<sup>33</sup> *Idem.*

<sup>34</sup> Felisa Tibbitts, “Nuevos Modelos De Educación en Derechos Humanos”, *Revista Internacional de Educación*, Edición Especial sobre la Educación en Derechos Humanos, marzo, 2002, p. 77.

<sup>35</sup> *Idem.*

<sup>36</sup> *Idem.*

análisis crítico y destrezas para exigir los Derechos Humanos en el ámbito político. Sin embargo, no se enfoca en desarrollar habilidades discursivas, resolución de conflictos o fomentar el compromiso social a largo plazo para la defensa de los Derechos Humanos. Es decir, los educandos son “consumidores críticos”<sup>37</sup>.

### **B. “Modelo de responsabilidad”**

Está enfocado a aquellos cuya profesión está relacionada directa o indirectamente con garantizar los Derechos Humanos. Incluye cursos de capacitación a activistas, abogados, fiscales, jueces, policías, militares, periodistas, trabajadores del sector de salud y servicio social, entre otras profesiones. El objetivo general es, dependiendo de la población, capacitar sobre mecanismos de protección y destrezas para garantizar el ejercicio de los Derechos Humanos o prevenir y concientizar sobre abusos que pudieran cometerse en su labor como profesionistas y autoridades. Se les enseña las normas de Derechos Humanos y los mecanismo de protección y defensa. En este modelo el cambio personal no es un objetivo explícito, pero sí se parte de que es necesario el cambio social<sup>38</sup>.

### **C. “Modelo de transformación”**

El objetivo es empoderar a los sujetos para que reconozcan los abusos a los Derechos Humanos y contribuyan a prevenirlo. Las técnicas utilizadas son la introspección y el apoyo comunitario. El modelo parte de la premisa de que los participantes han sido objeto de violaciones a sus Derechos Humanos y que esto los predispone a convertirse en promotores de Derechos Humanos. Es un modelo integral que puede incluir desarrollar habilidad de liderazgo, resolución de conflictos, formación para el trabajo, etcétera. Se busca también trascender la separación entre “nosotros” y “otros” para ampliar la responsabilidad personal y comunitaria<sup>39</sup>.

### **D. Modelo problematizador**

---

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 78.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 78-79.

<sup>39</sup> *Idem.*

Una vez planteados estos modelos por Felisa Tibbitts, Magendzo junto con otros investigadores del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en Chile, proponen añadir un modelo problematizador a los modelos propuestos por Tibbitts. Se deduce entonces que esta propuesta de modelo se encontraría en la cúspide de la pirámide. Se basa en la teoría y la pedagogía críticas en donde el centro de la educación está, como su nombre lo indica, en la problematización. En palabras del autor:

este modelo no se conformará con que los estudiantes y educadores conozcan y valoren los cuerpos normativos e institucionales que protegen los Derechos Humanos ni tampoco con que aprendan a vigilar y denunciar informadamente o prevenir la violación a los Derechos Humanos. Sin desconocer que estos conocimientos y destrezas son significativos, el Modelo Problematizador da un paso adelante para afirmar que los Derechos Humanos si bien son un sistema normativo, son a su vez una práctica social, histórica y contextualmente construida.<sup>40</sup>

A continuación, se presentan los ejes que estos investigadores delimitan para un modelo problematizador:

#### **a. Percepción crítica de los Derechos Humanos**

Siguiendo con Magendzo, en este modelo en primer lugar es necesario partir del contexto e historia para entender los Derechos Humanos. Éstos dan cuenta de procesos dinámicos e históricos donde su conquista ha sido a través de movimientos sociales y en donde pugnan intereses e ideologías que deben visibilizarse<sup>41</sup>. Para que éstos lleguen a instituirse ha habido tensiones entre diversos intereses que rivalizan por cuotas de poder. Es decir, hay fricciones entre quienes defienden el derecho a la libertad y quienes defienden el derecho a la igualdad, entre intereses públicos y privados, entre el bien común e individual.

Asimismo, es indispensable partir de que existen diversas narraciones sobre los valores en los que se fundan los Derechos Humanos: la libertad, igualdad, dignidad, justicia, entre

---

<sup>40</sup> Abraham Magendzo, 2008, p. 140.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 145.

otros. Así, “los Derechos Humanos no son categorías armónicas situadas en planos ideales de consenso”<sup>42</sup>. Por consiguiente, se deduce que no son neutros, sino que dan cuenta de las percepciones e intereses que distintos grupos enfatizan a lo largo de la historia.

La percepción crítica de los Derechos Humanos también implica cuestionar su interdependencia y universalidad. Magendzo reconoce indispensable deliberar sobre la interdependencia de los Derechos Humanos con relación a su factibilidad. No se pone en duda que si un derecho no se protege, inevitablemente perjudica otros derechos. Por ejemplo, si no se garantiza el Derecho Humano al agua, se limita el derecho a la salud por las infecciones que pueden contraerse. A su vez esto puede repercutir en el acceso al derecho a la educación y al trabajo por dicha infección y así la cadena de limitaciones al acceso a derechos ampliarse. Lo que se cuestiona es por qué el Estado garantiza ciertos derechos —por ejemplo, los civiles y políticos— pero es omiso en proteger otros —como los derechos económicos, sociales y culturales—.

En cuanto a la universalidad, se confronta el discurso universal de los Derechos Humanos frente a las tradiciones y costumbres de las culturas. Eso significa abogar por una posición ética-política en la que se incluya y se puedan poner en práctica todas las concepciones de dignidad humana<sup>43</sup>.

### **b. Construir la memoria histórica**

Conocer el contexto implica construir la memoria histórica. Ésta se reconstruye a través de rescatar críticamente acontecimientos en donde se han violado los Derechos Humanos en la historia general, pero también en nuestra vida diaria. Lo anterior para esclarecer la memoria, para construir el “nunca más” y romper con la “cultura del silencio” que paraliza<sup>44</sup>.

### **c. Metodología holístico con miras hacia la congruencia**

---

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 146.

<sup>43</sup> *Idem.*

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 147-148.

Es un paradigma holístico, porque integra la parte racional y emocional de los sujetos. De hecho hay énfasis por la parte emotiva de los sujetos, en donde el conocimiento se entrecruza con las experiencias, sentimientos y sensaciones de los participantes<sup>45</sup>. Se expresa compromiso y responsabilidad hacia el otro para erradicar prácticas discriminatorias e intolerantes<sup>46</sup>. Asimismo, Magendzo reconoce que en esta educación hay una relación estrecha entre el saber y el hacer. Es vital tener conocimientos y saberes jurídicos, históricos y sociales, pero a la vez se requiere congruencia entre la acción y el conocimiento<sup>47</sup>. En otras palabras, se enseña más con lo que se es que con lo que se sabe.

Una vez hecho el recorrido por los diferentes modelos, nos percatamos de que se complementan. Resulta difícil visualizarlos en la práctica educativa como una pirámide, porque inevitablemente conduce a pensar en jerarquías que simplifican la manera en cómo se apprehenden los Derechos Humanos. No obstante, resulta relevante dar cuenta de estos modelos, porque ayudan a identificar en el análisis en dónde se pone el énfasis en los proyectos formativos.

### **1.3 Los cruces entre la educación en Derechos Humanos, la educación popular y para la paz**

Los modelos educativos constantemente se nutren de su entorno. En cuanto a los modelos de la EDH, pueden incorporar los avances y retrocesos en la defensa de los Derechos Humanos, así como los principios de otras educaciones liberadoras. Dado que el modelo que analizaremos en el capítulo 3 interrelaciona la educación en Derechos Humanos con la educación popular y para la paz, nos resulta necesario describir brevemente algunas de sus características.

---

<sup>45</sup> Luis Pérez Aguirre “Si digo educar para los Derechos Humanos”, *en Revista DEHUIDELA*, Vol. 7, Núm. 15, Mayo, 2007, p. 54.

<sup>46</sup> Abraham Magendzo, 2008, p. 147-148.

<sup>47</sup> Abraham Magendzo, 2008, p. 37; Susana Beatriz Sacavino, *op. cit.*, p. 92-93.

De acuerdo con Paco Cascón Soriano en su artículo *Educación para la paz en el nuevo milenio*, la educación para la paz conlleva una *reflexión profunda* sobre qué tipo de sociedad y persona queremos formar. Esta educación afirma que, por medio de comprender y dar solución a los conflictos, la educación para la paz es una práctica transformadora que posibilita entender las relaciones en las que los sujetos estamos inmersos y, en ese sentido, transformarlas en busca de construcciones en donde impere la justicia, solidaridad y libertad<sup>48</sup>. En la práctica educativa la educación para la paz se manifiesta, de acuerdo con Paco Cascón Soriano en<sup>49</sup>:

- **Contenidos:** implica comprender el lugar que se ocupa en un mundo global, incentivar diálogos interculturales, reconocer los derechos propios y de los demás, *desaprender la guerra* a través de analizar sus causas y consecuencias, educar para la desobediencia ante situaciones injustas y de opresión, *educar en y para el conflicto*. Este último rasgo involucra partir de que los conflictos son procesos positivos, ya que ofrecen oportunidades de cambio cuando se intervienen de manera no violenta mediante el diálogo, prevención, negociación, mediación y la acción no violenta
- **Actitud del educador:** se educa también por medio de la actitud, que es coherente con el contenido que se comparte. Es decir, implica una actitud de diálogo, de empatía, de escucha, de resolución no violenta de conflictos
- **Metodología con un enfoque socioafectivo:** significa abordar los temas de forma integral; es decir, entrelazar el ámbito cognitivo y emocional. Se fomenta una participación protagónica por parte de los alumnos, crear un clima que promueva la construcción, la confianza y la integración; partir de la experiencia de los participantes
- **Formas de organizar el espacio educativo:** la estructura del aula, cómo se toman decisiones, cómo se enfrentan conflictos y qué jerarquías existen pueden llegar a

---

<sup>48</sup> Paco Cascón Soriano, "Educar para la paz en el nuevo milenio", en *Decisio*, Núm. 7, enero-abril, 2004, p. 11.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 11-14.

reproducir un modelo de violencia estructural. La educación para la paz cuestiona estas violencias y las transforma

La educación popular, por su parte, es una propuesta teórica-práctica que se nutre constantemente de su puesta en acción<sup>50</sup>. La EDH es acompañada desde el inicio de la educación popular para tomar conciencia de la posición de opresión y exclusión en que se vivía. Carlos Basombrío identifica que se confunde en un primer momento educación en Derechos Humanos con educación popular. Se reconoce que la educación popular influye en la metodología de educar en Derechos Humanos; por ejemplo, en los materiales, en desarrollar actitudes personales y grupales. Sin embargo, el énfasis de educar en Derechos Humanos está en que los educadores se dan cuenta de que esta práctica va acompañada de la lucha y defensa por los Derechos Humanos<sup>51</sup>. Actualmente, ya hay autores que nombran proyectos como “educación popular en Derechos Humanos” por lo entrelazado que están estas educaciones y porque la educación popular no sólo se limita a este tipo de educación<sup>52</sup>.

Carlos Núñez distingue en su artículo *Educación popular: una mirada de conjunto* los siguientes elementos sustantivos de la educación popular<sup>53</sup>:

- **Marco metodológico y pedagógico:** el conocimiento se construye desde el contexto y de manera colectiva mediante el diálogo. Se parte de la práctica social de los participantes para después dirigirse a lo abstracto y complejo, así como se incorpora el ámbito de lo sensible, cómo se vive y experimenta el mundo
- **Actitud del educadora o educador:** En este proceso el educador tiene una gran responsabilidad como la persona que conduce el proceso formativo, pero que

---

<sup>50</sup> Carlos Núñez Hurtado, “Educación popular: una mirada de conjunto”, en *Decisio*, Núm. 10, enero-abril, 2005, p. 7-8.

<sup>51</sup> Carlos Basombrío citado por Susana Beatriz Sacavino, *op.cit.*, p. 75.

<sup>52</sup> Se pueden checar los textos de Raúl Leis, “La educación popular en Derechos Humanos y la construcción del sujeto democrático”, en *Decisio*, Núm. 10, enero-abril, 2005, pp. 39-45; Richard Pierre Claude, *Educación Popular en Derechos Humanos: 24 guías de actividades participativas para maestros y facilitadores*, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humano, 2003, pp. 127.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 9-13.

también está abierto a aprender de los demás. La educación popular implica creatividad e imaginación para encontrar medios para problematizar el objeto de conocimiento para que sea “descubierto” y después “aprehendido” por los alumnos siempre desde el diálogo. Es un proceso que implica democracia, paciencia, amor y comprensión

- **Su opción política y ética:** es causa y consecuencia de los demás elementos. Hay una opción política por los grupos marginados y oprimidos, que a su vez desencadena tomar postura frente a la sociedad, al modelo económico, político y cultural hegemónico. Se adquiere un compromiso que se alimenta constantemente de la esperanza

Como se percibe, son educaciones que parten de la subjetividad de las personas y de construir espacios formativos desde la dignidad de las personas que participan en los procesos formativos. Para esclarecer las similitudes y énfasis de cada una de estas educaciones, se elaboró el siguiente cuadro:

Semejanzas entre Educación popular, Educación para la paz y Educación en Derechos Humanos	Énfasis de cada educación
Conciben la educación como un acto político, porque coinciden en que la educación no es neutral	<p align="center"><b>Educación Popular</b></p> <p>El énfasis de la educación popular está en concientizar a los sujetos sobre las condiciones de opresión y desigualdad en las que viven para que las transformen</p>
Parten de la necesidad de construir condiciones más justas en donde la mayor transformación a la que apelan es la que se enfoca en la desigualdad. Por consiguiente, esto implica incentivar una actitud crítica para rebelarse y desobedecer condiciones que atenten contra la dignidad	
Priorizan el diálogo como un modo de construcción de conocimiento	<p align="center"><b>Educación para la paz</b></p> <p>El énfasis de la educación para la paz está en formar sujetos de paz, que priorizan el diálogo desde un ejercicio de la <i>no violencia</i> para la</p>
Parten de una educación integral en donde las esferas intelectual y emocional se entrelacen	

	transformación de conflictos, que desencadena construir condiciones dignas
El educador es una persona que es coherente entre lo que dice y hace, así como escucha y aprende de los educandos	<b>Educación en Derechos Humanos</b>
Centran el conocimiento sobre los alumnos, porque parten de retomar sus inquietudes, necesidades, anhelos, experiencias, conocimientos, etcétera.	El énfasis de la educación en Derechos Humanos es formar sujetos de derechos, que hacen uso de éstos para transformar la realidad

Elaboración propia retomando las características de cada educación mencionadas anteriormente

## 1.4 Concepto de *Sentipensante*

En la introducción de la tesis ya se había mencionado que los seres *sentipensantes* son quienes conjugan la razón con el corazón. Es un concepto que se entrelaza con la metodología que crea Orlando Fals Borda a partir de su militancia como sociólogo colombiano, que se dedicó a investigar y buscar la transformación de condiciones de grupos históricamente marginados<sup>54</sup>. Para entender cabalmente el concepto de *sentipensante*, es necesario primero hablar sobre la metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP) porque, de acuerdo con Fals Borda, quienes la ejecutan íntegramente son seres *sentipensantes*<sup>55</sup>.

Orlando Fals Borda crea la metodología IAP en los años setenta. En esta década comienza a aplicarla con obreros, campesinos e indígenas colombianos<sup>56</sup>. Sin embargo, Fals Borda

<sup>54</sup> Nicolás Armando Herrera Farfán y Lorena López Guzmán mencionan el compromiso de Fals Borda por que la sociología se convirtiera en una ciencia militante y liberadora en la presentación del libro que compilan de Orlando Fals Borda. Nicolás Armando Herrera Farfán y Lorena López Guzmán (comps.), *Ciencia, Compromiso y Cambio Social. Textos de Orlando Fals Borda*, Buenos Aires, El Colectivo, Lanzas y Letras, Extensión Libros, 2012, p. 9-10.

<sup>55</sup> Vídeo de youtube. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. *Orlando Fals Borda: Investigación acción participativa*, (2015, 08, 21). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=op6qVGOGinU> (fecha de consulta: 15/11/14).

<sup>56</sup> Orlando Fals Borda, *op. cit.*, p. 257.

aclara que desde antes ya existían otras metodologías diferentes de las europeas y estadounidenses, dado que éstas no daban respuestas eficaces a las necesidades de países del Sur<sup>57</sup>. Entre las críticas a las metodologías occidentales estaban su posicionamiento por defender los intereses de clases privilegiadas, así como la fragmentación de los fenómenos que imposibilitaba dar cuenta de la complejidad de la realidad<sup>58</sup>.

El primer congreso internacional de Investigación-Acción Participativa se llevó a cabo en 1977 en Cartagena, Colombia para discutir teórica y metodológicamente la IAP<sup>59</sup>. De acuerdo con Tomás Villasante, docente-universitario de la Universidad Complutense de Madrid, España, hay una ruptura epistemológica de la metodología de la IAP con las ciencias sociales positivistas, que todo lo desean cuantificar. Estas rupturas las identifica cuando en la investigación se trasciende la relación de sujeto-objeto a una relación sujeto-sujeto, así como cuando el investigador dejar ser únicamente un observador desde fuera y adquiere un posicionamiento activo participante<sup>60</sup>. Asimismo, Marlene Romo Ramos añade que se incorpora la parte vivencial en donde los afectos tienen cabida, a diferencia de los planteamientos de las ciencias positivistas en donde la enseñanza es un proceso mental y se desechan los aprendizajes afectivos<sup>61</sup>.

La IAP implica, de acuerdo con Orlando Fals Borda, crear conocimiento que ayude a comprender y transformar la situación histórica de grupos marginados<sup>62</sup>. Para ello, las herramientas analíticas que se utilicen indiscutiblemente parten de las necesidades de los grupos y no de quienes investigan<sup>63</sup>. De esta manera, es una construcción que retoma los saberes de las comunidades y les devuelve sus conocimientos de manera estructurada<sup>64</sup>. La

---

<sup>57</sup> *Idem.*

<sup>58</sup> *Idem.*

<sup>59</sup> Vídeo de youtube. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Orlando Fals Borda: Investigación acción participativa, (2015, 08, 21). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=op6qVGOGinU> (fecha de consulta: 15/11/14).

<sup>60</sup> *Idem.*

<sup>61</sup> Apuntes propios de la clase de Marlene Romo Ramos sobre la metodología de IAP. Semestre 2015.

<sup>62</sup> Orlando Fals Borda, *op. cit.*, p. 255.

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 264.

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 283.

intención de investigar es que los sujetos se hagan conscientes de su rol como actores sociales; es decir, percatarse y accionar en la transformación de sus realidades<sup>65</sup>.

En la IAP, la postura del investigador es participativa; se entabla un diálogo de apertura y de escucha como una de las herramientas principales. El investigador toma el rol de aprendiz y una actitud de respeto por aquello que se le narra, pero a la vez comparte sus conocimientos<sup>66</sup>. En consecuencia, se disminuyen las disimilitudes entre sujeto y objeto a investigar<sup>67</sup>. El investigador es una persona que “coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa. En tiempo de crisis social esta causa es, por definición, la transformación significativa del pueblo que permita sortear la crisis decisivamente, creando una sociedad superior a la existente”<sup>68</sup>. Es decir, implica un compromiso, reflejado en la acción, encaminado hacia la justicia social<sup>69</sup>. Aquí es cuando emergen los seres *sentipensantes*, porque tanto investigador como investigados se perciben como seres *sentipensantes* que comparten sus experiencias de vida, saberes, conocimientos para construir en conjunto<sup>70</sup>. De esta manera, la investigación acción no es sólo una metodología de investigación, sino una *filosofía de vida* de seres *sentipensantes* que apuestan por la transformación de realidades<sup>71</sup>.

De esta síntesis, que de ninguna manera desea simplificar la metodología de la IAP, extraemos que los seres *sentipensantes* son aquellos que construyen conocimientos a partir del diálogo y la escucha, de integrar simultáneamente el pensar y el sentir, de posicionarse en un plano de igualdad para aprender y compartir experiencias, saberes, conocimientos y afectos, y de estar comprometidos en la transformación de realidades injustas y de opresión.

---

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 270.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 294.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 295

<sup>68</sup> *Ibid.*, p. 243

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 309.

<sup>70</sup> Orlando Fals Borda, “Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación-Acción Participativa)”, en Nicolás Armando Herrera Farfán y Lorena López Guzmán (comps.), *Ciencia, Compromiso y Cambio Social. Textos de Orlando Fals Borda*, Buenos Aires, El Colectivo, Lanzas y Letras, Extensión Libros, 2012, p. 272.

<sup>71</sup> Vídeo de youtube. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. *Orlando Fals Borda: Investigación acción participativa*, (2015, 08, 21). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=op6qVGOGinU> (fecha de consulta: 15/11/14).

Como se percibe, la IAP se amalgama con las educaciones de las que ya hemos hablado. Todas ellas y la metodología de la IAP confluyen en que los conocimientos que se produzcan a través del diálogo sean significativos para las comunidades y los motiven a accionar y transformar sus realidades. Asimismo, coinciden en que el rol de investigador o educador es de acompañante y no de iluminador para que una transformación realmente sea posible.

En síntesis, para esta investigación, educar en Derechos Humanos es una práctica socio-histórica política con perspectiva crítica que forma sujetos de derechos individuales y colectivos, con énfasis en grupos marginados, para que participen en su entorno y lo transformen. Esta educación está vinculada con la construcción de paz, democracia y la creación de condiciones más justas para todas las personas. Se conjuga el pensar con el sentir, el saber con el hacer. Tanto los conocimientos como las afectividades tienen gran relevancia para esta educación, porque se concientiza a los sujetos y colectividades sobre su dignidad humana. Se promueven valores como el respeto, solidaridad, libertad, justicia, responsabilidad social y apertura hacia la diversidad. Asimismo, incorpora propuestas pedagógicas de la educación popular y educación para la paz para fortalecer la construcción de condiciones justas y dignas.

Nos parece así que la educación en Derechos Humanos es fundamental para formar sujetos críticos y participativos que anteponen la dignidad en cualquier relación que establezcan con otros y con el medio ambiente. Esto posibilita desestructurar sistemas opresores que deshumanizan y apostar, en cambio, por la construcción de narrativas emancipatorias<sup>72</sup>. Al tener este componente emancipatorio, se apuesta por la formación de sujetos que toman conciencia de sí mismos y de su entorno, lo que posibilita el reconocimiento de otros, así como desarrollar la autonomía personal<sup>73</sup>.

---

<sup>72</sup> Emancipación entendida, de acuerdo con Henry A. Giroux, como praxis en donde comprensión y acción posibilitan derrumbar estructuras de dominación. Henry A. Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. España, Amorrortu editores, 2003, p. 57.

<sup>73</sup> Marlene Romo Ramos, "Emancipación" en Ana María Salmerón Castro *et al.*, *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México, FCE, FFyL, UNAM, 2016. Recuperado de: <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=36&w=emancipación> (Fecha de consulta: 20/09/17).

## 1.5 Construcción de las juventudes

La EDH puede enfocarse a un grupo de población en específico o al público en general. Para esta investigación resulta relevante centrarse en las juventudes, porque el proyecto formativo a analizar orienta su trabajo a este sector.

Diversos autores coinciden en que la juventud es una categoría sociocultural construida por una sociedad en un tiempo y contexto específico<sup>74</sup>. Esta categoría a su vez está atravesada por categorías como el género, etnia y origen social<sup>75</sup>. Carles Feixa en su libro *El reloj de Arena. Culturas juveniles en México* ilustra cómo dependiendo de la época se percibe a los jóvenes de diferente manera<sup>76</sup>. Así, en la época de las sociedades primitivas los jóvenes eran los púberes; en la sociedad antigua, los efebos; en la Europa Medieval y moderna, los mozos; en la sociedad industrial, los muchachos y en la sociedad postindustrial, los jóvenes como actualmente los conocemos. Cabe aclarar que Feixa menciona que en todos estos periodos hay heterogeneidad de juventudes que se cruzan con otras categorías como género, etnia, etcétera. Estas juventudes que menciona por periodo son los *tipos ideales*<sup>77</sup>.

De acuerdo con Rossana Reguillo en el libro *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, los países vencedores implantan formas de vida y de valores, ya que se estaba configurando un nuevo orden internacional. A causa de los avances científicos y tecnológicos, la población adulta permanece durante más tiempo en el campo laboral. Por consiguiente, fue necesario retener a los jóvenes durante más tiempo en las instituciones educativas<sup>78</sup>. Asimismo, en este periodo se

---

<sup>74</sup> Carles Feixa, *El reloj de Arena. Culturas juveniles en México*. México, México, D. R. Causa Joven, 1998, p. 18; Mario Margulis y Marcelo Urresti, “La juventud es más que una palabra”, en Margulis, Mario (ed). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires, Biblos, Sociedad, 2008, p. 2; Alfredo Nateras, “Adscripciones identitarias juveniles: tiempo y espacio social”, en *El cotidiano*, núm. 163, septiembre-octubre, 2010b, p. 17; José Antonio Pérez Islas, *La discriminación sobre jóvenes. Un proceso de construcción*, en *El cotidiano*, Núm. 163, 2010, p. 41; Rossana Reguillo, “Pensar los jóvenes. Un debate necesario”, en Rossana Reguillo, *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Colombia, Grupo editorial Norma, 2007, p. 30; Juan Antonio Taguenca, *El concepto de juventud*, en *Revista Mexicana de Sociología*, 71, Núm. 1, enero-marzo, 2009, p. 160-163.

<sup>75</sup> Mario Margulis y Marcelo Urresti, *op. cit.*, p. 9; Alfredo Nateras, 2010, p. 341; José Antonio Pérez Islas, *op. cit.*, p. 38; José Manuel Valenzuela *op. cit.*, p. 318.

<sup>76</sup> A lo largo de la tesis se hablará de los jóvenes, pero incluye a las y los jóvenes.

<sup>77</sup> Carles Feixa, *op. cit.*, p. 19.

<sup>78</sup> Rossana Reguillo, 2007, p. 23-24.

reconoce a niños y jóvenes como sujetos de derecho y a estos últimos como una población potencial de consumo<sup>79</sup>. De esta manera, actualmente a quienes se reconoce como el tipo ideal o hegemónica de juventud son jóvenes con las siguientes características.

La Ley del Instituto Mexicano de la Juventud considera que son jóvenes quienes están en el rango de edad de los 12 a los 29 años<sup>80</sup>. Sin embargo, esta característica nos dice muy poco sobre quiénes son. Mario Margulis y Marcelo Urresti en su texto *La juventud es más que una palabra* mencionan que aplazar la juventud durante más años está relacionado con el sector social al que se pertenece y al contexto histórico. Clases medias y altas poseen la posibilidad de estudiar y seguir posponiendo responsabilidades de la adultez como independizarse, casarse, tener hijos. Esta percepción en donde los jóvenes supuestamente no asumen estas responsabilidades es parte de la concepción de la juventud hegemónica; es decir, de la que goza de mayor apoyo y difusión por parte de las instituciones principales<sup>81</sup>. En cambio, sectores de clase baja tienen menor posibilidad para extender el periodo de juventud. Sin embargo, tales signos se vuelven estéticos cuando se relacionan con un estilo de vida deseable, como el cuerpo y la vestimenta. Estas características externas pueden convertirse en mercancías para ser adquiridos por adultos y portar el signo de juventud<sup>82</sup>.

De esta manera, clasificar los grupos por edades es un análisis superficial si se desea comprender la complejidad de las juventudes. Se puede ser joven sin serlo al incorporar las características aparentes de la juventud, pero se puede no ser joven aun cuando se esté en el rango de edad por las responsabilidades adquiridas que se alejan de la imagen hegemónica de la juventud, de la que ahondaremos a continuación.

Al ser la juventud una categoría sociocultural, actualmente quienes tienen gran influencia para construir y difundir la imagen de juventud son el Estado y sus instituciones —como la escuela, la familia, los medios de comunicación, las religiones, los partidos políticos,

---

<sup>79</sup> *Idem.*

<sup>80</sup> Ley del Instituto Mexicano de la Juventud, en Diario Oficial de la Federación, 2015. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/87\\_020415.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/87_020415.pdf) (fecha de consulta 27/01/2017).

<sup>81</sup> Mario Margulis y Marcelo Urresti, op. cit., p. 11.

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 1.

entre otras— con la finalidad de producir un orden en el que cada individuo requiere ocupar un lugar<sup>83</sup>. Sostenemos que estas instituciones tienen gran influencia en la construcción de la juventud hegemónica, porque tienen amplia capacidad para difundir sus discursos a pesar de que actualmente no cuentan con la misma legitimidad de antaño. Propagan sus discursos a través de las obligaciones que se les imponen a los jóvenes, de anuncios publicitarios, de qué les es permitido y qué prohibido, de cómo se les concibe en las políticas públicas, etcétera.

Las instituciones del Estado plantean un deber ser joven, sin embargo Pierre Bourdieu en su texto *La juventud no es más que una palabra* nos recuerda que abordar la juventud como una unidad social con características e intereses comunes constituye una manipulación:

la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable...el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente.<sup>84</sup>

Es una manipulación percibir a los jóvenes como un sector homogéneo, porque hay múltiples maneras de ser joven. Sin embargo, todos los jóvenes se enfrentan a su condición juvenil. José Antonio Pérez Islas, en su artículo *La discriminación sobre jóvenes. Un proceso de construcción*, menciona que esta condición presupone una relación jerárquica en donde los jóvenes se subordinan a los adultos a través de las normas y conductas que les son dictados en diferentes espacios sociales:

en la mayoría de los casos los jóvenes permanecen como sujeto sujetados, sea en la casa paterna (al no tener la autonomía financiera o la emancipación domiciliaria), sea porque están consignados a un espacio específico para aprender y desarrollar sus habilidades (la escuela) o porque su inserción productiva está marcada por una trayectoria inicial donde la toma de decisiones no depende de ellos.<sup>85</sup>

---

<sup>83</sup> Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1984, p.164; Carles Feixa, *op. cit.*, 19; Mario Margulis y Marcelo Urresti, *op. cit.*, p. 1; Alfredo Nateras, 2010b, p. 17; José Antonio Pérez Islas, *op. cit.*, p.38; Rossana Reguillo, 2007, p. 29.

<sup>84</sup> Pierre Bourdieu, *op. cit.*, p. 165.

<sup>85</sup> José Antonio Pérez Islas, *op. cit.*, p. 37.

Es decir, a los jóvenes, desde la mirada adulta y diferentes espacios, se les concibe como sujetos de tutela que deben respetar el orden social imperante. Aunque en el discurso jurídico sean reconocidos como sujetos de derechos, en la práctica siguen siendo tratados como individuos sujetados.

En los polos para delimitar la acción de los jóvenes, existen los que obedecen o los que se resisten. Así, de acuerdo con Juan Antonio Taguenca en su artículo *El concepto de juventud*, la construcción de juventudes puede ser desde dos dimensiones: como potencia o como presente. En el primer caso, el joven se construye desde su imagen de proximidad a ser adulto que produce que niegue ser joven. Los adultos son quienes construyen esta juventud para que reproduzca el orden social imperante. En el segundo, quien construye su identidad es el joven afirmándose en el presente, pero negando a su vez reproducir lo adulto<sup>86</sup>. Estas dimensiones al ser contrarias no pueden coexistir en igualdad. La más generalizada, es decir la hegemónica, ha sido construir el joven desde su adultez mientras que ser joven desde su presente ha sido marginado. Por consiguiente, la primer construcción goza de aceptación y se propaga desde el nivel institucional mientras que en la segunda construcción los jóvenes son rechazados por la cultura dominante y reciben el nombre de subculturas juveniles<sup>87</sup>. Estas subculturas pueden ser criminalizadas o excluidas por el simple hecho de oponerse a la juventud hegemónica.

De acuerdo con Nateras, las juventudes frente a este poder que les impone una manera de ser responden de la siguiente manera:

La construcción de las identidades o identificaciones juveniles, en una de sus vertientes, se lleva a cabo siempre en contraposición a “los otros”, diferentes al agrupamiento al que se pertenezca; es decir, lo joven o lo juvenil se va a ir configurando con respecto a lo no-joven, representado por los mundos adultos; ya que en lo menos que desean parecerse la mayoría de los jóvenes es precisamente a sus figuras parentales, y por lo tanto regularmente se contraponen a las instituciones adultocéntricas.<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> Juan Antonio Taguenca, *op. cit.*, p. 160-163.

<sup>87</sup> Taguenca aclara que eso no significa que existan dos tipos de juventudes sino una multiplicidad de matices para ser joven en medio de los polos juventud y adultez. *Ibid.*, p. 160.

<sup>88</sup> Alfredo Nateras, 2010b, p. 18.

Es decir, es por medio de la experiencia de los jóvenes, de sus prácticas y expresiones culturales que se reconfigura la construcción de lo juvenil<sup>89</sup>. Reguillo retoma el concepto de Mary Louise Pratt “zona de contacto” en el libro *Los jóvenes en México* para trascender el binomio dominantes-dominados y establecer que unos y otros se influyen en relaciones de poder asimétricas<sup>90</sup>. Desde el múltiple actuar juvenil, las reglas presentes en la legislación pueden ser asumidas, refutadas, resistidas o negociadas<sup>91</sup>. Estas diversas expresiones y experiencias de los jóvenes no son homogéneas sino múltiples. Por consiguiente, no existe la juventud sino diversas maneras de ser joven<sup>92</sup>.

Para dar cuenta de las diversas maneras en cómo se puede ser joven en México, se ha recurrido a clasificar las experiencias de las juventudes, sin pretender simplificar la realidad sino comprenderla. Reguillo aborda dos tipos de juventudes para el contexto mexicano. La primera está en su mayoría precarizada no sólo por la incapacidad para acceder al uso de tecnologías, sino por gozar de manera mínima del derecho a la educación, la salud, al trabajo y la seguridad, entre otros. La segunda juventud es minoritaria, porque tiene capacidad de decisión y está conectada a redes e instituciones que brindan seguridad social<sup>93</sup>. En el 2013, Reguillo en su conferencia *Jóvenes en la encrucijada contemporánea: en busca de un relato de futuro* refina esta clasificación al reconocer cinco circuitos dinámicos en las culturas juveniles<sup>94</sup>:

- a. **Inviabiles:** juventud precaria con pocas posibilidades para insertarse socialmente.  
Por ejemplo, los migrantes
- b. **Asimilados:** aceptan las condiciones, mecanismos y lógicas del mercado

---

<sup>89</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>90</sup> Rossana Reguillo, 2012, p. 113.

<sup>91</sup> Alfredo Nateras, 2010b, p. 18; José Antonio Pérez Islas, *op. cit.*, p. 37.

<sup>92</sup> Alfredo Nateras, 2010b, p. 17; José Antonio Pérez Islas, *op. cit.*, p. 38; Rossana Reguillo, *Los jóvenes en México*. México, FCE, CONACULTA, 2010, p. 9

<sup>93</sup> Rossana Reguillo, 2010, p. 395-396.

<sup>94</sup> La autora aclara que no es un tipología de jóvenes, sino que propicia realizar un análisis de la heterogeneidad cultural. Asimismo, aclara que por capital social y cultural se relaciona con las redes sociales y el reconocimiento social que acrediten los conocimientos y destrezas que se poseen. Rossana Reguillo, 2013, p. 3.

- c. **Asociadas al narcotráfico y crimen organizado** que optan por el uso de la violencia como manera para afirmarse socialmente
- d. **Incorporados:** gozan de condiciones sociales y laborales dignas
- e. **Jóvenes privilegiados** insertos en el mundo con un extenso capital social y cultural

Esta clasificación propuesta por la autora da cuenta del panorama al que se enfrentan actualmente las juventudes en México. Del total de estos cinco circuitos dinámicos, más de la mitad pertenece al grupo que experimenta condiciones de precarización. El circuito de *asimilados*, podría sumarse a este grupo, porque el hecho de aceptar las reglas del mercado no les asegura condiciones dignas para vivir.

La precarización a la que se enfrentan las juventudes, se refleja en datos estadísticos sobre su acceso al sistema escolarizado y al campo laboral. De acuerdo con datos oficiales, actualmente viven en el país 37.5 millones de jóvenes, que representan el 31.4% de la población total de México<sup>95</sup>. De ellos, seis de cada diez cursan la educación media superior, mientras que a la universidad están inscritos 3 de cada 10 jóvenes<sup>96</sup>. En cuanto a desempleo, en 2016 jóvenes entre 20 y 29 años representan el 41.5% de las personas desempleadas de un total de 2.1 millones en el país<sup>97</sup> y 70% no goza de seguridad social<sup>98</sup>.

Estos porcentajes dan cuenta sólo de ciertas problemáticas a las que se enfrentan las juventudes. Reguillo menciona que algunos jóvenes ante esta situaciones asumen que es su responsabilidad:

Muchos jóvenes se ven arrastrados hacia la aceptación cómplice o resignada de aquellas cosas que los marcan, los marginan, los precarizan, los excluye

<sup>95</sup> Secretaría de Gobierno, *¿Cuántos jóvenes hay en México?*. México, 2016. Recuperado de: <https://www.gob.mx/gobmx/articulos/cuantos-jovenes-hay-en-mexico> (fecha de consulta: 26/08/2017).

<sup>96</sup> Blanca Juárez, “Falta de acceso a bachillerato y educación superior, principal problema de jóvenes”, en *La Jornada*. México, 06 de agosto de 2016. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2016/08/06/sociedad/030n1soc> (fecha de consulta: 28/08/2017).

<sup>97</sup> Thamara Martínez y Jassiel Valdelamar, “Jóvenes de 20 a 29 años con más desempleo en 11 años”, en *El Financiero*. México, 29 de julio de 2016. Recuperado de: <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/jovenes-de-20-a-29-anos-con-mas-desempleo-en-11-anos.html> (fecha de consulta: 29/08/2017).

<sup>98</sup> Yuridia Torres, “El 70% de los jóvenes que trabajan carecen de seguridad social: Inegi”, en *El Financiero*. México, 31 de mayo de 2016. Recuperado de: <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/el-70-de-los-jovenes-que-trabajan-carecen-de-seguridad-social.html> (fecha de consulta: 29/08/2017).

(Reguillo, 2003). Esto tiene un enorme peso en la configuración de sus identidades, de su autopercepción como sujetos de derechos. No hay mayor adversario para la agencia juvenil que su propia y fatalista asunción de “inadecuación” social, política, laboral.<sup>99</sup>

Cuando el sujeto se asume como único responsable de sus logros y fracasos, ¿qué acciones se pueden tomar para cambiar circunstancias que rebasan el ámbito individual? Esta situación es claramente explotada por diversos actores sociales. Pérez Islas y Reguillo reconocen que el mercado cada vez más dota de sentido y seguridad la práctica de los jóvenes ante el vacío que las instituciones tradicionales están dejando<sup>100</sup>. Por ejemplo, hay poca credibilidad en las propuestas de los partidos políticos para que modifiquen condiciones estructurales, las religiones ya no son un componente nodal para guiar la conducta, la educación ya no se percibe como la puerta para lograr la movilidad social, etcétera.

Los jóvenes no encuentran vinculación entre su esfuerzo y sus recompensas en un futuro próximo, por lo que se sientan cada vez más desesperanzados<sup>101</sup>. Ante esta situación el mercado oferta identidades y sentidos a través, por ejemplo, de la venta de libros de autoayuda y la promoción de perfiles juveniles empresariales<sup>102</sup>. Sin embargo, no es sólo el mercado. El narcotráfico y crimen organizado construyen un tipo de juventud desde el riesgo para que sujetos con alguna desventaja social obtengan prestigio, poder y retribución económica mediante el ejercicio de la violencia e inclusive estar dispuesto a perder la vida<sup>103</sup>. De acuerdo con el informe *Violencia, niñez y crimen organizado* de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, alrededor de 30 mil niños y jóvenes menores de 18 años se incorporan a la delincuencia organizada en labores que incluyen extorsión, tráfico de personas, piratería y narcotráfico<sup>104</sup>.

---

<sup>99</sup> Rossana Reguillo, 2010, p. 399.

<sup>100</sup> Rossana Reguillo, 2010, p. 403; José Antonio Pérez Islas, *op. cit.*, p. 39

<sup>101</sup> Alfredo Nateras, 2010, p. 229.

<sup>102</sup> Rossana Reguillo, 2010, p. 409-410.

<sup>103</sup> Alfredo Nateras, 2010b, p. 21; Rossana Reguillo, 2012, p. 140.

<sup>104</sup> Comisión Interamericana de Derechos Humanos. *Violencia, niñez y crimen organizado*, México, Plan Internacional, 2015. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violencianinez2016.pdf> (fecha de consulta: 20/08/2017).

Estas situaciones son de gran alarma, porque construyen perfiles de jóvenes desligados de su participación ciudadana en la consolidación de un país democrático. Por ejemplo, en el caso del mercado, los libros de autoayuda generalmente difunde discursos de transformar el mundo a través de cambiarse a uno mismo, dejando de lado las condiciones estructurales que propician las desigualdades. En el caso del narcotráfico, la violencia se convierte en el modo de reafirmar la vida. Por consiguiente, lo que imperan son intereses de grupos criminales sobre el bien común.

Hasta ahora se ha abordado cómo diversos actores sociales se aprovechan del desencanto y del vacío que las instituciones tradicionales están dejando para producir sentido en la vida de las juventudes. Sin embargo, ¿qué hacen otras juventudes directamente para enfrentar este vacío? Algunos jóvenes optan por el uso de las tecnologías y el activismo como forma de hacer visibles sus demandas.

En el primer caso, Reguillo reconoce que el acceso a las tecnologías es desigual; sin embargo, percibe un potencial en el uso éstas. El uso de las tecnologías reafirma el yo autor de jóvenes como forma de desestabilizar el monopolio de saberes hegemónicos. Por ejemplo, mediante el uso de redes sociales y blogs jóvenes pueden crear sus propios contenidos y difundirlos, sin censura, con sus pares y otras poblaciones. El uso de estas herramientas diluye los límites entre lo objetivo y subjetivo en el ámbito público y se propicia el contacto entre personas de diversas regiones. Lo anterior posibilita que se desnaturalice la percepción sobre el propio mundo. Es decir, hace factible establecer vínculos con personas de todo el planeta, lo que potencia ampliar la mirada sobre la realidad. No obstante, coincidimos con Reguillo, en que así como las tecnologías pueden servir para realizar críticas hacia la sociedad a la vez sirven para reafirmar prácticas de consumo o comportamientos contrarios a la dignidad de las personas<sup>105</sup>. Navegar por internet significa exponerse a anuncios publicitarios de todo tipo que generan necesidades

---

<sup>105</sup> Rossana Reguillo, *Jóvenes en la encrucijada contemporánea: en busca de un relato de futuro*, Conferencia sobre culturas juveniles emergentes en el marco de la Asamblea Plenaria del Consejo Pontificio de la Cultura, celebrada del 6 al 9 de febrero de 2013 en Guadalajara, Jalisco, p. 9-12. Recuperada de: [http://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/619/Cultura+Juvenil+Especial+2013+\(3\).pdf?sequence=1](http://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/619/Cultura+Juvenil+Especial+2013+(3).pdf?sequence=1) (fecha de consulta: 20/08/2017).

superfluas. Asimismo, el uso de redes sociales ha potencializado que discursos de odio, discriminatorios, misóginos, sexistas y racistas se propaguen sin control alguno. Así, todo depende del uso que se les dé a las tecnologías.

Igualmente, el activismo es otra forma para hacer frente al vacío institucional y al desencanto por medio de exigir el reconocimiento como sujetos políticos en el ordenamiento social:

Hoy estamos frente a un territorio complejo, inestable, frágil en el que las identificaciones se producen desde el hartazgo, desde el desencanto, desde la indignación, es decir desde las emociones que operan como catalizadores, para bien y para mal de las expresiones de protesta.<sup>106</sup>

Son estos sentimientos de malestar los que impulsan a la protesta, que cuestionan ya no sólo las condiciones precarias en las que se vive, sino la legitimidad de las instituciones que componen el orden social. En este activismo, los jóvenes apuestan por la organización horizontal sin centro, alternan la presencia física en manifestaciones con la protesta en redes como forma de producir cambios micro en la política de manera efectiva. Dado que es una comunicación sin centro y hace uso de tecnologías, Reguillo reconoce que parece ser una nueva forma de resistir a causa de que al poder le resulta difícil contenerla<sup>107</sup>.

Asimismo, jóvenes que tienen acceso al uso de tecnologías, aprovechan las condiciones de interconexión en un mundo globalizado, es decir un mundo en donde se diluyen las fronteras, para organizarse a nivel macro:

Los movimientos de protesta de alcance global, cooptados y liderados por jóvenes hacen pensar en la emergencia de un nuevo cosmopolitismo político que toma el mundo como patria y cuya fuerza radica en su (aparente) ausencia de estructura, en su intermitencia, en los múltiples nodos en que ancla su utopía. Precisamente,

---

<sup>106</sup> Rossana Reguillo, 2013, p. 13.

<sup>107</sup> *Ibid.*, p. 13-14.

bien sabemos que no hay nada que moleste o enloquezca más al poder que la ausencia de límites donde fijar sus dominios.<sup>108</sup>

Así, Reguillo plantea como posible nueva forma de hacer política aquella que es escurridiza, que el poder no puede contener y que es producto de la mismas condiciones que crea la globalización; es decir, redes interregionales como forma de organización. Ante esta nueva manera de incorporarse al ámbito político, la autora plantea: “¿Por dónde pasan hoy la(s) agencia(s) juvenil(es), la elaboración y articulación de afirmaciones en torno al “yo joven”, en contextos cada vez más precarizados y desinstitucionalizados?”<sup>109</sup>. Asimismo, frente a discursos de desencanto y de violencia “¿Dónde están las ofertas de esperanza? ¿Dónde las instituciones, los discursos capaces de re-encantar el mundo, de construir una mejor sociedad?”<sup>110</sup>.

En síntesis, la categoría de juventudes será entendida en esta investigación, como una construcción sociocultural atravesada por categorías como el género, etnia, origen social, escolaridad, entre otras, que se define de acuerdo con un tiempo y contexto específico. Es una categoría por la que se transita en donde acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales definen en gran medida cómo se vivirá este periodo de vida. Las instituciones imponen el deber ser de joven. Sin embargo, mediante las prácticas y expresiones juveniles se construyen las juventudes en relaciones de poder asimétricas. En consecuencia, existen múltiples formas de ser joven. La generación actual de jóvenes mexicanos está definida en gran medida por la precarización, por ser percibidos como sujetos de tutela y no sujetos de derechos, por ser criminalizados, por experimentar la pérdida de sentido de instituciones tradicionales a la par de la territorialización del mercado y el crimen organizado para imponer sentidos en la construcción de identidades juveniles. Esto puede provocar un sentimiento de desencanto en las juventudes que responden de diversas maneras.

---

<sup>108</sup> Rossana Reguillo, 2012, p. 150-151.

<sup>109</sup> Rossana Reguillo, 2010, p. 426.

<sup>110</sup> Rossana Reguillo, 2013, p. 15.

Cuando se relacionan las categorías educación en Derechos Humanos con juventudes, se percibe que esta educación puede ser una alternativa para que jóvenes enfrenten el desencanto, la violencia y precariedad que experimentan en su entorno. Ante actores sociales que los seducen para convertirse en seres indiferentes y consumidores o que los cautivan u obligan para unirse al ejercicio de la violencia, la educación en Derechos Humanos brinda herramientas para fortalecer o encauzar la participación ciudadana de las juventudes en procesos organizativos que dismantelen estructuras de dominación.

# Capítulo 2: Marco Contextual

Una vez que se han definido los conceptos de educación en Derechos Humanos, las juventudes y cómo se vinculan, se abordará en este capítulo el contexto. Dado que el proyecto formativo a describir proviene de una Organización No Gubernamental de Derechos Humanos, resulta necesario en primer lugar identificar quiénes son y cuál es su papel en el sistema político actual. Se hace un breve recuento de la lucha que han vivido las Organizaciones junto con los movimientos sociales para el reconocimiento y ejercicio de los Derechos Humanos en el país. Después, se describen procesos educativos de algunas Organizaciones No Gubernamentales que conciben la educación como un proceso indispensable para transformar realidades. Por último, se introduce, a través de algunos datos históricos, al Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, Orden de Predicadores, que diseñó la Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos para comprender desde dónde se construye este espacio formativo.

## 2.1 Las Organizaciones No Gubernamentales de Derechos Humanos en México

El mundo de las Organizaciones No Gubernamentales es complejo, porque hay múltiples actores que las conforman con estrategias e intereses distintos. Actualmente las percibimos como actores consolidados de interlocución y que son reconocidos con cierto grado de legitimidad por el gobierno mexicano, aunque eso no signifique que sean inmunes a las constantes violaciones por parte del Estado Mexicano<sup>111</sup>. Este cierto grado de legitimidad no siempre fue así. Si se revisa la historia de las organización en el país, específicamente de las No Gubernamentales de Derechos Humanos, una se percata de la batalla azarosa que

---

<sup>111</sup> El informe *La esperanza no se agota. Situación de las personas defensoras de Derechos Humanos durante la Presidencia de Enrique Peña Nieto* de la Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos. Todos los Derechos para Todas y Todos da cuenta de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran actualmente las personas defensoras de Derechos Humanos, en donde parte de ese grupo está conformado por integrantes alguna Organización No Gubernamentales. Disponible en: <http://redtdt.org.mx/acciondefensores/index.php/2017/09/05/personas-defensoras-en-el-periodo-de-epn/#page/2> (fecha de consulta 12/09/2017).

han dado y su participación relevante, junto con otros actores como movimientos sociales y medios de comunicación libres, para apostar por la construcción de un país democrático.

Para entender quiénes son y cómo surgen las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) en México, primero vale la pena mencionar que en el Estado moderno en el que vivimos hay diferentes actores que hacen posible su funcionamiento. Antonio Gramsci, de acuerdo con Hugues Portelli en su obra *Gramsci y el bloque histórico*, divide la sociedad en una sociedad política y una sociedad civil. Por un lado, la sociedad política está conformada por las fuerzas de estado que monopolizan el ejercicio de la violencia a través del ejército y del ordenamiento jurídico para que impere el orden social establecido<sup>112</sup>. Por otro, la sociedad civil está integrada por asociaciones del ámbito privado, la iglesia, las artes, las ciencias y *la dirección ideológica de la sociedad*. Esta última conformada por la ideología, que es la forma en cómo se concibe el mundo y que se encuentra plasmada implícitamente en cada uno de los aspectos que conforman la vida; *la estructura ideológica*, que son las organizaciones que instituyen y propagan la ideología, y *el material ideológico*, que son los medios por los que se difunde la ideología<sup>113</sup>.

Para delimitar teóricamente la forma de operar de una y otra sociedad, se menciona que la política hace uso de la coerción y la civil del consenso. Sin embargo, en la práctica no hay una separación tajante entre ambas sociedades, sino que están estrechamente ligadas<sup>114</sup>. El órgano encargado de la creación de las leyes es tanto una herramienta de la sociedad política, porque crea reglas para la convivencia y mantenimiento del orden, como una herramienta de la sociedad civil porque a través de la legislación se retoman las demandas y exigencias de la sociedad en general<sup>115</sup>. Un ejemplo actual sería cómo el movimiento de mujeres ha logrado que en la legislación, que es un medio de la sociedad política para mantener el orden, se reconozca la interrupción legal del embarazo como un derecho. Asimismo, hay organizaciones que, dependiendo del momento histórico, pueden en un

---

<sup>112</sup> Hugues Portelli, *Gramsci y el bloque histórico*, México, Siglo Veintiuno, 1977, p. 28.

<sup>113</sup> *Ibid.*, p. 17-18.

<sup>114</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>115</sup> *Ibid.*, p. 32.

principio formar parte de la sociedad política y después de la sociedad civil; este es el caso de la Iglesia<sup>116</sup>. Así, sociedad civil y política se necesitan mutuamente; la sociedad política requiere de esta crítica constante para que se desarrolle y se creen nuevas formas de relaciones estatales<sup>117</sup>.

Retomamos la concepción de sociedad civil propuesta por Gramsci, porque la considera como un actor social necesario para la conformación y funcionamientos de los Estados. Sin ella, no hay forma de que existan cambios sustanciales e indispensables, que retomen las exigencias y demandas de la sociedad.

Actualmente, Alberto J. Olvera en su texto *Representaciones e ideologías de los organismos civiles en México: crítica de la selectividad y rescate del sentido de la idea de sociedad civil* menciona que la sociedad civil es un actor colectivo plural conformada por múltiples intereses que se contraponen. Esto desencadena que la sociedad civil establezca relaciones diversas con los sistemas político y económico. Por consiguiente, no necesariamente los proyectos planteados por la sociedad civil están encaminados hacia un cambio estructural<sup>118</sup>. Sin pretender dar una clasificación exhaustiva, Olvera divide la sociedad civil de esta manera:

---

<sup>116</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>117</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>118</sup> Alberto J. Olvera, “Representaciones e ideologías de los organismos civiles en México: crítica de la selectividad y rescate del sentido de la idea de sociedad civil”, en Jorge Cadena Roa, coord., *Las organizaciones civiles en México hoy*. Primera edición electrónica. México, UNAM-CEIICH, 2015, pp. 28-29.

**Sociedad civil**

- Asociaciones de carácter económico-gremial
- Asociaciones políticas formales
- Asociaciones de matriz religiosa
- Organizaciones civiles
- Asociaciones de tipo cultural
- Asociaciones privadas de tipo deportivo y recreacional
- Asociaciones de tipo urbano-gremial
- Movimientos y asociaciones de comunidades indígenas

- Asociaciones y movimientos sociales para la defensa de los derechos ciudadanos
- Organizaciones de promoción, desarrollo y servicios a la comunidad u Organizaciones No Gubernamentales
- Asociaciones de asistencia privada

Elaboración propia con base en la información de Olvera, Alberto J. *Representaciones e ideologías de los organismos civiles en México: crítica de la selectividad y rescate del sentido de la idea de sociedad civil*, p. 33-35

Con este esquema se percibe la diversidad que conforma a la sociedad civil y lo difícil que resulta comprender el trabajo que realizan. Para esta investigación nos centraremos únicamente en las ONG de Derechos Humanos, sin que por ello se deje de hacer referencia a otras organizaciones civiles, como los movimientos sociales, que han sido fundamentales para la labor de las ONG.

De acuerdo con Manuel Canto Chac en su texto *La disputa teórica sobre las organizaciones civiles. Un asunto político-ideológico*, quien por primera vez denomina a estas organizaciones “ONG” es Naciones Unidas para hacer referencia a organismos humanitarios, independientes de los Estados, que representan sus propias demandas y exigencias. Son organizaciones que se dedican a la defensa y promoción de los Derechos Humanos, se enfocan en la creación de leyes, vigilar que se cumplan y denunciar a nivel internacional casos de violaciones de derechos<sup>119</sup>. Sergio Aguayo y Luz Paula Parra, en su libro *Las organizaciones no gubernamentales en Derechos Humanos en México: entre la democracia participativa y la electoral*, sostienen que las ONG no se consideran como actores de vanguardia del cambio social, ese rol corresponde a los movimientos sociales, sino que su función es un acompañamiento estratégico de manera política y/o jurídica a los movimientos u organizaciones sociales<sup>120</sup>. De hecho, Olvera menciona que las asociaciones más permanentes de la sociedad civil se nutren de los aprendizajes de los movimientos sociales<sup>121</sup>.

Para Olvera, las ONG surgen como resultado de varias circunstancias después de la Segunda Guerra Mundial con la firme intención de transformar el orden injusto imperante<sup>122</sup>. Entre estas circunstancias identifica el interés del sector progresista de la iglesia católica por transformar la sociedad, la poca credibilidad hacia los partidos

---

<sup>119</sup> Manuel Canto Chac, “La disputa teórica sobre las organizaciones civiles. Un asunto político-ideológico”, en Jorge Cadena Roa, coord., *Las organizaciones civiles en México hoy*. Primera edición electrónica. México, UNAM-CEIICH, 2015, p. 63-64.

<sup>120</sup> Sergio Aguayo Quezada y Luz Paula Parra Rosales, *Las organizaciones no gubernamentales en Derechos Humanos en México: entre la democracia participativa y la electoral*. México, Academia Mexicana de Derechos Humanos, 1997, p. 22.

<sup>121</sup> Alberto J. Olvera, *op. cit.*, p.36.

<sup>122</sup> *Ibid.*, p.35.

políticos y hacia posturas de izquierda, la decadencia del socialismo, la presencia de un movimiento mundial para apoyar y financiar proyectos sociales innovadores, así como el surgimiento de nuevos movimientos sociales enfocados en temas ambientales, feministas y por la construcción de la paz<sup>123</sup>.

En el contexto mexicano, Aguayo en su texto *Auge y perspectivas de los Derechos Humanos en México* sostiene que las ONG se crean en un entorno de autoritarismo por parte del gobierno<sup>124</sup>. No es un régimen autoritario abierto o dictatorial como en el caso de países del Cono Sur, pero los opositores que hay se les neutraliza o elimina a través de corromperlos, cooptarlos o reprimirlos<sup>125</sup>. A este periodo se le conoce como “Guerra Sucia” y abarca de 1965 a 1968. Un claro ejemplo de represión es la masacre estudiantil del 68 en donde el gobierno justificó su reacción de uso excesivo de la fuerza para mantener la estabilidad y seguridad del país<sup>126</sup>.

Ante el uso injustificado de la fuerza, algunos grupos optan por movimientos de guerrilla en diferentes regiones del país. El gobierno elige, entre sus métodos, encarcelarlos de manera injustificada o desaparecer a aquellos en contra del régimen<sup>127</sup>. La desaparición de personas incitó a que surgieran las primeras ONG. Se crea así en 1977 el Comité Pro Defensa de presos, perseguidos, desaparecidos y exiliados políticos, que después recibe el nombre de Eureka, encabezado por Rosario Ibarra de Piedra, quien su hijo fue desaparecido<sup>128</sup>. También se crea en 1978 la Asociación de Familiares de Detenidos

---

<sup>123</sup> Alberto J. Olvera, *op. cit.*, p. 34-35.

<sup>124</sup> Sergio Aguayo Quezada, “Auge y perspectivas de los Derechos Humanos en México” en Luis, Rubio y Arturo Fernández, coord., *México a la hora del cambio*. México, Cal y Arena, 1995, p. 358.

<sup>125</sup> Sergio Aguayo Quezada y Luz Paula Parra Rosales, *op. cit.*, p. 5.

<sup>126</sup> Sergio Aguayo Quezada, *op. cit.*, p. 359.

<sup>127</sup> *Idem*.

<sup>128</sup> Víctor Durand Ponte *et al.*, “El movimiento por el respeto de los Derechos Humanos y la transición política”, en Víctor Manuel, Durand Ponte, coord., *La construcción de la democracia en México. Movimientos sociales y ciudadanía*. México, Siglo Veintiuno, 1994, p. 300. Esto corrobora lo que menciona Lorena Fries de que son las mujeres las primeras que denuncian en América Latina las arbitrariedades por parte de los gobiernos en regímenes dictatoriales y represores. Lorena Fries, *op. cit.*, p. 46.

Desaparecidos y Víctimas de Violaciones de Derechos Humanos en México (AFADEM)<sup>129</sup>.

En este periodo también grupos cristianos como las comunidades eclesiales de base se interesan por promover los Derechos Humanos, porque de contexto estaba el Concilio Vaticano II y el surgimiento de la Teología de la liberación<sup>130</sup>. El primero se convocó como una forma de renovar y adaptar la fe católica a las necesidades imperantes; la Teología de la liberación brotó como un movimiento de participación religiosa para liberar a las clases oprimidas<sup>131</sup>. Por último, otras de las ONG que existían en este momento se dedicaron a difundir la Declaración Universal de los Derechos Humanos o crear condiciones para establecer la paz como consecuencia de la Guerra Fría<sup>132</sup>.

En estos años, la década de los setenta, en México el discurso de los Derechos Humanos no está posicionado en la opinión pública. Se pensaba que los Derechos Humanos eran sólo preocupación de quienes vivían en dictaduras, en gobiernos claramente represores o inclusive se percibía que la defensa de los Derechos Humanos atentaba contra la soberanía nacional por provenir del exterior<sup>133</sup>. Es verdad que había organizaciones influidas por el gobierno estadounidense para informar sobre los problemas de México. Sin embargo, Sergio Aguayo sostiene que también era una manipulación por parte del gobierno mexicano para descalificar el trabajo de las ONG. Las autoridades mexicanas afirmaban proteger la soberanía nacional a través de resolver de manera interna las violaciones a los Derechos Humanos<sup>134</sup>. Había poca atención internacional sobre las graves violaciones a los Derechos Humanos en México debido a una política exterior progresista que daba una

---

<sup>129</sup> Galarzo citado por Jairo Antonio López Pacheco, “El campo de las ONG de Derechos Humanos en México: recursos y agendas”, en *El Cotidiano*, Núm. 194, México, noviembre-diciembre, 2015, p. 98.

<sup>130</sup> Sergio Aguayo Quezada y Luz Paula Parra Rosales, *op. cit.*, p. 25.

<sup>131</sup> El Concilio Vaticano II hace un llamado a atender y apoyar a las personas más marginadas del mundo. Esto trajo como consecuencia, entre otros factores, que madurara el pensamiento religioso y surgiera una corriente dentro de la Iglesia Católica llamada Teología de la Liberación que quedó asentada en los “Documentos de Medellín” de la Conferencia Episcopal Latinoamericana (CELAM) en 1986. Carlos Núñez Hurtado, *op. cit.*, p. 5.

<sup>132</sup> Sergio Aguayo Quezada y Luz Paula Parra Rosales, *op. cit.*, p. 25.

<sup>133</sup> Saltalamacchia citado por Jairo Antonio López Pacheco, *op. cit.*, p. 98; Sergio Aguayo Quezada, *op. cit.*, p. 99.

<sup>134</sup> Sergio Aguayo Quezada, *op. cit.*, p. 360-361; Víctor Durand Ponte *et al.*, *op. cit.*, p. 306.

imagen adecuada del país. Esto aunado a que otros países de América Latina atravesaban por dictaduras en donde las violaciones a los Derechos Humanos eran una constante<sup>135</sup>.

Así, del exterior no había ninguna intervención para conocer la situación del país. Se sabía que había algunas violaciones, pero que no era una situación generalizada. Asimismo, dentro del país se abordaban poco las violaciones a los Derechos Humanos y la repercusión era mínima por el control que se tenía sobre los medios de comunicación; lo anterior comienza a cambiar poco a poco cuando a finales de la década surgen medios de comunicación libres<sup>136</sup>.

Para los años ochenta, de acuerdo con Jairo Antonio López Pacheco en su artículo *El campo de las ONG de Derechos Humanos en México: recursos y agendas*, se formalizan las primeras ONG para fomentar espacios autónomos del Partido Revolucionario Institucional (PRI), que poco a poco se convierten en actores profesionales con una agenda determinada<sup>137</sup>. Sin embargo, sus perfiles eran de baja intensidad por tener de referencia las represalias que en la década de los setenta había implantado el gobierno contra grupos opositores<sup>138</sup>. Se tiene el registro de que las primeras organizaciones de Derechos Humanos que surgen en la Ciudad de México en este periodo son la Academia Mexicana de Derechos Humanos (AMDH) en 1984, conformado principalmente por académicos, y unos meses después el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, Orden de Predicadores, vinculado a la Iglesia Católica<sup>139</sup>.

A finales de los años ochenta, una de las maneras en como se consolida la profesionalización de las ONG, es por medio de la exigencia de justicia de casos paradigmáticos. De esta manera, organizaciones como el Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez (1988) y la Comisión Mexicana de Promoción y Defensa de

---

<sup>135</sup> Sergio Aguayo Quezada, *op.cit.*, p. 361

<sup>136</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>137</sup> Jairo Antonio López Pacheco, *op. cit.*, p. 99.

<sup>138</sup> Sergio Aguayo Quezada, *op. cit.*, p. 363.

<sup>139</sup> Galarzo citado por Jairo Antonio López Pacheco, *op. cit.*, p. 98.

Derechos Humanos (1989) se vuelven actores de gran relevancia en la defensa de los Derechos Humanos<sup>140</sup>. También en este periodo los jesuitas promueven que se constituyan ONG en todo el país para defender los Derechos Humanos<sup>141</sup>. Asimismo, el terremoto del 85 hizo visible que la sociedad civil podía organizarse ante la inoperancia del Estado<sup>142</sup>, así como la prueba de que se violan Derechos Humanos cuando se encontraron cuerpos torturados en los sótanos de la Procuraduría de Justicia del Distrito Federal<sup>143</sup>.

Para este periodo, principalmente tres grupos sociales se interesan por la defensa de los Derechos Humanos: académicos y juristas con un conocimiento más especializado, activistas desencantados de partidos o movimientos de izquierda, y grupos de cristianos con gran experiencia en trabajo con grupos marginados y con incorporar la ética a la labor política<sup>144</sup>.

La Iglesia Católica acuerda en la última reunión de obispos en América Latina defender los Derechos Humanos como parte de sus actividades institucionales. No obstante, de acuerdo con Víctor Durand Ponte, esto produjo divisiones en la Iglesia. Hubo discrepancias entre aquellos que sólo deseaban avocarse en la defensa de los derechos políticos de los sacerdotes y entre los que percibían la necesidad de debatir temas polémicos como el aborto<sup>145</sup>.

Cabe mencionar que en la década de los ochenta el modelo económico se transforma. Hay apertura económica hacia al exterior que produce, entre múltiples consecuencias, que el régimen autoritario sea más vulnerable al escrutinio exterior<sup>146</sup>. Asimismo, hay en esta

---

<sup>140</sup> *Ibid*, p. 99.

<sup>141</sup> Cortez citado por Jairo Antonio López Pacheco, *op. cit.*, p. 99

<sup>142</sup> En el informe de 1991 de Americas Watch dan cuenta de que el terremoto del 85 en la ciudad de México visibilizó las torturas que cometía la Procuraduría de Justicia del DF en sus sótanos. Citado el informe por Emma Consuelo Maza Calviño, *Derechos Humanos. México: retórica sin compromiso*. México, Flacso, 2009, p. 26; Sergio Aguayo Quezada, *op. cit.*, p. 365.

<sup>143</sup> Emma Consuelo Maza Calviño, *op.cit.*, p. 26.

<sup>144</sup> Sergio Aguayo Quezada y Luz Paula Parra Rosales, *op. cit.*, p. 26.

<sup>145</sup> Víctor Durand Ponte *et al.*, *op. cit.*, p. 305.

<sup>146</sup> Sergio Aguayo Quezada, *op. cit.*, p. 364; Víctor Durand Ponte *et al.*, *op. cit.*, p. 301.

década una crisis económica y política<sup>147</sup>. Para ganar legitimidad tanto a nivel interno como externo, el gobierno se ve orillado a permitir cierto grado de injerencias de actores internacionales en asuntos que anteriormente eran abordados exclusivamente por la jurisdicción interna<sup>148</sup>. Por eso, para la década de los 90 se posibilita que en la defensa de los Derechos Humanos exista presión internacional. De hecho, en 1990 America's Watch (hoy Human Rights Watch) publica, junto con la colaboración de grupos mexicanos dedicados a la defensa de Derechos Humanos, el informe *Los Derechos Humanos en México: una política de impunidad* para dar cuenta de cómo el gobierno mexicano defiende los Derechos Humanos al exterior, pero no dentro del país<sup>149</sup>. Emma Maza recupera una cita de este informe en su obra *Derechos Humanos. México: retórica sin compromiso*:

la política exterior del gobierno mexicano ha logrado desviar la atención sobre las violaciones a Derechos Humanos que ocurren al interior de sus fronteras. En su papel de líder del tercer mundo, México ha abogado firmemente por la no intervención en asuntos internos de las naciones; a su vez, la promoción de los Derechos Humanos en foros internacionales le ha brindado una imagen de defensor de estas máximas, imagen que México ha procurado cuidadosamente apoyándose en su papel de país benefactor; que acoge a exiliados y perseguidos políticos de regímenes represivos<sup>150</sup>.

En los años ochenta, se estaba transitando a la apertura del mercado, por lo que el gobierno percibe la necesidad de mejorar la imagen del país. Ésta es una de las razones por las que se decidió crear la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), en aproximadamente 72 horas<sup>151</sup>. Las ONG en un principio se muestran escépticas de la creación de esta institución, pero el presidente de la CNDH Jorge Carpizo y sus colaboradores se comprometen por la defensa y promoción de los Derechos Humanos<sup>152</sup>.

---

<sup>147</sup> Hay una crisis económica por la intención de transitar a un modelo económico abierto al mercado sin cambiar, en la medida de las posibilidades, el régimen político. Esta legitimidad del gobierno se ve claramente debilitada cuando denuncian la elección presidencial de 1988 como un fraude tanto el PAN como la izquierda mexicana. Javier Treviño Rangel, "Las ONG de Derechos Humanos y la redefinición de la soberanía del estado mexicano", en *Foro internacional*, Vol. XLIV, 3 (177) julio-septiembre, 2004, p. 516.

<sup>148</sup> *Ibid.*, p. 511.

<sup>149</sup> Informe citado por Sergio Aguayo Quezada, *op. cit.*, p. 366.

<sup>150</sup> Emma Consuelo Maza Calviño, *op. cit.*, p. 23.

<sup>151</sup> Sergio Aguayo Quezada, *op. cit.*, p. 366.

<sup>152</sup> *Idem.*

La creación de la CNDH trajo como consecuencia que se comunicara de manera clara la situación de los Derechos Humanos a nivel internacional, así como la necesidad de que la clase política incluyera en sus discursos y su práctica el interés por proteger los Derechos Humanos. Esta legitimación de los Derechos Humanos por parte del gobierno para estos años fomentó la creación de ONG autónomas dedicadas a la defensa y promoción de los Derechos Humanos<sup>153</sup>. Ya después veremos que con los años este reconocimiento de los Derechos Humanos por parte del gobierno lo ha convertido en un discurso vacío.

En los noventa, se consolida la defensa de los Derechos Humanos a causa de que aumenta el número de ONG dedicadas a esta lucha y se vinculan distintas organizaciones para implementar estrategias conjuntas. Aguayo y Parra mencionan que para 1995 ya hay 250 ONG enfocadas a la defensa de los Derechos Humanos y algunas se agrupan en redes<sup>154</sup>. De acuerdo con Rafael Reygadas Robles Gil en su texto *Formas de articulación y coordinación entre organizaciones civiles*, las redes de organizaciones surgen como una forma de promover mayor autonomía de la sociedad civil frente al gobierno<sup>155</sup>. De 1991 a 2000 participaron redes sobre todo en movimientos ciudadanos, para ciudadanizar instituciones gubernamentales como el Instituto Federal Electoral (ahora Instituto Nacional Electoral), y en movimientos indígenas, como el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas en 1994<sup>156</sup>. Asimismo, se conforman redes para participar en la creación de políticas públicas y modificaciones de éstas de corte neoliberal<sup>157</sup>.

A finales de los noventa, las ONG están conformadas por profesionales con una agenda establecida a largo plazo, han incorporado la defensa jurídica de casos paradigmáticos y son visibles a través de campañas internacionales<sup>158</sup>. Olvera también señala que hay un

---

<sup>153</sup> *Ibid.*, p. 368.

<sup>154</sup> Sergio Aguayo Quezada y Luz Paula Parra Rosales, *op. cit.*, p. 13.

<sup>155</sup> Rafael Reygadas Robles Gil, "Formas de articulación y coordinación entre organizaciones civiles", en Jorge Cadena Roa, coord., *Las organizaciones civiles en México hoy*. México, UNAM-CEIICH, 2015, p. 195.

<sup>156</sup> *Ibid.*, p. 198-199.

<sup>157</sup> *Ibid.*, 199-200.

<sup>158</sup> Jairo Antonio López Pacheco, *op. cit.*, p. 99.

cambio en la intencionalidad de las ONG. En un inicio las ONG de posicionamiento de izquierda surgen con la intención de apoyar a movimientos populares frente a un régimen autoritario. Sin embargo, en la década de los noventa una mayor democratización del espacio público provocó que las ONG se enfocaran más en trabajar y comunicarse con el aparato estatal. Esto provocó que se descuidara la educación ciudadana y habilidades técnicas y organizativas hacia sectores populares<sup>159</sup>.

Asimismo, a pesar de la creación de nuevas organizaciones, el gobierno continúa ejerciendo una política coercitiva manifiesta por ejemplo en la represión contra el movimiento zapatista<sup>160</sup>, la ejecución a manos de policías de seguridad pública estatal de 17 campesinos en Aguas Blancas, Guerrero, la matanza de 45 indígenas en Acteal, Chiapas —en gran mayoría mujeres y niños— por paramilitares<sup>161</sup>. Para disminuir la presión internacional, el gobierno en turno toma una serie de medidas como ratificar varios tratados internacionales de Derechos Humanos y permitir la jurisdicción de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), sin que las violaciones a los Derechos Humanos disminuyan<sup>162</sup>. Treviño menciona que el momento cúspide de las ONG de Derechos Humanos fue justo el narrado anteriormente cuando en 1998 se acepta la jurisdicción de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, porque significó la disposición del gobierno mexicano por reconocer como válidas las demandas del exterior tanto en el discurso como jurídicamente<sup>163</sup>.

Para el año 2000, por primera vez, después de más de 70 años de permanecer el PRI en el Poder Ejecutivo Federal, ocupa la presidencia el Partido Acción Nacional (PAN). La alternancia de partido provocó que aparecieran nuevas agendas que pluralizaron la defensa

---

<sup>159</sup> Alberto J. Olvera, *op. cit.*, p. 45-46.

<sup>160</sup> El 01 de enero de 1994 el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se levantó en armas, en Las Cañadas, Chiapas para manifestarse contra la pobreza y la desigualdad social que se vivía en su estado. Este conflicto pone en duda la legitimidad del régimen actual en un momento en que estaba próxima la elección presidencial y la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Con la visibilidad que realizan las ONG sobre este levantamiento, se amplifica la presión hacia el gobierno mexicano por actuar desde una perspectiva de Derechos Humanos. Javier Treviño Rangel, *op. cit.*, p. 524.

<sup>161</sup> Emma Consuelo Maza Calviño, *op. cit.*, p. 35-38.

<sup>162</sup> Emma Consuelo Maza Calviño, *op. cit.*, p. 39; Víctor Durand Ponte *et al.*, *op. cit.*, p. 299.

<sup>163</sup> Javier Treviño Rangel, *op. cit.*, p. 536.

de los Derechos Humanos. Los cambios más significativos fueron que el Estado reconoció el vínculo entre democracia y Derechos Humanos, así como su apertura a los órganos de control y monitoreo por parte del sistema internacional e interamericano de Derechos Humanos<sup>164</sup>. A causa de esta apertura internacional, las ONG estuvieron en la posibilidad de visibilizar la situación mexicana de los Derechos Humanos al mundo<sup>165</sup>. Sin embargo, Maza menciona que cuando el gobierno comienza a apropiarse del discurso de los Derechos Humanos, sin fomentar cambios profundos en las estructuras, provoca no sólo que la presión internacional disminuya, sino que vacía el discurso de contenido<sup>166</sup>.

Es decir, percibimos que la estrategia del gobierno se matiza a lo largo de los años, sin que haya una transformación de fondo. En un primer momento, en la década de los setenta, ni siquiera acepta el discurso de los Derechos Humanos porque atenta contra la soberanía nacional, pero sí que defiende los Derechos Humanos en el exterior. Poco a poco los va incorporando a su discurso, pero sin la voluntad política para realizar cambios profundos. En estas fases, de negación y después de apropiación, lo que alimenta la estrategia del gobierno es la simulación. Hay un avance por el reconocimiento de los Derechos Humanos indudablemente, pero bastante limitado por no contar con el compromiso político por parte del gobierno para que puedan ser plenamente ejercidos.

Después, con la llegada de Felipe Calderón a la presidencia en 2006, se declara la guerra al crimen organizado. La crisis desencadenada por la política militarista provoca que las ONG se enfoquen en confrontar estas políticas con la defensa de los Derechos Humanos, así como exigir que el gobierno reconozca a las víctimas ocasionadas por esta guerra<sup>167</sup>.

Así, con la alternancia de partidos en la presidencia se abrió la posibilidad para que ONG fueran considerados como actores profesionales para la defensa de los Derechos Humanos.

---

<sup>164</sup> Fox llegó con legitimidad a la presidencia, anunció una política de apertura para que mecanismos de la ONU realizaran estudios relacionados con los Derechos Humanos, ratificó varios tratados internacionales de Derechos Humanos. Hacia el exterior México se alió con Organizaciones No Gubernamentales Internacionales (ONGI) para apoyar que la agenda de Derechos Humanos se respetara en los demás países. Emma Consuelo Maza Calviño, *op. cit.*, p. 42.

<sup>165</sup> Anaya citado por Jairo Antonio López Pacheco, *op. cit.*, p.100.

<sup>166</sup> Emma Consuelo Maza Calviño, *op. cit.*, p. 62.

<sup>167</sup> Jairo Antonio López Pacheco, *op. cit.*, p. 100.

Sin embargo, a la par, el Estado se apropió del discurso de los Derechos Humanos a través de la vía institucional<sup>168</sup>.

Con el retorno del PRI a la presidencia en 2012, se agravó la crisis de violencia<sup>169</sup>. Las ONG de Derechos Humanos acompañan a colectivos de familiares organizados en la búsqueda de sus seres desaparecidos. Hasta abril de 2017 se han encontrado 855 fosas clandestinas<sup>170</sup> y de 2007 a julio de 2017, de acuerdo con el Registro Nacional de datos de personas extraviadas o desaparecidas, hay 33 mil 482 personas desaparecidas<sup>171</sup>.

Asimismo, actualmente las ONG documentan, acompañan, defienden y denuncian violaciones en casos de derechos de tierra y territorio por la imposición de megaproyectos, como la construcción de termoeléctricas y parques eólicos, aeropuertos, autopistas, mineras, etcétera. Estas denuncias provienen de décadas de implementación de políticas que responden a un modelo económico que prepondera las ganancias económicas sobre los derechos de las personas y pueblos<sup>172</sup>. De igual manera, han surgido ONG especializadas en la defensa de los derechos de las mujeres, de la diversidad sexual, de las infancias, de las personas con discapacidad, de las juventudes, de las personas adultas mayores, de los pueblos indígenas, de las personas en contexto de movilidad, de derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, entre otros.

---

<sup>168</sup> *Ibid.*, p. 104.

<sup>169</sup> *Ibid.*, p. 100.

<sup>170</sup> Manu Ureste. “Desde 2007 se han localizado oficialmente 855 fosas clandestinas en México”, en *Animal Político*. México, 06 de abril de 2017. Recuperado de: <http://www.animalpolitico.com/2017/04/fosas-desaparecidos-cadaveres-mexico/> (fecha de consulta: 09/08/2017).

<sup>171</sup> De este total, en 329 casos se desconoce cuándo desapareció la persona y 311 son desapariciones anteriores a 2007. Fabiola Martínez. “Sin precedentes, el número de personas desaparecidas en México”, en *La Jornada*. México, 08 de septiembre de 2017. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2017/09/08/politica/010n3pol> (fecha de consulta: 09/10/2017).

<sup>172</sup> Karen Hudlet (comp.). México: *Empresas y Derechos Humanos. Compendio de información que presentan la Coalición de Organizaciones de la Sociedad Civil al Grupo de Trabajo sobre Empresas y Derechos Humanos de la ONU*, 2016. Recuperado de [https://business-humanrights.org/sites/default/files/documents/Informe\\_Mx\\_Empresas\\_DDHH\\_68\\_0.pdf](https://business-humanrights.org/sites/default/files/documents/Informe_Mx_Empresas_DDHH_68_0.pdf) (fecha de consulta: 06/08/2017).

Hasta este momento se ha hablado un poco aislado de las ONG en la defensa de los Derechos Humanos. No obstante, actores relevantes para el reconocimiento de éstos han sido movimientos de grupos organizados que le exigen al gobierno cumplir con sus obligaciones. Por consiguiente, los derechos no son dados de manera gratuita por los gobiernos, sino que provienen de luchas, movimientos y revoluciones<sup>173</sup>. Los movimientos indígenas han reivindicado que los Derechos Humanos incorporen derechos colectivos<sup>174</sup>; los movimientos populares y de organizaciones sociales civiles, a través de su participación en los procesos de construcción e implementación de instrumentos jurídicos internacionales, han posicionado que estas acciones no sólo competen a los Estados<sup>175</sup>; los movimientos feministas han impulsado instrumentos y concepciones jurídicas de los derechos para que se contemple la justicia y perspectiva de género en el sistema patriarcal en el que vivimos<sup>176</sup>; otras organizaciones y movimientos se oponen a que se separen los derechos en generaciones y más bien luchan por que se articulen<sup>177</sup>. Así, todos estos movimientos, mencionados de manera sucinta, han trastocado cómo se entienden los Derechos Humanos y han impactado en la labor realizada por las organizaciones que conviven de manera cercana con estos procesos.

---

<sup>173</sup> Ana Luisa Guerrero Guerrero, “Dignidad intercultural y su fundamentación” en Jorge Olvera García *et al.* (coord.) *Derechos Humanos y genealogía de la dignidad en América Latina*. México, UNAM, CEIICH, Miguel Ángel Porrúa, 2015, pp. 305.

<sup>174</sup> Boaventura De Sousa Santos, *op. cit.*, p. 24.

<sup>175</sup> *Idem.*

<sup>176</sup> *Idem.*; Lorena Fries, *op. cit.*, p. 48.

<sup>177</sup> Se han dividido los Derechos Humanos por generación de acuerdo con su surgimiento histórico. Así, la primera generación corresponde a los derechos civiles y políticos; la segunda, a los derechos económicos, sociales y culturales; la tercera, derechos de los pueblos o de solidaridad. Sin embargo, para algunos esta clasificación ha ido acompañada de catalogar la manera de hacerlos exigibles, lo que en el caso de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales es equivocado porque para algunos autores son derechos secundarios y de azarosa defensa. Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C., *Manual de herramientas jurídicas para la defensa de derechos económicos, sociales, culturales y ambientales en el Distrito Federal*. DESCA. México, INDESOL, CDHDF, 2013, p. 19.

## 2.2 Tipos de Organizaciones No Gubernamentales de Derechos Humanos

Una vez abordada la importancia de los movimientos sociales en la defensa de los Derechos Humanos, prosigamos con cómo se ha catalogado la labor de las ONG en la defensa de éstos. Jairo Antonio López menciona que la apertura del Estado para la defensa de los Derechos Humanos provocó la fragmentación en las agendas y la manera en cómo se movilizan las ONG<sup>178</sup>. Por consiguiente, reconoce actualmente cuatro tipos de organizaciones de Derechos Humanos en el país<sup>179</sup>:

- **ONG orientadas a las dinámicas instituciones estatales:** su trabajo refuerza la apropiación del discurso de los Derechos Humanos por parte del Estado. Actores que participaron en la movilización social en el periodo de alternancia se incorporaron a instituciones gubernamentales
- **Nuevas ONG con especialización técnica:** surgen después del 2000 con un alto grado de expertiz para promover los Derechos Humanos. Están ubicadas sobre todo en la Ciudad de México, conformadas primordialmente por jóvenes abogados enfocadas en el litigio estratégico y en promover que se cumpla la normatividad del Estado de Derecho
- **Las ONG del activismo histórico en la capital del país:** son protagonistas en las movilizaciones que se llevaron a cabo en los noventa y en la implementación de herramientas para defender los Derechos Humanos. Su papel es de denuncia y exigencia al Estado. Sin embargo, cuando hubo cambios en la perspectiva gubernamental contribuyeron a impulsar políticas institucionales para que se respetaran los Derechos Humanos. Ante los cambios en la realidad que exigían mayores grados de expertiz, tuvieron que especializarse en el área jurídica y en estrategias de defensa a nivel internacional

---

<sup>178</sup> Jairo Antonio López Pacheco, *op. cit.*, p. 105.

<sup>179</sup> *Ibid.*, p. 100-104.

- **ONG de perfil regional y local frente a las violencias:** surgen desde los noventa, sobre todo en Chiapas y Guerrero, muy ligadas a los proyectos comunitarios. Son organizaciones que responden a problemáticas de contextos locales para la defensa y exigencia de los Derechos Humanos

Ante tal diversidad de ONG, Jairo Antonio López sostiene que no hay forma de generalizar que existe “un movimiento de Derechos Humanos”. Al contrario, hay pluralidad en el movimiento. Habrá ONG que se acerquen más a intereses de las élites y otras a intereses de sectores populares<sup>180</sup>. Esta aseveración se relaciona con la clasificación que propone Boaventura de Sousa en el libro *El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita* sobre la labor de las organizaciones de la sociedad civil. Por un lado, están las organizaciones de *corte liberal*, que no cuestionan ni el régimen económico ni el político. Se enfocan más en asuntos privados, sociales y micro dejando de lado lo público, político y macro<sup>181</sup>. Por otro lado, están las organizaciones *contrahegemónicas* que son aquellas que cuestionan el régimen político y económico, muchas de ellas debido a su relación con movimientos sociales. Defienden sistemas económicos y de desarrollo alternativos y lo que más les interesa es apoyar luchas que se enfocan en lo estructural, en las “causas más profundas del sufrimiento humano”<sup>182</sup>.

Por consiguiente, los Derechos Humanos, aunque se han ocupado y se siguen utilizando al servicio de intereses económicos y políticos de potencias económicas<sup>183</sup>, resulta relevante resaltar su dimensión utópica para transformar realidades. Los Derechos Humanos han posibilitado que pueblos y comunidades exijan a sus gobiernos, muchas veces con el apoyo internacional en un mundo globalizado, el cumplimiento primordial de cualquier ordenamiento democrático: garantizar una vida digna.

---

<sup>180</sup> *Ibid.*, p. 105.

<sup>181</sup> Boaventura De Sousa Santos y César A. Rodríguez Garavito (eds.) *El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*. España, Antropos y Universidad Autónoma Metropolitana, 2007, p. 39.

<sup>182</sup> *Idem.*

<sup>183</sup> *Ibid.*, p. 16.

## 2.3 Proyectos formativos de las ONG

Sabemos que la educación también puede ser utilizada tanto como un proceso de dominación, como de emancipación<sup>184</sup>. Las organizaciones no son indiferentes a esta cuestión. En consecuencia, algunas desde un inicio y otras ya que tienen un trabajo más sólido sobre la promoción y defensa de los Derechos Humanos, deciden crear espacios formativos para sus mismos integrantes o para la sociedad en general.

Las organizaciones, dentro de su oferta educativa, implementan tanto talleres de corta duración, como procesos de larga duración relacionados con formar sujetos de derechos. Nos centraremos en estos últimos, ya que en el siguiente capítulo se hablará sobre un proyecto formativo con estas características. Es decir, en proyectos que no se agotan en dos o tres sesiones, sino que involucran por lo menos 4 meses de participación.

El breve recuento de procesos formativos de ONG que se expone a continuación no pretende dar cuenta de la diversidad de proyectos educativos. Son proyectos de los que se tiene conocimiento que se han consolidado como espacios de largo alcance que dan respuesta a las necesidades de sus contextos y, en la medida de lo posible, buscan transformar realidades. Como excepción, se incluye al final un proyecto naciente para visibilizar que proyectos formativos de larga duración siguen siendo de interés para las ONG.

### IMDEC

El proyecto educativo más antiguo del que se tiene registro proviene del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario A.C. (IMDEC). Es una organización de la sociedad civil fundada en 1963 en Guadalajara, Jalisco que surge como un proyecto conformado por jóvenes con interés en consolidar la justicia social. Actualmente su objetivo principal es la defensa del territorio, el pleno ejercicio de los Derechos Humanos y el establecimiento de una democracia justa a través de la educación y la comunicación popular<sup>185</sup>.

---

<sup>184</sup> Henry A. Giroux, *op. cit.*, p. 53.

<sup>185</sup> Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario A.C. Página oficial: <http://www.imdec.net/esperanzas/> (fecha de consulta: 07/09/2017).

Uno de sus proyectos educativos es la *Escuela Metodológica Nacional* que se crea alrededor de 1986<sup>186</sup>. Es un espacio dirigido a educadores populares, personas que pertenecen a algún colectivo, organización, movimiento social o comunitario de diferentes estados y países. Sus objetivos son fortalecer procesos de defensa de tierra y territorio a través de una formación político-pedagógica y metodológica desde la educación popular; forjar un lugar para reflexionar, dialogar y discutir sobre el accionar sociopolítico para fortalecer liderazgos colectivos y generar nuevas relaciones de poder; por último, visibilizar los sistemas de opresión para transformarlos. Es un proceso formativo que cobra una cuota, pero algunas organizaciones pueden ser becadas. Tiene una duración de 5 meses en donde se imparten 5 sesiones, una vez al mes<sup>187</sup>.

### **Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada**

Otra de las organizaciones que se interesa por crear un espacio formativo es el Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada, que fue fundado en 1994 en Ocosingo, Chiapas. Desde 1989 profesionistas, sacerdotes y activistas llegan a Ocosingo para documentar casos de violaciones a los Derechos Humanos y buscar alianzas. Sin embargo, es hasta 1994 que el Comité comienza formalmente a atender a personas afectadas en los enfrentamientos entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y la Armada Mexicana<sup>188</sup>. Actualmente su objetivo es acompañar y documentar casos en donde los derechos de la comunidad o de un territorio indígena son violentados. Asimismo, apoya en la mediación de conflictos internos en las comunidades<sup>189</sup>.

---

<sup>186</sup> Óscar Vargas, *Escuela Metodológica Nacional, un espacio de libertad*, 2016. Recuperado de: <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/carta/carta573/EMN2016nota.pdf> (fecha de consulta: 01/09/2017).

<sup>187</sup> Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario A.C. Página oficial: <http://www.imdec.net/emn/> (fecha de consulta: 12/09/2017).

<sup>188</sup> Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos “Todos los Derechos para Todas y Todos”. *Acompañando la esperanza: 20 experiencias en defensa y promoción de los Derechos Humanos*. México, Fundación MacArthur, 2013, p. 159.

<sup>189</sup> *Ibid.*, p. 163.

Su proyecto formativo, que comienza en 1994, se llama *Formación de Promotores de Derechos Étnicos*. Las comunidades indígenas designan a su representante para que se integre al proceso con el compromiso de formarse en la promoción y defensa de los Derechos Humanos para que después él o ella capacite a las personas de su comunidad<sup>190</sup>. Es un proyecto que forma promotores en la región de las Cañadas. El objetivo es tanto dar herramientas para la defensa y promoción de los Derechos Humanos, como incentivar la reflexión y cuestionamiento hacia el interior de las comunidades con el objetivo de identificar prácticas contrarias a una vida digna. Es un proceso que dura un año con talleres mensuales de cuatro o cinco días basados en la interculturalidad, que se realizan en las diferentes comunidades de la región<sup>191</sup>.

## **SERAPAZ**

Servicios y Asesorías para la Paz (SERAPAZ) también cuenta con un proceso educativo de larga duración. Es un organismo civil fundada en 1996 en la Ciudad de México como un mecanismo que apoyó a la Comisión Nacional de Intermediación (CONAI) en el proceso de mediación entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el gobierno mexicano<sup>192</sup>. Actualmente, su objetivo es trabajar en la transformación de conflictos sociales por medio de acompañamiento a actores sociales en procesos conflictivos, gestionar procesos de diálogo e interlocución, realizar procesos de mediación, así como promover una cultura de paz a través de procesos educativos<sup>193</sup>.

Su espacio formativo es la *Escuela de Paz*, que surge en 2006. Es un espacio dirigido hacia organizaciones y actores sociales que se enfrentan a conflictos sociales en diferentes estados de la República. Este proyecto está encaminado a fortalecer a actores sociales en conflicto con el fin de diseñar estrategias de acción política y *noviolencia*. Fundamenta su

---

<sup>190</sup> *Ibid.*, p. 159-160.

<sup>191</sup> Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada: <http://pedrolorenzo.laneta.apc.org/lineas.htm> (fecha de consulta: 06/09/2017).

<sup>192</sup> Servicios de y Asesorías para la Paz. Página oficial: <http://serapaz.org.mx/que-y-quienes-somos/historia-de-serapaz/> (fecha de consulta: 03/09/2017).

<sup>193</sup> Servicios de y Asesorías para la Paz. Página oficial: <http://serapaz.org.mx/lineas-de-trabajo/> (fecha de consulta: 03/09/2017).

práctica educativa en la educación popular, el enfoque psicosocial y de seguridad. Es un proyecto de cuatro meses de duración. Las sesiones se llevan a cabo bimestralmente durante 3 días. Tiene un costo, pero también existe la posibilidad de ser becado<sup>194</sup>.

### **Comité Cerezo México**

Otro de los proyectos educativos que también surge en la Ciudad de México proviene del Comité Cerezo México. Es una organización que surge en 2001 en la Ciudad de México como un colectivo de labor solidaria y voluntaria de Francisco Cerezo, Emiliana Cerezo Contreras y amigos cercanos por la defensa de sus hermanos Alejandro, Héctor y Antonio Cerezo Contreras que fueron detenidos de manera arbitraria y torturados en penales de Alta Seguridad en México. Actualmente su objetivo es la defensa y promoción de los Derechos Humanos de “víctimas de la represión por motivos políticos”<sup>195</sup>.

Este Comité cuenta con un espacio formativo llamado *Escuela General de Derechos Humanos por la memoria, la verdad y la justicia* creado en 2011. Está dirigido a organizaciones, colectivos, activistas y personas interesadas en la defensa de los Derechos Humanos. El objetivo es fortalecer procesos organizativos frente a la represión política por parte del Estado a través de facilitar herramientas para la defensa integral de los Derechos Humanos. El proceso dura 4 meses con asistencia cada sábado. No tiene costo, se basa en apoyo solidario<sup>196</sup>.

### **El Taller Centro de Sensibilización y Educación Humana, A.C.**

El Taller Centro de Sensibilización y Educación Humana surge en 2007 en Puebla como un espacio que trabaja diversidad sexual y visibilidad lésbica en juntas auxiliares. Actualmente se conciben como “un espacio lésbico, feminista, cultural y autogestivo de

---

<sup>194</sup> Servicios de y Asesorías para la Paz. Página oficial: <http://serapaz.org.mx/convocatoria-escuela-de-paz-y-transformacion-positiva-de-conflictos-jtatic-samuel-2016/> (fecha de consulta: 03/09/2017).

<sup>195</sup> Comité Cerezo México. Página oficial: <https://www.comitecerezo.org/spip.php?article25> (fecha de consulta: 01/09/2017).

<sup>196</sup> *Idem*.

defensa de los Derechos Humanos, los derechos reproductivos y sexuales y los derechos de las mujeres”<sup>197</sup>.

El proyecto formativo que imparte se llama *Escuelita Feminista*. Surge en 2012 como un espacio de encuentro político dirigido a mujeres. El objetivo es construir de manera colectiva y compartir conocimientos y experiencias sobre los feminismos, visibilizar las violencias a las que se enfrentan las mujeres y reconocer sus derechos. Dura aproximadamente 4 meses, tiene un cuota de recuperación, pero hay becas y descuentos<sup>198</sup>.

### **Proyecto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales A.C. (ProDESC)**

Por último, el proyecto más reciente del que se tiene conocimiento es el de la Organización No Gubernamental Proyecto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales A.C. (ProDESC), fundado por Alejandra Ancheita Pagaza, abogada y defensora de Derechos Humanos que ha litigado y acompañado casos de pueblos indígenas, colectivos de agricultores y de trabajadores cuyos derechos son vulnerados por empresas trasnacionales. Actualmente su objetivo es crear capacidades de organización y de defensa para aportar en la justiciabilidad y exigibilidad de derechos económicos, sociales y culturales con la intención de que las colectividades que acompañan gocen de condiciones dignas<sup>199</sup>.

El proyecto formativo con el que cuentan se llama *Escuela de Justicia Transnacional de ProDESC* cuya primera generación está formándose este año. Quienes pueden participar son personas con estudios universitarios en derecho, antropología, etnología y profesiones afines, así como que cuenten con experiencia en procesos de defensa de diferentes estados de la República Mexicana. El objetivo es formar a defensoras y defensores de derechos económicos, sociales y culturales que tengan bases sobre la justicia transnacional para

---

<sup>197</sup> Mely Arellano, “El Taller, seis años trabajando por, para y con las mujeres”, en *Lado B*. México. 26 de junio de 2013. Recuperado de <http://ladobe.com.mx/2013/06/el-taller-seis-anos-trabajando-por-para-y-con-las-mujeres/> (fecha de consulta: 03/09/2017).

<sup>198</sup> Ámbar Barrera, “Una escuelita para construir conocimiento de mujeres para mujeres”, en *Lado B*. México. 05 de mayo de 2015. Recuperado de: <http://ladobe.com.mx/2015/05/una-escuelita-para-construir-conocimiento-de-mujeres-para-mujeres/> (fecha de consulta: 03/09/2017).

<sup>199</sup> Proyecto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales A.C. Página oficial *¿Quiénes somos?:* <http://www.prodesc.org.mx/index.php/home/2014-04-20-04-12-48> (fecha de consulta: 03/09/2017).

obtener herramientas legales y metodológicas. Dura aproximadamente 5 meses y tiene costo<sup>200</sup>.

Este breve recuento de procesos formativos de diferentes organizaciones, que requeriría abordarlos con una mirada más profunda posiblemente en futuras investigaciones, da cuenta de que tienen diversos objetivos dependiendo de su contexto y de la expertiz con la que cuentan las organización por su labor de defensa en los Derechos Humanos. Retoman postulados provenientes de la educación popular, para la paz, la interculturalidad, los feminismos, entre otros. Es decir, cada una de estas escuelas tiene sus particularidades para promover la defensa y promoción de los Derechos Humanos; creemos que éstas se enmarcan en un interés por parte de ONG de contar con procesos educativos de mayor duración para compartir su quehacer y enriquecerlo en este vínculo dialéctico de construcción de conocimientos y compartición de experiencias, saberes y afectividades entre educador y educandos.

## **2.4 Breve historia del CDH “Fray Francisco de Vitoria, O.P.”**

A continuación, siguiendo la estructura del apartado anterior, se aborda, primero, el surgimiento y la labor del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, Orden de Predicadores, y, después, en el siguiente capítulo, se describe extensamente su proceso formativo.

El Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, Orden de Predicadores, Organización No Gubernamental sin fines de lucro, se crea en 1984 en México por la Provincia de Santiago de la Orden de Predicadores<sup>201</sup>. La creación del Centro Vitoria no puede entenderse sin la llegada de centroamericanos exiliados y refugiados a México.

---

<sup>200</sup> Proyecto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales A.C. Página oficial *Inicio de la Escuela de Justicia Transnacional de ProDESC* <http://www.prodesc.org.mx/index.php/2014-04-21-22-19-12/2014-04-21-23-13-29/578-inicio-de-la-escuela-de-justicia-transnacional-de-prodesc> (fecha de consulta: 03/09/2017).

<sup>201</sup> En 1989 el Centro Vitoria se constituye como Asociación Civil. Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C., *La Memoria del Vitoria: 25 aniversario de la fundación del Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C.*, 2009, p. 36.

Hacia 1979 hay una oleada de centroamericanos que llegan al país en busca de refugio<sup>202</sup>. Algunos de ellos son acogidos por frailes dominicos<sup>203</sup>. Con su experiencia en la defensa y promoción de los Derechos Humanos por vivir en carne propia regímenes dictatoriales, alientan a los frailes dominicos para fundar el Centro Vitoria. En un primer momento llegan a México salvadoreños, después guatemaltecos, hondureños y nicaragüenses. También en este periodo arriban a México exiliados y refugiados del Cono Sur, quienes impactan en los espacios académicos y organizativos con los que tienen contacto. Así lo menciona Miguel Concha Malo, uno de los fundadores y actual director del Centro Vitoria:

Sería injusto soslayar el fuerte estímulo que ejercieron sobre mí y otros hermanos dominicos los numerosos académicos y luchadoras y luchadores sociales de varios países del Cono Sur, que durante los primeros años de la década de los setenta encontraron refugio en nuestro país, y con quienes entramos en contacto en el Centro Universitario Cultural y en la UNAM. Y sobre todo el fuerte impulso que nos dieron los centroamericanos que se exiliaban en México a finales de aquellos años. De entre éstos es indispensable mencionar a las principales cabezas del Socorro Jurídico Cristiano del Arzobispado de San Salvador, Roberto y Benjamín Cuéllar Martínez, que hacia el fin de aquella década llegaron a México pidiéndonos un espacio para poder seguir llevando a cabo su labor de defender y promover los Derechos Humanos de sus compatriotas, fuertemente amenazada en su país por el ejército. Fueron ellos nuestros principales maestros en la labor de defender y promover los Derechos Humanos en México, y quienes nos orientaron en la primera organización de nuestro Centro.<sup>204</sup>

Esta propuesta de fundar el Centro Vitoria va acorde con una de las prioridades apostólicas de la orden de los dominicos establecida a nivel mundial desde 1977 sobre la necesidad de luchar por la justicia y el establecimiento de la paz. Entre las líneas de acción para cumplir esta prioridad, que se definen en 1981 en una reunión nacional, se estableció la defensa y

---

<sup>202</sup> Sergio Aguayo Quezada y Luz Paula Parra Rosales, *op. cit.*, p. 28.

<sup>203</sup> La Orden de Predicadores, también conocidos como dominicos, es una orden religiosa de la Iglesia Católica fundada por santo Domingo de Guzmán en el siglo XIII. En 1526 arriban a la Nueva España para evangelizar a la población. De acuerdo con sus Constituciones, los valores que profesan son la democracia participativa, la unión, cultivarse intelectualmente y las misiones. Todo lo anterior, englobado en un espíritu comunitario, p. 1. Barrado citado por María del Rosario Soto Lescale, *Los Colegios Dominicos de la Nueva España*. Universidad Pedagógica Ajusco, 2007, p. 1. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponecias/at09/PRE1178137072.pdf>. (fecha de consulta: 20/08/2017).

<sup>204</sup> Centro de Derechos Humanos "Fray Francisco de Vitoria O.P." A.C., *op. cit.*, 2009, p. 69.

promoción de los Derechos Humanos, en particular, de las personas y grupos que son más vulnerables en el cumplimiento y goce de sus derechos<sup>205</sup>.

Se decide dar este nombre al Centro en honor a Fray Francisco de Vitoria, porque se le considera en la región iberoamericana como el pionero del Derecho Internacional Público<sup>206</sup>. En cuanto a la ubicación del Centro Vitoria, siempre ha sido la misma. Está situado en el Centro Universitario Cultural (CUC), a unos cuantos metros de Ciudad Universitaria. Los dominicos tienen como uno de sus objetivos principales la predicación. Esta incluye la docencia, primordialmente la universitaria<sup>207</sup>. Por ello, no es fortuito que se encuentren cerca de Ciudad Universitaria.

En un inicio quienes integran el Centro Vitoria son religiosos que trabajan de manera voluntaria. Después, comienzan a integrarla personas laicas de la UNAM y de otras universidades. La dirección del Centro ha sido ocupada por diversos frailes. Desde 2002 Fray Miguel Concha Malo ha sido el director del Centro<sup>208</sup>. En un inicio el Centro Vitoria lleva una defensa regional de América Central (El Salvador, Honduras y Guatemala). Después, el trabajo se focaliza al contexto mexicano. Esto a causa de problemáticas del país como el terremoto de 1985 o el movimiento estudiantil de 1986, por mencionar algunas, así como que poco a poco el Centro Vitoria se integra por más mexicanos que eran cercanos a las Comunidades Eclesiales de Base (CEB) y que tenían interés por transformar la realidad mexicana<sup>209</sup>.

Para dar cuenta de la situación de los Derechos Humanos en el país, el Centro Vitoria decide elaborar informes. De hecho, es pionero en elaborar informes sobre derechos civiles

---

<sup>205</sup> Entrevista a Miguel Concha Malo, Director del Centro Vitoria, 12 de agosto de 2016.

<sup>206</sup> Fray Francisco de Vitoria fue un fraile dominico que nació en el siglo XV en España. Se le considera el pionero del Derecho Internacional Público por sus enseñanzas dictadas en la Universidad de Salamanca. Sus discípulos se encargaron de recopilar estas enseñanzas y apuntes en la obra que recibe el nombre de *Relecciones*. UNAM, *Francisco de Vitoria y sus relecciones*: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/466/3.pdf>; Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C., *op. cit.*, 2009, p. 26.

<sup>207</sup> Barrado citado por María del Rosario Soto Lescale, *op. cit.*, p. 1.

<sup>208</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C., *op. cit.*, 2009, p. 36.

<sup>209</sup> *Ibid.*, p. 21.

y políticos. En 1988 se realizó el “Primer Informe sobre la Democracia: México”. Estuvo coordinado por el Dr. Pablo González Casanova y el Centro Vitoria participa por medio de Miguel Concha Malo<sup>210</sup>. A partir de 1989 y hasta 1999, el Centro Vitoria elaboró un Informe Anual sobre la situación de los Derechos Humanos en México<sup>211</sup>. Sin embargo, a causa de que para finales de los 90, ya existían organismos públicos de Derechos Humanos que se dedicaban a elaborar informes sobre violaciones a Derechos Humanos, el Centro Vitoria decidió encaminar su trabajo por la defensa de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC), que eran poco abordados<sup>212</sup>. En 2003 se publica el primer Informe Anual sobre la Situación de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Informe DESC)<sup>213</sup>. La defensa de estos derechos ha continuado siendo un eje en el trabajo de la organización.

El Centro ha acompañado a lo largo de los años muchos procesos de defensa y promoción de Derechos Humanos. Para exigir el cumplimiento y ejercicio de éstos ha incidido en la legislación y política pública. Por ejemplo, en el 2003 participa en el Diagnóstico Nacional de Derechos Humanos coordinado por la Oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos<sup>214</sup>, años después en el Grupo de Trabajo para la Elaboración de una nueva Ley sobre la No Discriminación en el DF<sup>215</sup>, en el Comité Coordinador para la elaboración del Diagnóstico y Programa de Derechos Humanos del Distrito Federal (2007-2009)<sup>216</sup>. También, con otras organizaciones, desde 2007 impulsó la Reforma Constitucional en Materia de Derechos Humanos, demandó acciones de protección y garantía del Estado a favor de las personas defensoras y los periodistas,

---

<sup>210</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>211</sup> Cabe mencionar que en 1990 America’s Watch publica el informe *Los Derechos Humanos en México: una política de impunidad* para dar cuenta de la situación grave de violaciones a los Derechos Humanos en el país. Grupos mexicanos dedicados a la defensa de Derechos Humanos cooperan con esta ONG estadounidense, ya que para este periodo ya no se considera como antipatriótico trabajar con organizaciones extranjeras para dar cuenta de la situación mexicana. Sergio Aguayo Quezada, *op. cit.*, p. 366; Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C., *op. cit.*, 2009, p. 6.

<sup>212</sup> Entrevista a Miguel Concha Malo.

<sup>213</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C., *op. cit.*, 2009, p. 59.

<sup>214</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>215</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>216</sup> *Ibid.*, p. 39.

participó en la Ley de Derechos de las Personas Jóvenes en el Distrito Federal<sup>217</sup>. Entre los últimos procesos, en 2016, Miguel Concha Malo brinda asesoría para redactar la Constitución de la Ciudad de México<sup>218</sup>.

En cuanto a algunos procesos que ha acompañado, el Centro Vitoria ha participado también en la Misión Civil de Observación en el caso La Parota, la Promotora por la Unidad Nacional en contra del Neoliberalismo, la Red de Constructores de Paz, la Misión Civil de Observación a Oaxaca en 2006 y la Campaña Nacional e Internacional por la liberación de los presos de Atenco. Participa activamente en la Campaña “Sin Maíz no hay país” e integra junto con otras organizaciones en 2014 el Frente por la Libertad de Expresión y la Protesta Social (FLEPS) para impedir en términos generales que se viole el derecho a la libertad de expresión<sup>219</sup>.

En cuanto a casos jurídicos, ha acompañado casos de tortura, detención arbitraria, violación al debido proceso, violación de los Derechos Humanos a la información, consulta previa, seguridad jurídica, vivienda adecuada, medio ambiente sano, al agua, a derechos laborales, no discriminación, a la energía eléctrica, y últimamente, un caso de feminicidio.

Actualmente, el Centro Vitoria está conformado por las siguientes áreas: Dirección, Coordinación, Defensa Jurídica, Administración, Educación, Promoción y Difusión, Investigación y Comunicación. El objetivo central del Centro es defender y promover la integralidad de los Derechos Humanos, prioritariamente de sectores en condiciones de vulnerabilidad para contribuir en la construcción y fortalecimiento de sujetos de exigibilidad y justiciabilidad de los Derechos Humanos<sup>220</sup>.

---

<sup>217</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C., *La Memoria del Vitoria: 30 aniversario de la fundación del Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.”* A.C., 2014, p. 14-22.

<sup>218</sup> Alejandro Pacheco, *No permitiremos regresión en Constitución de la CDMX: Miguel Concha*, 2016. México, 19 de junio de 2017: <https://www.sdpnoticias.com/local/ciudad-de-mexico/2016/02/05/no-permitiremos-regresion-en-constitucion-de-la-cdmx-miguel-concha> (fecha de consulta: 07/07/17).

<sup>219</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C., *op. cit.*, 2014, p. 34.

<sup>220</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” Página oficial: <http://derechoshumanos.org.mx> (09/07/2017).

En el caso del área de Educación, Promoción y Difusión, para cumplir este objetivo se cuenta, entre otros proyectos, con un espacio de formación permanente desde hace 15 años, que es la Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos, de la que hablaremos en el siguiente capítulo.

Este proyecto no ha sido el único espacio formativo del Centro Vitoria. En los primeros años, el Centro Vitoria sensibilizó a población universitaria sobre la situación de los Derechos Humanos en Centroamérica y el Caribe a través de foros, seminarios, conferencias y mesas de análisis. Después, de 1991 a 1993, se tiene el dato que se imparten capacitaciones a comunidades indígenas; en 1998, capacitaciones para la formación de Comités de Derechos Humanos; en 1999 un programa de capacitación en reclusorios femeniles en la Ciudad de México a personas en situación de reclusión<sup>221</sup>. Un poco antes de la creación de la Escuela, en 2002, se formó el espacio de la “Cátedra de Derechos Humanos del Vitoria”, que eran conferencias mensuales en donde se reflexionaba políticamente sobre los Derechos Humanos de los grupos en situación de vulnerabilidad para retroalimentar el diagnóstico y el programa de Derechos Humanos que se estaba gestando a nivel nacional<sup>222</sup>.

Este interés por propiciar la construcción de espacios formativos se debe a la recomendación que desde un inicio hicieron centroamericanos a los fundadores del Centro Vitoria. Los centroamericanos les comentaron la necesidad de contar con un área de formación para multiplicar colectivos de defensa y promoción de Derechos Humanos. Así lo expresa Miguel Concha Malo:

nos compartieron desde su experiencia las personas centroamericanas que era necesario tener un área de formación y capacitación en Derechos Humanos...Entonces nosotros comenzamos a organizar desde entonces cursos, talleres sobre Derechos Humanos con un propósito: multiplicar los colectivos de defensa y promoción de Derechos Humanos. O sea, no facilitar el aprendizaje en

---

<sup>221</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. 2006 *formulario CEPALCDHFFV*. Documento interno.

<sup>222</sup> Entrevista a Melissa Angélica Vértiz Hernández, acompañante de la Escuela de 2003 a 2005, 09 de enero y 16 de enero de 2017. Documento interno.

Derechos Humanos de las gentes y ya, sino generar la organización en la defensa y promoción de los Derechos Humanos, que fueran talleres, cursos multiplicadores.<sup>223</sup>

Esta lógica de proyectos multiplicadores y la experiencia que va adquiriendo el Centro Vitoria en la defensa y promoción de los Derechos Humanos, como se verá en el siguiente capítulo, impregna la estructura del diseño de la Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos.

---

<sup>223</sup> Entrevista a Miguel Concha Malo.

# Capítulo 3: La enseñanza de los Derechos Humanos en la Escuela

Una vez mencionados los espacios formativos del Centro Vitoria, este capítulo se aboca en describir y analizar cómo se ha construido la Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos. En este capítulo, se abordará primero cómo surge la Escuelita y después cómo se han enseñado los Derechos Humanos a lo largo de estos 15 años, de 2003 a 2017. Para dar cuenta de ello, se hace uso de categorías que surgieron a medida que se interrelacionaron los discursos provenientes de fuentes documentales y testimoniales. Es decir, su construcción colectiva a través de tejer redes y desde una perspectiva de género y juventudes, el uso de una metodología con enfoques participativo y cómo se manifiesta lo *sentipensante*, su vinculación con procesos organizativos que han reafirmado la necesidad de visibilizar que detrás de la defensa de los Derechos Humanos está la dignidad de las personas y pueblos, así como el cambio de promotores a defensores de Derechos Humanos. Todas estas características que le dan un sello particular a este espacio. Cada una de ellas se describe detenidamente a lo largo del texto, pero antes resulta necesario describir cómo surge este espacio.

## 3.1 Surgimiento de la Escuela

Quienes participaron en la primera discusión para la creación de la Escuela fueron Miguel Concha Malo y Agnieszka Raczynska, quien era la Coordinadora en ese periodo del Centro Vitoria. En 2002 perciben la necesidad de crear un espacio formativo para jóvenes. Este interés es generado a raíz de una conferencia sobre “Jóvenes y Derechos Humanos”. Los jóvenes que asistieron estaban de acuerdo en que era necesario formarse en el tema de los Derechos Humanos<sup>224</sup>. De esta manera, se decide invitar a Melissa Angélica Vértiz Hernández, por su experiencia previa en trabajo con jóvenes en Amnistía Internacional

---

<sup>224</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. 2006 *formulario CEPALCDHFFV*, p. 7. Documento interno.

sección mexicana, y, poco después, a Miriam Aidee Silva Romero, que también trabajaba en Amnistía Internacional sección mexicana, para que cobre vida esta idea<sup>225</sup>. Ocho aspectos principales se discutieron para el diseño y el desarrollo del proyecto.

Primero, se determinó que el eje transversal de las distintas temáticas de los Derechos Humanos fuera la no discriminación, porque permitía abordar transversalmente los temas a desarrollar<sup>226</sup>. Para ello, se diseñó un currículo que posibilitara conocer las situaciones diferenciadas a las que se enfrentan distintos grupos en situación de vulnerabilidad. Hasta la fecha, la estructura básica planteada desde 2003, en concordancia con una lógica deductiva, es la siguiente: conceptos básicos de los Derechos Humanos, grupos en situación de vulnerabilidad y diseño de proyectos. En el primer bloque, se abordan las bases con las que se trabaja durante el proceso, es decir, los conceptos básicos de los Derechos Humanos, herramientas para la promoción y defensa de los Derechos Humanos y el contexto mexicano. En el segundo bloque, se contemplan los derechos de grupos históricamente en situación de vulnerabilidad. Estos son: adultos mayores, personas que viven con discapacidad, personas LGBTTTI, personas que viven con VIH/SIDA, jóvenes, infancias, mujeres, pueblos indígenas y migrantes. En el tercer bloque, se brindan herramientas para diseñar proyectos con intervención comunitaria.

Aunque se han agregado, modificado o eliminado sesiones, la estructura base ha sido prácticamente la misma durante estos 15 años. Sin embargo, esto no ha significado que sea inflexible. Su flexibilidad ha posibilitado hacer cambios para dar cuenta de las necesidades, cuestionamientos y exigencias del contexto. Lo anterior se percibe en las modificaciones que ha habido en los contenidos, en las dinámicas y las evaluaciones, de las que se hablará en los siguientes apartados.

Con esta descripción sobre el currículo se percibe que la Escuela incorpora el principio de la educación en Derechos Humanos de partir de la visión de los grupos en situación de vulnerabilidad<sup>227</sup>. Es decir, se asume como no neutro y se posiciona por estos grupos. Ya

---

<sup>225</sup> Entrevista a Melissa Angélica Vértiz Hernández.

<sup>226</sup> *Idem*.

<sup>227</sup> Abraham Magendzo, 2008, p. 147.

Freire en su obra *La educación como práctica de la libertad* llamaba la atención sobre la inexistencia de la neutralidad en la educación que conduce imperativamente a reconocer a la educación como un acto político:

la naturaleza de la práctica educativa, su necesaria directividad, los objetivos, los sueños que se persiguen en la práctica no permiten que sea neutra sino siempre política. Es a esto a lo que yo llamo politicidad de la educación, esto es la cualidad que tiene la educación de ser política. La discusión que se propone es saber qué política es esa, en favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se realiza.<sup>228</sup>

Apostar por conocer la situación de los derechos de grupos históricamente marginados significa primero reconocer su existencia y su rol como sujetos de derechos. Implica, asimismo, incorporar discursos de exigibilidad y resistencia de estas poblaciones para que sus narrativas no queden en el olvido y, en cambio, se creen estrategias colectivas de incidencia.

Segundo, para que estos contenidos no se estancaran a nivel discursivo, se propuso recuperar metodologías con enfoque participativo, lúdico y socioafectivo dirigidas a jóvenes fundamentadas en la educación popular<sup>229</sup>. Lo anterior, con la intención de propiciar un espacio en donde los jóvenes pudieran compartir sus experiencias, saberes, sentires y no ser un lugar que reprodujera prácticas de una educación bancaria, en donde quien sabe es el docente y el alumno se limita a escuchar. Así lo expresa Miriam Aidee Silva Romero:

Utilizamos mucho la teoría del juego. Ese fue un gran secreto. La gente no estaba acostumbrada a jugar y parecíamos como Kindergarten, pero la verdad es que no era así. Era una dinámica muy dirigida a sensibilizarte y sobre todo a rescatar lo que sentías. Eso era muy interesante: cómo en el juego sale tu verdadera personalidad.<sup>230</sup>

---

<sup>228</sup> Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2005 p. 3.

<sup>229</sup> Centro de Derechos Humanos "Fray Francisco de Vitoria O.P." A.C. 2006 *formulario CEPALCDHFFV*, p. 8. Documento interno.

<sup>230</sup> Entrevista a Miriam Aidee Silva Romero, acompañante de la Escuela de 2003 a 2006. 09 de agosto de 2017.

El juego didáctico puede utilizarse en cualquier grupo de edad en donde se tiene un objetivo educativo claro, un conjunto de reglas y contar con momentos de reflexión para que lo vivido sea apropiado por los educandos<sup>231</sup>. Además el juego incorpora la expresión de las emociones de los sujetos. En la educación en Derechos Humanos, hacer uso de técnicas vivenciales como el juego de roles, dramatizaciones, simulación, etcétera son herramientas para sensibilizar a las personas sobre las situaciones de vulnerabilidad que enfrentan otros grupos sociales y que conducen a generar sentimientos como la empatía, el respeto, la solidaridad, entre otros<sup>232</sup>. Este tipo de técnicas posibilita oponerse a la reificación; es decir, tratar a otros como objetos o entes pasivos que se limitan a observar<sup>233</sup>. De acuerdo con Axel Honneth, esta reificación va acompañada de desprecio<sup>234</sup>. Por tanto, no basta cambiar condiciones socioeconómicas, sino que también es necesario transformar representaciones que ocasionan el desprecio por el otro a través de la educación<sup>235</sup>.

Tercero, enfocar el proyecto hacia las juventudes; es decir, estudiantes, activistas y personas interesadas de la Ciudad de México y del área conurbada, ya que “un sector muy importante para el cambio y transformación social es la juventud”<sup>236</sup>. En los dos primeros años el rango de edad es de 18 a 25 años<sup>237</sup>. Después, se amplía a 29 años. Se partió del hecho de que los jóvenes son tanto una población en situación de vulnerabilidad como catalizadores de cambio. Es una población que se percibe que vive en situación de discriminación, en búsqueda de sus propios espacios donde tengan voz y decidan, pero además donde discutan y propongan estrategias para mejorar su situación y la de su comunidad<sup>238</sup>. Además, el lugar en donde se ubica el Centro Vitoria es un espacio estratégico. Está a unos cuantos metros de distancia de la Universidad Nacional Autónoma

---

<sup>231</sup> Paula Chacón, *El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula?*, Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de <http://www.grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf> (fecha de consulta: 07/09/2017).

<sup>232</sup> Silvia L. Conde “El papel del educador y la educadora en Derechos Humanos”, en *Dfensor*, Núm. 10, Año XIII, octubre 2015, p. 19.

<sup>233</sup> Axel Honneth citado por Teresa Yurén, *Ciudadanía y educación. Ideales, dilema y posibilidades de la formación ético-política*. México, Juan Pablos, 2013, p. 157.

<sup>234</sup> *Idem*. p. 159.

<sup>235</sup> *Idem*. p. 160.

<sup>236</sup> Entrevista a Miguel Concha Malo.

<sup>237</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2003 flyers*, p. 1. Documento interno; Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2005-20 años*, p. 9. Documento interno.

<sup>238</sup> Entrevista a Melissa Angélica Vértiz Hernández.

de México (UNAM), por lo que han sido muchas personas jóvenes de esta institución, como se percibirá en las gráficas del siguiente apartado, quienes han participado en este proyecto formativo.

El cuarto aspecto que se discutió fue la duración y el día. La Escuelita ha oscilado entre los 6 y 8 meses<sup>239</sup>. La duración ha posibilitado profundizar en problemáticas a las que se enfrentan diferentes grupos en situación de vulnerabilidad, así como dedicar más sesiones para aprender sobre herramientas para la defensa de los Derechos Humanos. En cuanto al día, se decidió que fuera en sábado para que entre semana los jóvenes realizaran sus actividades laborales o académicas y el sábado lo dedicaran al espacio. Esto se relaciona con los espacios complementarios que llegan a ocupar proyectos formativos de la educación no formal. De acuerdo con Trilla, implica dedicación de tiempo parcial para que los participantes tengan posibilidad de ocuparse en otras actividades<sup>240</sup>.

Quinto, encontrar un lugar para facilitar las sesiones. Al estar el Centro Vitoria ubicado en el CUC, resulta más sencillo solicitar un salón ahí. La primera y segunda generación acuden a las sesiones en el sótano del CUC, pero a partir de la tercera generación la Escuela ocupa una de las salas veintitantos<sup>241</sup>. Este dato no es menor, porque significó que la Escuela fue posicionándose dentro de la Orden de Predicadores y del Centro Vitoria como un espacio con completa legitimidad y proyección a futuro<sup>242</sup>.

Sexto, la posibilidad de que este proyecto pudiera autosostenerse. Esto último no se lleva a cabo, porque el Centro Vitoria no está en posibilidades financieras de sostener un proyecto de ocho meses de duración. Se reflexionó sobre la posibilidad de solicitar una cuota de recuperación por material, pero el grupo de jóvenes al cual se dirige el proyecto, en su mayoría, no cuenta con las posibilidades para pagarla. Por consiguiente, se decide

---

<sup>239</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. 2006 *Calendario sesiones y preparación*, p.1 Documento interno.

<sup>240</sup> Jaume Trilla, *op. cit.*, p. 37.

<sup>241</sup> Entrevista a Melissa Angélica Vértiz Hernández.

<sup>242</sup> *Idem*.

recurrir a instituciones gubernamentales y después organizaciones internacionales para financiar el proyecto<sup>243</sup>. De hecho, al depender de un financiamiento externo, ahora, que la Escuela cumple 15 años, resulta sorprendente que no se concibió como proyecto de largo aliento, pues había incertidumbre sobre el financiamiento del proyecto y si perduraría un proyecto de este tipo: “teníamos mucho temor de que no funcionara, porque entendíamos también la dinámica de la UNAM y de los jóvenes de que si no les interesa, es un poco como aventar una bala al aire”<sup>244</sup>.

Quienes han apoyado el financiamiento de la Escuela a lo largo de estos 15 años han sido el Programa de Coinversión del Gobierno del Distrito Federal, la asociación Manos Unidas, la Fundación Ford y, actualmente, la Fundación Rosa Luxemburg. Horace B. Reed y Elizabeth Lee ya identificaban que obtener recursos económicos puede traer complicaciones en proyectos de la educación no formal. En primer lugar, si el proyecto está encaminado a buscar un cambio social, puede ser difícil encontrar patrocinadores que estén interesados en cambiar el *statu quo*. En segundo lugar, las agencias de cooperación pueden ejercer presión y desviar el objetivo original del proyecto<sup>245</sup>.

Séptimo, pensar cómo se cerraría el proceso. Así lo expresa Melissa Angélica Vértiz Hernández:

¿Cómo cerramos este programa? Después de pasar por un proceso de formación de prácticamente de 8 meses ¿qué queremos? Sí lo pensamos mucho. Me acuerdo que tuvimos una conversación inclusive con Don Miguel Concha Malo de qué capacidades tenía el Centro Vitoria para darle seguimiento o no a los jóvenes. Porque prácticamente era ¿al final qué? Era abrir una caja de pandora. Entonces lo que pensamos es que sería bueno tener un cierre en el que los jóvenes pudieran diseñar un proyecto de difusión que pudieran impulsar en otros espacios. Fue así como se diseñó este programa que cierra con el diseño e implemento de proyectos.<sup>246</sup>

---

<sup>243</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. 2006 *formulario CEPALCDHFFV*, p. 8. Documento interno.

<sup>244</sup> Entrevista a Melissa Angélica Vértiz Hernández.

<sup>245</sup> Horace B. Reed y Elizabeth Lee Loughran, *op. cit.*, p. 57-5

<sup>246</sup> Entrevista a Melissa Angélica Vértiz Hernández.

Esto se relaciona con lo que ya centroamericanos les habían recomendado sobre tener espacios multiplicadores formativos, para que el movimiento de los Derechos Humanos se expandiera. A su vez se vincula con los fundamentos de la educación en Derechos Humanos, ya que ésta conlleva un compromiso ético-político de ir más allá del discurso verbal para asentarse en un hacer; un hacer relacionado con las problemáticas sociales, culturales y políticas que viven grupos marginados<sup>247</sup>.

Por último, y no menos importante, pensar quiénes facilitarían las sesiones. En esta relación de educador-educando, hay dos figuras educadoras distintas en este espacio formativo; por un lado, las organizaciones, que reciben el nombre de facilitadores; por otro, el equipo del Centro Vitoria, que se llaman acompañantes. En cuanto a las primeras esto fue lo que se discutió:

Otra cosa que analizamos mucho fue: ¿lo vamos a dar todo nosotros? Porque no somos expertos en muchos temas. La verdad es que también la mayoría de los jóvenes que estábamos en el Vitoria, honestamente no teníamos mucha experiencia. Yo nunca estuve en una escuela de promotoras y promotores. En mi carrera (Relaciones Internacionales) tuve una materia optativa de Derechos Humanos y de derecho internacional público. Entonces ahí fue involucrarme en otros procesos de autoformación. La primera y las distintas generaciones me ayudaron a aprender un montón de cosas. Me atrevería a decir que en el caso de Miriam y de otras compañeras pues también. Ahí fue cuando dijimos, más bien necesitamos el apoyo de otras organizaciones y de otros colectivos. Fue que también empezamos a pensar: y ¿qué más? ¿De qué sirve que las organizaciones participen? ¿para qué queremos que se involucren las demás organizaciones? Más allá de que solamente vayan a dar una sesión ¿de qué les va beneficiar a las organizaciones?” Ahí fue también darle vueltas, pensar y no tuvimos una respuesta honestamente. Fue así: pues invitémoslos y ya vamos viendo.<sup>248</sup>

Algunas de las organizaciones, colectivos e instituciones que han participado constantemente en la facilitación de las sesiones a lo largo de estos 15 años han sido: AHF México, la Campaña Nacional Sin Maíz No Hay País, Católicas por el Derecho a Decidir, el Centro de Derechos Humanos de la Montaña Tlachinollan, el Centro de Derechos

---

<sup>247</sup> Abraham Magendzo, 2008, p. 21.

<sup>248</sup> Entrevista a Melissa Angélica Vértiz Hernández.

Humanos Miguel Agustín Pro Juárez (Centro Prodh), el Colectivo Itinerante Amatzconcalli (Colitam), la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Comité Cerezo, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), El Closet de Sor Juana, Elije, Red de Jóvenes por los Derechos Sexuales y Reproductivos, Las Punto Género, Marabunta, Mujer y Medio Ambiente, la Red de Juventudes Trans, la Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos “Todos los Derechos para Todas y Todos” (Red TDT), Servicios y Asesorías para la Paz (SERAPAZ), Sin Frontera, entre otras. Entre los especialistas que han facilitado sesiones están Diana Vite Hernández, Pietro Ameglio Patella, entre otros.

En cuanto a las personas del equipo del Centro Vitoria, en todas las generación han sido dos personas jóvenes acompañantes. Ellas se encargan durante todo el proceso de generar un ambiente que propicie un ambiente de integración, confianza y participación; facilitar las dinámicas de distensión y sensibilización; contactar a la organización o institución que facilita la parte teórica de cada sesión; buscar, preparar y entregar el material necesario para cada sesión, entre otras actividades.

Es decir, que los actores que participan en este proceso formativo son: las organizaciones encargadas de compartir la parte teórica y su experiencia en la defensa de los Derechos Humanos; las acompañantes que gestionan cuestiones logísticas y propician un ambiente de confianza y aprendizaje; los jóvenes, que son quienes asisten para aprender. Sin embargo, en la práctica todos ellos tienen el rol dual de enseñar y aprender.

La estructura de cada una de las sesiones ha sido prácticamente la misma a lo largo de estos 15 años. Primero, hay una actividad de distensión y sensibilización a cargo de los jóvenes o de las acompañantes del proyecto que ayuda a fomentar la confianza entre los participantes, fortalecer el trabajo de equipo e introducir el tema; la parte teórica, que está a cargo de una persona facilitadora, de alguna organización o colectivo, quien comparte su experiencia de trabajo en el ámbito de los Derechos Humanos. Esta persona varía de sesión a sesión dependiendo del tema a abordar. Después, hay una actividad propuesta por esta persona facilitadora para profundizar sobre el tema. Por último, al final de cada sesión, hay

una ronda de participación para expresar reflexiones e inquietudes. No obstante, cabe aclarar que la discusión y reflexión son componentes permanentes y transversales durante todas las sesiones con el fin de promover un diálogo constante entre todas las personas.

El diálogo como método de enseñanza y aprendizaje es la base medular para que ocurra un aprendizaje significativo de los participantes. Por eso en proyectos que se fundamentan en una educación en Derechos Humanos, educación popular y para la paz, de acuerdo con Silvia L. Conde, se incentiva el diálogo a través de debates, trabajos en equipo en donde se ejercite la argumentación y la escucha activa para ser capaz de generar consensos y manifestar disensos<sup>249</sup>.

Con estas discusiones, delimitaciones y preocupaciones se crea la Escuela para Promotoras y Promotores Juveniles en 2003. Se plantea como objetivo formar a promotores juveniles para que realicen actividades de sensibilización y formación en educación para la paz y Derechos Humanos hacia sectores marginados<sup>250</sup>. Este objetivo, con los años, irá transformándose hasta que en 2014 se nombran Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos.

Una vez descrito cómo surge la Escuelita, llama la atención por qué se nombran Escuela. Este denominación generalmente lo reciben únicamente espacios educativos escolarizados. Sin embargo, en este caso, en retrospectiva nombrarse “Escuela” se relaciona con una cuestión política:

Tiene mucho que ver me parece ya viéndolo en retrospectiva con esta parte del tema de la educación, de los espacios en los que se ejerce el derecho a la educación y una educación política, que no solamente es exclusivo de una escuela formal sino también a partir de la educación no formal e informal. Yo creo que a lo largo del tiempo, yo si me atrevería de decir que llamarle Escuela también es una cuestión política. Decir no solamente podemos aprender Derechos Humanos

---

<sup>249</sup> Silvia L. Conde, *op. cit.*, p. 20.

<sup>250</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. 2003 *Carpeta*. Documento Interno.

en el aula o en la escuela, sino también lo podemos aprender o podemos construir ciudadanía en otro tipo de espacios.<sup>251</sup>

La escuela como el único espacio legítimo para aprender fue puesto en duda en los años cincuenta. Sin embargo Jan Masschelein y Maarten Simons en su obra *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública* nos recuerda que desde que se creó la escuela se piensa como un lugar para democratizar el tiempo libre, porque en la antigua Grecia a la escuela sólo podían asistir las élites<sup>252</sup>. Esta Escuela claramente no pertenece al sistema educativo nacional, pero en ella los jóvenes deciden utilizar su tiempo libre, entendido como un tiempo en donde no se produce<sup>253</sup>, para aprender sobre la defensa y promoción de los Derechos Humanos. Es un espacio de socialización en herramientas, experiencias, saberes y afectividades sobre la defensa y promoción de los Derechos Humanos a jóvenes, que como lo veremos en el siguiente apartado, en gran mayoría ya tienen cierto grado de sensibilización hacia las problemáticas de su contexto y la defensa de los Derechos Humanos. El hecho de aprehender este tipo de herramientas les posibilita cuestionar y transformar el lugar precario al que los relega la sociedad tanto a ellos jóvenes como a los grupos marginados.

### **3.2 Generaciones conformadas por jóvenes**

Jóvenes con diversos intereses, profesiones, posturas, sueños e identidades han conformado las 15 generaciones de la Escuelita. A continuación se presenta un retrato en números de quienes han participado en este proceso. Para ello, se realizó una base de datos que aglomerara la información recabada a lo largo de estos 15 años de trayectoria de los jóvenes que han participado en la Escuela. Se vació en esta base de datos las listas de asistencia de 2003 a 2017 y las listas de egresados de las generaciones de 2003 a 2016.

---

<sup>251</sup> Entrevista a Melissa Angélica Vértiz Hernández.

<sup>252</sup> Jan Masschelein y Maarten Simons, *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2014, p. 11.

<sup>253</sup> *Idem*.

Para ordenar los datos, se recurrió a las siguientes categorías: número, generación, nombre, apellido, género, nivel de estudios, carrera, institución educativa, Sí/No pertenece Organización/Colectivo, nombre de la Institución Gubernamental/ ONG. En caso de que no se contara con la información completa en estas listas, se recurrió a las acompañantes para llenar los vacíos de información. Sin embargo, en los primeros años, es cuando se tuvo mayor dificultad para encontrar datos. Con la información obtenida, aunque cabe aclarar no completa, es que se obtienen los siguientes gráficos.

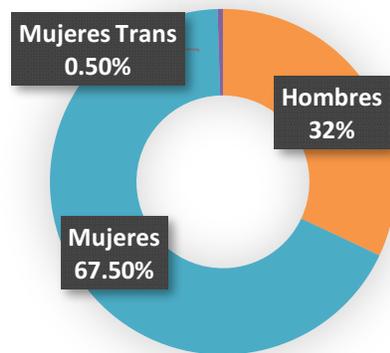
Una sola gráfica, la primera, contiene información sobre todas las personas que han participado en el proceso de la Escuelita. Las demás retratan las características únicamente de las personas que han egresado; es decir, que cumplieron con los requisitos de asistencia y entrega de tareas<sup>254</sup>. En total son 454 jóvenes egresados. A partir de este número, al no tener la información completa, se elaboraron gráficas con totales distintos para que el porcentaje de *sin dato* no ocupara gran parte de la gráfica. En cada una de las gráficas se especifica cuál es el total. Una vez mencionadas estas especificaciones, pasemos a los números:

En estos 15 años, 678 jóvenes han participado en la Escuelita. De ellas y ellos:

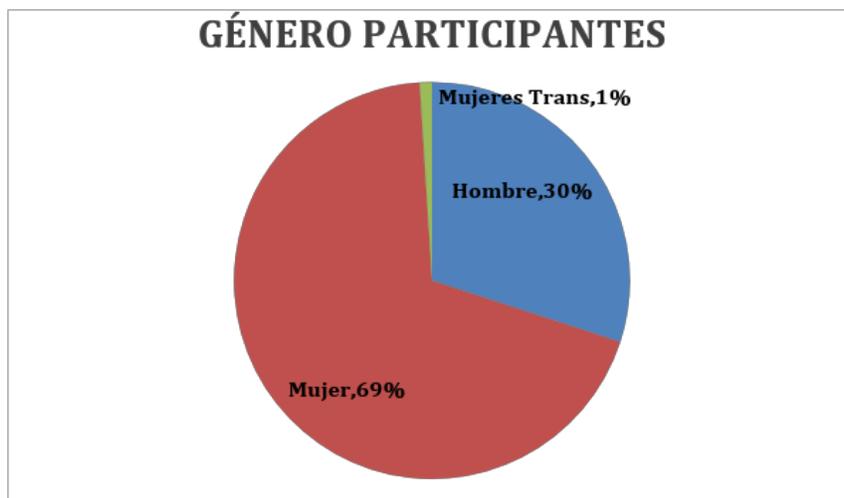
---

<sup>254</sup> Se entrega diploma a las personas que tienen asistencia de por lo menos el 80%, han participado en las evaluaciones y han entregado su proyecto final.

## GÉNERO PARTICIPANTES



En cuanto a las personas que han concluido el proceso de 2003 a 2016, han sido 454. De éstas:



Con la gráfica, se evidencia que mayoritariamente quienes han participado y egresado de la Escuela han sido mujeres. Por cada hombre, hay por lo menos dos mujeres. Desde un inicio, para la conformación de grupos, se buscó igualar la cantidad de hombres y mujeres. Sin embargo, no se ha logrado más que en la novena generación<sup>255</sup>. El porcentaje de mujeres trans es reducido, porque es a partir de las últimas generaciones

<sup>255</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. 2011 *Promotores*, p. 2. Documento interno.

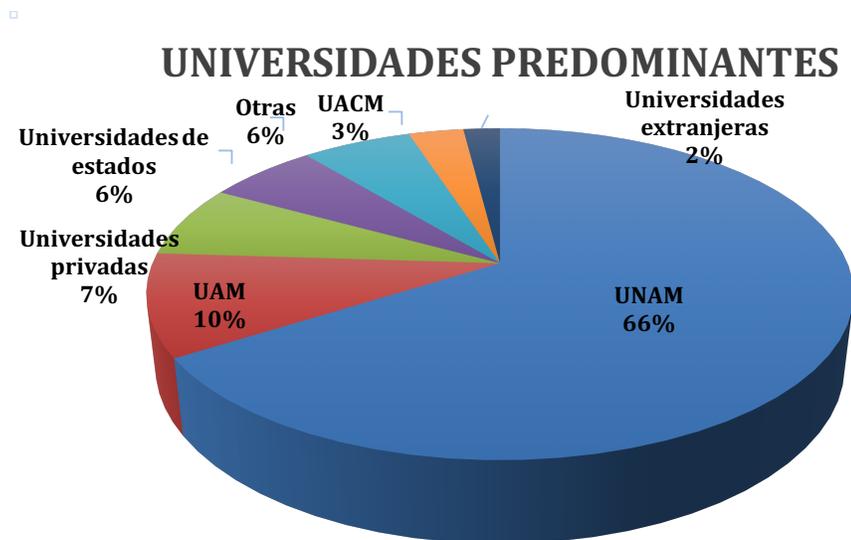
que se decidió agregar esta categoría para dar cuenta de la diversidad de perfiles que participan en la Escuelita.

En cuanto al nivel de estudios, se tiene información de 370 personas. De este total, los resultados son los siguientes:



Aunque no es un requisito ser estudiante de nivel superior para participar en la Escuela, se retrata que han sido sobre todo alumnos de licenciatura quienes buscan en este espacio complementar su formación universitaria en la defensa de los Derechos Humanos.

En cuanto a la categoría de universidades, se tiene información de 264 personas. De este total, las universidades predominantes son las siguientes:



Esta gráfica tiene mucha riqueza. Empecemos por desagregar información. La categoría de *universidades privadas* incluye al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), la Universidad del Claustro de Sor Juana, la Universidad Iberoamericana (Ibero), Universidad Insurgentes, Universidad Latina y la Universidad del Valle de México (UVM).

El porcentaje de *universidades de estados* comprende instituciones de Baja California, Chiapas, Chihuahua, Estado de México, Monterrey, Morelos, Puebla, Sinaloa, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán.

Hay universidades que porcentualmente tienen menos del 2%. Por consiguiente, se decidió agruparlas en la categoría de *otras*. Esta categoría comprende a la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Con todos estos datos, observamos que son jóvenes de la Ciudad de México o el área conurbada quienes egresan de la Escuela. Generalmente aquellos que provienen de estados más lejanos es porque están de intercambio estudiantil o decidieron mudarse a

la Ciudad de México. De las universidades extranjeras sabemos que hay jóvenes que provienen de países como Alemania, Chile, El Salvador, Estados Unidos, Francia y Uruguay.

También percibimos que en su gran mayoría participan jóvenes provenientes de universidades públicas. Se observa que más de la mitad de ellos pertenecen a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Aunque no soslayamos que un factor determinante para que jóvenes de la UNAM se interesen por formar parte de alguna generación es la ubicación, creemos que se debe también a que esta universidad fomenta el compromiso social en sus estudiantes. De esta manera, en la Escuelita encuentran un espacio para reafirmar su compromiso con la sociedad en la medida en que se les ofertan alternativas de incidencia en las problemáticas del país.

Veamos ahora cuáles son las profesiones predominantes. Se tiene información de 354 personas, una vez que se ha excluido el número de jóvenes de nivel medio superior. Dado que hay diversidad de profesiones, se eligieron las diez licenciaturas predominantes:

Posición	Licenciatura	Número de veces que aparece
1	<b>Derecho</b>	55
2	<b>Psicología</b>	45
3	<b>Sociología</b>	44
4	<b>Relaciones Internacionales</b>	31
5	<b>Ciencia Política</b>	28
6	<b>Comunicación</b>	25
7	<b>Trabajo social</b>	17
8	<b>Pedagogía</b>	14
9	<b>Historia</b>	9
10	<b>Antropología</b>	9

Se retrata con este listado que son jóvenes del área de ciencias sociales quienes tienen mayor presencia en la Escuelita. Hay múltiples razones por las que jóvenes de esta área

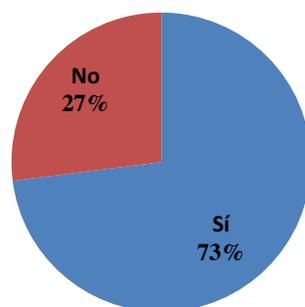
decidan participar, entre ellas percibimos: motivación personal, interés laboral o el mismo entorno posibilita saber de la existencia de este tipo de procesos formativos.

Asimismo se observa que la defensa y promoción de los Derechos Humanos se realiza de manera multidisciplinaria. Ya no está tan arraigado la idea de que la defensa pertenece a una profesión, sino que puede hacerse desde distintos frentes. Así lo menciona Miriam Aidee Silva Romero:

En aquel entonces cuando hablábamos de Derechos Humanos todos y todas las abogadas de la UNAM querían estar ahí... Y ya cuando por ejemplo, una persona te decía: estoy estudiando pedagogía, relaciones internacionales, soy politólogo, filósofa, etc., ¿puedo participar en Derechos Humanos? Porque esa era la visión. Teníamos mucha gente abogada. Pero cuando se abre el espacio de la Escuela es decir: a ver no. Todos tenemos una voz, todos tenemos la oportunidad de cambiar esta realidad que estamos pasando. No importa que seas filósofo o de letras inglesas. O sea podemos hacer un cambio, porque al final del día somos personas.<sup>256</sup>

Por último, de un total de 318 personas:

### PERTENECEN A ONG/COLECTIVO



Gráfica elaborada con material de 2003 a 2016 proporcionado por el Centro Vitoria.

Se percibe que la mayoría de los jóvenes forman parte de algún proceso organizativo, pero en las primeras generaciones eran los menos<sup>257</sup>. A través de las bases de datos que

<sup>256</sup> Entrevista a Miriam Aidee Silva Romero.

<sup>257</sup> *Idem.*

ha construido el Centro Vitoria por generaciones, se constata que en un principio se acepta a jóvenes de partidos políticos, de delegaciones, instituciones públicas y organizaciones no gubernamentales. Con los años, han aumentando las personas pertenecientes a organizaciones de la sociedad civil, colectivos, movimientos sociales, luchas populares, sin que por ello dejen de participar jóvenes que trabajan en organizaciones gubernamentales aliadas en la defensa y promoción de los Derechos Humanos o jóvenes que no estén involucrados en algún proceso organizativo. Así, para algunos de los jóvenes ha sido su primer experiencia de participación, mientras que para otras personas significó incorporar en sus propios trabajos la perspectiva de Derechos Humanos.

Poco a poco la Escuela se ha convertido en un espacio que llena los vacíos de la educación escolarizada, pero también complementa la educación que los jóvenes adquieren en espacios en los que han participado como organizaciones relacionadas con Derechos Humanos, movimientos sociales y proyectos comunitarios. Así los mencionan Amanda Ramos García, acompañante de 2006 a 2009, y María de Lourdes Maya, de la séptima generación:

Como estudiante ya había participado en el activismo durante la huelga de la UNAM en 1999-2000 y en acciones convocadas por el Congreso Nacional Indígena y el EZLN. Sin embargo, formar parte de una organización no gubernamental le dio un carácter más formal y direccionado a este activismo, que muchas veces se diluía pasada la coyuntura. Esto me permitió entender el trabajo en torno los Derechos Humanos como una posibilidad para acompañar procesos de transformación social de largo aliento, a partir de la apropiación y el uso de conocimientos y herramientas específicas que permitían dar seguimiento a las actividades y evaluar los procesos.<sup>258</sup>

Participar en la Escuelita significó un qué hacer, darme un marco para actuar, aterrizar proyectos y tener una mirada en lo que hago desde una perspectiva de Derechos Humanos.<sup>259</sup>

---

<sup>258</sup> Cuestionario enviado a Amanda Ramos García, acompañante de la Escuela de 2006 a 2009. 20 de agosto de 2017.

<sup>259</sup> Entrevista a María de Lourdes Maya, alumna de la séptima generación de la Escuelita. 06 de junio de 2017.

Es decir, la Escuela posibilita a los jóvenes profundizar y acomodar lo que ya saben sobre la defensa y promoción de los Derechos Humanos. Así, pueden guiar su acción sobre algo más tangible, como son los Derechos Humanos.

Una vez hecho un retrato en número sobre los jóvenes, ahondemos en cómo se han conformado los grupos a lo largo de estos 15 años y en la difusión. Al inicio son 30 jóvenes quienes participan. Se decide este número por cuestiones metodológicas<sup>260</sup>. Después, en 2005 se amplía a 40<sup>261</sup>. A partir de 2006 los grupos han estado conformados entre 40 y 50 personas. Desde que comenzó la Escuelita han sido muchas las postulaciones para ingresar. Se tiene el registro de que para 2003 postularon 70 personas, pero sólo integraron el proceso 30 personas<sup>262</sup>. Así que la alta demanda por ingresar a un espacio como la Escuela ha sido una constante, con mayor o menor cantidad de postulantes es la variación.

En cuanto la difusión, en los primeros años, la convocatoria se hace sobre todo a través de volantes y compartir la información con organizaciones aliadas<sup>263</sup>. Ya con el uso de redes sociales, la convocatoria llega a más jóvenes. Sin embargo, algo que ha estado presente desde la primera generación es que se recomienda el lugar con la dinámica de boca en boca; o sea, que los jóvenes que ya egresaron invitan personalmente a jóvenes de otras redes o procesos. Esto se relaciona con la motivación intrínseca con la que acuden los jóvenes a espacios formativos en donde se han inscrito de manera voluntaria y en donde se pone en práctica metodologías con enfoque participativo, porque, como lo menciona Reed y Elizabeth Lee, éstas se basan en los deseos, esperanzas, sueños, aspiraciones y necesidades de los sujetos participantes<sup>264</sup>.

---

<sup>260</sup> Entrevista a Melissa Angélica Vértiz Hernández.

<sup>261</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. 2005 *Asistencia y datos equipo promotor*, p.1. Documento interno.

<sup>262</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. 2003 *Informe narrativo 2003*, p. 2. Documento interno.

<sup>263</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. 2003 *Informe Narrativo 2003*, p. 1. Documento interno.

<sup>264</sup> Horace B. Reed y Elizabeth Lee Loughran, *op. cit.*, p. 33.

Hecho el recorrido sobre cómo surge la Escuela y cómo se han conformado los grupos, se describe cómo se han enseñado los Derechos Humanos a través de categorías que sintetizan esta experiencia de 15 años de trayectoria.

### **3.3 Se tejen redes**

Para la enseñanza de los Derechos Humanos en la Escuelita, una de las primeras estrategias es tejer redes. Cuando el Centro Vitoria decide promover un espacio más permanente de formación, éste ya contaba con varios años recorridos en la defensa y promoción de los Derechos Humanos. Esta experiencia y vínculos con diversas organizaciones de Derechos Humanos posibilita, en primera instancia, el apoyo solidario en la facilitación de las sesiones y en la difusión de la convocatoria. En retrospectiva, de acuerdo con Melissa Angélica Vértiz Hernández, se puede decir que este apoyo funcionó como catalizador de inquietudes de los jóvenes, dio legitimidad y respaldo político al espacio:

Creo que sí fue una buena decisión no darnoslas de “todólogos”. Aparte ni lo éramos. Me parece que es una posición muy humilde por parte del Vitoria, como organización, de reconocer el trabajo de las demás organizaciones y de personas defensoras...Creo que si desde el principio no hubiéramos tenido el apoyo de personas defensoras, de organizaciones, inclusive en ese entonces de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, del mismo Instituto de la Juventud, que nunca lograba entender por qué tan poquitos jóvenes, creo que la Escuela no hubiera funcionado. También porque además le dio legitimidad y respaldo político al espacio. Ayudaron para ser catalizadores del trabajo de los jóvenes, porque muchos se involucraron en sus propias organizaciones. Empezaron a tener interés sobre el tema de migración, de personas con discapacidad, de mujeres, de no discriminación. Creo que ayudó también que el proceso de formación para promotoras y promotores tuviera un cauce y no fuera nada más: acaban su formación, hacen su proyecto y ya. Sino ayudó a poder dar cabida, cauce a algunas inquietudes que tenían los jóvenes.<sup>265</sup>

Asimismo, Miriam Aidee Silva Romero menciona que las organizaciones y colectivos que facilitan la parte teórica de las sesiones participan desde una actitud de construcción colectiva:

---

<sup>265</sup> Entrevista a Melissa Angélica Vértiz Hernández.

Creo que esa fue una gran ventaja de que los invitados de otras organizaciones civiles nos dieron mucha apertura. Decían: Sí, tengo el conocimiento teórico, pero al mismo tiempo quiero que ustedes construyan y me digan desde su postura qué opinan de los Derechos Humanos. Ese era algo muy bueno, porque ellas se llevan esa experiencia de nosotras y nosotros. No era una educación vertical, sino una educación horizontal. Tanto las organizaciones se llevaban algo de nuestro espacio, como nosotras nos quedamos algo de la gente que facilitaba alguna sesión.<sup>266</sup>

Así, tejer redes forma parte de un círculo virtuoso por las siguientes razones. La primera es que las organizaciones fortifican su relación entre sí o se relacionan con otros actores sociales, así como dan a conocer e intercambian experiencias sobre la labor de defensa que realizan. Otra razón es que los jóvenes conocen organizaciones y personas defensoras para canalizar sus inquietudes sobre la defensa y promoción de los Derechos Humanos. Ya sea que se integren a alguna organización o que con sus mismos pares se organicen para la conformación de colectivos y el acompañamiento a procesos organizativos con comunidades, movimientos sociales o luchas locales. Esto posibilita a los jóvenes encontrar un vínculo más cercano entre el ámbito educativo y laboral y poder poner en práctica los conocimientos que van construyendo. La última razón es que la Escuela ha nutrido con su experiencia y con herramientas metodológicas, pedagógicas y teóricas la labor del Centro Vitoria. De hecho, a causa del apoyo y ejecución de la Escuela es que se consolida el área de Educación, Promoción y Difusión del Centro Vitoria<sup>267</sup>.

No está de más decir que un espacio formativo implica constantemente actualizarse en los temas. Además, que sean jóvenes quienes formen parte del proceso brinda frescura al Centro Vitoria por las propuestas e inquietudes que expresan. Conoce las demandas y exigencias de las juventudes, pero también puede tener un impacto en cómo perciben y se organizan para defender los derechos.

Por consiguiente, en esta forma de tejer son varias personas las que construyen de manera colectiva el modelo educativo:

---

<sup>266</sup> Entrevista a Miriam Aidee Silva Romero.

<sup>267</sup> Entrevista a Melissa Angélica Vértiz Hernández.

Es importante hablar de una construcción mucho más colectiva. El modelo educativo no ha sido solamente aportado por el Vitoria. El Vitoria ha facilitado, pero me parece que quienes han dado mucho el pulso son las organizaciones y los jóvenes que han estado participando.<sup>268</sup>

Jóvenes y acompañantes nos comparten su experiencia sobre su vinculación con otras personas del espacio que se convierten en lazos solidarios y sororos de lucha:

Conocí a personas que valoro muchísimo. Actualmente son defensoras y defensores de Derechos Humanos también. Tenemos redes de solidaridad y de apoyo, nos encontramos en distintos espacios frecuentemente de luchas. Hemos aprendido mucho unas de otras y continuamos desde ahí a la fecha.<sup>269</sup> Sayuri Herrera Román, primera generación

La Escuelita es un proyecto de vida, cómo decirlo, no un proyecto de vida personal, sino me refiero, ya ves que existen estos proyectos de muerte o dinámicas de muerte, por ejemplo proyectos que buscan la explotación de recursos, que buscan reducir las condiciones de vida de la gente. Creo que la Escuelita es lo contrario; es un proyecto que impulsa la vida. Creo que también es generadora de esperanza, porque igual aunque analizas la realidad con unos lentes más especializados y dices que está bien cabrón, creo que al final terminas no sintiéndote solo o sola y reconoces a otras personas con las que puedes entenderte.<sup>270</sup> Aarón Hernández, quinta generación

Me gustaron las personas, independiente del proceso, de los silencios, creo que encontré gente que tiene las mismas inquietudes que yo, que cree que se puede hacer un cambio, pero además que está en contra del sistema o que busca una vida digna. Si es romántico o no romántico al menos no me siento tan loca.<sup>271</sup> Gabriela A. Arriola, catorceava generación

Muchos de los lazos de colaboración y amistad que tejimos gracias al espacio de la Escuelita aún nos mantienen de cierta forma unidos en una red, informal y prácticamente invisible, pero a la cual varios recurrimos en busca de colaboración y solidaridad.<sup>272</sup> Amanda Ramos García acompañante de la Escuelita de 2006 a 2009

---

<sup>268</sup> *Idem.*

<sup>269</sup> Entrevista a Sayuri Herrera Román, Abogada del Centro Vitoria y alumna de la primera generación de la Escuelita. 04 de mayo de 2017.

<sup>270</sup> Entrevista a Aarón Hernández, alumno de la quinta generación de la Escuelita y colabora en el Centro Vitoria de 2012 a 2016. 28 de mayo de 2017.

<sup>271</sup> Entrevista a Gabriela A. Arriola, alumna de la catorceava generación de la Escuelita. 23 de mayo de 2017.

<sup>272</sup> Cuestionario enviado a Amanda Ramos García.

Es decir, que es un espacio de encuentro de juventudes que tienen preocupaciones e inquietudes semejantes. La Escuela reafirma el valor de la solidaridad lo que posibilita la existencia de redes cercanas o no. Esta proximidad resulta indispensable cuando ocurren acontecimientos graves que demandan apoyo y que puede significar estrategias conjuntas mejor organizadas para hacer frente a situaciones de denuncia, exigibilidad, riesgo, entre otras.

En este tejer colectivo y solidario todos los actores son indispensables para que exista este círculo virtuoso que trasciende el espacio de la Escuela. Esto ha sido posible en gran medida debido a la manera en cómo se trabaja, de la que se hablará a continuación.

### **3.4 Con perspectiva de juventudes**

La Escuelita incorpora la forma de laborar del Centro Vitoria. Es decir, trabaja con perspectiva de juventudes, ya que posibilita a los jóvenes generar propuestas e implementarlas. Esto significa que hay una construcción de juventudes desde su presente, desde quienes son en ese momento con su identidad, creatividad, sueños, frustraciones, cuestionamientos y contradicciones. Por consiguiente, la diversidad tiene cabida. Esta manera de trabajar también es posible, porque es un espacio que se construye desde jóvenes para jóvenes. Aunque esto no asegura que la mirada adulta no se imponga, sí posibilita en gran medida que haya libertad en todo los sentidos para expresarse.

Así, se constata la subjetividad presente en el trenzar cotidiano de este espacio. Quien eres está ahí, porque hay margen de acción para hacerlo:

Yo creo que eso es algo que hay que reconocerle al Vitoria: te posibilita generar propuestas, apuestas y que las construyas, que lo puedas hacer realizable. Eso es tener perspectiva de juventudes. Es decir, permitir que los jóvenes, impulsar que los jóvenes puedan aportar desde lo que son. No exigirles ser adultos chiquitos, sino desde lo que son aportar y transformar.<sup>273</sup>

---

<sup>273</sup> Entrevista a Clara G. Meyra Segura, acompañante de la Escuelita de 2009 a 2012 y alumna de la primera generación de la Escuelita. 16 de mayo de 2017.

Don Miguel hacía la conferencia del inicio y el cierre. Él les daba la bienvenida y eso es algo que hay que agradecerse. Simplemente nos dejaba el proyecto en nuestras manos: ustedes hagan del espacio lo que quieran. Y ese fue, por lo menos para mí, un agradecimiento y un reto, porque sin tener un conocimiento anterior se nos estaba dando una oportunidad de hacer un proyecto y la confianza tanto a Melissa como a mí... sobre todo creo yo es que estábamos construyendo nuestro espacio.<sup>274</sup>

En ese sentido, hay apertura para el ensayo y error como una fuente de aprendizaje y no de sanción. Además, este margen de acción por parte de los jóvenes posibilita por ejemplo que en el caso de las acompañantes queden huellas de su subjetividad en el proceso formativo. Clara G. Meyra Segura y Melissa Angélica Vértiz Hernández así lo reconocen:

Yo entré y dije: Vamos a ampliar las sesiones. Yo creo que eso ha sido muy importante, cada coordinación, cada acompañante desde nuestro saberes, desde nuestra experiencia hemos aportado a darle vida a ese proyecto con nuestros temperamentos y formas... Yo impulsé mucho la perspectiva de jóvenes y también este tema de la educación popular más como un elemento político que no tenía que desdibujarse.<sup>275</sup>

Yo creo que quienes han estado al frente, han puesto, además del esfuerzo, han puesto su personalidad. Inclusive a nivel de convivencia. Yo veo hoy por ejemplo la convivencia que tienen las generaciones es distinta. Antes no había eso de: Vámonos a tomar un chela o vamos a comer. No había. Era así: Nos vemos el sábado, porque tenemos tareas... A lo mejor íbamos a comer, a lo mucho, algunos, pero hasta donde yo recuerdo no había esa convivencia postescuela.<sup>276</sup>

La verdad es que yo reconozco mucho el trabajo que en ese momento Melissa y Miriam hacían acompañando y sistematizando. Siempre era: preparar la sesión, llevar las lecturas para la sesión, articular una carpeta con los temas y además los tiempos. Tú tenías una agenda con los tiempos a cumplir en el espacio. Algo muy estructurado, pero no inflexible. Tienes tiempo para esto, esto y esto, pero lo importante es que sepas que este es el objetivo.<sup>277</sup>

Las acompañantes aprenden unas de otras y van transformando la práctica educativa con su sello particular. Continúan con prácticas que han resultado benéficas, desechan las que

---

<sup>274</sup> Entrevista a Miriam Aidee Silva Romero.

<sup>275</sup> Entrevista a Clara G. Meyra Segura.

<sup>276</sup> Entrevista a Melissa Angélica Vértiz Hernández.

<sup>277</sup> Entrevista a Clara G. Meyra Segura.

son contrarias a una educación en Derechos Humanos y agregan aquellas que creen que fortalecen el proceso formativo.

Así, la perspectiva de juventudes no sólo se enseña, sino se vive. Se construye un espacio que cuestiona un mundo edificado desde una visión adultocéntrica, en donde aparentemente todo tiene un orden y debe respetarse. No obstante, es a partir de incorporar las inquietudes, sueños y contradicciones de las juventudes, que en la Escuela se apuesta por la construcción de realidades distintas. Esta perspectiva se entrelaza con la perspectiva de género de la que hablaremos a continuación.

### **3.5 Con perspectiva de género**

La perspectiva de género también es un eje transversal en la formación de jóvenes promotores y defensores. Con el transcurso de los años se percibe la necesidad de que la promoción y defensa de los Derechos Humanos vaya acompañado de otras perspectivas para deconstruir sistemas opresores y construir realidades más justas. Desde un inicio, está presente la perspectiva de género, que ha incentivado mirar cómo las mujeres por ser mujeres se enfrentan a situaciones desiguales que las que experimentan los hombres. Con los años, se ha fortalecido a través de intencionar que se apele más al análisis interseccional. Esta perspectiva se ha robustecido tanto por la participación de jóvenes como de quienes han acompañado el proceso:

si bien uno de los ejes transversales en el proceso de la Escuela es el enfoque de género, así como juventudes y no discriminación, eso ha ido cambiando debido tanto a la participación de las compañeras que forman parte del proceso de la Escuela como de quienes acompañamos el proceso. Se ha ido intencionando que no sólo hablemos de una perspectiva de género, sino de una perspectiva más interseccional. Rescatar esa herramienta de los feminismos, no sólo hablamos desde el género, sino desde muchos otros componentes que atraviesan a las personas y en tanto esas características muchas veces se traducen en violencias cuando estamos inmersas en un sistema patriarcal, androcéntrico, blanco.<sup>278</sup>

---

<sup>278</sup> Entrevista a Diana López Santiago, acompañante de la Escuelita desde 2012 y alumna de la octava generación de la Escuelita. 23 de mayo de 2017 y 13 de junio de 2017.

Para fortalecer la perspectiva de género, además de agregar sesiones paulatinamente relacionadas con el tema, se hicieron cambios también en las dinámicas de sensibilización. En los manuales elaborados por el Centro Vitoria se percibe que en un inicio en las dinámicas se abordan las situaciones diferenciadas que vive cada persona dependiendo de si se es hombre o mujer. Primero, en algunas sesiones; después, en más<sup>279</sup>. Luego, se agregan dinámicas en donde no sólo se identifican, sino se cuestionan prácticas que supuestamente corresponden a determinado género. Por último, al análisis de situaciones diferenciadas se le agregan categorías como color de piel, nivel socioeconómico, si se pertenece a algún grupo indígena, orientación sexual, etcétera<sup>280</sup>. Es decir, se comienza a aplicar un análisis interseccional para dar cuenta de las situaciones diferenciadas y desiguales a las que se enfrentan las personas en el ejercicio de sus derechos.

Esta apertura ha significado que con los años jóvenes con identidades diversas se interesan por participar en el proceso. De esta manera, no sólo la Escuelita fomenta en el discurso el respeto por jóvenes con identidades diversas, sino que quienes participan conviven con esta diversidad de identidades, posturas, reflexiones, sentires. A lo largo de estos 15 años, se incrementa el interés por conformar grupos que tengan disposición para construirse y deconstruirse, que haya diversidad regional, de edades, intereses, saberes, experiencias, adscripciones y conocimientos sobre los Derechos Humanos. Se decide lo anterior, porque se pensó: “¿para qué queremos tener un espacio en donde todas y todos estemos de acuerdo?”<sup>281</sup>.

Esta diversidad se va nombrando en el espacio:

Te decía que había compañeros que eran homosexuales que yo no me enteré que lo eran hasta que casi acababa la Escuelita. Era algo que manejaban con bastante discreción de algunos; no sé si también por el temor de ser discriminados. Otros

---

<sup>279</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. Manual para Promotoras y Promotores Juveniles en Derechos Humanos, México, 2005, p. 150-152. Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *Manual para Promotoras y Promotores Juveniles en Derechos Humanos. Sistematización De La “Escuela Para Promotoras Y Promotores Juveniles En Derechos Humanos”. Generaciones 2003-2009*, México, 2009, p. 162-164.

<sup>280</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *Manual para Promotoras y Promotores Juveniles en Derechos Humanos. 10 Años de formar defensoras y defensores jóvenes en Derechos Humanos*. México, Rosa Luxemburg Stiftung, 2013, p. 44-45.

<sup>281</sup> Entrevista a Melissa Angélica Vértiz Hernández.

sí tenían más esa confianza de actuarse, vivirse y decirnos. Eran hombres. No recuerdo que hubiera mujeres que dijeran “soy lesbiana” o mujeres trans, porque creo que lo más visible de lo invisible eran los hombres homosexuales.<sup>282</sup> Sayuri Herrera Román, primera generación

En mi generación sólo había una compañera la que se adscribía como feminista. En ese entonces una compañera de cuarenta y tantas personas que éramos. Eso empezó a cambiar gradualmente. Dos años después incluso ya había compañeras, que no solamente se adscribían feministas sino que participaron compañeres que se nombraban personas queer y los compañeros que se veían como aliados. Yo creo que fue cambiando así hasta ahora que muchas compañeras que están en el proceso de la Escuelita son feministas, pero también algunas de ellas trabajan desde perspectivas de interculturalidad. Y ahora hay compañeros que se adscriben como anarquistas.<sup>283</sup> Diana López Santiago, octava generación y acompañante del proceso desde 2012

De esta manera, los jóvenes perciben que la dignidad de las personas atraviesa no sólo por ser tratadas como somos sujetos de derechos, sino también por la necesidad de que haya respeto y diálogo con la diversidad para la construcción de realidades plurales. Una de las razones por la que la perspectiva de género se ha fortalecido, ha sido por la implementación de metodología con enfoque participativo de la que hablaremos a continuación.

### **3.6 Metodología con enfoque participativo**

Desde que surge la Escuela es un espacio distinto a los demás por el enfoque en la metodología que emplean. Sayuri Herrera Román y Clara G. Meyra Segura, jóvenes de la primera generación, se sorprenden al encontrar un espacio de construcción colectiva diferente de otros espacios educativos:

En realidad ninguno de nosotros había estado en una Escuela en que la metodología fuera de educación popular, horizontal, en la que había la posibilidad de mirarnos, de escucharnos, de valorar nuestras formas de pensar y nuestros conocimientos previos. A lo que estábamos acostumbrados era el estilo clásico de cátedra de llegas, te sientas y escuchas.<sup>284</sup>

---

<sup>282</sup> Entrevista a Sayuri Herrera Román.

<sup>283</sup> Entrevista a Diana López Santiago.

<sup>284</sup> Entrevista a Sayuri Herrera Román.

Fue muy importante para mí porque en la Escuela, como iniciativa, pude encontrar un motivo distinto con una metodología muy distinta a la que se trabajaba en la universidad... Sobre todo ver que el estudio que yo estaba teniendo en la universidad podía involucrarse en la realidad concreta. A mí me desesperaba este método de la universidad desde la educación bancaria como sólo de recibir, pero no aportar a la transformación de la realidad. En la Escuelita había esa posibilidad de poner mis conocimientos a discusión con compañeras y compañeros que estaban trabajando desde múltiples temas: psicología, trabajo social, activistas de migración, algunos chavos que ya estaban en organizaciones civiles.<sup>285</sup>

Así, jóvenes de la primera generación se sorprenden de encontrar en un espacio en donde se apuesta por la construcción colectiva de conocimientos, por la posibilidad de poner en duda lo que se enseña y por tratar a los sujetos como participantes y no como receptáculos de información.

Desde un inicio se han interrelacionado la educación popular, para la paz y en Derechos Humanos. Cada una de estas educaciones conduce a que en el espacio se incorporen las inquietudes de los jóvenes, se promueva la paz como fruto de la justicia, así como que las personas se descubran a sí mismas como sujetas dignas de derechos y luchan por su ejercicio<sup>286</sup>.

Esta intersección de educación popular, en Derechos Humanos y para la paz se fue consolidando a lo largo de los años. Durante sus primeros años, la Escuelita tiene un apoyo importante por parte de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) y esta intersección entre estas educaciones es difusa. El apoyo de la CDHDF se constata en el material que se les entregaba a los promotores para llevar a cabo las sesiones<sup>287</sup>. Son cartillas elaboradas por este organismo en donde se incluyen de manera sintética la situación y derechos de los grupos en situación de vulnerabilidad. Cabe aclarar que estas cartillas eran un apoyo de material, pero no el único. Esta carpeta que al inicio se entregaba de manera física, ahora se comparte en línea y se ha ampliado con la experiencia que ha

---

<sup>285</sup> Entrevista a Clara G. Meyra Segura.

<sup>286</sup> Entrevista a Miguel Concha Malo.

<sup>287</sup> Estas cartillas están presentes al final de varios capítulos del Manual elaborado por el Centro Vitoria en 2005. Centro de Derechos Humanos "Fray Francisco de Vitoria O.P." A.C. Manual para Promotoras y Promotores Juveniles en Derechos Humanos, México, 2005, 323p.

ido adquiriendo la Escuela, así como lo que a lo largo de los años organizaciones, colectivos e instituciones les han recomendado para enriquecer y actualizar los materiales. Los materiales que se han compartido a través de los años han sido lecturas, legislación y materiales audiovisuales que fortalezcan las temáticas del programa.

El actualizar los materiales es posible en la Escuelita, ya que está abierta a las necesidades del contexto y de los participantes. Al fundamentarse en una metodología con enfoque participativo hay cabida para que los participantes compartan sus experiencias, las socialicen y, con ello, se enriquezca la práctica educativa. En esta metodología los actores principales son los jóvenes, los educandos<sup>288</sup>. El diálogo, la escucha activa, las dinámicas de sensibilización y de análisis son herramientas que construyen en la Escuelita un espacio de apertura, de debate y de incidencia. En todas ellas los jóvenes ponen en práctica habilidades dialógicas para construir conocimientos y compartir experiencias.

Esta metodología con enfoque participativo con los años ha significado realizar cambios para hacer más colectivo este proyecto. Lo anterior se percibe en las dinámicas internas de la Escuela. Tomemos de ejemplo los acuerdos de convivencia y la evaluación.

#### **a. Acuerdos de convivencia**

En el caso de los acuerdos de convivencia, en un principio se les llama normas de convivencia y forman parte de la sesión de “Educación en Derechos Humanos”<sup>289</sup>. Es en 2012 cuando por primera vez se dedica una sesión completa para integrar al grupo en donde los acuerdos mínimos de convivencia son un momento fundamental<sup>290</sup>. Se pacta entre todos la hora de inicio de las sesiones, la asistencia, cómo será la comunicación entre quienes asistan y cómo se creará comunidad:

Antes no se hacía tanto énfasis en los acuerdos. Si estamos construyendo un espacio colectivo hay que hacer acuerdos colectivos...Si alguien no cumple, nos

---

<sup>288</sup> Rosa María Mújica, *op. cit.*, p. 15.

<sup>289</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. 2009 *Carta descriptiva educación Derechos Humanos*, p.1. Documento Interno.

<sup>290</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C 2012 *Carta descriptiva encuadre de la EPJDH*, p.2. Documento Interno.

los reclamamos todos. Por eso los acuerdos son acuerdos, porque también es una manera distinta de construir el derecho. El derecho no como un dogma impuesto, sino como una toma de acuerdos desde la comunidad que está conviviendo. Entonces ahí quien lo reclama no es directamente el vigilante, el policía sino la comunidad. En ese momento construimos comunidad. Esa es la idea esencial de construir los acuerdos desde el primer día, que sea una apuesta comunitaria y que la manera de impartir justicia sea comunitariamente. No designar nada desde la coordinación. La coordinación puede jalar la oreja un poco, pero ahí el asunto es aprender a asumir responsabilidades.<sup>291</sup>

Esto a su vez produce un mayor involucramiento y, por tanto, responsabilidades de los jóvenes hacia el espacio y hacia ellos mismos. Son compromisos que se acuerdan entre ellos para crear un ambiente de convivencia y para experimentar cómo es construir un espacio desde reglas que se acuerdan entre ellos. Esto también se relaciona con cómo en un espacio en donde se construyen conocimientos desde la horizontalidad, también es necesario que las reglas se acuerden entre todos. Necesariamente las normas, reglas o acuerdos nos remiten a la disciplina escolar. Interpretamos que con este énfasis en la construcción de acuerdo, se dice sin decir, la horizontalidad no es igual a permisividad. Construir desde la horizontalidad requiere asumir responsabilidades.

Entre estos compromisos también hay acuerdos que tienen que ver con el cuidado para la persona en sí misma y para las demás personas que participan en la Escuela. Este es el caso, por ejemplo, de los acuerdos para traer comida por equipos cada sesión, así como el lavado de trastes también por equipos. Clara G. Meyra Segura menciona que es la falta de recursos la que impulsa también a buscar alternativas:

de pronto los recursos no nos daban para los servicios de café... Entonces fue pues hagámoslo cooperativo. Fue la pregunta dirigida a los jóvenes: ¿cómo le hacemos? “Pues todos traemos algo”. Entonces cada semana a alguien le tocaba traer algo de comer. Eso no estaba. Antes era el café, las galletas y a veces se invitaba a llevar, en ciertos momentos. Era algo más por iniciativa de quienes lo podían llevar y así, pero ya como un acuerdo empezó a ser en 2010.<sup>292</sup>

---

<sup>291</sup> Entrevista a Clara G. Meyra Segura.

<sup>292</sup> *Idem.*

Es interesante cómo la falta de recursos hace necesario pedir apoyo a los jóvenes. No sabríamos decir si esta acción de pedir apoyo para traer entre todos alimentos contemplaba desde que se planteó la intención de gestar un proyecto más en colectivo. Sin embargo, sí percibimos que a la larga se generó una práctica de cuidado hacia las personas con las que se convive en el espacio.

Las acompañantes del proceso reconocen que en cada generación ha sido un reto la construcción en colectivo debido a la diversidad de pensamientos, posturas y maneras de proceder<sup>293</sup>. Por eso, el mismo equipo del Centro Vitoria menciona que la construcción de comunidad requiere trabajo constante de cuestionar y confrontar prácticas personales y colectivas que perpetúen sistemas opresores<sup>294</sup>.

## **b. Evaluación**

El caso de la evaluación también da cuenta de la intencionalidad de gestar un proceso colectivo, donde haya un mayor involucramiento por parte de los jóvenes hacia el proceso. Poco a poco la responsabilidad de evaluar se transfiere a los jóvenes. Se decide que haya una evaluación a cargo del equipo del Vitoria y otra a cargo de los participantes. Así, en 2010 se pide a los participantes que se organicen por equipos para representar los temas previamente asignados de manera creativa, a través de socio-dramas, anuncios televisivos, collages, etcétera<sup>295</sup>. Para 2012, además de presentar de manera creativa los temas vistos, se añade un juego de roles en donde deben planear el taller para una población determinada en donde se aseguren que los materiales sean comprensibles y cercanos con las personas a la que pretendían llegar<sup>296</sup>.

---

<sup>293</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C., *Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos. Documento de sistematización*. 14ª Generación, Proceso 2016, México, Rosa Luxemburg Stiftung, 2016, p. 17.

<sup>294</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C., *Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos. Documento de sistematización*. 2014, México, Rosa Luxemburg Stiftung, 2014, p. 9-10.

<sup>295</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2010 Carta evaluación participativa*, p. 1-2. Documento interno.

<sup>296</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2012 Tarea equipo para el 23 de junio*, p. 1. Documento interno.

Asimismo, con el tiempo se busca que la evaluación vaya acorde con un proceso de educación popular. Desde un inicio la evaluación ha sido una herramienta para retroalimentar la metodología y los conocimientos de los jóvenes. En las primeras generaciones se entregan cuestionarios al inicio y final de cada sesión para evaluar los conocimientos<sup>297</sup>. Sin embargo, con el tiempo se decide que sean otros factores los que determinen cómo evaluar. Así lo menciona Melissa Angélica Vértiz Hernández:

Una, quitaba mucho tiempo. Si estamos promoviendo un proceso de formación alternativo, no podemos hacer eso. También lo hicimos (entregar cuestionarios de entrada y salida), porque en las primeras generaciones el Instituto de la Juventud nos pedía cómo llegan los jóvenes y cómo se van; o sea, el impacto directo del trabajo del Centro. Evidentemente ahora ya hay otras maneras: discusión política sesión tras sesión, el compromiso de involucrarse en todas las sesiones, el trabajo colectivo por ejemplo de traer comida, la participación e involucramiento de los jóvenes en los procesos organizativos del Vitoria. Creo que ahora ya hay más indicadores de participación de jóvenes para decir cómo llegan y cómo se van, como lo solicitan algunas agencias de cooperación.<sup>298</sup>

El caso de la evaluación es interesante, porque poco a poco se va posicionando en un terreno que se aproxime a la realidad y que rompa con lógicas de cuantificar procesos; esto último como un requerimiento de la financiadora, que se interpreta que es contrario a los planteamientos originales del proyecto. De esta manera, la evaluación primero es un proceso orquestado únicamente por el equipo del Centro Vitoria. Después, se les pide a los jóvenes que utilicen su imaginación y creatividad para representar sus aprendizajes.

Por último, además de lo anterior se les pide que pongan en práctica sus habilidades de facilitación para adecuarse al tipo de población a atender. Por consiguiente, con el paso del tiempo la evaluación no sólo retroalimenta al Centro Vitoria sobre los aprendizajes de los jóvenes, sino que se convierte en una dinámica que a los mismos jóvenes les ayuda a fortalecer sus habilidades de facilitación. Esto conduce a robustecer el rol de promotor y defensor de Derechos Humanos que se incentiva en el Centro Vitoria.

---

<sup>297</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. 2005 *Evaluaciones Promotores*, p. 1-13. Documento interno.

<sup>298</sup> Entrevista a Melissa Angélica Vértiz Hernández.

Así, tanto en la definición de acuerdos como en la promoción de una evaluación participativa se constata que construir en colectivo se convierte también en un proceso de aprendizaje tanto para los jóvenes, como para las personas facilitadoras y acompañantes. A los jóvenes ya no sólo se les pide que compartan sus opiniones, experiencias y emociones. Se les pide también que haya un cuidado hacia las otras personas que construyen el espacio, así como que hagan uso de su creatividad para reafirmar, cuestionar y compartir lo que han ido aprendiendo a lo largo del proceso. Este uso de una metodología con enfoque participativo se posiciona en contra de lógicas competitivas en donde hay ganadores y perdedores, y apuesta, más bien, por percibir a todas las personas capaces de aprender unas de otras.

### **3.7 Desde el *sentipensar***

Dado que no sólo se comparten conocimientos y saberes, sino también afectividades, por eso se afirma que es una propuesta educativa desde el *sentipensar*:

algo que es muy característico de la Escuelita es esta construcción desde el amor. Es decir, no estamos apelando a una militancia dura como anteriormente se hacía o se sigue haciendo en muchos espacios, no estamos apelando a aprender de Derechos Humanos sólo desde lo que dicen incluso otros organismos internacionales, nacionales de lo que son los Derechos Humanos, sino cómo viven las personas esos derechos, pero también lo que les genera en el cuerpo, en las emociones... construir desde el amor, pero no desde este amor romántico, sino más bien intentando cambiar el contenido de esa palabra y dándole un contenido político... también hacerlo desde ahí es transformador y revolucionario.<sup>299</sup>

Diana López Santiago nos comparte cómo en la Escuelita no basta con conocer la legislación sobre los Derechos Humanos, sino que resulta fundamental que el discurso de los Derechos Humanos se atraviese por la experiencia de cada una de las personas que participan. Creemos que esto se reafirma con la figura educadora de las organizaciones, colectivas y personas que comparten la parte teórica y su experiencia con los jóvenes. Ellas no sólo conocen sobre el tema, sino que experimentan junto con los grupos que acompañan

---

<sup>299</sup> Entrevista a Diana López Santiago.

en la exigencia de los Derechos Humanos una vorágine de emociones —como esperanza, frustración, humillación, valentía, impotencia, vulnerabilidad, alegría, ira, tristeza, miedo, fortaleza—, que inevitablemente impactan en sus personas y la labor que desempeñan.

Esta combinación de pensar sintiendo y sentir pensando posibilitan que el conocimiento trascienda el plano racional e incentive a accionar en el mundo. Sentimientos de indignación o de empatía hacia el otro potencian que los sujetos busquen una transformación de sus realidades.

Esta forma de estar en el mundo se relaciona con los postulados de la educación popular, para la paz y en Derechos Humanos. Afirmamos que es una educación que conjuga la indignación con la ternura. Por eso, Rosa María Mújica le llama a la pedagogía de la educación en Derechos Humanos una “pedagogía de la ternura”. Es decir una pedagogía que enseña desde el cariño, la sensibilidad, que trata a cada una de las personas de manera digna y que aprecia la diversidad como un factor que enriquece la convivencia humana<sup>300</sup>. Sin embargo, la autora aclara que esto no significa que no haya rigor en la práctica educativa. Se basa en el “afecto pedagógico” que implica partir de lo mejor de cada persona y en ese sentido exigirle. Asimismo, incluye una pedagogía agresiva, porque es necesario salir al encuentro de acontecimientos en donde se ha negado la dignidad de las personas y pueblos<sup>301</sup>.

De acuerdo con Magendzo, la afectividad es un componente esencial para enseñar los Derechos Humanos, porque implica un compromiso hacia la otra persona y hacia uno mismo de eliminar prácticas que atenten contra la dignidad de otras personas<sup>302</sup>. Expresar las emociones implica hacer consciente lo que sentimos y los valores en los que se fundamenta nuestro accionar<sup>303</sup>. Así lo mencionan Aarón Hernández, de la quinta generación, y Gabriela A. Arriola, de la catorceava generación:

---

<sup>300</sup> Rosa María Mújica, *op. cit.*, p. 26.

<sup>301</sup> *Idem.*

<sup>302</sup> Abraham Magendzo, 2008, p. 148

<sup>303</sup> *Ibid.*, p. 126.

En la Escuelita más que te incitan a cambiar prácticas violentas, primero el proceso de la Escuelita te obliga a reconocerlas, ubicarlas en la realidad y te da herramientas para tratar de erradicarlas en lo cotidiano tuyo. Si al final no haces caso, no decides abandonar, no decides transformar ese proceso, también hay un costo en tu vida.<sup>304</sup>

Pues es un proceso, pero a diferencia del discurso medio dominante entre los miembros de las diversas generaciones donde es un proceso de amor, en donde realmente sales con la creencia de que se puede hacer un cambio social, estas vinculaciones entre pares para mí fue un golpe de realidad de reafirmar algo que ya venía elucubrando: que a veces la resistencia ya están cooptadas por el sistema. Yo personalmente no logro entender cómo luchar y sentirme congruente al no abandonar mis privilegios.<sup>305</sup>

Se percibe con lo expresado por los jóvenes que se problematiza las actitudes personales y la enseñanza de los Derechos Humanos a partir de relacionar los derechos con su vida. Se hace uso de la crítica y la autocrítica como herramientas indispensables para propiciar la formación de sujetos conscientes comprometidos con su realidad y su transformación<sup>306</sup>. La Escuela brinda un espacio de reflexión que incita a los jóvenes hacia una congruencia entre lo que se dice y hace, hacia la necesidad de partir de la dignidad de las personas en sus prácticas cotidianas y descubrir en qué medida se abriga al opresor<sup>307</sup>. Asimismo, hay posibilidad de problematizar la enseñanza, porque se hacen visibles las posturas políticas que se defienden.

Esto se relaciona con lo que Freire menciona en su obra *El grito manso*. Aborda la necesidad de hablar sobre la politicidad en la práctica educativa, intrínsecamente relacionado con la labor de los educadores:

La politicidad es entonces inherente a la práctica educativa. Esto significa que como profesor debo tener claras mis opciones políticas, mis sueños. Porque, al final, ¿qué es lo que me mueve y me alienta como profesor, si gano tan poco, si estoy tan desprestigiado en esta sociedad de mercado? ¿Qué sueño tengo para soñar, para discutir con mis alumnos?<sup>308</sup>

---

<sup>304</sup> Entrevista a Aarón Hernández.

<sup>305</sup> Entrevista a Gabriela A, Arriola.

<sup>306</sup> Silvia L. Conde, *op. cit.*, p. 20.

<sup>307</sup> Paulo Freire, 1994, p. 35.

<sup>308</sup> Paulo Freire. *El grito manso*, México, Siglo Veintiuno, 2010, p. 50.

Freire nos recuerda sobre la no neutralidad de la práctica educativa, pero también de la necesidad de que los educadores hagan visibles sus opciones políticas. A final de cuentas, éstas direccionan la forma en cómo se actúa en el mundo. Es decir, pensando en polos de acción se puede tomar una postura de indiferencia o de compromiso hacia la sociedad. Esta última podría adquirir la forma de militante, activista, defensor de Derechos Humanos. Así lo expresan Clara G. Meyra Segura, Sayuri Herrera Román y Atenea Rosado, quienes perciben que la Escuelita ofrece un espacio de reflexión para definir o reafirmar proyectos:

En realidad era mirarte como parte de un espacio de construcción de conocimiento y no como alguien que llegaba y recibía y recibía y no aportaba. Entonces fue que dije: “Este es mi camino. Aquí quiero seguir.”<sup>309</sup>

Fue una de las bases más importantes para consolidar lo que yo ya había iniciado desde hace algunos años que es la defensa de los Derechos Humanos. Mi construcción como defensora de Derechos Humanos.<sup>310</sup>

¿Qué quieres de la vida?” que suena muy aaaay, pero creo que aprendí a que está cabrón y que entonces hay que hacer cosas para cambiar el cómo pensamos la realidad desde distintos espacios. Puede ser el activismo académico, la academia, otra cosa, pero que eso de los Derechos Humanos es una causa de vida. No es: voy a la Escuelita y luego ya no, sino que es muy transformador y que también tienes que cambiar tus formas. Es pensar la existencia. A mí me puso muy reflexiva al respecto de lo que quería de la vida.<sup>311</sup>

Jóvenes y acompañantes delimitan y reafirman proyectos de vida encaminados hacia el compromiso social. La Escuela brinda un espacio para reflexionar y cuestionar, desde las ideas y afectos, una *praxis* que conduzca a transformar. Así, la Escuelita se vuelve un espacio entrañable: no te exigen dividir tu parte intelectual de la emocional, sino incentivan que toda la subjetividad compleja de las personas esté ahí, aportando desde el *sentipensar*. De hecho, es por el cariño que los jóvenes le tienen al espacio que se le nombra coloquialmente *Escuelita*.

### 3.8 Se vincula con procesos organizativos

---

<sup>309</sup> Entrevista a Clara G. Meyra Segura.

<sup>310</sup> Entrevista a Sayuri Herrera Román.

<sup>311</sup> Entrevista a Atenea Rosado, alumna de la onceava generación de la Escuelita. 18 de mayo de 2017.

La toma de postura, de la que ya se ha hablado, ha significado que con los años la Escuela no sólo hable de procesos organizativos en exigencia de sus derechos, sino que se involucre en ellos. La Escuela, al finalizar cada generación con un proyecto de intervención comunitaria y estar atenta al acontecer político y social, se ha vinculado con otros procesos de una forma creativa y es algo que ha perdurado hasta la fecha. Así lo menciona Amanda Ramos García:

En el camino, cada generación hacía propuestas creativas que dinamizaban el trabajo de los grupos; por ejemplo: sembrar maíz en un parque como parte de la campaña “Sin Maíz No hay País”, realizar pláticas y talleres en barrios y escuelas públicas, elaborar materiales audiovisuales, participar en marchas, mítines y ferias. Encontrarnos con jóvenes promotoras y promotores de otros estados del país, e incluso de otros países.<sup>312</sup>

La Escuelita nunca ha sido indiferente al contexto de Derechos Humanos nacional e internacional. Lo que ha habido es un mayor involucramiento hacia estos procesos. Ciertamente había temas que en las primeras generaciones no se discutían, pero que con el paso del tiempo se incorporan. Así lo expresa Sayuri Herrera Román, perteneciente a la primera generación:

En algún momento nosotros reclamábamos cuando hablábamos de pueblos y de derechos de los pueblos indígenas que teníamos necesariamente que hablar del ejército zapatista y de la lucha que habían dado ellos. Porque si no, no estaríamos hablando de los derechos de los pueblos indígenas. Era todavía un tema controversial no entre nosotros jóvenes, sino con quienes nos facilitaban el taller.<sup>313</sup>

Esto va cambiando poco a poco a medida de que el contexto se va agudizando. Así lo expresa Clara G. Meyra Segura:

Sí había una mirada por parte del Vitoria hacia el movimiento social, pero no necesariamente que estuviéramos dentro. Yo creo que mientras fue avanzando el tiempo, sí hubo un mayor acercamiento hacia los movimientos sociales por todo el tema de DESCAs y del recrudecimiento de las violaciones a Derechos Humanos. A partir de 2005, 2006 ya hubo un mayor acercamiento de parte del

---

<sup>312</sup> Cuestionario enviado a Amanda Ramos García.

<sup>313</sup> Entrevista a Sayuri Herrera Román.

Vitoria hacia los procesos más colectivos por el asunto de la entrada de Felipe Calderón al gobierno y porque empiezan a ver más violaciones a Derechos Humanos por los megaproyectos y la represión a pueblos indígenas. El Vitoria fue de los impulsores en 2007 de la Campaña Nacional “Sin maíz no hay país” y del día Nacional del Maíz.<sup>314</sup>

En 2006 la mirada de la Escuela cambia con acontecimientos como Atenco y la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO)<sup>315</sup>:

Entiendo Atenco y APPO como manifestaciones de la represión y violación extrema de los Derechos Humanos, pero también como evidencia de las posibilidades de resistencia y articulación. El contexto político y social en el que se dieron estos acontecimientos nos llevó a reflexionar y debatir sobre la urgencia de “politizar” el trabajo en torno a los Derechos Humanos. Entender que la promoción y defensa de los Derechos Humanos queda limitada si no hay un trabajo de vinculación y articulación con los colectivos, movimientos sociales y con los propios sujetos que enfrentan la vulneración de sus derechos, desde un enfoque de aprendizaje y colaboración mutuo.<sup>316</sup>

La participación de la Escuela también ha sido a través de asistir a marchas y convocar a actos políticos para la exigencia de justicia y en algunos casos se ha pedido el apoyo solidario de diferentes generaciones para participar en los actos de protesta y logística. Por ejemplo, en 2007 participan en las marchas convocadas por habitantes de las colonias de Santa Úrsula, Ajusco, Santo Domingo, entre otras para denunciar el desabasto de agua por la apertura del centro comercial Gran Sur<sup>317</sup>; en 2008 en la exigencia de en el caso News Divine, donde en esta discoteca fueron asfixiadas 12 personas a causa de un operativo

---

<sup>314</sup> Entrevista a Clara G. Meyra Segura.

<sup>315</sup> El 3 y 4 de mayo de 2006 el entonces gobernador del Estado de México, Enrique Peña Nieto, ordenó un operativo policial en las localidades de Texcoco y San Salvador Atenco para poner fin a la protesta por el proyecto de construir un nuevo aeropuerto para Ciudad de México en el municipio de Atenco. En este operativo hubo una serie de abusos como uso desproporcionado o indebido de la fuerza pública, detenciones arbitrarias y tortura sexual contra mujeres. BBC Mundo, “México: el brutal caso de las 11 mujeres de Atenco que complica a Peña Nieto”, en *BBC Mundo*, México, 29 de septiembre de 2016. Recuperado de: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37514239> (fecha de consulta: 08/07/17). En cuanto a la APPO, conformada por 365 organizaciones civiles ayuntamientos populares y sindicatos, surge el 17 de junio de 2006 para sublevarse contra el gobierno represor y corrupto de Ulises Ruíz. Luis Hernández Navarro. “La APPO”, en *La Jornada*. México, 21 de noviembre de 2006. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2006/11/21/index.php?section=opinion&article=027a1pol> (Fecha de consulta: 12/07/17).

<sup>316</sup> Cuestionario enviado a Amanda Ramos García.

<sup>317</sup> Entrevista a Aarón Hernández.

policiaco fallido para presuntamente impedir la venta de bebidas alcohólicas y drogas a menores de edad<sup>318</sup>; en 2011 en la Marcha Nacional por la Paz con Justicia y Dignidad apoyaron en cuestiones logísticas, de seguridad y en facilitar la recaudación, preparación y distribución de alimentos<sup>319</sup>; en 2012 en el *Movimiento Yo soy 132* asisten a las marchas por la defensa de la democratización de los medios de comunicación, así como por el rechazo a la imposición de Enrique Peña Nieto como Presidente de la República Mexicana<sup>320</sup>; en 2014 en las diferentes actos para exigir justicia y la presentación con vida de los 43 normalistas desaparecidos<sup>321</sup>; en 2016 se involucraron en las movilizaciones y foros de discusión sobre las afectaciones del Tratado Transpacífico (TPP) en distintos derechos como digitales, de salud, DESCA<sup>322</sup>; en 2017 acompañaron las movilizaciones convocadas por Aracely Osorio, madre de Lesvy Berlín Osorio, víctima de feminicidio<sup>323</sup>.

También los jóvenes han sido creativos en esta participación política de denuncia de las violaciones a los Derechos Humanos. Por ejemplo, en 2012 como parte de los festejos por el Día Nacional del Maíz los jóvenes organizaron un performance en donde:

---

<sup>318</sup> Animal Político. “A 9 años del caso News Divine estos son los pendientes del gobierno capitalino, según CDHDF”, en *Animal Político*. México, 20 de junio de 2017. Recuperado de: <http://www.animalpolitico.com/2017/06/9-anos-news-divine-cdhdf/> (fecha de consulta: 14/07/17).

<sup>319</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2011 Informe abril-agosto*, p. 2 Documento interno. El Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad se conforma el 26 de abril de 2011 como consecuencia de la violencia por la guerra contra el narcotráfico. El poeta Javier Sicilia hace un llamado a la sociedad civil a manifestarse en contra de la violencia ejercida tanto por grupos de la delincuencia organizada como contra las fuerzas de seguridad del Estado mexicano. Movimiento por la paz con justicia y dignidad. Recuperado de <http://mpjd.mx/historia/> (Fecha de consulta: 14/07/17).

<sup>320</sup> Rodrigo Riquelme, “#YoSoy132: corte de caja a cinco años”, en *El Economista*. México, 13 de mayo de 2017. Recuperado de: <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2017/05/13/yosoy132-corte-caja-cinco-anos> (Fecha de consulta: 15/07/17).

<sup>321</sup> El 26 de septiembre de 2014 en Iguala, Guerrero estudiantes de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, fueron atacados por policías municipales de Iguala y la organización criminal Guerreros Unidos. El ataque se debió a que estudiantes tomaron autobuses, que en años anteriores habían utilizado sin ninguna restricción, para participar en la conmemoración del 2 de octubre. La brutal operación dejó 43 jóvenes estudiantes desaparecidos, 6 personas ejecutadas, entre ellas 3 normalistas. Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez A.C. *Ayotzinapa*. México, 2014. Recuperado de [http://www.centroprodh.org.mx/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=292&Itemid=216&lang=es](http://www.centroprodh.org.mx/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=292&Itemid=216&lang=es) (Fecha de consulta: 15/07/17).

<sup>322</sup> La Convergencia de Organizaciones Sociales y Ciudadanas Mejor sin TPP surgen en 2015 en contra del Tratado Transpacífico. Esta información se obtuvo de manera informal en una conversación con Samanta Salinas Manso, quien forma parte del equipo del Centro Vitoria. México, 29 de agosto de 2017.

<sup>323</sup> El cuerpo de Lesvy Osorio fue encontrado el 3 de mayo de 2017 en el campo de Ciudad Universitaria de la UNAM. Este caso de feminicidio es acompañado por el Centro Vitoria. Entrevista a Diana López Santiago.

con los cuerpos pintados de negro y el cabello amarillo –haciendo referencia a un pasaje del libro sagrado de los quiché, El Popol Vuh- arrastraron por las calles una gran paca de maíz seco, la cual se iba desmoronando durante su recorrido, representando la agonía del campo, ante la falta de apoyo gubernamental.<sup>324</sup>

Una vez hecho este recorrido por algunos de los procesos que ha acompañado la Escuela en estos 15 años, se percibe que se tejen redes también por la agudización del contexto. Al no gozar de condiciones óptimas para el ejercicio de los Derechos Humanos, se requiere vinculación con otros procesos. Ya no sólo los jóvenes de la Escuela son acompañados por organizaciones, sino que la Escuelita acompaña a su vez procesos organizativos<sup>325</sup>. Así, la Escuela es un proyecto formativo que se nutre de los cambios que hay en su entorno. Los avances y retrocesos en la conquista diaria por el reconocimiento y ejercicio pleno de los Derechos Humanos han impactado en los temas, dinámicas, en las reflexiones y discusiones que se dan el espacio, pero sobre todo en el *sentipensar* de los jóvenes y acompañantes<sup>326</sup>.

Esta convocatoria a marchas y a festejos se relaciona con la educación de Derechos Humanos de denunciar la vulneración a los derechos y exigir el esclarecimiento de los hechos al Estado para forjar la memoria de “nunca más”<sup>327</sup>. Asimismo, el acercamiento a movimientos sociales les posibilita recordar constantemente que las condiciones sociales, políticas, económicas pueden modificarse, así como que la soberanía es del pueblo y la democracia no se limita al ejercicio de los derechos civiles y políticos<sup>328</sup>. En ese sentido, como menciona Teresa Yurén, es formar sujetos conscientes de que pueden influir en su presente y en esa medida forjar condiciones que construyan un futuro digno; es decir, ser responsables por su presente y futuro y, por consiguiente, no reproducir prácticas contrarias a la dignidad:

Asumir responsablemente la historia presente significa mirar críticamente el presente histórico y lo que lo ha hecho posible (el pasado histórico, la historia pasada y la época pasada) y trabajar para construir las estructuras que

---

<sup>324</sup> Vía Orgánica. “Celebración de día nacional del maíz”, en *Vía Orgánica*. 30 de septiembre de 2012. <http://viaorganica.org/celebracion-del-dia-nacional-del-maiz/> (Fecha de consulta: 20/07/17).

<sup>325</sup> Entrevista a Miguel Concha Malo.

<sup>326</sup> Entrevista a Melissa Angélica Vértiz Hernández.

<sup>327</sup> Abraham Magendzo, 2008, p. 147.

<sup>328</sup> Teresa Yurén, *op. cit.*, p. 168.

heredaremos a las próximas generaciones, buscando que sean condición de posibilidad de una historia futura dignificante. Significa entonces, tener memoria respecto del pasado y no reconciliarnos con la parte de nuestro presente histórico que conlleva injusticia y reificación.<sup>329</sup>

Ante esta realidad, los jóvenes se organizan para la defensa y promoción de los Derechos Humanos desde diferentes frentes. De hecho, se han formado y fortalecido varios colectivos a lo largo de los años conformados por jóvenes. El Centro Vitoria igualmente ha incentivado que los jóvenes de diferentes generaciones se conozcan a través de organizar encuentros una vez al año, así como en momentos coyunturales ha pedido la participación solidaria de todas las generaciones de la Escuela. De esta manera: “La Escuelita es un semillero de muchas personas defensoras de Derechos Humanos que estamos en distintos espacios”<sup>330</sup>.

Este acercamiento con procesos organizativos también enriquece el proceso formativo, porque para el Centro Vitoria se confirma que no sólo se aprende en la escuela, sino también en la calle<sup>331</sup>. Esto se relaciona con lo que Abraham Magendzo menciona sobre la necesidad de vincular la educación en Derechos Humanos con lo que sucede alrededor, porque justamente los Derechos Humanos hacen referencia a conquistas sociales por parte de grupos organizados que exigen a sus gobiernos condiciones dignas<sup>332</sup>.

Asimismo, este acercamiento ha implicado poner en práctica una de las enseñanzas de la educación en Derechos Humanos y educación popular que promueve el intercambio de experiencias, conocimientos y saberes es desde una mirada de compartir y no de tutelaje. Lo anterior, porque todas las personas somos sujetas de derechos y porque “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”<sup>333</sup>:

---

<sup>329</sup> *Ibid.*, p. 165.

<sup>330</sup> Entrevista a Melissa Angélica Vértiz Hernández.

<sup>331</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C *Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos. Documento de sistematización. 2014*, México, Rosa Luxemburg Stiftung, 2014, p. 14.

<sup>332</sup> Abraham Magendzo, 2008, p. 21.

<sup>333</sup> Paulo Freire, 1994, p. 86.

desde donde podemos aportar quienes trabajamos por los Derechos Humanos es en que la persona se vea como digna y que quien empodere su proceso sean las personas. No nosotros, porque en el momento que le quitas al otro la voz para tomarla tú, porque tú lo haces mejor, lo único que estás haciendo es volverla a relegar de un sistema que ya la ha relegado y ponerla como víctima para que siga reproduciendo ese sistema en el que unas son víctimas y otras fortalecen su ser victimario.<sup>334</sup>

Esta acción de acompañar a las personas en vez de dirigirlas rompe con la idea de reproducir estructuras jerárquicas, que en lugar de empoderar a los sujetos, los hace dependientes del apoyo que reciben. Esta manera de acompañar está presente también en la práctica educativa de la Escuela. Para entender cabalmente el acompañamiento vale la pena revisar la percepción que se ha tenido a lo largo de estos 15 años sobre los Derechos Humanos y su relación con la dignidad humana.

### **3.9 Con la dignidad como fundamento de los Derechos Humanos**

Como se ha visto a lo largo del texto, tejer redes se convierte en el discurso práctico de que la lucha se hace en colectivo. Esta vinculación con procesos organizativos ha impactado fuertemente en cómo se han concebido los Derechos Humanos. Al ser el fundamento de la educación en Derechos Humanos, vale la pena dirigir la atención en cómo se han definido a lo largo del tiempo. Sayuri Herrera Román nos comparte su experiencia sobre cómo era la enseñanza de los Derechos Humanos en la Escuelita en 2003:

Una de las críticas que nosotros teníamos como jóvenes era justo que la Escuelita, a pesar de que era un modelo de educación que nos ayudaba a vernos, no tenía una visión de vincular los Derechos Humanos a las luchas populares; es decir, una visión historicista de los Derechos Humanos, de decir esto que tenemos es el resultado de la lucha de los pueblos que además ahora siguen luchando y que es muy concreto y material. Mírenlo. No, eso no había.<sup>335</sup>

---

<sup>334</sup> Entrevista a Clara G. Meyra Segura.

<sup>335</sup> Entrevista a Sayuri Herrera Román.

Desde las primeras generaciones se ha hecho un fuerte énfasis en conocer los derechos y situación de las personas que históricamente se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, pero, con los años, la percepción de los Derechos Humanos cambia. En 2005 el Centro Vitoria los define como: “Un conjunto de facultades e instituciones que en cada momento histórico concreta las exigencias de la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional”<sup>336</sup>.

Para 2006 se agrega que son resultado de luchas y conquistas sociales de pueblos y gente organizada<sup>337</sup>. Poco a poco se conciben también como herramientas para luchar por la emancipación y por la dignidad:

Creemos que los derechos son medios y herramientas para la emancipación y dignificación de todas y todos los que habitamos o transitamos por este país y el mundo, y consideramos fundamental un componente crítico frente a la línea neoliberal que puede inmiscuirse entre el discurso de los Derechos Humanos y que pretende justificar abusos y violaciones a Derechos Humanos, argumentando concepciones de desarrollo y democracia alejada de los pueblos.<sup>338</sup>

En esta última definición ya hay un posicionamiento explícito contra el modelo económico actual y la necesidad de incorporar un posicionamiento crítico en la defensa y promoción de los Derechos Humanos. Asimismo, lo que con los años va tomando sentido es que el fundamento de la defensa de los Derechos Humanos es la dignidad humana:

El fundamento que fue y que empezó a tener mayor peso fue la dignidad humana. El horizonte de la defensa de los Derechos Humanos no pueden ser los Derechos Humanos en sí, porque entonces se pierde. Si no se cumplen los derechos, entonces todo se muere. Por eso la dignidad es el centro. La dignidad humana es el sentido de la justicia para los pueblos.<sup>339</sup>

---

<sup>336</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *Manual para Promotoras y Promotores Juveniles en Derechos Humanos*, México, 2005, p. 32.

<sup>337</sup> Cuestionario enviado a Amanda Ramos García.

<sup>338</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos. Documento de sistematización. 2014*, México, Rosa Luxemburg Stiftung, 2014, p. 5.

<sup>339</sup> Entrevista a Clara G. Meyra Segura.

Enfatizar la parte de la dignidad de los Derechos Humanos a su vez reafirma que la práctica educativa parta de la dignidad de las personas que participan en el espacio. Y esto implica en la educación en Derechos Humanos tomar en cuenta la experiencia de los participantes, crear un clima socio-afectivo en donde la convivencia esté basada en el respeto, la confianza y la solidaridad y en donde cada una de las personas sea consciente de la dignidad de la otra<sup>340</sup>. Así, cimentar la práctica educativa desde esta visión ha significado que la Escuela incentive dinámicas acordes con la dignidad de las personas.

### **3.10 De personas promotoras a defensoras**

Todo este cúmulo de experiencias provoca que en 2014 el nombre de la Escuela cambie. De ser la “Escuela para Promotoras y Promotores Juveniles de Derechos Humanos” a “Escuela de Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos”. Se discutieron varios aspectos para el cambio de nombre de la Escuela. En primer lugar, se reflexionó sobre quiénes son las personas defensoras de Derechos Humanos. En esta discusión, Clara G. Meyra Segura menciona que el Comité Cerezo, que es una de las organizaciones que ha facilitado sesiones en la Escuela, les ayudó a reflexionar que promover los Derechos Humanos forma parte de defenderlos y que no es necesario ser persona adulta para ser defensora de Derechos Humanos<sup>341</sup>. Esto se relaciona con reconfigurar el discurso del mundo adulto en donde supuestamente las juventudes son la retaguardia, pero no los pares de los adultos en la construcción de condiciones dignas y justas.

Asimismo, el contexto cambió en estos 15 años. Antes de 2014 ya se había expedido en México una ley para la protección de personas defensoras y periodistas<sup>342</sup>. Sin embargo, continuaba la diversificación e incremento de acciones violentas contra jóvenes y personas defensoras de Derechos Humanos. Sayuri Herrera Román nos comparte el cambio que percibe en el contexto mexicano:

---

<sup>340</sup> Silvia L. Conde, *op. cit.*, p. 19.

<sup>341</sup> Entrevista a Clara G. Meyra Segura.

<sup>342</sup> En 2012 se expide la Ley para la Protección de Personas Defensoras de Derechos Humanos y Periodistas para garantizar su integridad física <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LPPDDHP.pdf> (fecha de consulta: 12/07/17).

cuando yo estaba en la Escuelita pues no había una guerra contra el narcotráfico. No estaba militarizado el país como lo está ahora. Entonces se han ido aprobando más instrumentos de protección a los Derechos Humanos y está más difundido el discurso. Pero también las contrarreformas a la Constitución, la regresividad en los derechos, la criminalización a defensoras y defensores y la militarización ponen un contexto muy difícil; con más herramientas, pero con un contexto más difícil.<sup>343</sup>

En 2011 esto es lo que se menciona sobre la planeación:

La EPJDH (Escuela para Promotores Juveniles de Derechos Humanos) entra a la Novena generación y es necesario actualizar tanto contenidos como dinámicas, el contexto requiere de herramientas concretas que respondan a casos que están siendo cada vez más recurrentes en cuanto a violaciones a Derechos Humanos.<sup>344</sup>

A partir de este año se agregan sesiones sobre herramientas de seguridad. Por ejemplo, sobre documentación de casos de violaciones a los Derechos Humanos, reparación del daño, militarización, entre otras. Por consiguiente, en 2014 se decide cambiar el nombre para impulsar que la noción de persona defensora de Derechos Humanos sea apropiada por los jóvenes<sup>345</sup>. Por personas defensoras se entiende que:

se asumen como parte del movimiento social, no son entes aislados sino parte de colectividades que acompañan a la víctimas de violaciones a los Derechos Humanos y les hacen partícipes en la lucha por la memoria, la verdad, la justicia y la reparación integral para toda la sociedad.<sup>346</sup>

Este cambio en el nombre da cuenta de una modificación que se había venido gestando a lo largo de los años: “Otra cosa que me parece que ha cambiado es que se ha pensado mucho más en esta idea de formación política de defensoras y defensores. No tanto de: Ay vamos a enseñar qué son los Derechos Humanos”<sup>347</sup>

---

<sup>343</sup> Entrevista a Sayuri Herrera Román.

<sup>344</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2011 Planeación Edupromo*, p.1. Documento interno.

<sup>345</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos. Documento de sistematización. 2014*, México, Rosa Luxemburg Stiftung, 2014, p. 14.

<sup>346</sup> Acuddeh, Comité Cerezo, *et al.* citado por Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos. Documento de sistematización. 13ª Generación, Proceso 2015*, México, Rosa Luxemburg Stiftung, 2015, p.14.

<sup>347</sup> Entrevista a Melissa Angélica Vértiz Hernández.

Actualmente, el objetivo de la Escuela es el siguiente:

La apuesta política del Centro Vitoria en la Escuelita va encaminada a promover un espacio de reflexión, pero sobre todo un espacio de construcción crítica y propositiva de la realidad desde un enfoque de Derechos Humanos, que entiende que los derechos son herramientas de emancipación para las personas y pueblos.<sup>348</sup>

Este reconocimiento de jóvenes defensores de Derechos Humanos tiene un gran peso cuando se sabe que los jóvenes son criminalizados por el simple hecho de serlo. A su vez, esta apropiación de la palabra “defensor” se relaciona con el compromiso que implica educar en Derechos Humanos para generar condiciones justas, dignas y equitativas:

No se puede respetar a los Derechos Humanos sin tener la íntima convicción de que cada ser humano, por el hecho de ser tal, puede y debe en todo momento ser defensor y promotor de ellos...De ahí la convicción de que no existe mejor pedagogía en Derechos Humanos que la del testimonio.<sup>349</sup>

Percibimos con este recorrido que la Escuela comienza como un proceso de sensibilización para después ensanchar sus horizontes y apostar por la formación política de sujetos críticos en la defensa y promoción de los Derechos Humanos. Esto ha significado formar sujetos de derechos que conocen los marcos normativos y herramientas de defensa para que sean capaces de exigir cuentas a las autoridades, que estén abiertos a dialogar con diversidad de posturas y realizar análisis de la realidad desde una perspectiva interseccional, que se cuestionen prácticas sociales e íntimas contrarias al respeto de la dignidad de otras personas y que acompañen procesos organizativos de movimientos sociales, luchas populares y proyectos comunitarios para la defensa y promoción de los Derechos Humanos. Todo lo anterior reafirma su historicidad como sujetos, su capacidad de diálogo y crítica con actores diversos y su agencia para la transformación de entornos.

---

<sup>348</sup> Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos. Documento de sistematización. 2014*, México, Rosa Luxemburg Stiftung, 2014, p. 6.

<sup>349</sup> Luis Pérez, *op. cit.*, p. 50.

# Reflexiones Finales

Como parte de las reflexiones finales nos gustaría profundizar sobre el concepto de *sentipensante* y su vinculación con la Escuelita, así como identificar cuáles son los retos internos vinculados con el principio de congruencia y cuáles los desafíos en un contexto cada vez más precario y violento.

## 1) Lo *sentipensante*

Nos resulta interesante mencionar que en este proceso de investigación el concepto *sentipensar* comenzó como un término difuso que se entendía como la acción de cruzar los afectos con los pensamientos. Sin embargo, a medida que se fue avanzando en la investigación, se tornó en un concepto robusto y complejo. Ahora sabemos que un modelo fundado en el *sentipensar*, es una forma de estar en el mundo, en donde se construye conocimientos desde percibir al otro como sujeto y no como objeto; desde el diálogo y la escucha para compartir y confrontar; desde la horizontalidad para expresar lo que se sabe, se siente, se conoce; desde una dialéctica entre conocimiento y acción para transformar sistemas injustos y opresores.

No podríamos aseverar que quien egresa de la Escuela es un ser *sentipensante*, pero sí que se da pauta para que aflore todo lo relacionado con lo *sentipensante*. De esta manera, constatamos que en la Escuelita se incentiva una formación *sentipensante* cuando se interrelacionan la educación popular, en Derechos Humanos y para la paz en donde:

- Se parte de la no neutralidad en la enseñanza
- Se incorpora la experiencia de los participantes
- Se promueve el diálogo como el modo de aprendizaje
- Se incentiva una formación desde las afectividades

La Escuelita refleja que la educación es un acto político cuando se posiciona por la visión de grupos marginados para visibilizar y desestructurar sistemas desiguales, injustos y opresores. De esta manera, no niega los intereses que guían su acción y, por ende, está dispuesta a dialogar con otros actores para confrontar, disuadir, negociar, etcétera. La

Escuela direcciona su práctica educativa a través de preguntarse constantemente ¿cómo trastocar cada uno de los componentes de sistemas, que priorizan la ganancia económica sobre todo lo demás, que niegan las diferencias entre los sujetos, para que la dignidad de las personas y pueblos impere?

Asimismo, ha incentivado partir de la experiencia de los sujetos. Esto ha significado no negar la voz y diversidad de los jóvenes. Se incorporan en el espacio sus inquietudes, anhelos, deseos. Por consiguiente, no son “sujetos carentes de” sino seres que aportan al espacio y que el espacio les regresa algo. Las generaciones dejan en el espacio sus miradas del mundo, sus posicionamientos políticos, sus cuestionamientos, sus sueños y decepciones. Las juventudes en este espacio tienen cabida para expresarse e implementar proyectos. Con ello, se posicionan contra al adultocentrismo que quiere hacer creer a los sujetos que todo está dado y su función es acoplarse al orden establecido.

Retomar los aportes de las juventudes ha implicado que cada generación aprehenda el discurso de los Derechos Humanos en colectivo, lo discuta, analice, critique, reconstruya y lo comparta en cada una de las interacciones que establece con su entorno y con otras personas en su vida diaria. Esto reafirma que los Derechos Humanos están vivos y que con los años en la Escuela se ha ido enriqueciendo su comprensión con herramientas teóricas, políticas, sociales y pedagógicas para que éstos, como lo menciona Maza, no se tornen vacíos<sup>350</sup>.

También ha fomentado que el diálogo sea el modo para construir conocimientos. De esta manera, se posiciona contra modelos jerárquicos donde quien sabe es el educador. Apuesta más bien, porque todos aprendan de todos y las dinámicas de colaboración sean las que predominen y no las de competencia.

Por último, incentiva una formación en donde se expresen y afloren los afectos. Acostumbrados a pensar en el nivel práctico o en lo meramente legal que implicaría

---

<sup>350</sup> Emma Consuelo Maza Calviño, *op. cit.*, p. 62.

aprender sobre la defensa de los Derechos Humanos, es un discurso que se vuelve íntimo cuando se atraviesa por el cuerpo, las emociones, pensamientos y acciones que se llevan a cabo en la vida diaria. Con la experiencia compartida por las acompañantes y jóvenes nos damos cuenta de que es algo que traspasa a los sujetos y que les interpela constantemente en lo que piensan, dicen y hacen. Por eso Magendzo enfatiza el compromiso político-ético que implica educar en Derechos Humanos y aprender sobre ellos. Es un discurso que inevitablemente interpela por dos razones principales que se amalgaman. Por un lado, la percepción de los Derechos Humanos es que son herramientas de defensa de la dignidad de las personas y, por consiguiente, que dan cuenta de las luchas de movimientos y organizaciones sociales para la conquista de éstos. Por otro, el modelo educativo incorpora las afectividades de los sujetos. Se incentiva un *sentipensar* que humanice, que provoque indignación, empatía, solidaridad hacia sus circunstancias y las de otros con el objetivo de canalizar estas emociones hacia acciones que transformen realidades.

## **2) Retos internos**

Para comprender qué ha implicado poner en práctica el principio de congruencia, y, por tanto, cuáles son sus retos, vale la pena mencionar que una vez hecho el recorrido en cómo se ha construido el modelo de la Escuelita, constatamos que las narrativas del espacio cambian, porque las preguntas que se hacen, en qué contexto se enuncian y quiénes las formulan han sido distintas en estos 15 años. Los avances y retrocesos logrados en la defensa y promoción de los Derechos Humanos han influido en los aprendizajes construidos por la Escuela. Los cambios han sido paulatinos. Se reflejan en acciones que en un primer momento parecen insignificantes, pero que a largo plazo no lo son. Son estos cambios en lo simbólico los que dicen mucho más de la Escuelita que su discurso oral: qué lugar ocupan, qué derechos tienen su propia sesión, quiénes participan en el proceso y quiénes no, qué contenidos permanecen, qué dinámicas se implementan y cuáles se modifican. Son este abrir y cerrar en espacios y en tiempo donde se dice sin decir: esto es importante.

Estos cambios en lo simbólico hacen referencia a lo que Magendzo menciona sobre la necesidad de que la práctica educativa se guíe por el principio de coherencia, reflejado en

una sincronía entre el decir y el hacer<sup>351</sup>. Nos parece así que una de las enseñanzas que nos deja la Escuela para proyectos formativos es apostar por la congruencia en todos los sentidos. Es decir, se construye no sólo en que la persona educadora haga lo que dice, que ya es todo un reto, sino que haya correspondencia entre lo que se enseña y las condiciones en las que se enseñan. Por ejemplo, si se cree en la diversidad entonces se posibilita que haya pluralidad de miradas en el espacio; si se está a favor de construir desde una perspectiva de juventudes, entonces no sólo como individuo se asume, sino que se incentiva la participación juvenil en proyectos; si se afirma que los Derechos Humanos son resultado de las luchas de movimientos de grupos y comunidades a lo largo de la historia, en consecuencia se crean condiciones para vincularse en la participación con movimientos en la exigencia de los Derechos Humanos. Por consiguiente, hay una invitación a preguntarse constantemente en la práctica educativa ¿qué condiciones se construyen para que esto que se profesa pueda llevarse a la práctica?

Percibimos que esta forma de construir desde la congruencia es todo un reto dentro del espacio. Detengámonos por ejemplo en los retos que implican construir desde un financiamiento externo, la vinculación con la sociedad y la diversidad.

La Escuela depende de fondos externos. Esta inestabilidad económica, inherente de cualquier ONG, incide en el proceso formativo. Es verdad que en este caso, primero se planeó el proyecto y después se buscó financiamiento. Sin embargo, hay ciertos requerimientos que las financiadoras solicitan para comprobar que los objetivos se cumplen. Esto inevitablemente impacta en cómo se lleva a cabo el proceso formativo; tanto puede beneficiar al proyecto como limitarlo. Así que la pregunta es ¿cómo y en dónde se ha incorporado el discurso de las financiadoras a lo largo de los años en un espacio como la Escuela? ¿El que dependa de financiamiento externo no se contrapone con una visión de Derechos Humanos contrahegemónicos, en el sentido de que como ONG recibe

---

<sup>351</sup> Abraham Magendzo, Educación en Derechos Humanos: un desafío y una misión irrenunciable para los maestros, Colombia, Transversales Magisterio, 2005, p. 115.

financiamiento de instituciones gubernamentales nacionales u organizaciones internacionales, y por tanto, forma parte del sistema que fomenta dinámicas de violencia y explotación? ¿Qué financiadoras y organizaciones pueden ser aliadas en la defensa de Derechos Humanos que apuesten por la transformación estructural?

Asimismo, partiendo de la pregunta de Fals Borda “¿para quiénes va el conocimiento?”<sup>352</sup>, reflexionamos sobre la cantidad de información que recaban las financiadoras por los proyectos que costean. Indudablemente en la Escuela es conocimiento para los sujetos que participan en el proceso, pero también para las financiadoras. Seguramente estas últimas tienen un arsenal informático que puede arrojarles datos cuantitativos y cualitativos interesantes. ¿Qué hacen con ese material? ¿es público? ¿Esa información en dónde tiene impacto? En otras palabras, ¿quiénes tienen acceso y para qué la utilizan?

Esta visión de seguir apostando por una mirada de Derechos Humanos contrahegemónicos, se relaciona con el reto de la vinculación con la sociedad. Clara Meyra Segura menciona la necesidad de que en la Escuela se continúe apostando por que el discurso de los Derechos Humanos no se concentre en un solo sector y no se convierta en un discurso de élite<sup>353</sup>. Es decir, por un lado, seguir promoviendo que el discurso de los Derechos Humanos sea una herramienta común para desestructurar sistemas opresores y no se torne en un discurso que enviste a los sujetos de disidentes sin que en su práctica cotidiana se refleje. Por otro, continuar incentivando que el discurso de los Derechos Humanos se difunda y no se enfrasque en jóvenes que ya tienen un trabajo previo realizado sobre la defensa de éstos.

Cuando se planteó la estructura de los contenidos en 2003, se pensó en concluir con la planeación de proyectos educativos sobre Derechos Humanos como un efecto multiplicador de lo construido y aprendido en el espacio. Ahora, que mayoritariamente son jóvenes que ya tienen un trabajo realizado sobre la defensa y promoción de los Derechos

---

<sup>352</sup> Orlando Fals Borda, “Introito. Orlando Fals Borda: sentipensante tropical”, en Nicolás Armando Herrera Farfán y Lorena López Guzmán (comps.), *Ciencia, Compromiso y Cambio Social. Textos de Orlando Fals Borda*, Buenos Aires, El Colectivo, Lanzas y Letras, Extensión Libros, 2012, p. 38.

<sup>353</sup> Entrevista a Clara G. Meyra Segura.

Humanos, nos preguntamos si la planeación de proyectos continúa siendo una buena estrategia como efecto multiplicador. ¿Qué alternativas se pueden crear para retomar la experiencia de los jóvenes que ya tienen una mayor vinculación en la defensa y promoción de Derechos Humanos? Esto para que los proyectos finales se relacionen con la práctica de los jóvenes y no sea un requisito para obtener el diploma. Hay diversidad de jóvenes, por lo que quizás se podrían plantear diferentes alternativas para egresar.

Esta diversidad es también un reto cuando hay una apuesta por la construcción en colectivo. Esto ha significado que conflictos internos estallen en las últimas generaciones cuando jóvenes no respetan los acuerdos de convivencia, no se cuestionan prácticas personales que fomenten sistemas desiguales y opresores o hay sigilo por exponer comentarios que confronten problemáticas latentes. Así lo manifiestan en los fragmentos de sus experiencias jóvenes y acompañantes del proceso, porque implica un compromiso ético de construir hacia la congruencia. Qué responsabilidades corresponden a los educadores y cuáles a los educandos depende de cómo se percibe el acompañamiento y cuál es la situación. Por eso creemos necesario seguir reflexionando sobre qué implica la horizontalidad en espacios que retoman los postulados de la educación popular. Gabriela Dicker nos recuerda que en la relación educador-educando hay asimetrías de poder. Sin embargo, esto no significa que sea igual a desigualdad. Más bien son relaciones de poder temporales que no corresponden a jerarquías, sino en reconocer al otro como autoridad<sup>354</sup>. Por consiguiente, ¿en qué circunstancias es necesario que se perfilen estas asimetrías para que cada actor asuma sus responsabilidades?

La Escuelita funge como un pequeño cosmos que simula en muchos sentidos la construcción en colectivo en el espacio público. Hay diversidad de posturas que conducen a que estallen conflictos internos. Chantal Mouffe menciona que en la participación democrática se encuentra inmiscuido lo político, entendido como los conflictos y

---

<sup>354</sup> Gabriela Dicker “Educación” en Ana María Salmerón Castro *et al.*, *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México, FCE, FFyL, UNAM, 2016. Recuperado de: <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=36&w=emancipación> (fecha de consulta: 16/11/17).

rivalidades inherentes en las relaciones sociales<sup>355</sup>. Mouffe no cree que en los consensos desaparezcan las rivalidades. Más bien, construir en colectividad, desde el “nosotros”, significa lograr un *consenso conflictual*, entendido como un consenso que no niega la relaciones adversariales, pero que diluye el antagonismo radical<sup>356</sup>. Es decir, percibir al adversario como un ser con consignas legítimas en donde lo que está en juego es la reconfiguración de las relaciones de poder<sup>357</sup>. En ese sentido, la Escuela, por un lado, cómo responde a lo político de las relaciones sociales dentro y fuera del espacio y, por otro, cómo da cabida al *consenso conflictual*.

### **3. Desafíos**

Esta conflictividad no sólo está presente en el espacio, sino en el contexto mexicano. Identificamos como desafíos una demanda alta por aprender sobre la defensa de los Derechos Humanos, así como enfrentarse a condiciones de violencia y precarización. De estos retos hablaremos a continuación.

Ha incrementado la demanda de jóvenes que quieren participar en el proceso. Esa es una buena noticia en el sentido de que la Escuelita se ha posicionado en este sector como un espacio para aprender sobre la defensa y promoción de los Derechos Humanos. Sin embargo, la Escuela no tiene la capacidad para atender a todos los jóvenes interesados. Esto se relaciona con lo que José Tuvilla en su obra *Educación en Derechos Humanos: hacia una perspectiva global* en donde menciona que hay una tensión entre una educación de mayor cobertura y un proceso de calidad<sup>358</sup>. No se contraponen estas características; no obstante, significa implementar nuevas estrategias para dar respuesta a esta necesidad. Entre una de ellas Miriam Aidee Silva Romero propone descentralizar la Escuelita, es decir, que existan múltiples de ellas en diferentes estados de la República<sup>359</sup>. En este recorrido, percibimos que una estrategia exitosa ha sido estar cerca de la UNAM, porque

---

<sup>355</sup> Chantal Mouffe, *En torno a lo político*. Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2011, p. 16.

<sup>356</sup> *Ibid.*, p. 58.

<sup>357</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>358</sup> José Tuvilla, *Educación en Derechos Humanos: hacia una perspectiva global*, Madrid, Desclée de Brouwer, 1998, p. 225

<sup>359</sup> Entrevista a Miriam Aidee Silva Romero.

han sido mayoritariamente jóvenes de esta universidad quienes participan en la Escuelita. Nos preguntamos entonces si se exporta este modelo cerca de otra universidad ¿funcionaría? Si proseguimos con la idea de Miriam Aidee Silva Romero de crear Escuelas en diferentes estados de la República ¿qué permanecería y qué tendría que modificarse para adecuarse a las condiciones de otros estados? ¿quiénes estarían a cargo de las diferentes Escuelitas? ¿El Centro Vitoria? ¿Los jóvenes?

A pesar del interés por formar parte de la Escuela, en un contexto de precariedad, criminalización y violencia, resulta complicado para muchos de los jóvenes permanecer en un proceso formativo de 8 meses de duración. Ya sea por cuestiones laborales, educativas, de salud, motivacionales, entre otras, desisten del proceso. En consecuencia, la Escuela ha buscado alternativas como becar a jóvenes para que los recursos económicos no sean un impedimento para continuar asistiendo<sup>360</sup>. Sin embargo, no todos los jóvenes han podido permanecer. Este es todo un reto en la educación en Derechos Humanos. Por un lado, se apela a incentivar procesos de larga duración para que se pueda profundizar en la compartición de experiencias, afectividades, conocimientos y saberes sobre la defensa y promoción de los Derechos Humanos. Pero, por otro lado, dada la situación del país, no todos los jóvenes pueden dedicar un tiempo de larga duración.

Por último, resulta todo un reto incorporar las afectividades de los sujetos cuando el uso de la violencia se ha normalizado como forma de vida ante un Estado capitalista y patriarcal que no cumple con sus obligaciones de respetar, proteger, promover y garantizar el ejercicio de los Derechos Humanos. Por eso, este proyecto formativo se convierte en un espacio de encuentro que canaliza la indignación ante las condiciones injustas, precarias e indignas en las que viven millones de personas por medio de la resistencia organizada y rebelarse contra, como diría Magendzo, una “cultura del silencio”<sup>361</sup>, de la indiferencia, de los discursos de odio y todos aquellos que perpetúen las desigualdades veladas y directas. Es decir, se promueve un saber empático —en donde se siente compasión, indignación por otros— que necesariamente conduce a la acción.

---

<sup>360</sup> Entrevista a Melissa Angélica Vértiz Hernández.

<sup>361</sup> Abraham Magendzo, 2008, p. 147-148.

Nos parece que una de las grandes batallas que va a tener que dar la Escuela y espacios formativos en general es contra las condiciones de despojo que están creando el narcotráfico y el crimen organizado. Cada vez hay más violencia ejercida en todo el país por estos actores. ¿Qué puede hacerse desde espacios educativos para hacer frente a estos actores que aniquilan y exprimen vidas a través de la violencia, que seducen u obligan a sujetos, sobre todo niños y jóvenes, para unirse al ejercicio de la violencia en un país en donde quienes deberían garantizar la seguridad de sus ciudadanos, las autoridades gubernamentales, se alían con estos actores?

A modo de cierre, la tesis es una pincelada de todo lo que implica el *sentipensar* y de cómo se conecta con educaciones encaminadas hacia la emancipación de los sujetos y la transformación de realidades. Lo *sentipensante* nos deja sentipensando; nos deja con el afán de profundizar en un concepto tan bello, que puede contener la simplicidad y la complejidad, en donde no sólo se teoriza, sino se siente. Quizás por eso es tan entrañable. Para esta investigación, el *sentipensar* se entrelazó con la educación popular, para la y en Derechos Humanos; esta última educación de gran peso para el proceso formativo.

Al haber realizado este recorrido educativo por los 15 años de la Escuelita, concluimos que la aspiración de la EDH es que toda educación parta de la dignidad de los sujetos, en donde las personas seamos tratadas como sujetos de derecho; en donde se retomem la experiencia, afectividades, anhelos, saberes y conocimientos de los sujetos para que sea un aprendizaje significativo y no sólo un discurso jurídico; que se preocupe por cubrir necesidades que la sociedad demanda; que se problematice la enseñanza de los Derechos Humanos y, por tanto, se fomente una postura crítica hacia ellos; que se visibilice y tenga clara su postura política para guiar la práctica educativa y, por consiguiente, oponerse a prácticas de simulación tan recurrentes en la sociedad mexicana; que apueste por la construcción del aprendizaje en colectivo; que sensibilice, pero impulse a los sujetos a actuar en sus entornos desde una postura ética; que esté abierta a las propuestas de otro tipo de educaciones para fortalecer su potencial emancipador contra toda forma de dominación. Todo lo anterior para construir sociedades plurales, solidarias, justas y equitativas.

# Fuentes consultadas

- Aguayo Quezada, Sergio, “Auge y perspectivas de los Derechos Humanos en México” en Luis, Rubio y Arturo Fernández, coord., *México a la hora del cambio*. México, Cal y Arena, 1995, pp. 357-373.
- Aguayo Quezada, Sergio y Luz Paula Parra Rosales, *Las organizaciones no gubernamentales en Derechos Humanos en México: entre la democracia participativa y la electoral*. México, Academia Mexicana de Derechos Humanos, 1997, 40p.
- Ángel, Arturo, “La violencia del crimen organizado causa 6 de cada 10 asesinatos, según estudio”, en *Animal Político*. México, 26 de abril de 2016. Recuperado de: <http://www.animalpolitico.com/2016/04/la-violencia-del-crimen-organizado-causa-6-de-cada-10-asesinatos-segun-estudio/> (fecha de consulta: 17/07/17).
- Animal Político, “A 9 años del caso News Divine estos son los pendientes del gobierno capitalino, según CDHDF”, en *Animal Político*. México, 20 de junio de 2017. Recuperado de: <http://www.animalpolitico.com/2017/06/9-anos-news-divine-cdhdf/> (fecha de consulta: 14/07/17).
- Apuntes propios de la clase de la Mtra. Marlene Romo Ramos sobre la metodología de la IAP. Semestre 2015.
- Arellano, Mely, “El Taller, seis años trabajando por, para y con las mujeres”, en *Lado B*. México. 26 de junio de 2013. Recuperado de <http://ladobe.com.mx/2013/06/el-taller-seis-anos-trabajando-por-para-y-con-las-mujeres/> (fecha de consulta: 03/09/2017).
- Barrera, Ámbar, “Una escuelita para construir conocimiento de mujeres para mujeres”, en *Lado B*. México. 05 de mayo de 2015. Recuperado de: <http://ladobe.com.mx/2015/05/una-escuelita-para-construir-conocimiento-de-mujeres-para-mujeres/> (fecha de consulta: 03/09/2017).
- BBC Mundo, “México: el brutal caso de las 11 mujeres de Atenco que complica a Peña Nieto”, en *BBC Mundo*, México, 29 de septiembre de 2016. Recuperado de: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37514239> (fecha de consulta: 08/07/17).
- Bourdieu, Pierre, *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1984, 317p.
- Cadena Roa, Jorge (coord.), *Las organizaciones civiles en México hoy*. Primera edición electrónica. México, UNAM-CEIICH, 2015, 424p.
- Cascón Soriano, Paco, “Educar para la paz en el nuevo milenio”, en *Decisio*, Núm. 7, enero-abril, 2004, pp. 9-15.
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P. Página oficial: <http://derechoshumanos.org.mx> (09/07/2017).
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C., *Manual para Promotoras y Promotores Juveniles en Derechos Humanos*, México, 2005, 323p.
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C., *Manual para Promotoras y Promotores Juveniles en Derechos Humanos. Sistematización De La “Escuela Para Promotoras Y Promotores Juveniles En Derechos Humanos”. Generaciones 2003-2009*, México, 2009, 216p.
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C., *La Memoria del Vitoria: 25 aniversario de la fundación del Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C.*, 2009, 77p.

- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C., *Manual para Promotoras y Promotores Juveniles en Derechos Humanos. 10 Años de formar defensoras y defensores jóvenes en Derechos Humanos*. México, Rosa Luxemburg Stiftung, 2013, 149p.
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C., *Manual de herramientas jurídicas para la defensa de derechos económicos, sociales, culturales y ambientales en el Distrito Federal*. DESCA. México, INDESOL, CDHDF, 2013, 157p.
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C., *La Memoria del Vitoria: 30 aniversario de la fundación del Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C.*, 2014, 47p.
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C., *Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos. Documento de sistematización*. 2014, México, Rosa Luxemburg Stiftung, 2014, 18p.
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C., *Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos. Documento de sistematización. 13ª Generación, Proceso 2015*, México, Rosa Luxemburg Stiftung, 2015, 17p.
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C., *Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos. Documento de sistematización. 14ª Generación, Proceso 2016*, México, Rosa Luxemburg Stiftung, 2016, 18p.
- Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez A.C., *Ayotzinapa*. México, 2014. Recuperado de [http://www.centroprodh.org.mx/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=292&Itemid=216&lang=es](http://www.centroprodh.org.mx/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=292&Itemid=216&lang=es) (Fecha de consulta: 15/07/17).
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, *Situación de los Derechos Humanos en México*. OEA, 2015, 242p. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/mexico2016-es.pdf> (fecha de consulta: 28/08/2017).
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, *Violencia, niñez y crimen organizado*, México, Plan Internacional, 2015. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violencianinez2016.pdf> (fecha de consulta: 20/08/2017).
- Comité Cerezo México, Página oficial: <https://www.comitecerezo.org/spip.php?article25> (fecha de consulta: 01/09/2017).
- Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada, Página oficial: <http://pedrolorenzo.laneta.apc.org/lineas.htm> (fecha de consulta: 06/09/2017).
- Conde, Silvia L., “El papel del educador y la educadora en Derechos Humanos”, en *Dfensor*, Núm. 10, Año XIII, octubre 2015, p. 17-22.
- Consejo de Educación de Adultos para América Latina, *Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.ceaal.org/v2/reregru.php?reregru=21> (fecha de consulta: 10/09/17).
- Coombs, Philip H., *La Crisis mundial de la educación*, Barcelona, Península, 1978, 336p.
- Chacón, Paula, *El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula?*, Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de <http://www.grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf> (fecha de consulta: 07/09/2017)
- De Sousa Santos, Boaventura, *Por una concepción multicultural de los Derechos Humanos*, México, UNAM, Centro de investigaciones interdisciplinarias 1998, pp. 9-37.

- De Sousa Santos, Boaventura y César A. Rodríguez Garavito (eds.), *El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*. España, Antropos, Universidad Autónoma Metropolitana, 2007, 351p.
- Durand Ponte, Víctor *et al.*, “El movimiento por el respeto de los Derechos Humanos y la transición política”, en Víctor Manuel, Durand Ponte, (coord.), *La construcción de la democracia en México. Movimientos sociales y ciudadanía*. México, Siglo Veintiuno, 1994, pp. 287-318.
- Fals Borda, Orlando, *Una sociología sentipensante para América Latina*, Colombia, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2015, 492p.
- Fassio, Adriana *et al.*, *Introducción a la metodología de la investigación*. Buenos Aires, Macchi, 2004, 205p.
- Feixa, Carles, *El reloj de Arena. Culturas juveniles en México*. México, México, D. R. Causa Joven, 1998, 205p.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2005, 160p.
- Freire, Paulo, *El grito manso*, México, Siglo Veintiuno, 2010, 110p.
- Fries, Lorena, “Los Derechos Humanos de las mujeres: aportes y desafíos”, *El Otro Derecho*, Núm. 36, Bogotá, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, 2007, pp. 45-63.
- Giroux, Henry A., *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. España, Amorrortu editores, 2003, 380p.
- Habermas, Jürgen, “El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los Derechos Humanos”, en *Diánoia*, Vol. LV, Núm., México, 64, mayo, 2010, pp. 3-25.
- Herrera Farfán Nicolás Armando y Lorena López Guzmán (comps.), *Ciencia, Compromiso y Cambio Social. Textos de Orlando Fals Borda*, Buenos Aires, El Colectivo, Lanzas y Letras, Extensión Libros, 2012, 460p.
- Hernández Navarro, Luis, “La APPO”, en *La Jornada*. México, 21 de noviembre de 2006. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2006/11/21/index.php?section=opinion&article=027a1pol> (Fecha de consulta: 12/07/17).
- Hernández Sampieri, Roberto *et al.*, *Metodología de la investigación*. México, McGrawHill, 2010, 613p.
- Hudlet, Karen (comp.), *México: Empresas y Derechos Humanos. Compendio de información que presentan la Coalición de Organizaciones de la Sociedad Civil al Grupo de Trabajo sobre Empresas y Derechos Humanos de la ONU*, 2016. Recuperado de [https://business-humanrights.org/sites/default/files/documents/Informe\\_Mx\\_Empresas\\_DDHH\\_68\\_0.pdf](https://business-humanrights.org/sites/default/files/documents/Informe_Mx_Empresas_DDHH_68_0.pdf) (fecha de consulta: 06/08/2017).
- Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario A.C., Página oficial: <http://www.imdec.net/esperanzas/> (fecha de consulta: 13/08/2017).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, *Encuesta sobre Seguridad Pública Urbana. Cifras Correspondientes a marzo de 2017*. México, 2017. Recuperado de: [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/ensu/ensu2017\\_04.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/ensu/ensu2017_04.pdf) (fecha de consulta: 14/08/2017).
- Jiménez Avilés, Ángela María, “La escuela nueva y los espacios para educar”, en *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 21, Núm. 54, mayo-agosto, 2009, pp. 105-125.
- Juárez, Blanca, “Falta de acceso a bachillerato y educación superior, principal problema de jóvenes”, en *La Jornada*. México, 06 de agosto de 2016. Recuperado de:

- <http://www.jornada.unam.mx/2016/08/06/sociedad/030n1soc> (fecha de consulta: 28/08/2017).
- Leis, Raúl, “La educación popular en Derechos Humanos y la construcción del sujeto democrático”, en *Decisio*, Núm. 10, enero-abril, 2005, pp. 39-45.
- Ley del Instituto Mexicano de la Juventud, en *Diario Oficial de la Federación*, 2015. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/87\\_020415.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/87_020415.pdf) (fecha de consulta 27/01/2017).
- Ley para la Protección de Personas Defensoras de Derechos Humanos y Periodistas para garantizar su integridad física. Recuperada de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LPPDDHP.pdf> (fecha de consulta: 12/07/17).
- López Pacheco, Jairo Antonio, “El campo de las ONG de Derechos Humanos en México: recursos y agendas”, en *El Cotidiano*, Núm. 194, México, noviembre-diciembre, 2015, pp. 97-106.
- Magendzo, Abraham, *Educación en Derechos Humanos: un desafío y una misión irrenunciable para los maestros*, Colombia, Transversales Magisterio, 2005, 244p.
- Magendzo, Abraham, *La escuela y los Derechos Humanos*, México, Cal y arena, 2008, 263p.
- Magendzo, Abraham *et al.*, *Comprometidos con los Derechos Humanos. Historias de vida de educadores*, Cátedra Unesco Educación en Derechos Humanos, 2014, 1004p.
- Magendzo, Abraham, “Propósitos y desafíos de la educación en Derechos Humanos en el momento presente”, en *Revista Dfensor*, Núm. 10, Año XIII, octubre, 2015, pp. 47-51.
- Magendzo, Abraham, *La educación en Derechos Humanos en América Latina: Una mirada de fin de siglo*, 1999, p.6. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf> (fecha de consulta: 15/06/2017).
- Margulis, Mario (ed.). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires, Biblos, Sociedad, 2008, 241p.
- Martínez de Bringas, Asier y Eduardo S. Villa Merino, “Ciudadanía, derechos sociales y educativos: Reflexiones para una pedagogía de los Derechos Humanos”, en *Archivos analíticos de políticas educativas*, Vol. 18, 2010, pp. 1-18.
- Martínez, Fabiola, “Sin precedentes, el número de personas desaparecidas en México”, en *La Jornada*. México, 08 de septiembre de 2017. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2017/09/08/politica/010n3pol> (fecha de consulta: 09/10/2017).
- Martínez, Thamara y Jassiel Valdelamar, “Jóvenes de 20 a 29 años con más desempleo en 11 años”, en *El Financiero*. México, 29 de julio de 2016. Recuperado de: <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/jovenes-de-20-a-29-anos-con-mas-desempleo-en-11-anos.html> (fecha de consulta: 29/08/2017).
- Masschelein, Jan y Maarten Simons, *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2014, 81p.
- Maza Calviño, Emma Consuelo, *Derechos Humanos. México: retórica sin compromiso*. México, Flacso, 2009, 74p.
- Mouffe, Chantal, *En torno a lo político*. Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2011, 144p.
- Movimiento por la paz con justicia y dignidad*. Recuperado de <http://mpjd.mx/historia/> (Fecha de consulta: 14/07/17).

- Mújica, Rosa María, “¿Qué es educar en Derechos Humanos?”, en *Revista DEHUIDELA*, 2007, p. 21-36.
- Nateras Domínguez, Alfredo, “Adscripciones identitarias juveniles: tiempo y espacio social”, en *El cotidiano*, núm. 163, septiembre-octubre, 2010b, pp. 17-23.
- Núñez Hurtado, Carlos, “Educación popular: una mirada de conjunto”, en *Decisio*, Núm. 10, enero-abril, 2005, p. 3-14.
- Olvera García, Jorge *et al.* (coord.), *Derechos Humanos y genealogía de la dignidad en América Latina*. México, UNAM, CEIICH, Miguel Ángel Porrúa, 2015, 336p.
- Organización de las Naciones Unidas, *¿Qué son los Derechos Humanos?*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/sections/issues-depth/human-rights/index.html> (fecha de consulta: 15/09/2017).
- Pacheco, Alejandro, *No permitiremos regresión en Constitución de la CDMX: Miguel Concha*, 2016. México, 19 de junio de 2017: <https://www.sdpmnoticias.com/local/ciudad-de-mexico/2016/02/05/no-permitiremos-regresion-en-constitucion-de-la-cdmx-miguel-concha> (fecha de consulta: 07/07/17).
- Pastor Homs, María Inmaculada, “Orígenes y evolución del concepto de educación no formal”, en *Revista Española de Pedagogía*, Año LIX, Núm. 220, septiembre-diciembre, 2001, pp. 525-544.
- Pérez Aguirre, Luis, “Si digo educar para los Derechos Humanos”, en *Revista DEHUIDELA*, Vol. 7, Núm. 15, Mayo, 2007, pp. 49-56.
- Pérez Islas, José Antonio, *La discriminación sobre jóvenes. Un proceso de construcción*, en *El cotidiano*, Núm. 163, 2010, pp. 35-44.
- Pierre Claude, Richard, *Educación Popular en Derechos Humanos: 24 guías de actividades participativas para maestros y facilitadores*, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humano, 2003, 127p.
- Portelli, Hugues, *Gramsci y el bloque histórico*, México, Siglo Veintiuno, 1977, 162p.
- Prellezo García, José Manuel, *Diccionario de ciencias de la educación*, Madrid, CCS, 2008, 1232p.
- Proyecto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales A.C. Página oficial *¿Quiénes somos?:* <http://www.prodesc.org.mx/index.php/home/2014-04-20-04-12-48> (fecha de consulta: 03/09/2017).
- Proyecto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales A.C., Página oficial *Inicio de la Escuela de Justicia Transnacional de ProDESC* <http://www.prodesc.org.mx/index.php/2014-04-21-22-19-12/2014-04-21-23-13-29/578-inicio-de-la-escuela-de-justicia-transnacional-de-prodesc> (fecha de consulta: 03/09/2017).
- Rangel, Javier Treviño, “Las ONG de Derechos Humanos y la redefinición de la soberanía del estado mexicano”, en *Foro internacional*, Vol. XLIV, 3 (177) julio-septiembre, 2004, pp. 509-539.
- Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos “Todos los Derechos para Todas y Todos”, *Acompañando la esperanza: 20 experiencias en defensa y promoción de los Derechos Humanos*. México, Fundación MacArthur, 2013, 257p.
- Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos. Todos los Derechos para Todas y Todos, “*La esperanza no se agota. Situación de las personas defensoras de Derechos Humanos durante la Presidencia de Enrique Peña Nieto*”. México, 2017. Disponible en: <http://redtdt.org.mx/acciondefensores/index.php/2017/09/05/personas-defensoras-en-el-periodo-de-e-pn/#page/2> (fecha de consulta 12/09/2017).

- Reed, Horace B. y Elizabeth Lee Loughran, *Más allá de las escuelas*, México, Gernika, 1986, 340p.
- Reguillo, Rossana, *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Colombia, Grupo editorial Norma, 2007, 182p.
- Reguillo, Rossana, *Los jóvenes en México*. México, FCE y CONACULTA, 2010, 473p.
- Reguillo, Rossana, *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2012, 187p.
- Reguillo, Rossana, *Jóvenes en la encrucijada contemporánea: en busca de un relato de futuro*, Conferencia sobre culturas juveniles emergentes en el marco de la Asamblea Plenaria del Consejo Pontificio de la Cultura, celebrada del 6 al 9 de febrero de 2013 en Guadalajara, Jalisco, p. 9-12. Recuperada de: [http://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/619/Cultura+Juvenil+Especial+2013+\(3\).pdf?sequence=1](http://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/619/Cultura+Juvenil+Especial+2013+(3).pdf?sequence=1) (fecha de consulta: 20/08/2017).
- Reguillo, Rossana, “Jóvenes, precarización y represión: los rostros del sexenio”, en *Horizontal*, México, 22 de junio de 2015. Recuperado de: <http://horizontal.mx/jovenes-precarizacion-y-represion-los-rostros-del-sexenio/> (fecha de consulta: 17/06/2017).
- Riquelme, Rodrigo, “#YoSoy132: corte de caja a cinco años”, en *El Economista*. México, 13 de mayo de 2017. Recuperado de: <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2017/05/13/yosoy132-corte-caja-cinco-anos> (fecha de consulta: 15/07/17).
- Sacavino, Susana Beatriz, *Democracia y educación en Derechos Humanos en América Latina*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2012, 278p.
- Salmerón Castro, Ana María *et al.*, *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México, FCE, FFyL, UNAM, 2016. Recuperado de: <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=36&w=emancipación> (fecha de consulta: 16/11/17).
- Secretaría de Gobierno, *¿Cuántos jóvenes hay en México?*. México, 2016. Recuperado de: <https://www.gob.mx/gobmx/articulos/cuantos-jovenes-hay-en-mexico> (fecha de consulta: 26/08/2017).
- Servicios de y Asesorías para la Paz, Página oficial: <http://serapaz.org.mx/que-y-quienes-somos/historia-de-serapaz/> (fecha de consulta: 03/09/2017).
- Soto Lescale, María del Rosario, *Los Colegios Dominicos de la Nueva España*. Universidad Pedagógica Ajusco, 2007. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178137072.pdf>. (fecha de consulta: 20/08/2017).
- Taguena, Juan Antonio, *El concepto de juventud*, en *Revista Mexicana de Sociología*, 71, Núm. 1, enero-marzo, 2009, pp. 150-190.
- Tibbitts, Felisa, “Nuevos Modelos De Educación en Derechos Humanos”, *Revista Internacional de Educación*, Edición Especial sobre la Educación en Derechos Humanos, marzo, 2002, pp. 75-80.
- Torres, Yuridia, “El 70% de los jóvenes que trabajan carecen de seguridad social: Inegi”, en *El Financiero*. México, 31 de mayo de 2016. Recuperado de: <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/el-70-de-los-jovenes-que-trabajan-carecen-de-seguridad-social.html> (fecha de consulta: 29/08/2017).

- Treviño Rangel, Javier, “Las ONG de Derechos Humanos y la redefinición de la soberanía del estado mexicano”, en *Foro internacional*, Vol. XLIV, 3 (177) julio-septiembre, 2004, pp. 509-539.
- Trilla Bernet, Jaume, *Ámbitos no formales y educación social*, Barcelona, Ariel, 1996, 276p.
- Tuvilla, José, *Educación en Derechos Humanos: hacia una perspectiva global*, Madrid, Desclée de Brouwer, 1998, 314p.
- Ureste, Manu, “Desde 2007 se han localizado oficialmente 855 fosas clandestinas en México”, en *Animal Político*. México, 06 de abril de 2017. Recuperado de: <http://www.animalpolitico.com/2017/04/fosas-desaparecidos-cadaveres-mexico/> (fecha de consulta: 09/08/2017).
- Vargas, Óscar, *Escuela Metodológica Nacional, un espacio de libertad*, 2016. Recuperado de: <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/carta/carta573/EMN2016nota.pdf> (fecha de consulta: 01/09/2017).
- Vía Orgánica, “Celebración de día nacional del maíz”, en *Vía Orgánica*. 30 de septiembre de 2012. <http://viaorganica.org/celebracion-del-dia-nacional-del-maiz/> (fecha de consulta: 26/08/2017).
- Vídeo de youtube. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. *Orlando Fals Borda: Investigación acción participativa*, (2015, 08, 21). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=op6qVGOGinU> (fecha de consulta: 15/11/14).
- Yurén, Teresa, *Ciudadanía y educación. Ideales, dilema y posibilidades de la formación ético-política*. México, Juan Pablos, 2013, 203p.

## **Cuestionarios y entrevistas**

- Cuestionario enviado a Amanda Ramos García, acompañante de la Escuela de 2006 a 2009. 20 de agosto de 2017.
- Cuestionario enviado a Carlos A. Ventura Callejas, acompañante de la Escuela de 2011 a 2016. 17 de octubre de 2017
- Cuestionario enviado a Daniela Godínez Bohórquez, acompañante de la Escuelita en 2010. 16 de agosto de 2017.
- Cuestionario enviado a Lorena Peralta Rojas, acompañante de la Escuelita de 2005 a 2010. 11 de febrero de 2017.
- Cuestionario a Zuleyma E. Ramos Valdez, acompañante de la Escuelita de 2017. 31 de julio de 2017.
- Entrevista a Aarón Hernández, alumno de la quinta generación de la Escuela y colabora en el Centro Vitoria de 2012 a 2016. 28 de mayo de 2017
- Entrevista a Atenea Rosado, alumna de la onceava generación de la Escuelita. 18 de mayo de 2017.
- Entrevista a Clara G. Meyra Segura, acompañante de la Escuela de 2009 a 2012 y alumna de la primera generación de la Escuela. 16 de mayo de 2017.
- Entrevista a Diana López Santiago, acompañante de la Escuelita desde 2012 y alumna de la octava generación de la Escuelita. 23 de mayo de 2017 y 13 de junio de 2017
- Entrevista a Gabriela A. Arriola, alumna de la catorceava generación de la Escuelita. 23 de mayo de 2017.
- Entrevista a María de Lourdes Maya, alumna de la séptima generación de la Escuelita. 06 de junio de 2017.

- Entrevista a Melissa Angélica Vértiz Hernández, Acompañante de la Escuela de 2003 a 2005, 09 de enero y 16 de enero de 2017.
- Entrevista a Miriam Aidee Silva Romero, acompañante de la Escuela de 2003 a 2006. 09 de agosto de 2017.
- Entrevista a Sayuri Herrera Román, Abogada del Centro Vitoria y alumna de la primera generación de la Escuelita. 04 de mayo de 2017.
- Entrevista a Miguel Concha Malo, Director del Centro Vitoria, 12 de agosto de 2016.

### **Documentos internos**

- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2003 Informe Narrativo 2003*. Documento interno.
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2003 flyers*. Documento interno; Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2005-20años*. Documento interno.
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2005 Asistencia y datos equipo promotor*, p.1. Documento interno.
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2005 Evaluaciones Promotores*. Documento interno
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2006 Calendario sesiones y preparación*. Documento interno.
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2006 formulario CEPALCDHFFV*. Documento interno
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2008 Atención Llamadas*, p.1. Documento interno.
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2009 Carta descriptiva educación Derechos Humanos*, p.1. Documento Interno.
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2010 Carta evaluación participativa*. Documento interno
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2011 Informe abril-agosto*, p. 2 Documento interno.
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2011 Planeación Edupromo*. Documento interno
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2011 Promotores*. Documento interno
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2012 Carta descriptiva encuadre de la EPJDH*, p.2. Documento Interno
- Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P.” A.C. *2012 Tarea equipo para el 23 de junio*. Documento interno

# Anexos

## a. Guión participantes

El objetivo de esta entrevista es conocer los cambios educativos y la apuesta política a lo largo de sus 15 años de la Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, O.P. Esta información será de gran utilidad para elaborar mi tesis de licenciatura de pedagogía, así como la Memoria de los 15 años de la Escuela para el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, O.P. Muchas gracias.

### Datos básicos

Nombre:

Edad:

Carrera:

Año Generación Escuela:

¿Antes de ingresar a la Escuela pertenecías a alguna organización o colectivo? Si sí, ¿cuál?

### Preguntas experiencia

1. ¿Por qué te interesó tomar una capacitación en Derechos Humanos?
2. ¿Qué significó la Escuela para ti?
3. ¿Qué inquietudes y/o acciones se han generado después de haber asistido a la Escuela?
4. ¿Actualmente incorporas a tu práctica profesional y/o cotidiana aprendizajes de la Escuela? ¿Cuáles?
5. ¿Algo que no te haya gustado en la programación, el proceso y/o resultado de la Escuela?
6. Opiniones o sugerencias para mejorar el proceso de aprendizaje-acción de la Escuela
7. Has regresado al espacio ¿Qué cambios has notado en cómo se lleva a cabo el proceso formativo, las personas que asisten? ¿Cuáles?
8. Algo que quieras agregar

## **b. Guión acompañantes del proceso**

El objetivo de esta entrevista es conocer los cambios educativos y la apuesta política a lo largo de sus 15 años de la Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, O.P. Esta información será de gran utilidad para elaborar mi tesis de licenciatura de pedagogía, así como la Memoria de los 15 años de la Escuela para el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, O.P. Muchas gracias.

### **Datos básicos**

Nombre:

Edad:

Carrera:

Experiencia previa antes de colaborar en la Escuela:

Periodo en el que colaboraste como facilitadora de la Escuela:

¿Formaste parte de alguna generación de la Escuela? ¿Qué generación?

### **Rol Facilitadora**

1. ¿Cómo te incorporaste a formar parte del equipo de la Escuela?
2. ¿Cuál es el rol del facilitador en este proceso formativo?
3. ¿Cómo fue tu experiencia como facilitadora de la Escuela?
4. ¿A qué retos te enfrentaste al estar frente a un espacio como la Escuela?
5. ¿Cuál es la apuesta de educar en Derechos Humanos?
6. ¿Se realizaron cambios en el proceso formativo durante el tiempo que estuviste como acompañante? ¿Cuáles?
7. ¿Qué distingue a la Escuela de otros cursos de Derechos Humanos?
8. ¿Qué de lo aprendido en la Escuela incorporas a tu práctica profesional?
9. Algo que quieras agregar que no te haya preguntado

### c. Hoja de base de datos de jóvenes que participado en la Escuela

Link para acceder: <https://drive.google.com/file/d/0B4DwX1vN7IdrR0hPR3dBZE91eEk/view?usp=sharing>

Número	Generación	Nombre	Apellido	Género	Nivel de estudios	Carrera	Institución educativa	Sí/No pertenece Organización/Colectivo	Nombres de la Institución Gubernamental	Nombre de la Organización No Gubernamental

## d. Experiencia de todas las personas acompañantes de 2003 a 2017



### Melissa Angélica Vértiz Hernández, acompañante de 2003 a 2005, Relaciones Internacionales:

*“A mí me interpeló mucho cuando empecé este proceso, porque evidentemente siempre estamos en un proceso de construcción, pero sobre todo de deconstrucción personal y política. Creo que muchos de los que hemos estado al frente nos ha interpelado incluso nuestras propias prácticas personales”*

### Miriam Aidee Silva Romero, acompañante de 2003 a 2006, Relaciones Internacionales:

*“La verdad fue una experiencia muy padre, porque fue un periodo en el que yo era joven. Tenía 24 años. Una mujer joven acompañando un proceso con jóvenes fue realmente una experiencia muy buena... la verdad estoy muy agradecida, porque desde mi postura joven, pues las ideas que poníamos en la mesa, se respetaban y se llevaban a cabo. Entonces fue prueba y error, como yo creo que en todo. Fue muy gratificante en ese sentido, porque realmente lo que construíamos en ese momento, no nos dábamos cuenta o por lo menos yo no me daba cuenta, de que sí estábamos transformando una realidad. La gente, cada 8 días iba puntual y se retiraba puntual. Nunca hubo: Ay, llego las últimas dos horas...Y al final de todo el proceso, realmente sí se notaba un cambio. La gente desde su trincherita, cada persona que participaba, quería hacer algo”*





**Amanda Ramos García, acompañante de 2006 a 2009,  
Antropología Social:**

*Como estudiante ya había participado en el activismo durante la huelga de la UNAM en 1999-2000 y en acciones convocadas por el Congreso Nacional Indígena y el EZLN. Sin embargo, formar parte de una organización no gubernamental le dio un carácter más formal y direccionado a este activismo, que muchas veces se diluía pasada la coyuntura. Esto me permitió entender el trabajo en torno los Derechos Humanos como una posibilidad para acompañar procesos de transformación social de largo aliento, a partir de la apropiación y el uso de conocimientos y herramientas específicas que permitían dar seguimiento a las actividades y evaluar los procesos. Debido a*

*que no formé parte de alguna generación de la Escuelita previo a facilitar el espacio, mi participación fue siempre como aprendiz. En este camino, me resultó muy significativo poner en diálogo la experiencia con movimientos sociales, colectivos y el trabajo voluntario, tanto mi propia trayectoria como la diversidad de procesos en los que estaban involucrados las y los jóvenes promotores”*

**Lorena Peralta Rojas, acompañante de 2005 a 2010,  
Relaciones Internacionales:**

*“Fue muy enriquecedora por la dinámica de equipo con Amanda, y en sí con el equipo Vitoria. Por el lado de las generaciones de jóvenes que conocí, compartir sueños en común y también cuestionamientos hacia el quehacer de los Derechos Humanos y también que nos hayan involucrado en los proyectos que ideaban con el objetivo de ir transformando, haciendo su contribución”*



**Clara G. Meyra Segura, acompañante de 2009 a 2012,  
Relaciones Internacionales:**

*“Ay fue una pasión súper padre, una de mis más grandes pasiones fue haber sido parte del acompañamiento de la Escuelita. Tanta pasión era que yo podía no dormir, podía no viajar, podía no tener salario mayor... Para mí, Melissa, Miriam, Amanda y Lore fueron referentes importantísimos, porque yo no daba un paso sin pensar en lo que ellas ya habían construido. Para mí no era: lo que Clara hace, sino lo que yo aporto en una construcción de compañeras que venían atrás de mí...Cuando ya entro directo al Vitoria fue un desafío muy fuerte, pero también fue una posibilidad de fortalecer lo que ya se venía construyendo”*



**Daniela Godínez Bohórquez, acompañante en 2010,  
Comunicación/ Periodismo:**

*“Fue un momento de muchos aprendizajes. Anteriormente había colaborado en una asociación civil y los proyectos en algunos momentos incluían cuestiones de Derechos de la Juventud, pero era un tema que conocía de manera muy superficial. La Escuelita me permitió adentrarme en un mundo completamente diverso y ajeno de alguna manera, todas estas cuestiones de leyes y de organismos las desconocía por completo. También me acercó a una realidad tremenda que se enfrentaba día a día en nuestro país. La gente que colaboraba en el Centro en aquel momento, fue clave en mi vida y los chavos que participaban en la Escuelita eran súper interesantes, inteligentes y diferentes. En la Escuelita, además de los aprendizajes, se crean lazos muy importantes de amistad y solidaridad... Colaborar en el Vitoria fue una experiencia que marcó mi vida. Don Miguel es un gran ejemplo para muchos”*



**Carlos A. Ventura Callejas, acompañante de 2011 a 2016, actual  
Coordinador del Centro Vitoria, Sociología:**

*“El proceso de acompañar la Escuela y también vivir el propio proceso de la Escuela me tuvo que necesariamente hacer parte del proyecto de liberación, de hacerse cargo de la realidad y con ello me refiero a ocuparse poniendo el cuerpo en los procesos sobre todo de acompañamiento y de reivindicación de derechos de aquellos grupos que históricamente han sido excluidos, marginados, porque algo que aprendí en el acompañamiento y en el proceso de la Escuela es que precisamente los Derechos Humanos no son neutrales, sino que tienen una opción y es una opción política sobre todo por las y los de abajo. Eso me dio un componente ideológico político muy importante, pero más que ideológico y político, sobre todo ético y espiritual en mi forma de conducirme en la defensa de los Derechos Humanos. El otro elemento importantísimo que me dio el proceso de Escuela fue el componente colectivo, es decir, a partir de sentirme que se respeta mi individualidad también me doy cuenta de que esa individualidad y ese proceso personal se conecta con otros procesos y entonces es posible a partir de un diálogo incluyente, libre de discriminación, respetuoso construir colectivamente procesos organizativos y proceso de defensa de Derechos Humanos. Y la última cosa, aunque puedo decir más, es el asunto de descubrir transversalidades en los procesos que acompaño: la transversalidad del género, de la disidencia sexual, de*



*la interseccionalidad, de la clase como componentes que no pueden desdibujarse en el proceso de lucha y de organización por los Derechos Humanos. A mí me dejó personalmente y me sigue dejando un proceso continuo de transformación personal en aras de construir una colectividad que apuesta por ese otro mundo posible en el que muchas, muchos, muchos creemos”*

**Diana López Santiago, acompañante desde 2012, Relaciones Internacionales:**

*“He aprendido mucho tanto del acompañamiento que en su momento me dio Clara como Carlos...Yo no tenía ninguna experiencia, entonces para mí era algo totalmente nuevo el aprender; creo que constantemente una lo está haciendo, aprender a cómo hablar con las personas desde esta horizontalidad, cómo tratar de ser empática con sus procesos... Creo que a la fecha para mí siempre es un reto acompañar a personas como la banda que integran cada generación de la Escuelita, porque al final no es que una sepa todo. No es la intención. Más bien esto que constantemente hemos insistido en la construcción colectiva”*

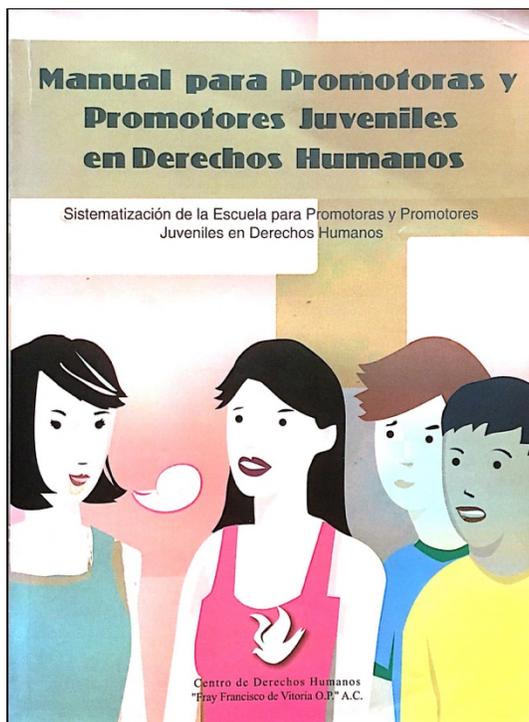


**Zuleyma E. Ramos Valdez, acompañante 2017, Sociología:**

*“Creo que soy la persona que lleva menos tiempo acompañando la Escuelita, apenas han transcurrido ocho meses, aunque por alguna razón siento como si ya hubieran pasado varios años. En estos ocho meses el proceso de la Escuelita ha generado en mí muchas satisfacciones y aprendizajes; considero que acompañar un proceso como éste implica mucha responsabilidad y compromiso, pero es una responsabilidad que se traduce en creatividad para construir la base de una colectividad y es un compromiso que se traduce en entrega de tu cuerpo, para guiar la construcción de dicha colectividad. En ese sentido siento que yo disfruto ampliamente mi labor en la Escuelita desde el momento de la planeación y articulación de cada una de las sesiones, hasta la facilitación y acompañamiento de éstas, porque lo que hago no lo veo como una obligación, sino algo que nace desde mi ser y que busca compartir semillas para que florezcan en otras personas”*



## e. Manuales de la Escuelita elaborados por el Centro Vitoria



### Primer Manual publicado en 2005

La coordinación de este manual estuvo a cargo de Melissa Angélica Vertiz Hernández y Miriam Silva Romero. Contiene las sesiones de trabajo y la carpeta de materiales. Fue un proyecto financiado por el Instituto Mexicano de la Juventud. Es una Manual que reúne el proceso formativo de los jóvenes promotores y brinda herramientas de tipo metodológico, jurídico y políticas para abordar los temas de Derechos Humanos, no discriminación y poblaciones en situación de vulnerabilidad. Para realizar este Manual se contó con un equipo de trabajo conformado por algunos alumnos de la Escuela e integrantes del Área de Educación del Centro Vitoria.

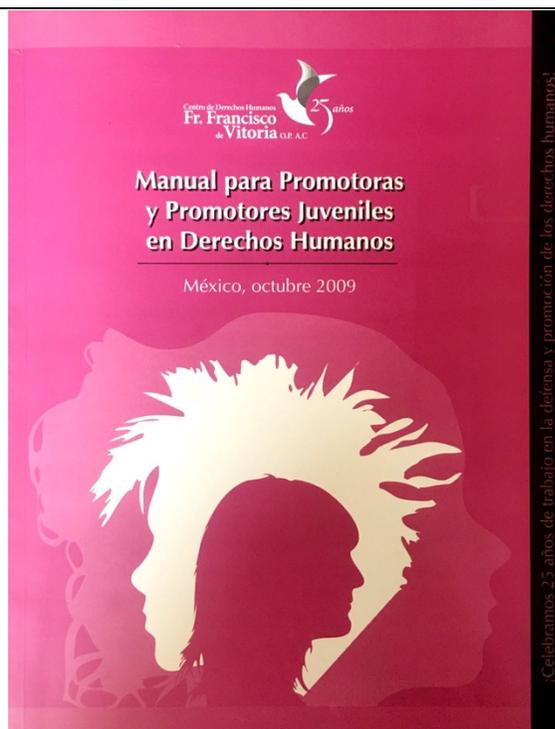
### Segundo Manual publicado en 2009

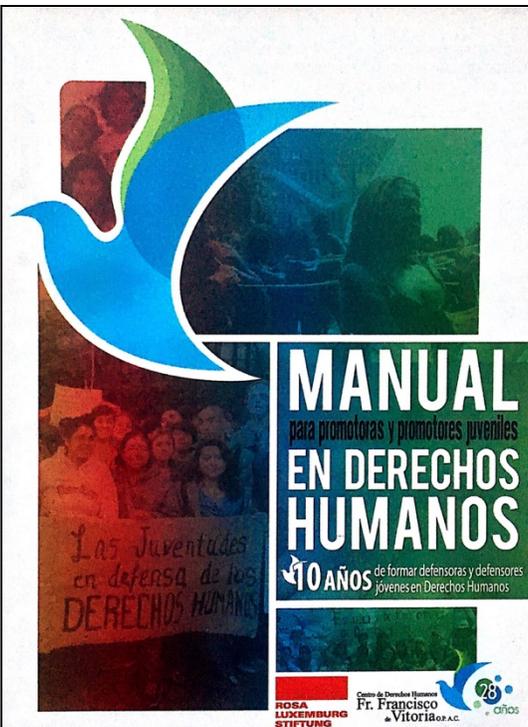
La coordinación de este manual estuvo a cargo de Ana Luisa Nerio Monroy. Con esta reedición El Centro Vitoria buscó fortalecer el proceso formativo de la Escuela y actualizar el manual con la experiencia de promotores juveniles que ya habían hecho uso del primero manual para planear e impartir sus talleres. El proyecto estuvo financiado por el Programa de Coinversión Social del Instituto para el Desarrollo Social (Indesol) y por la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF). Para la elaboración de este manual también se contó con un equipo de trabajo, incluyendo a jóvenes de la Escuelita.

Disponible

en:

<https://drive.google.com/file/d/0B72DpnSzLKV0MHRqQ0NBRkVSZkk/view>





### Tercer Manual publicado en 2013

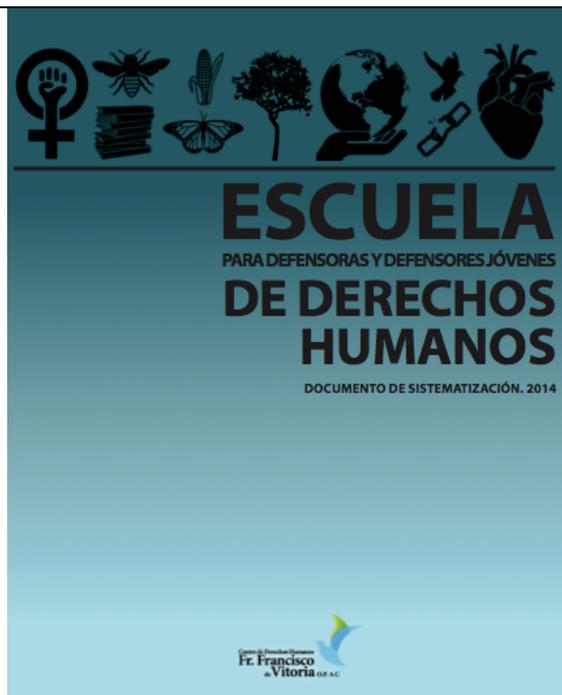
A cargo de la coordinación del manual estuvieron Clara G. Meyra Segura, Carlos A. Ventura Callejas, Diana López Santiago y Marisela Salazar Reyes. Se publicó como parte del festejo de los 10 años de formar defensoras y defensores jóvenes en Derechos Humanos. En este manual se actualizan las sesiones y técnicas participativas de cada una de las temáticas que se abordan a lo largo de la Escuela. El proyecto estuvo financiado por la Rosa Luxemburg Stiftung. Se contó con un equipo de trabajo conformado por jóvenes de la Escuela. Disponible en:

<https://drive.google.com/file/d/0B72DpnSzLKV0bUNtOHJySDFMZGM/view>

### 3 Sistematizaciones de la experiencia de la Escuela

Son 3 sistematizaciones por generación a cargo del equipo del área de Educación, Promoción y Difusión del Centro Vitoria. A diferencia de los otros manuales, se centran en la experiencia. Es decir, se comparte lo que en cada generación se aprehende metodológicamente sobre cómo formar en la defensa y promoción de los Derechos Humanos. Para realizar estas sistematizaciones se ha contado con el apoyo económico de la Rosa Luxemburg Stiftung:

Documento de **sistematización** **2014** disponible



en:<https://drive.google.com/file/d/0B72DpnSzLKV0NzNTVFVpQkdabzg/view>

Documento de **sistematización** **2015** disponible en:

<https://drive.google.com/file/d/0B72DpnSzLKV0MnZ6d0tZVEwxdkk/view>

Documento de **sistematización** **2016** disponible en:

<https://drive.google.com/file/d/0B72DpnSzLKV0V183Ymc0RENEUFk/view>

## f. Convocatorias de la Escuela



**Abre la convocatoria para jóvenes que deseen participar en la:**

**Escuela de Promotoras y Promotores Juveniles en Derechos Humanos**

Este es un espacio interdisciplinario de formación integral en derechos humanos. El objetivo es formar un equipo de promotoras y promotores jóvenes que desarrollen proyectos enfocados a la educación en derechos humanos entre la población vulnerable de nuestro país. Al final de este proceso el equipo promotor contará con herramientas metodológicas, teóricas y jurídicas que servirán como insumo para realizar acciones de sensibilización y formación hacia sectores vulnerables de la población.

Este proyecto tiene una duración de tres años, siendo el 2003 el primer año de su implementación. La Escuela Popular de Promotoras y Promotores Juveniles iniciará sus sesiones en abril y clausurará sus actividades en diciembre. Este pretende ser un proyecto permanente de formación de jóvenes interesados en ser promotores y generadores de conocimiento en sus comunidades.

**Requisitos:**

- tener entre 18 y 25 años de edad
- interés y compromiso en formar parte de un equipo promotor de los derechos humanos
- disponer de tiempo dos sábados al mes de 9 a 13 horas, para asistir a las sesiones de formación durante todo el año.

Para participar solicita, llena y envía tu registro antes del 9 de Abril del 2003, a la dirección electrónica [vitoriaeducacion@laneta.apc.org](mailto:vitoriaeducacion@laneta.apc.org)

**El cupo es limitado y se otorgarán becas completas!**

Para mayor información puedes comunicarte al Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria con Melissa Vértiz Hernández o Miriam Silva a los teléfonos 56-59-67-97 ext. 227.

**¡Te esperamos!**  
Agradecemos el apoyo del:



GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL  
Secretaría de Desarrollo Social  
para la realización de este proyecto.



**EL CENTRO DE DERECHOS HUMANOS**  
"Fr. Francisco de Vitoria, O.P." A.C.

Te invita  
a formar parte de la 5ª generación de la

**ESCUELA PARA PROMOTORAS Y PROMOTORES JUVENILES EN DERECHOS HUMANOS 2007**

La Escuela para Promotoras y Promotores Juveniles en Derechos Humanos es un espacio para jóvenes entre 18 y 29 años de edad, que quieran conocer sobre derechos humanos y discriminación y deseen emprender acciones a favor del respeto de los derechos humanos, especialmente de los grupos en situación de discriminación.

**Requisitos:**

Tener entre 18 y 29 años de edad.  
Disponibilidad de tiempo los sábados, desde el 21 de abril y hasta el 27 de octubre de 2007.  
Llenar solicitud de registro.  
Asistir a una entrevista con las coordinadoras del proyecto.

Informes y solicitud de la ficha de registro en nuestra página electrónica [www.derechoshumanos.org.mx](http://www.derechoshumanos.org.mx) escribe al correo [educacion@derechoshumanos.org.mx](mailto:educacion@derechoshumanos.org.mx) llama al teléfono 56-59-67-97 ext 227

o visítanos en el despacho 23 del Centro Universitario Cultural, Odontología 35, Colonia Copilco-Universidad C.P.04360, México, D.F.

**Fecha límite de inscripción**  
**13 de abril de 2007**



**ESCUELA PARA PROMOTORAS Y PROMOTORES JUVENILES EN DERECHOS HUMANOS 2009**

La Escuela para Promotoras y Promotores Juveniles de Derechos Humanos es un espacio para jóvenes interesados en conocer sobre derechos humanos y no discriminación, que deseen emprender acciones en favor del respeto a los derechos humanos.

**Requisitos:**

1. Tener entre 18 y 29 años.
2. Llevar a la práctica lo aprendido, mediante un proyecto y/o actividad de promoción de los derechos humanos.
3. Disponibilidad de tiempo los sábados, desde febrero hasta octubre de 2009.
4. Registrarse antes del 13 de febrero.
5. Asistir a una de las sesiones de presentación, que se realizarán los días 17 y 19 de febrero, de 16:00 a 18:00 horas en el Centro Universitario Cultural.
6. Asistir a una entrevista con las coordinadoras del proyecto.

**Informes y solicitud de fechas de registro:**

consulta [www.derechoshumanos.org.mx](http://www.derechoshumanos.org.mx), [www.promotoresderechoshumanos.org.mx](http://www.promotoresderechoshumanos.org.mx)  
escribe un correo a [educacion@derechoshumanos.org.mx](mailto:educacion@derechoshumanos.org.mx),  
llama al teléfono 56-59-67-97 ext 227,  
o visítanos en el despacho 23 del Centro Universitario Cultural,  
Odontología 35, colonia Copilco-Universidad, delegación Copacacán, C.P.04360, México, D.F.

La fecha límite para que te registres es el 13 de febrero de 2009.





**ESCUELA PARA PROMOTORAS Y PROMOTORES JUVENILES EN DERECHOS HUMANOS 2010**

En el "Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O.P. A.C." llegamos a la 5ª Generación

**REQUISITOS**

- Tener entre 18 y 29 años. Llevar a la práctica lo aprendido, mediante un proyecto y/o actividad de promoción de los derechos humanos.
- Disponibilidad de tiempo los sábados, a partir de marzo hasta noviembre de 2009.
- Registrarse antes del 26 de febrero de 2010.
- Asistir a una de las sesiones de presentación que se realizarán los días 4 y 5 de marzo de 16:00 a 18:00 horas en el Centro Universitario Cultural.
- Asistir a una entrevista con las coordinadoras del proyecto.

La Escuela de Promotoras y Promotores Juveniles de Derechos Humanos es un espacio para jóvenes interesados en conocer sobre derechos humanos, que no discriminación, que deseen emprender acciones a favor del respeto de los derechos humanos.

**INFORMES Y SOLICITUD DE LA FICHA DE REGISTRO:**  
[www.derechoshumanos.org.mx](http://www.derechoshumanos.org.mx),  
Escribe al correo: [educacion@derechoshumanos.org.mx](mailto:educacion@derechoshumanos.org.mx)  
Llama al teléfono 56596797 ext 227

O visítanos en el despacho 23 del Centro Universitario Cultural, Odontología 35, colonia Copilco-Universidad, delegación Copacacán, C.P. 04360 México D.F.

**FECHA LIMITE DE REGISTRO:**  
26 de febrero de 2010

Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O.P. A.C. 25 años



# 11<sup>va</sup> generación ESCUELA para promotores y promotoras juveniles EN DERECHOS HUMANOS

10 años en la formación de defensores y defensoras

## Convocatoria

La **Escuela para Promotoras y Promotores Juveniles en Derechos Humanos** es un espacio colectivo generado por las juventudes donde se intercambian saberes y se entretajan luchas para defender la dignidad de las personas y los pueblos.

### Requisitos:

1. Tener entre 18 y 29 años.
2. Realizar un proyecto con enfoque de derechos humanos.

3. Disponibilidad de tiempo los sábados, a partir de marzo de 2013.
4. Asistir a una sesión informativa: 01 de marzo a las 17:00 ó 02 de marzo a las 11:00.
5. Acudir a una entrevista directa con la coordinación del proyecto.
6. Registrarse antes del 25 de febrero de 2013.
7. Cuota de recuperación simbólica.

## Informes

y registro:

[www.derechoshumanos.org.mx](http://www.derechoshumanos.org.mx)

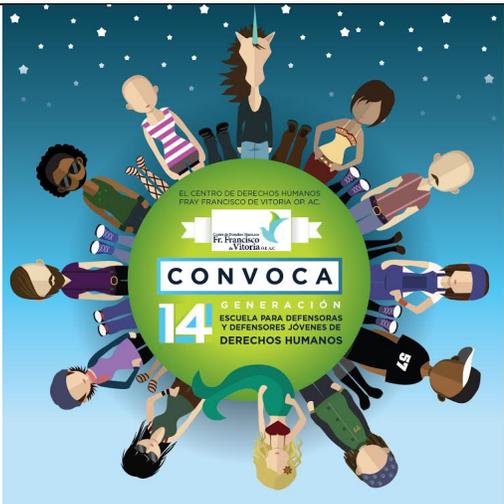
Escribe a los correos:  
[edupromo1@derechoshumanos.org.mx](mailto:edupromo1@derechoshumanos.org.mx) / [edupromo2@derechoshumanos.org.mx](mailto:edupromo2@derechoshumanos.org.mx)

Llama al teléfono: 56596797 ext. 227

Visítanos en el despacho 23 del Centro Universitario Cultural, en horarios de 10 a 13:30 y de 15:30 a 17:00, Odontología 35, Col. Copilco-Universidad, Del. Coyoacán

Centro Universitario Cultural

Centro de Derechos Humanos Fr. Francisco de Vitoria O.P.A.C. 28 años



La **Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos** es un espacio colectivo generado por las juventudes, donde se intercambian saberes y se entretajan experiencias y esfuerzos para defender la dignidad de las personas y los pueblos.

### REQUISITOS

1. Tener entre 18 y 29 años.
2. Enviar solicitud de ingreso a los correos: [edupromo2@derechoshumanos.org.mx](mailto:edupromo2@derechoshumanos.org.mx) / [edupromo1@derechoshumanos.org.mx](mailto:edupromo1@derechoshumanos.org.mx)
3. Acudir a una entrevista presencial con la coordinación del proyecto con previa cita, a partir de enviada la solicitud.
4. Asistir a una sesión informativa: 26 de febrero de las 17:00 a 19:00 ó 27 de febrero de las 11:00 a 13:00, en el Centro Universitario Cultural.
5. Registrarse antes del 21 de febrero de 2016.
6. Realizar al final del proceso un proyecto con enfoque de derechos humanos.
7. Disponibilidad de tiempo los sábados, a partir de marzo y hasta octubre de 2016.
8. Cuota de recuperación significativa.

**INFORMES Y SOLICITUD:**  
[www.derechoshumanos.org.mx](http://www.derechoshumanos.org.mx)  
 Llama al teléfono: 56596797 ext.227

Visítanos en el despacho 23 del Centro Universitario Cultural, en horario de 10:00 a 13:30 y de 15:30 a 17:00, ubicado en Odontología 35, Colonia Copilco-Universidad, delegación Coyoacán C.P. 04360 México D.F.

EL CENTRO DE DERECHOS HUMANOS FRAY FRANCISCO DE VITORIA O.P.A.C.

# CONVOCA

## 15 GENERACIÓN ESCUELA PARA DEFENSORAS Y DEFENSORES JÓVENES DE DERECHOS HUMANOS

**INFORMES Y SOLICITUD:** [derechoshumanos.org.mx](http://derechoshumanos.org.mx)

56 596796 ext. 227

Centro Vitoria (Página)  
 La Escuelita Cdn Vitoria  
 @CDHVitoria

Odontología 35, Col. Copilco-Universidad  
 Del. Coyoacán, Ciudad de México

**REQUISITOS**

1. Tener entre 18 y 29 años.
2. Enviar solicitud de ingreso a los correos [edupromo1@derechoshumanos.org.mx](mailto:edupromo1@derechoshumanos.org.mx) / [edupromo2@derechoshumanos.org.mx](mailto:edupromo2@derechoshumanos.org.mx)
3. Acudir a una entrevista presencial en las oficinas del Centro Vitoria previa cita tras el envío de la solicitud de ingreso.
4. Asistir a una de las sesiones informativas: 24 de febrero (17:00hrs) o 25 de febrero (11:00hrs).
5. Límite de registro: 22 de febrero de 2017.
6. Disponibilidad de tiempo los sábados a partir de marzo a octubre del 2017.
7. Cuota de recuperación simbólica.

Centro de Derechos Humanos Fr. Francisco de Vitoria O.P.A.C.

### **g) Fotos de generaciones**



**Generación 2003**



**Generación 2005**



**Generación 2007**



**Generación 2011 Día Nacional del Maíz**



**Marcha 2013 contra feminicidios**



**Generación 2016**



**Generación 2017**