



unesco

Programa de Cátedras
University Twinning

DERECHOS HUMANOS, CULTURA DE PAZ Y DEMOCRACIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Organización



**DERECHOS HUMANOS,
CULTURA DE PAZ Y
DEMOCRACIA EN
AMÉRICA LATINA
Y EL CARIBE**

**FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO
DE JOINVILLE – FURJ – MANTENEDORA**

ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR DA FURJ
Conselho de Administração

Presidente – **Beatriz Regina Branco**

Conselho Curador

Presidente
Maria Salete Rodrigues Pacheco

Presidência

Presidente
Alexandre Cidral

Vice-Presidente
Therezinha Maria Novais de Oliveira

Diretor Administrativo-Financeiro
Mário César de Ramos

Procuradora-Geral da Furj
Ana Carolina Amorim Buzzi

Diretor de Operações
Pablo Peruzzolo Patricio

**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE –
UNIVILLE – MANTIDA**

ÓRGÃO DELIBERATIVO SUPERIOR DA UNIVILLE

Conselho Universitário

Presidente
Alexandre Cidral

ÓRGÃO EXECUTIVO SUPERIOR DA UNIVILLE –
REITORIA

Reitor
Alexandre Cidral

Vice-Reitora
Therezinha Maria Novais de Oliveira

Pró-Reitor de Ensino
Eduardo Silva

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Paulo Henrique Condeixa de França

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários
Patrícia Esther Fendrich Magri

Diretora do Campus São Bento do Sul
Liandra Pereira

**PARQUE DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DE
JOINVILLE E REGIÃO – INOVAPARQ – MANTIDA**

Diretor Executivo
Paulo Marcondes Bousfield

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação geral: **Silvio Simon de Matos**

Secretaria: **Gabriela Heidemann**

Revisão: **Mônica Ottoboni Maciel de Castro**

Diagramação: **Raruti Comunicação e Design LTDA**

Catalogação na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

R314d Red de Cátedras UNESCO sobre Educación en Derechos Humanos y
Cultura de Paz en América Latina y el Caribe
Derechos humanos, cultura de paz y democracia en América Latina
u el Caribe / organizacion Fernanda Brandão Lapa. – Joinville, SC:
Univille, 2026.

168 p.

IIISBN 978-65-6176-001-0

1. Direitos humanos. 2. Paz. 2. Democracia. I. Lapa, Fernanda
Brandão (org.). II. Título.

CDD 341.27

**DERECHOS HUMANOS,
CULTURA DE PAZ Y
DEMOCRACIA EN
AMÉRICA LATINA
Y EL CARIBE**

Red de Cátedras UNESCO sobre Educación en Derechos Humanos y Cultura de Paz en América Latina y el Caribe

Argentina

Cátedra UNESCO en Sistemas económicos y Derechos Humanos (UNLP)

Brasil

Cátedra UNESCO de Direito à Educação (USP)

Cátedra Dom Helder Camara de Direitos Humanos (UNICAP)

Cátedra UNESCO de Educação para a Cidadania e Direitos Humanos (UNIVILLE)

Cátedra UNESCO para a História das Mulheres na Filosofia, Ciências e Cultura (UFRJ)

ARCHAI: As Origens Plurais Do Pensamento Ocidental (UnB)

Chile

Cátedra UNESCO para la Promoción y el Fortalecimiento de la Educación en
Derechos Humanos para Chile 2030 (UAHC)

Colombia

Derechos Humanos y violencia: gobierno y gobernanza (UEXTERNADO)

Cátedra UNESCO en Artes, Educación y Cultura de Paz (FUNJC)

Costa Rica

Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la ULaSalle - CEDE (ULaSalle)

Ecuador

Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz (UTPL)

México

Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM (UNAM)

Cátedra UNESCO de Ética, Cultura de Paz y Derechos Humanos (TEC MEX)

Cátedra UNESCO de Género, Liderazgo y Equidad (UDG)

Puerto Rico

Cátedra UNESCO de Educación para la Paz (UPR)

Prefacio

Desde su creación en 1945, la UNESCO tiene como misión fundamental construir la paz en la mente de las personas a través de la educación, la ciencia y la cultura. Esta vocación nace de la convicción de que la paz duradera no se impone por la fuerza, sino que se consolida a partir del respeto a los derechos humanos, del diálogo intercultural y de la promoción de la dignidad, la igualdad y la justicia para todos. A partir de esta visión, la UNESCO se convirtió en guardiana de una cultura de paz, una cultura que se aprende, se practica y se renueva continuamente en las sociedades democráticas.

El Programa *Management of Social Transformations* (MOST) (Gestión de las Transformaciones Sociales) de la UNESCO, al que se alinea esta publicación, busca precisamente fortalecer los vínculos entre la investigación científica y la formulación de políticas públicas. Su objetivo es traducir el conocimiento producido en universidades y centros de investigación en estrategias concretas que promuevan sociedades más justas, inclusivas y sostenibles. Al reunir reflexiones y prácticas de las Cátedras UNESCO de América Latina y el Caribe, esta obra contribuye de manera significativa a los objetivos del MOST, ofreciendo evidencias, perspectivas críticas y experiencias que pueden orientar las acciones públicas orientadas a la promoción de los derechos humanos, la paz y la democracia.

En las últimas décadas, América Latina y el Caribe han sido escenario de logros significativos en el fortalecimiento de las instituciones democráticas, la defensa de los derechos humanos y la búsqueda de sociedades más inclusivas. Sin embargo, estos avances siguen siendo desafiados por desigualdades persistentes, desinformación, polarización social y nuevas formas de intolerancia que ponen a prueba el tejido democrático y los valores de la convivencia pacífica. En tiempos como estos, reafirmar el papel transformador de la educación ciudadana, de la ciencia comprometida con el bien común y de la cultura como espacio de encuentro y reconocimiento mutuo es más urgente que nunca.

Es en este contexto en el que cobra especial relevancia el libro *“Derechos Humanos, Cultura de Paz y Democracia en América Latina y el Caribe”*. El trabajo reúne reflexiones y experiencias de las Cátedras UNESCO de la región – espacios de excelencia académica y compromiso social que traducen, en la vida cotidiana de las universidades, los ideales fundacionales de nuestra Organización. Al unir el pensamiento crítico, la investigación y la acción, estas cátedras demuestran que la construcción de la paz y la democracia

comienza en el campo del conocimiento y la educación, pero se realiza en la vida de las comunidades y en las decisiones colectivas que tomamos.

La UNESCO reconoce y valora el papel de estas redes de cooperación intelectual y ética, que mantienen viva la llama del humanismo y del diálogo. Que esta publicación inspire nuevas alianzas entre la academia, los gobiernos y la sociedad civil, y contribuya a fortalecer, en América Latina y el Caribe, una cultura de paz basada en la libertad, los derechos humanos y la solidaridad.

Marlova Jovchelovitch Noletto

Directora y Representante de la UNESCO en Brasil

Introducción

Este libro, titulado: *Derechos Humanos, Cultura de Paz y Democracia en América Latina y el Caribe*, es el resultado de un trabajo académico colaborativo entre Cátedras UNESCO de América Latina y el Caribe que trabajan en educación, derechos humanos y cultura de paz. En 2023, algunas Cátedras UNESCO se (re)articularon en la región y establecieron lo que ha llegado a llamarse la Red de Cátedras UNESCO sobre Educación en Derechos Humanos y Cultura de Paz en América Latina y el Caribe (**Red de Cátedras UNESCO sobre EDH y Paz en ALC**).

Es importante resaltar que la articulación de grupos y colectivos que trabajan para ampliar la educación para los derechos humanos y una cultura de paz, ya sea en el ámbito académico o social, debe ser una prioridad para enfrentar los desafíos que viven las democracias contemporáneas y, sobre todo, para fortalecer las sociedades que las habitan y las comunidades que sufren en ellas.

Los 8 objetivos principales acordados por la Red de Cátedras UNESCO de EDH y Paz en ALC son:

- a) Fortalecer la promoción, el intercambio de experiencias entre las Cátedras participantes, el compromiso y la defensa de los derechos humanos y de la cultura de paz a nivel local y global.
- b) Fortalecer la práctica de la educación en y para los derechos humanos y la cultura de paz, a nivel local, interamericano y global.
- c) Consolidar un espacio de intercambio de ideas y experiencias en un contexto pluralista.
- d) Apoyar iniciativas de educación e investigación en todos los aspectos relacionados con los derechos humanos y la paz, dirigidas y compartidas con diversos actores, instituciones y colectivos sociales.
- e) Promover el intercambio hemisférico y fortalecer la cooperación Sur-Sur.
- f) Promover los principios de igualdad sustantiva y de no discriminación de las mujeres, así como el derecho a una vida libre de violencia.
- g) Promover la aplicación de los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos en las áreas de competencia de cada Cátedra.
- h) Promover el conocimiento y la contextualización de las regulaciones, investigaciones y publicaciones de la UNESCO sobre temas de derechos humanos y consolidación de la paz.

Este libro está organizado en 12 artículos elaborados por Cátedras UNESCO ubicadas en universidades de 6 países: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador y México. El propósito, además de promover el intercambio científico y cultural en la región, es también fortalecer la cooperación sur-sur en temas de interés común que abordan algunos de los desafíos actuales (y antiguos) de nuestras democracias latinoamericanas y caribeñas.

Los artículos presentados aquí abordan temas que la Red ALC de Cátedras UNESCO de Derechos Humanos y Paz describe en su carta de principios como puntos de interés común, a saber:

- a) Derechos humanos, cultura de paz y democracia.
- b) Los contenidos, metodologías, prácticas artísticas y culturales, políticas públicas en el ámbito de la educación en derechos humanos y la paz, con especial interés en la formación y formación continua de investigadores, activistas, funcionarios, promotores, educadores formales e informales.
- c) La pedagogía de la memoria y la verdad desde la perspectiva de la pedagogía crítica y de los derechos humanos.
- d) Los intereses y la participación de los jóvenes en los derechos humanos, con especial énfasis en el impacto de las tecnologías, como la IA y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en el reconocimiento, la garantía y la realización de los derechos, así como en la facilitación de la comparación entre regiones y países.
- e) Medios de comunicación e información, en relación con el impacto en la garantía y/o la violación de los derechos humanos: lectura crítica de los medios para la paz.
- f) La lucha por una mayor inclusión social y económica de los grupos más excluidos de la garantía de los derechos humanos.
- g) Estrategias para la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad.
- h) Los derechos humanos de las mujeres, niñas, adolescentes y adultos mayores y el acceso a una vida libre de violencia y sin discriminación.

Finalmente, ya nos sentimos realizados con la elaboración de este trabajo como primera actividad académica colaborativa de la Red. ¡Pero también estaremos contentos con su lectura activa de los artículos presentados aquí y aún más emocionados si encuentra puntos (convergentes y divergentes) que instigan futuros debates y la colaboración para unirse a este viaje por la educación, los derechos humanos y una cultura de paz en nuestra región!

Dra Fernanda Brandão Lapa

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Brasil

Coordinadora de la Red de Cátedras UNESCO sobre EDH y Paz en ALC (2023-2026)

Tabla de contenido

1

Todos los docentes de todas las asignaturas contribuyendo a la educación en derechos humanos 13

Abraham Magendzo

Cátedra UNESCO para la Promoción y el Fortalecimiento de la
Educación en Derechos Humanos para Chile 2030
Universidade Academia de Humanismo Cristão - UAHC
Chile

2

Filosofía de la paz y democracia 19

Dora Elvira García-González, Javier Camargo

Cátedra UNESCO de Ética, Cultura de Paz y Derechos Humanos
Instituto Tecnológico de Monterrey - TEC MEX
México

3

Democracia y Agenda 2030: la educación en derechos humanos con comunidades quilombolas en Brasil 31

Fernanda Brandão Lapa, Sirlei de Souza

Cátedra UNESCO de Educação para a Cidadania e
Direitos Humanos
Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE
Brasil

4

Modelos y prácticas socioeconómicas para los derechos humanos. Una reflexión latinoamericana 43

Francesco Vigliarolo

Cátedra UNESCO en Sistemas económicos y Derechos Humanos
Universidad Nacional de La Plata - UNLP
Argentina

5

Del aula al territorio: la Cátedra UNESCO como difusora de paz y diálogo en contextos de conflicto desde la visión de la UTPL..... 55

Gabriela Moreira Aguirre

Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz
Universidad Técnica Particular de Loja - UTPL
Ecuador

6

La educación en derechos humanos con perspectiva de género y construcción de paz, una contribución a la democracia en México..... 67

Gloria Ramírez Hdz

Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM

UNAM - Universidad Nacional Autónoma de México

México

7

El cuerpo en la cultura de los derechos humanos: análisis para una contribución desde la Educación en Derechos Humanos..... 87

Isabel Plaza Lizama

Cátedra UNESCO para la Promoción y el Fortalecimiento de la

Educación en Derechos Humanos para Chile 2030

Universidad Academia de Humanismo Cristiano - UAHC

Chile

8

La Democracia como derecho exigible: desarrollo jurisprudencial de la Corte Interamericana de Derechos Humanos..... 101

Lorena González Pinto

Cátedra UNESCO de Derechos Humanos UlaSalle

Universidad La Salle - ULaSalle

Costa Rica

9

Esperar en la Educación Superior: Contribuciones de la Cátedra UNESCO/UNICAP de Derechos Humanos Dom Helder Camara a la efectivización de una pedagogía del nunca más..... 115

Manoel Severino Moraes de Almeida

Cátedra Dom Helder Camara de Direitos Humanos

Universidade Católica de Pernambuco

Brasil

10

Género, Educación y Derechos Humanos: Preservando el Patrimonio Intelectual de Mujeres Brasileñas129

Nastassja Pugliese, Yasmim Pontes, Juliana Silva de Souza

Cátedra UNESCO para a História das Mulheres

na Filosofia, Ciências e Cultura

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Brasil

11

El derecho a la educación de las mujeres en Brasil 145

Nina Ranieri

Cátedra UNESCO de Direito à Educação
Universidade de São Paulo - USP
Brasil

12

**Las aportaciones de la Cátedra UNESCO Género
Liderazgo y Equidad a la cultura de Paz 157**

Rosa Rojas Paredes

Cátedra UNESCO de Género, Liderazgo y Equidad
Universidad de Guadalajara - UDG
México

Todos los docentes de todas las asignaturas contribuyendo a la educación en derechos humanos

Abraham Magendzo¹

El propósito de este artículo es motivar a todos los profesores y profesoras que imparten alguna de las asignaturas de estudio en los niveles de enseñanza básico, medio, superior a que se sumen al cometido de educar en derechos humanos a partir de la disciplina de estudio que imparten. Debemos, por un lado, reconocer que los especialistas- educadores en derechos humanos no pueden educar a los miles y miles de estudiantes que conforman el sistema educativo y, por el otro, el hecho que profesores y profesoras de las diversas disciplinas de estudio se integren a esta tarea los dignifica a ellos y les permite a los estudiantes comprender que los derechos humanos es un saber y quehacer que hay que conocer desde perspectivas diversas.

Cabe señalar que parte del discurso de los derechos humanos no es del todo extraño o ajeno a los profesores de asignaturas. El discurso pedagógico, en especial el de los movimientos renovadores, progresistas y críticos de la educación, ha desarrollado un lenguaje cercano al de los derechos humanos. Valores como el respeto a la persona humana, la libertad para expresarse y pensar, el desarrollo de la tolerancia frente a otros, la capacidad de autodeterminarse y de autonomizarse, el crecer para el ejercicio de la democracia, de la justicia, la solidaridad, el diálogo, la participación, etc. Son parte consustancial del discurso educativo, de sus objetivos y de sus contenidos y también son, como se sabe, aspectos esenciales de los derechos humanos.

1. Profesor de Estado en Educación de la Universidad de Chile, Ph D. en Educación de la Universidad de California, Estados Unidos y Post- doctorado en Curriculum del Instituto de Educación Universidad de Londres, Inglaterra. Fue director del Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa (PIIE), miembro del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), rector del Instituto Hebreo y docente en universidades nacionales e internacionales. También integró la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación y se desempeñó como consultor internacional y conferencista de UNESCO, la OEA, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, la Fundación Ford y el Instituto para la Democracia Luis Carlos Galván de Colombia. En 2004 recibió la Orden al Mérito Gabriela Mistral otorgada por el Gobierno de Chile a través del Ministerio de Educación. En 2015 se integró al Consejo Consultivo del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH). Recibió el Premio Nacional de Ciencias de la Educación-Chile 2017 y fue coordinador de la Cátedra UNESCO para la Promoción y el Fortalecimiento de la Educación en Derechos Humanos.

Sin duda, al proponer que todos los docentes se sumen a la educación en derechos humanos es importante saber si los profesores están interesados en asumir esta tarea. Habrá algunos que señalan que no están interesados porque el tema no es de su conocimiento y competencia. Otros dirán que significa aumentar sus horas de trabajo. Plantearán algunos que no están dispuestos a asumir esa responsabilidad, dado que significa entrar a un tema complejo y tensional que podría crear conflictos con algunos estudiantes y padres de familia.

Por otra parte, cabe preguntar qué significa poner la disciplina de estudio al servicio de la educación en derechos humanos. Es acaso pensar, que toda asignatura debería necesariamente tener un compromiso con los derechos humanos. Algunos profesores podrían afirmar que le corresponde exclusivamente a las asignaturas humanistas. Nosotros sostenemos, por el contrario, que todas las asignaturas son susceptibles de vincularse con los derechos humanos y la educación en derechos. A nuestro parecer todas las disciplinas de estudio deben y pueden, de una u otra manera, educar en derechos humanos. Es decir los docentes de las asignaturas diversas pueden seleccionar un tema, un contenido, un espacio, un tiempo para educar en derechos humanos.

Es así como:

- Los profesores de Historia y Ciencias Sociales pueden señalar que el crecimiento económico y la distribución de la riqueza, desfavorecen el derecho a la igualdad.
- Los profesores de Ciencias Naturales apuntan al cambio climático, argumentando que éste amenaza el disfrute efectivo de una serie de derechos humanos relacionados con la vida, el agua y el saneamiento, los alimentos, la salud, la vivienda, etc,
- Los profesores de Matemática hacen notar que situaciones sociales cotidianas como, por ejemplo, los altos intereses que se deben pagar en las grandes tiendas, atenta con los derechos humanos vinculados con la justicia social y económica. También hicieron notar que la desigualdad de salario entre hombres y mujeres viola el derecho de la igualdad, los derechos económicos y sociales.
- Los de Lenguaje, Comunicación y Literatura hacen referencia a obras literarias que apuntan a personajes que se caracterizan por conculcar derechos humanos. Además, señalan la importancia que tiene el diálogo relacionado con los derechos humanos. Haciendo notar que es una instancia en que los estudiantes pueden compartir sus interpretaciones con sus pares, aprendiendo de esta forma a respetar los puntos de vista y las opiniones de los demás.

- Los profesores de las distintas Artes hacen hincapié en la libre expresión y exhortaron a que los estudiantes deben estar alertas frente a cualquier intento de limitar o reducir esta libertad. Además, las artes están ligadas al derecho a la cultura y en este sentido los profesores indican que pueden y se han empleado para denunciar problemáticas sociales, políticas, medioambientales, etc.
- Los profesores de Educación Física se refieren a que su asignatura está orientada no solo al desarrollo corporal sino que también hacia la promoción de valores y actitudes, tales como, el respeto a las personas y la igualdad, la no- discriminación, la tolerancia con los que poseen competencia y habilidades distintas. Todos y todas tienen el derecho de participar en la educación física y el deporte sin ninguna diferencia de sexo, aptitud, edad características físicas e intelectuales, etc.

Ahora bien, el asunto fundamental de esta propuesta, es cómo se forma y capacita a todos los profesores de las diferentes asignaturas curriculares para que asuman un compromiso con la educación en derechos humanos desde las disciplinas de estudio que imparten.

Sin duda, que debieran ser, en primer lugar, las instituciones formadoras de profesores las que además de capacitarlos pedagógicamente en la asignatura de estudio que enseñarán, debieran igualmente mostrarles cómo vincularlas con los derechos humanos. Es decir, no limitarse exclusivamente a formarlos en la disciplina de estudio sino que también en cómo relacionar algunos contenidos programáticos de la asignatura con los derechos humanos.

Además de las instituciones formadoras se puede solicitar a los educadores en derechos humanos que se han formado como especialistas en la enseñanza de los derechos humanos que sugieran cómo vincular las asignaturas a los derechos humanos. Es de suponer que éstos especialistas, dado el camino que han recorrido en la enseñanza de derechos humanos (trabajado con profesores, creado redes nacionales e internacionales en educación en derechos humanos, organizado conferencias, seminarios, convenciones, han escrito libros, artículos y publicaciones diversas etc.) sabrán apoyar a los docentes de asignaturas en la selección en contenidos temáticos que pueden relacionarse con los derechos humanos.

De igual forma, se pueden implementar algunas estrategias que apuntan, precisamente, a que los profesores de asignaturas se motiven a colaborar con la educación en derechos humanos. Entre estas estrategias cabe mencionar las siguientes:

- ***Ponerse en el lugar del otro***

Ponerse en el lugar de otros colegas que ya han relacionado su disciplina de estudio con los derechos humanos. Esta estrategia refuerza la idea que “si ellos pueden yo también puedo” Implica el cambio de actitudes y el desarrollo de mejores relaciones humanas.

- ***Estudio de casos***

Mediante el estudio de algunos casos específicos vinculados con los derechos humanos, el profesor de asignatura, aprende sobre las acciones que es deseable emprender en situaciones análogas. Para ello, cuenta con las sugerencias de otros profesores así como con las propias. Además de aprender gracias al caso que se estudia, el profesor puede desarrollar habilidades de toma de decisiones vinculadas con los derechos humanos.

- ***Lectura, de estudios, investigaciones, publicaciones referidas a los derechos humanos***

Los materiales de instrucción para el aprendizaje referido a los derechos humanos resultan de gran utilidad. Existe al respecto una amplia y variada literatura que los profesores de asignaturas pueden consultar en Internet.

- ***Dialogando***

Es conveniente que los profesores de asignatura dialoguen con especialistas en derechos humanos. Para pedirles su opinión de cómo desde sus asignaturas pueden contribuir a la educación en derechos humanos. En el diálogo se establecerá una relación permanente, abierta y favorable al intercambio de ideas.

- ***Inscribiéndose en un curso de derechos humanos***

El ideal es que en lo posible los profesores de asignaturas se inscriban en algún curso de de derechos humanos o educación en derechos humanos basado en lecturas, grabaciones, y ciertos programas virtuales referidos a los derechos humanos.

- ***Capacitación grupal***

Constituye una modalidad de la capacitación de un grupo de profesores de asignaturas.

Se emplea para desarrollar las habilidades interpersonales y de diálogo, confrontación de ideas y posiciones diversas . Se puede utilizar para el desarrollo de conocimientos, habilidades y conductas adecuadas para asumir la educación en derechos humanos. Los profesores de asignatura buscan de esta manera el mejoramiento de sus habilidades de relaciones humanas mediante la mejor comprensión de sí mismos y de los otros

colegas. Esta técnica propone compartir experiencias y analizar sentimientos, conductas, percepciones y reacciones emocionales.

Capacitación en espacios y con profesores diferentes

Es importante comprender que el proceso de capacitación de los profesores de asignaturas se remite a espacios y localidades diferentes. Desde las referidas a una escuela, a un conjunto de escuelas, a una localidad pequeña o amplia. La modalidad de capacitación de los profesores de asignaturas variará de un espacio a otro. Es aconsejable no desatender ningún espacio.

Ahora bien, por tratarse de profesores, estos poseen su propia historia individual y colectiva, su propio contexto social interno y externo y sus propios saberes profesionales. Todo esto hace que se posesionen y aproximen al saber de los derechos humanos de una manera particular y diferenciada..

Referências Bibliográficas

Beltran, M; (2006). “La importancia de la educación en los derechos humanos: especial referencia a América Latina.

Corte A.,(2022) Centro Latinoamericano para la Paz, la Cooperación y el Desarrollo—
-Jorquera, C. (2011). “Formación inicial docente y Derechos Humanos: diagnóstico de las carrera.

Fernekes,W., (2012) “The Road Less Traveled: Odyssey of A Human Rights Educator.

Fernández, E.,Tabares A de J, “La educación en derechos humanos en la escuela. Una revisión sistemática al contexto latinoamericano”*Ánfora*, vol. 31, núm. 56, pp. 145-177, 2024
Universidad Autónoma de Manizales.

Magendzo, A., Flower,N.,(2015)Towards a Just Society: The Personal Journeys of Human Rights Educators”(2015)University of Minnesota ,Usa ;Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.

Magendzo, A., & Pavez,J.,(2015)“Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México.

Magendzo, A., (2014) “La educación en derechos humanos y la justicia social en educación”, en Rodino ,A.,& et ,al, *Cultura y Educación en Derechos Humanos en América Latina*. Paraíba, Brasil: Editora da UFPB, p. 146.

Rodino, A. M. (2014). Pensar la educación en derechos humanos como política pública.

Revista de ciencias sociales, 6(25), 129-139. Disponible en RIDAA-UN Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1594>.

Revista de Ciencias Sociales, 6(25), 129-139. Disponible en RIDAA-UN Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1594>.

Filosofía da la paz y democracia

Dora Elvira Garcia-Gonzalez²

Javier Camargo-Castillo³

Presentación

La Cátedra Unesco de Ética, Cultura de Paz y Derechos Humanos del Tecnológico de Monterrey desde el año 2007 ha tenido como propósito básico realizar reuniones periódicas sobre temas relacionados a los propósitos de la UNESCO, convocar a distintas actividades académicas vinculadas a los derechos humanos, la ética y la construcción de culturas de paz y realizar publicaciones que permitan una construcción crítica del conocimiento.

Las dos características básicas de esta Cátedra, en la que han participado distintas generaciones de alumnos de profesional y posgrado, a la par de profesores del Tecnológico de Monterrey y de otras instituciones son: por una parte, la creación de un espacio de diálogo y confianza, que fomenten las capacidades para la paz a partir de la escucha activa, la horizontalidad, el aprendizaje mutuo, la tolerancia a la diversidad; y en contraparte, el estudio comprometido y disciplinado de materiales bibliográficos que permitan conocer críticamente la cultura, cuestionar la normalización de la violencia, aprender perspectivas teóricas que permitan construir relaciones no violentas.

En los últimos años se han concentrado en llevar a cabo una reflexión filosófica sobre el tema de la paz con un doble propósito: visualizar la responsabilidad que tiene la filosofía ante este tema de carácter teórico-práctico bajo la premisa de que el pensar

2. Fundadora y Coordinadora de la Cátedra UNESCO: "Ética, cultura de paz y Derechos Humanos". Actualmente profesora investigadora del Colegio de Filosofía de la FFyL de la UNAM. Investigadora Emérita del SNII de SECIHTI. Profesora emérita del Tecnológico de Monterrey. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6040-4099>.

3. Co-Chair de la Cátedra UNESCO de Ética, Cultura de Paz y Derechos humanos del Tecnológico de Monterrey. Profesor-investigador en el Tecnológico de Monterrey. Investigador del SNII de SECIHTI. Profesor de asignatura en la FFYL, UNAM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8484-8273>.

importa en nuestras sociedades contemporáneas y cumple un papel importante para desmontar la violencia cultural, y a su vez mostrar como la paz es un tema propiamente filosófico que ha recorrido la historia del pensamiento y las civilizaciones.

Consideramos que la Cátedra UNESCO de Ética, Cultura de Paz y Derechos Humanos ha tenido un papel importante en México para la reflexión de la paz, desde una perspectiva filosófica en México, ya que desde el año 2016, de manera ininterrumpida, ha organizado en el marco del Congreso Internacional de la Asociación Filosófica Mexicana un simposio titulado precisamente con ese nombre: Simposio de Filosofía de la paz. Asimismo, ha realizado proyectos de investigación como el de 2015 “Pensar la acción como ideal moral desde la tradición filosófica: responsabilidad para la acción” y distintos proyectos de innovación educativa financiados por la institución en que se aloja la cátedra y que versan sobre la relación de la paz y el género, el sentido común, y el papel central que tiene el cuidado para la conformación de identidades pacíficas.

A lo largo de su historia, esta Cátedra se ha comprometido en buscar tener proyectos editoriales que permitan la difusión de los estudios de paz, la incorporación de nuevas voces y la publicación también de artículos especializados en revistas de prestigio internacional⁴.

El vínculo entre la paz y la democracia

De acuerdo con Alfredo García Galindo, la democracia en su larga trayectoria no es solamente una forma política o un mecanismo de elección de los representantes, sino, una forma de pensar la convivencia social, que incluye: la obligación moral de los ciudadanos de involucrarse en los asuntos públicos; el compromiso de resolver los conflictos de una manera no violenta; la búsqueda de la justicia y una vida común basada en la solidaridad, la concordia y la implicación subjetiva (2017, p. 61).

El vínculo entre la paz y la democracia se ha establecido frecuentemente de manera directa, ya sea porque para que haya paz es preciso que haya democracia, en un sentido de no dominación y libre determinación política de una comunidad, o bien, en términos de un marco de convivencia que permita el cultivo de capacidades humanas para la paz. Incluso ha habido autores que plantean que las democracias rara vez se involucran en guerra entre ellas mismas (Doering, 2022) o bien plantean una correlación positiva a partir de distintos indicadores (Caleiro, 2017). Sin embargo, tanto la paz como la democracia no

4. Algunas de las publicaciones colectivas que se han realizado son: *Trascender la violencia. Críticas y propuestas interdisciplinarias para construir la paz* (2014); *Manual de Construcción de Paz* (2015); *Razones para la paz* (2017); *Matrices de paz* (2017) *Enfoques contemporáneos para los estudios de paz* (2018); *Hacia un amable vivir. Claves para la filosofía de la paz*. (2018); *Para pazado mañana, filosofía de anteayer* (2020); *Llamadas a la paz. Voces y guiños filosóficos* (2024); *Violencia entramada. Estrellas fugaces para comprender lo que hacemos y padecemos* (2024); *Paces Agudas, miradas plurales. Horizontes desde la filosofía, justicia y género* (2025); *Diccionario de paz: Conceptos, desafíos, autores y tradiciones* (2026).

son conceptos unívocos o realidades inmutables, sino que están repletas de matices y de constantes empeños por llevarlas a su consecución, particularmente en América Latina.

En un diálogo reciente “¿Cómo construir paz y democracia frente a los embates desestabilizadores?”, organizado por CLACSO, se identificaron varios de los desafíos urgentes que enfrenta América Latina. Pablo Romaro, director ejecutivo de CLACSO, remitió a cómo América Latina es la región más desigual del planeta y en donde los grupos más afectados son los jóvenes y los niños. De este modo, a su parecer, la democracia va mucho más allá del voto, sino que implica crear las condiciones materiales para contrarrestar las desigualdades y proveer de derechos básicos. Asimismo, aludiendo a la fragilidad de las democracias en la región, se refirió al auge de las ultraderechas que buscan capitalizar los descontentos sociales, las expectativas insatisfechas, radicalizando la polarización y poniendo en riesgo los valores democráticos. Por su parte, Sara Rad, de Madres de Plaza de Mayo, recordó de manera testimonial, la gravedad del terrorismo de Estado que destruyó el tejido social e implementó crueles proyectos económicos. De tal modo que, a la vez del reto de construir situaciones materiales justas, es importante mantener la memoria, no solo porque son heridas que prevalecen en el tiempo, sino porque hay un resurgimiento de discursos como los negacionistas que restan importancia a lo ocurrido y olvidan que el terrorismo de Estado fue planificado por los grupos económicos. De manera general, los ponentes señalaron que la democracia en América Latina afronta distintos retos, marcados por las violencias estructurales, pero también, confían en la creación de conocimiento para combatir las desigualdades, en la acción política por preservar la memoria y la creación de paz desde las comunidades y los territorios (CLACSO TV, 2025).

Ante tal panorama, plagado de retos, y confiando en la importancia del pensamiento, en las páginas que se presentan a continuación, quisimos plantear la relación entre filosofía de la paz y la democracia, entendiéndolas ambas en su orientación hacia la justicia, la convivencia y la inclusión. Desde esta perspectiva, se reflexiona sobre tres principios básicos para la democracia como son la pluralidad, la diversidad y la interculturalidad. De tal modo que la consolidación de la democracia tiene que ir aparejada de la construcción de culturas de paz sustentadas en el diálogo, el reconocimiento y el cuidado, como prácticas de vida orientadas hacia la vida en común.

Pluralidad, diversidad e interculturalidad: fundamentos para la democracia y la paz

Una de las principales características de la democracia tiene que ver con la ruptura de la prevalencia del imperio de un único discurso, de una voz y de una perspectiva. Una

hegemonización de este tipo implica la ausencia de diálogo y la cancelación de debate alguno, de modo que las expresiones que imperan cuando esto sucede aparecen en las formas totalitarias. Estas dan cuenta de la cancelación de la pluralidad, la diversidad y la interculturalidad —en tanto principios básicos de la democracia— que son tan importantes para el florecimiento de las condiciones políticas democráticas. Estas condiciones pugnan por conseguir la justicia expresada en la inclusión y en las acciones conjuntas e igualitarias que permiten una sana relación de convivencia.

En consecuencia, cuando aparece la censura, la manipulación mediática o el control estatal en las sociedades, se inhabilita el diálogo y la deliberación, y se amenaza la convivencia en general. Cuando se presenta el resquebrajamiento de los contrafuertes de la democracia, se debilitan y se socavan los derechos políticos y las libertades civiles, así como la integridad del sistema electoral. En estas formas hegemonizantes se mandata y controla toda la información, generándose contextos poco transparentes y derogando cualquier posibilidad de diálogo y escucha.

La relevancia de la reflexividad, la deliberación y la pluralización de las diversas perspectivas en tanto elementos nodales de la democracia es fundamental. Por ello, la ruptura de la participación plural anula estas posibilidades, revoca cualquier diversidad y, por ende, cualquier eventualidad de diálogo se inhabilita. El debate, la deliberación y la discusión más que la decisión son los recursos que apuntalan tal diversidad y garantizan la pluralidad, que expresa el reconocimiento del valor de los demás y de sus decisiones. De ahí que, en este escenario, la presencia del diálogo sea cardinal, al impulsar la conciliación conceptual de las posiciones diversas y hasta enfrentadas para aproximarse a lo común y lo compartido. Es un modo con el que se busca la inclusión que aspira a trascender y revocar las diversas formas de exclusión, las desigualdades y, en general, las injusticias, que tanto amenazan la paz. Y, si esta paz no se erige en ese común surgiendo de entre las personas, difícilmente tendrá oportunidades para aparecer en el contexto humano y apenas podrá surgir la democracia.

Por ello, las polarizaciones tan comunes en los marcos sociopolíticos obstaculizan cualquier posibilidad de diálogo y escucha, entorpeciendo situaciones comunes y por ende abandonando la pluralidad humana. La homogeneidad signa caracteres de exclusión e incita odios hacia los diferentes y hacia las identidades diversas, pretendiendo asentar una sola forma paradigmática, una única caracterización de lo humano y un solo discurso, revocando cualquier reivindicación común. Es sumamente grave la defensa univocista de la realidad porque conduce a la cerrazón de miradas, clausura la divergencia, la diversidad, la pluralidad y, por ende, la interculturalidad. La pluralidad es fundamental

en la vida en general y, por supuesto, lo es asimismo en la política –y en concreto en la democracia–, porque da pie a un abanico de relaciones con otros protagonistas políticos y permite la interrelación con ellos dando lugar a acciones compartidas. Esa relacionalidad plural entraña la igual dignidad ontológica de todos y cada uno de los seres humanos, así como la igual libertad y la responsabilidad común para salvaguardar la interacción y la vinculación de las personas en los espacios público-políticos. En ellos es posible actuar de manera concertada en un espacio compartido y de visibilidad, en donde los seres humanos se comprenden como iguales en la experiencia democrática.

Ciertamente, la preponderancia del individualismo atomizado –que apareció desde la Modernidad– dificulta y hasta imposibilita la realización de la democracia. De ahí que se defienda la relacionalidad para potenciar el mundo común en el que se incita la participación, impulsada mediante la presencia de valores que fungen como elementos de cohesión (Villoro, 1997). Tales valores se acrisolan en el común a través de la inclusión y con la acción y los procesos deliberativos, cohesionando para mantenernos juntos, participando y siempre conservando la pluralidad.

Mucho se ha discutido sobre la presencia de un sistema que, como el neoliberalismo asola el espacio público-político (Wendy Brown, 2020), al deshabilitar la esfera de los valores de deliberación e integración colectiva y al convertir a los ciudadanos en simples consumidores. Esto significa un inconveniente inmenso para lograr la democracia dado que el poder económico dispone de todo, sometiendo a todos en la sociedad (Fraser, 2022, p.117). Las cataduras políticas apoyadas en los recursos económicos polarizan, espoleando añejos prejuicios de corte racista, clasista y de género con lo que el proyecto común mengua y con ello apenas unos pocos se consideran parte de él, reforzando las injusticias de carácter social y cancelan las posibilidades democráticas (Villoro, 2007, p. 49).

El bien común queda tan debilitado que se presenta el quebrantamiento democrático. Parece entonces necesario proponer una economía que sea compatible con el proyecto democrático, apuntalando el resguardo de una vida digna sin violencias de cualquier tipo, sean estructurales, culturales, simbólicas o directas. Una situación así sin violencia permite la participación en la cosa pública y posibilita la afirmación de los derechos, como es el acceso a una educación de calidad. Conjeturar algunas alternativas posibles nos precisa promover la imaginación crítica para trascender las violencias existentes a través de formas de justicia tales como la redistribución, el reconocimiento y la representación paritaria en la toma de decisiones políticas (Fraser, 2006). Con esto se apoya la acción participativa en conjunción con deliberaciones ciudadanas hacia el logro del bien común.

Imaginar alternativas propicias la apertura de cauces democráticos que a su vez promueven el paso a la paz (Galtung, 2003, p.178; 2010, pp. 167-168). Y ese tránsito ha de partir de sujetos colectivos que ofrezcan propuestas comunitarias plurales que funcionen como ideales políticos democráticos deseables, ubicados en órganos representativos. Ahí se establecerán los basamentos para acciones conjuntas apoyadas en las leyes. Con tales acciones se acotan posibilidades de dominación, facilitando la toma de decisiones colectivas y los compromisos críticos necesarios a partir de un pluralismo razonable. Es en donde se constata el *comunar* que mantiene juntos a los colectivos y a los pluriversos (Blaser, 2024, p. 77), y se expresa como actividad y relación social ineludible para la interacción y la cohabitación, y que tiene su vínculo con las acciones y relaciones de cuidado en el mundo compartido. Ese *comunar* erige la comunidad en tanto relación/ acción basada en los principios de cooperación y responsabilidad (Federici, 2020, p. 171). Así se modelan los mundos jerarquizados, sorteando la exclusión, respaldando esas acciones de dicho *comunar* y manteniendo las diferencias y los elementos incommunes de las prácticas concretas o los proyectos de vida. Pero aún con esas divergencias se puede transitar juntos a través de la relacionalidad y el cuidado y, con ello, construir disposiciones, discursos y elementos –como son el diálogo y deliberación entre otros–, que permitan situaciones y enclaves de paz. Ahí es donde la paz puede surgir, en ese *comunar* que busca implementar los términos relacionales e implica la justicia. Esta acción mutua nos impulsa a pensar en el surgimiento de esa paz que brota de manera plural y concertada y que se constituye como poder (Arendt, 1998, pp. 146-151; García-González, 2005, p. 37).

En este espacio en el que se reflexiona sobre la democracia, es importante hacer consideraciones sobre la interculturalidad que en el mundo de hoy es tan patente porque, frente a los planteamientos de homogeneización cultural, se exige apertura cultural, y con ello posibilita la visibilización de la dignidad humana que exige una responsabilidad solidaria (Pérez Tapias, 2007, p. 221). De ahí que la interculturalidad se convierta en una exigencia, un camino y una meta, y con ella se posibilite una construcción de paz desde los acuerdos, los diálogos y la escucha, y con un terreno base que se sitúa en los cuidados. La interculturalidad constituye un basamento para la aceptación mutua y parte del reconocimiento, del diálogo y de la escucha recíproca y supone obligadamente la pluralidad. Todos estos recursos tienen intenciones humanizantes capitales para cualquier grupo de personas, y constituyen el suelo en donde las propuestas de justicia, cuidado y paz pueden ser resueltas. Esto no significa que las relaciones interculturales hayan sido siempre felices. Al estar plagadas de conflictos mutuos, dichas relaciones no siempre han sido dirimidas exitosamente, por lo que se han producido estados de

violencia intercultural. Entender la interculturalidad en estos marcos, facilita este proceso, al reconocer y valorar las identidades y perspectivas culturales de todos los grupos, cuestión de gran relevancia en estos tiempos en los que las amenazas se cifran sobre quienes están en peor posición en la sociedad. (García-González, 2015, p. 93)

Entonces, la interculturalidad puede convertirse en violencia por la fragilidad de las acciones que la acompañan, ya que, al conformarse como una interacción y una relación entre las culturas en sus espacios humanos y sociales compartidos, y donde se llevan a cabo intercambios de patrones construidos en cada cultura, ahí pueden aparecer dichas violencias que dan cuenta de conflictos no resueltos. La más evidente –al menos hoy día– se ubica en el choque entre las culturas del capital y culturas originarias, sin obviar los choques entre la diversidad cultural per se o por motivos religiosos. Sin embargo, el cuidado solidario que resulta hoy día tan necesario para curar y saldar esas situaciones posibilita vislumbrar formas interculturales deseables que propicien la paz, la promuevan, destaquen su existencia y la construyan (García-González, 2015, p. 94).

Podemos decir que las tramas vividas nos dan luz y claridad para comprender nuestro mundo. Desde ahí podemos apreciar los matices necesarios y después de la reflexión teórica, volver a la realidad para analizarla, intentar transformarla para después hacernos cargo de ella. Este es un compromiso y una meta si queremos tener esperanza en que la democracia necesita de sus recursos fundamentales antes señalados y que tienen que ver con la pluralidad, la diversidad y la interculturalidad

Para continuar pensando juntos la relación entre la paz y la democracia

Quisiéramos concluir estas reflexiones reconociendo el trabajo por la democracia y la paz, que desde la filosofía han hecho distintos actores y de los cuales hemos aprendido mucho. Uno de ellos es la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universitat Jaume I⁵, creada en 1999. Su propuesta académica va en contra de la idea de que la filosofía tiene un lugar marginal en las sociedades, sino que en cambio implica una transformación de la forma de entender la filosofía. La filosofía de acuerdo a Sonia París Albert no es algo inútil, sino que es una actividad que acompaña la vida de las personas, les invita a mirar el mundo con asombro, a ser empáticas con los otros, analizar críticamente las estructuras que nos oprimen. No obstante, la filosofía también implica darse tiempo, disciplina, cierto esfuerzo, algo escaso en un mundo que parece justo querer organizarse para no darnos tiempo para pensar. (París Albert, 2025, p. 2). Esta propuesta tiene un fuerte vínculo con la democracia y la paz, pues a partir de la educación tanto formal como informal, que pueden recuperarse, fortalecerse, capacidades para la paz y la vida

5. Para mayor información visitar: <https://www.uji.es/institucional/estructura/catedres/cufp/>

política. Su propuesta, de una filosofía para hacer las paces busca dar respuesta a los problemas de justicia social del siglo XXI.

La filosofía para hacer las paces es una escuela que puede facilitar el hecho de afrontar el desafío que se presenta, ya que, al ser su principal objetivo la transformación pacífica del sufrimiento humano y de la naturaleza, hace factible estimular capacidades, como la empatía, la escucha activa, el poder integrativo, la cooperación, el reconocimiento, la comunicación no violenta, etc. Así mismo, permite el diálogo sobre cuestiones relativas al género, la interculturalidad, el medio ambiente, la distribución... Todo un conjunto de aspectos que ayudan a saber más sobre la justicia social y a diseñar nuevas y mejores alternativas para la creación de sociedades justas. (París Albert, 2025, p.12)

También quisiéramos reconocer los significativos aportes para problematizar la paz y su relación con la democracia a partir del paradigma decolonial. Distintos acercamientos en provenientes de libros colectivos, artículos, revistas y Cátedras UNESCO dan cuenta de la importancia de pensar la paz más allá del orden liberal, reconociendo otros actores, otros conocimientos, revalorando iniciativas de paz cotidianas y de pequeña escala. Algunos botones de muestra de este acercamiento en América Latina son los trabajos de Cátedra UNESCO de Educación para la paz de Puerto Rico⁶ o bien, la Cátedra Unesco de Cultura y Educación para la Paz de la Universidad Técnica Particular de Loja.⁷

En sintonía con lo anterior, se encuentran algunas propuestas individuales de algunos integrantes de nuestra Cátedra. Por ejemplo, Dora Elvira García González, plantea la necesidad de pensar una paz surgente, que precisamente “desde abajo” atienda a la resonancia de lo común en las acciones que se tejen la solidaridad y la mutualidad. Hay que decir que esto no aparece de manera romantizada sino desde las dificultades y los reclamos de justicia. Como la democracia surgente (Cavarero, 2022):

La paz surgente germinará desde lo compartido y lo comunal que está a la base, es suelo, pero a la par es proyecto y es cielo. Desde esa acción colaborativa y concertada que constituye un llamado ético, es que habrá de activarse y fortalecerse las voces no escuchadas para que, desde ellas podamos construir esa paz surgente. (García-González, 2025, p.375).

6. Para mayor información visitar: <https://unescopaz.uprrp.edu/>

7. Para mayor información visitar: <https://catedrasunesco.utpl.edu.ec/>

La propuesta busca pensar la relación y la interacción de quienes participan generando conciliación plural y una paz emanada en y desde ese modo comunal de articulación recíproca que, aunque sea apenas naciente, se forja y se suscita en el espacio de mutualidad ante las situaciones vitales. La paz surgente es entonces intersubjetiva y es una respuesta por el mundo y su sostenimiento mediante la colaboración. Se trata de una construcción urgente que prorrumpe o surge y que tiene un carácter de exigencia y apremio. (García-González, 2025, pp. 376-377).

En estos espacios compartidos se abren pautas para actuar concertadamente en un espacio de visibilidad y apertura, y de ese modo los sujetos en tanto colaboradores de una vida compartida mantienen su igualdad en un marco horizontal. .

Las acciones concertadas en los marcos plurales, propugnan por la aparición de la *paz surgente*, una paz necesaria y cercana, una paz emanada “desde abajo” que allega a quienes la dirigen y que buscan ampliarse en círculos concéntricos hacia contextos cada vez más amplios y extendidos. (...) La exigencia de transformación de la realidad no resiste dilación y ha de irrumpir y manar “desde abajo” a partir de las pluralidades de las comunidades, que encierran la fuerza incorporada en la dignidad ética y en los marcos comunales. (García-González, 2025, p. 374)

O bien, otra perspectiva en diálogo con la perspectiva decolonial, la inclusión de otras voces, y una recontextualización del concepto del cuidado, que tiene implicaciones para pensar la democracia, más allá del orden liberal, es la revisión del pensamiento de Gloria Anzaldúa, como una filósofa de la paz. En distintos acercamientos Javier Camargo-Castillo aborda el pensamiento de Anzaldúa en su relación con los estudios de paz, en particular con lo relacionado a la imaginación, el Mundo Zurdo, y el imperativo Coyolxauqui (Camargo-Castillo, 2022, 2025, 2026).

Ante las fuerzas autoritarias que debilitan la democracia, se nos llama a reflexionar y actuar para construir una paz íntegra, consistente y coherente. Solo apuntalando dicha democracia en la paz y la justicia y en sus principios, es como podremos defenderla. Pero además es importante recordar que este apoyo se sitúa en las personas que son las que habrán de erigir este constructo pacífico. Por ello es que acudimos aquí a una construcción que emane de quienes participan, de quienes actúan y que están involucrados en los procesos democráticos.

Referencias Bibliográficas

- Arendt, H. (1998). *Sobre la violencia*. En *Crisis de la República*. España: Taurus.
- Blaser, M. (2024). *Incomún. Un ensayo de ontología política para el fin del mundo (único)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Cebra.
- Brown, W. (2020). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Argentina: Tinta Limón y Traficantes de Sueños.
- Butler, J. (2017). Prólogo. En I. Lorey, *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad* (pp. 7–12). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Caleiro, A. B. (2017). Paz e Democracia: De que forma estão relacionadas? *Perspectivas - Journal of Political Science*, 17, 17–24. <https://doi.org/10.21814/perspectivas.98>
- Camargo-Castillo, J. (2022). *Gloria Anzaldúa: Intersticios entre las fronteras de Iberoamérica, la filosofía y la paz*. En M. Santos et al. (Eds.), *El Mundo Zurdo 8: Selected works from the 2019 meeting of the Society for the Study of Gloria Anzaldúa*. Aunt Lute Books.
- Camargo-Castillo, J. (2025). *Spiritual activism: Imagine peace and social transformation from new perspectives—Conversation with Gloria Anzaldúa*. En C. E. Dobre, G. Palavicini & R. G. Pavón (Eds.), *Reconstruction of peace in a world of war*. Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-95123-7_9
- Camargo-Castillo, J. (2026). *Anzaldúa, Gloria*. En D. E. García González, J. Camargo-Castillo & F. Jiménez Bautista (Eds.), *Diccionario de paz: Conceptos, desafíos, autores y tradiciones*. Siglo XXI Editores.
- Cavarero, A. (2022). *Democracia surgente*. España: Herder.
- CLACSO TV. (2025, septiembre 10). *¿Cómo construir paz y democracia frente a los embates desestabilizadores?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OZSbxMhxQco>
- Doering, S. (2022). Peace and Democracy (pp. 351–357). In *Elsevier eBooks*. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-820195-4.00171-0>
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Fraser, N. (2022). *Cannibal Capitalism*. London: Verso.

Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.

García-Galindo, A. (2017). *La opción por la humanidad olvidada: Propuestas para una semántica de la democracia y de la cultura de paz*. En D. E. García-González (Ed.), *Razones para la paz* (pp. 61–86). México: Recrecom / CONACYT.

García-González, D. E. (2005). *Del poder político al amor al mundo*. México: Porrúa.

García González, D. E. (2015). Sobre paz e interculturalidad: superación de los conflictos mediante valores compartidos. *Opción*, 31(76). Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/19749>

García-González, D. E. (2019). *La paz como ideal moral. Una reconfiguración de la filosofía de la paz para la acción común*. Madrid: Dykinson / UNESCO / CONACYT.

García-González, D. E. (2025). *Reivindicaciones y exigencias éticas para construir una paz surgente en los marcos de las desapariciones forzadas de personas. Un acercamiento en espacios de marginación y de injusticia*. *Revista de Cultura de Paz*, 8, 356–379. <https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.225>

Pérez Tapias, J. A. (2007). *Del bienestar a la justicia. Aportaciones para una ciudadanía intercultural*. Madrid: Trotta.

Villoro, L. (1997). *El poder y el valor*. México: Fondo de Cultura Económica.

Villoro, L. (2007). *Los retos de la sociedad por venir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Democracia y Agenda 2030: la educación en derechos humanos con comunidades quilombolas en Brasil

Fernanda Brandão Lapa⁸

Sirlei de Souza⁹

Introducción

Ante los desafíos actuales de la democracia en varios países de América Latina, este artículo tiene como objetivo defender la educación en derechos humanos como una posibilidad efectiva para fortalecer una sociedad plural e inclusiva y, a través de ella, garantizar una mayor sostenibilidad de los espacios democráticos. Brasil es un país históricamente marcado por violaciones de derechos humanos relacionadas con la disputa de tierras y territorios y, por lo tanto, también por la exclusión de ciertos grupos del acceso a las políticas públicas, como las comunidades indígenas y quilombolas. Este artículo describe una experiencia de educación en derechos humanos, promovida por una asociación entre la universidad y la comunidad, que permitió fortalecer las políticas públicas, entre ellas la capacitación de maestros para las comunidades quilombolas en la región sur de Brasil. Con acciones coordinadas por la Cátedra UNESCO de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de UNIVILLE y proyectos de extensión, el ámbito universitario ha buscado cumplir su papel en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030, como el ODS 4.7 sobre educación

8. Posee licenciatura (1999) y maestría (2002) en Derecho por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Es doctora (2014) del Programa de Educación de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC/SP) y cursó un posdoctorado en Educación Jurídica en la Université de Québec à Montréal (UQAM, Canadá). Es profesora de Derechos Humanos y de la Clínica de Derechos Humanos de la Universidad de la Región de Joinville (Univille). Titular de la Cátedra UNESCO de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos de la Univille. Fundadora y directora ejecutiva del Instituto de Desarrollo y Derechos Humanos - IDDH.

9. Doctora en Comunicación y Cultura por la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), Máster en Historia por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) y licenciada en Historia por la Universidad de la Región de Joinville (Univille). Actualmente es profesora adjunta en la Univille en los cursos de grado y en el Programa de Maestría en Comunicación y Mediaciones Contemporáneas. Es coordinadora institucional del Programa Parfor Equidad, en Univille. Es subcoordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos de la Univille, participa en la Coordinación Colegiada del Comité de Educación en Derechos Humanos de la Univille y coordina el Proyecto Integrado con la Comunidad Remanente Quilombola Camino Corto.

para los derechos humanos, igualdad de género, promoción de una cultura de paz y no violencia, ciudadanía global y apreciación de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

1. La democracia en crisis en Brasil (2015-2025)

El sistema democrático en Brasil es joven si lo comparamos con otros sistemas democráticos del mundo. La República en el país tiene menos de 150 años y, en este período, hubo al menos 2 interrupciones graves del Estado Democrático de Derecho: una de 1937-1945, con la dictadura de Vargas (Estado Novo), y la otra, la dictadura civil-militar de 1964-1984, que sumó más de treinta años de gobiernos autoritarios en la historia republicana brasileña. Recientemente, tuvimos dos momentos críticos más para el sistema democrático en el país. El primero fue la destitución de la presidenta Dilma Rousseff y el segundo, el intento de golpe de Estado contra el Estado de Derecho Democrático tras el proceso electoral de 2022. Estos hechos demuestran que la fragilidad de la democracia en Brasil persiste.

Para ilustrar la necesidad de una vigilancia permanente del sistema democrático, en el momento en que damos forma a las reflexiones presentadas aquí (segundo semestre de 2025), Brasil se mueve en dos direcciones distintas respecto de la democracia. Por un lado, una parte significativa de los liderazgos políticos ligados a la derecha y a la ultraderecha mueve y articula dos proyectos dentro del Congreso Nacional: uno, que desea la amnistía amplia para los condenados mentores y ejecutores del intento de golpe; y el otro, un proyecto de ley llamado “PEC de blindaje” para los parlamentarios brasileños. Por otro lado, existe un fortalecimiento de las instituciones democráticas, especialmente del sistema de justicia en el país, que, a pesar de las amenazas internas y externas, se mantuvo firme en su papel de defender la Constitución brasileña y en el juicio de los mentores y responsables del complot golpista de 2021-2023¹⁰. Adicionalmente, hay un movimiento de la sociedad civil en defensa de la democracia, como lo evidencian las recientes encuestas de opinión y la movilización en su apoyo.¹¹ En tiempos complejos para la democracia y para los derechos humanos, quienes más son afectados por la violencia y por la retirada de derechos son las poblaciones vulnerables que, a lo largo de la historia, fueron privadas de todo: de su historia, de su cultura, de su modo de vida y de

10. Disponible en: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2025/09/09/trama-golpista-placar-do-julgamento-infografico.ghtml>. Consultado el 28 de septiembre de 2025.

Disponible en : <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/com-voto-de-zanin-stf-condena-bolsonaro-por-plano-de-golpe-de-estado/> . Consultado el 28 de septiembre de 2025.

11. Disponible en: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2025/09/21/atos-contra-a-pec-da-blindagem-e-o-pl-da-anistia-reunem-manifestantes-em-brasilia-salvador-e-joao-pessoa.ghtml>. Consultado el 28 de septiembre de 2025.

Disponible en: <https://www.cartacapital.com.br/politica/em-resposta-a-bolsonaro-ato-contra-anistia-em-sao-paulo-tem-bandeira-gigante-do-brasil/>. Consultado el 28 de septiembre de 2025.

bienes básicos como la alimentación, la vivienda y la dignidad, además de ser relegadas a la invisibilidad y al olvido intencional. Esta realidad requiere de articulaciones urgentes para la protección y fortalecimiento de los pueblos tradicionales como los quilombolas y los pueblos indígenas. La experiencia de la Universidad de la Región de Joinville (Univille) a través de las acciones de la Cátedra UNESCO de Educación en Ciudadanía y Derechos Humanos y el Comité de Educación en Derechos Humanos se basa en la movilización de socios, tanto en la comunidad académica como en la sociedad civil en la región noreste de Santa Catarina, Brasil, para que de manera colaborativa puedan pensar y construir estrategias educativas y políticas para enfrentar la violencia y promover la participación ciudadana para mejorar la calidad de vida.

2. Breve historia de la Cátedra UNESCO de Educación Ciudadana y Derechos Humanos de UNIVILLE (Cátedra EDH)

La Cátedra EDH se basa en una universidad comunitaria sin fines de lucro ubicada en la ciudad de Joinville, en el sur de Brasil, en el estado de Santa Catarina. Univille lleva 60 años contribuyendo al desarrollo regional sostenible. La Cátedra EDH inició sus actividades en 2021, cuando fue establecida mediante la Resolución n.º 14/21 del Consejo Universitario de Univille, de fecha 24 de junio de 2021. En su primera edición (2021/2025), su objetivo principal fue “fomentar y apoyar proyectos, así como iniciativas en las áreas de Ciudadanía, Justicia Social y Derechos Humanos dentro y fuera de la universidad” (UNIVILLE, 2021).

En ese período (2021), la Univille inauguró un espacio físico llamado Espacio de Ciudadanía, Derechos Humanos y Justicia Social, con el fin de albergar las acciones de la Cátedra Unesco y sus proyectos vinculados. Univille aboga por su misión: “Promover, como universidad comunitaria, la formación humanística, científica y profesional para la sociedad a través de la docencia, la investigación y la extensión, comprometida con la sostenibilidad socioambiental”. Su actuación tiene como valores: **Ética** - La construcción de relaciones basadas en la transparencia, honestidad y respeto a los derechos humanos promueve el ejercicio de la ciudadanía y de la democracia; **Ciudadanía** - La participación democrática, la proactividad y el compromiso promueven el desarrollo personal y el bienestar social; **Integración** - La acción cooperativa y colaborativa con las comunidades interna y externa construye el bien común; **Innovación** - Generar y transformar el conocimiento científico y tecnológico en soluciones sostenibles y aplicables contribuye al desarrollo socioeconómico. **Emprendimiento** - Relacionarse con la capacidad de idear, coordinar y realizar proyectos, servicios y negocios y, **Responsabilidad socioambiental** - Gestión de recursos y acciones comprometidas con el equilibrio socioambiental favorecen la calidad de vida.

Con un papel claro en la construcción de una sociedad democrática, inclusiva y en la defensa incondicional de los derechos humanos, Univille se ha comprometido en sus acciones de enseñanza, investigación, extensión y gestión con políticas, programas, proyectos, acciones continuas y actividades constantes que contribuirán a una educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

La acción de la Universidad, especialmente en proyectos desarrollados hace casi 20 años en la Clínica de Derechos Humanos, la primera clínica legal del país, y por el Comité de Educación en Derechos Humanos, tiene como objetivo contribuir de manera efectiva a la garantía y promoción de los derechos humanos consagrados en documentos internacionales como la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 1948) o en documentos nacionales, como el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH, 2003).

Con respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), Univille adopta la Agenda 2030 como guía para sus acciones. Además de estos proyectos, cabe destacar que Univille también cuenta con un Comité de Responsabilidad Social, un Comité de Educación Ambiental y Sostenibilidad Social y Ambiental, y el Observatorio de Sostenibilidad y Vida, que desarrollan acciones que contribuyen a la Agenda 2030 y a los ODS a nivel institucional y regional. En este sentido, la Cátedra busca articular los 3 Comités Institucionales (Educación en Derechos Humanos; Responsabilidad Social; Educación Ambiental y Sostenibilidad Socioambiental y el Observatorio de Sostenibilidad y Vida) considerando la transversalidad del tema de Educación para los Derechos Humanos y la Ciudadanía

Para continuar con sus actividades, la Cátedra EDH ha sido renovada para el próximo cuatrienio (2025/2029), dando aún más prioridad al contacto con la comunidad académica, los pueblos tradicionales, las minorías y las poblaciones vulnerables, tal y como se establece en su objetivo general: Consolidar la Cátedra Unesco/Univille de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos como articuladora regional de actividades de enseñanza, investigación y extensión universitaria con la comunidad académica, los pueblos tradicionales, las minorías y las poblaciones vulnerables.

Con el fin de intensificar las relaciones entre las universidades nacionales (Brasil) y regionales/internacionales (América Latina y el Caribe - LAC), tiene como objetivo promover y coordinar acciones de capacitación, capacitación, sensibilización y acción con consejos de derechos, entidades federadas, comunidades, movimientos sociales y organizaciones internacionales, contribuyendo así al logro de los objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el ODS 4.7, del Programa Mundial de Educación

en Derechos Humanos y los nuevos ODS defendidos por Brasil en la Agenda 2030, los ODS 18 (Igualdad Racial), el ODS 19 (Arte, cultura y comunicación) y el ODS 20 (Pueblos Originarios y Comunidades Tradicionales).

3. EDHy Agenda 2030 en la lucha contra el racismo y la discriminación: formación de profesores para las poblaciones quilombolas restantes en Joinville

a) Comunidades Quilombolas en Santa Catarina

En la región noreste de Santa Catarina, la existencia de comunidades quilombolas remanentes (personas esclavizadas a lo largo de la historia de Brasil) es una realidad que requiere una mirada diferenciada por parte de las universidades, la sociedad y el Estado, ya que la situación de estas poblaciones sigue siendo precaria en los ámbitos económico y social.

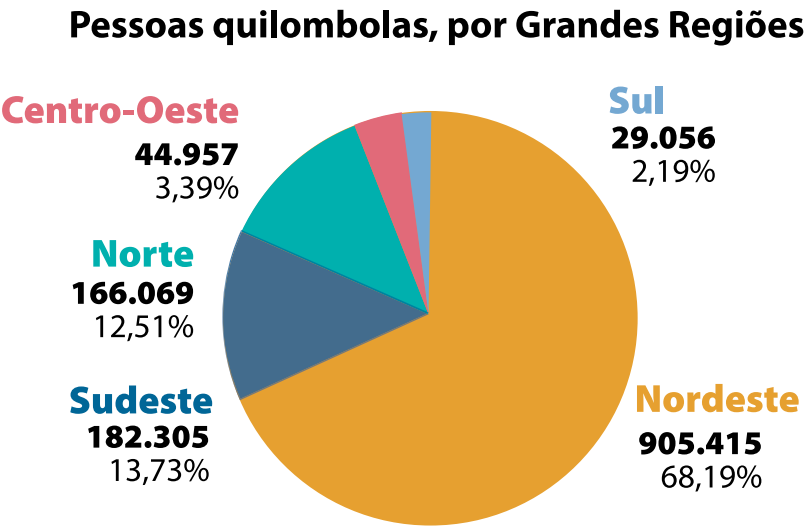
De acuerdo con la definición adoptada por el Instituto Nacional de Reforma Agraria (INCRA), “Las comunidades quilombolas son grupos étnicos -predominantemente constituidos por la población negra rural o urbana- que se definen en función de sus relaciones específicas con la tierra, el parentesco, el territorio, la ascendencia, las tradiciones y las prácticas culturales”. Desde la perspectiva del organismo responsable de la regularización de la tierra en Brasil, “Las tierras ocupadas por los restos de las comunidades quilombo son las que se utilizan para garantizar su reproducción física, social, económica y cultural”, justificando el derecho a la tierra “Como parte de una reparación histórica”, y “de suma importancia para la dignidad y garantía de la continuidad de estos grupos étnicos” (INCRA, WEB).

En Brasil, casi 40 años después de la promulgación de la Constitución Federal de 1988, todavía existen pocas políticas públicas efectivas para las comunidades quilombolas. Según Machado y Souza (2024, p.13), la realización del reconocimiento de una comunidad quilombola “puede tener lugar a través de dos caminos que se cruzan: por la presentación de pruebas de la existencia histórica de un antiguo quilombo (...) y/o por la autodeclaración y autoidentificación de quienes habitan el territorio reclamado como quilombola”.

Sin embargo, el reconocimiento otorgado por la Fundación Cultural Palmares es solo el primer paso en la conquista del derecho a la tierra. El desafío radica en la demarcación de territorios y la regularización de la tierra, que en Brasil ha enfrentado la resistencia de la élite terrateniente durante siglos y la lentitud del Estado para resolver los problemas. A continuación, se presenta una tabla con la presencia de

quilombolas en Brasil, según el último Censo del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE).

Gráfico 1 - Población quilombola, por Grandes Regiones



Fuente: IBGE (2022)

Como se puede ver en la tabla anterior, el IBGE (2022) señaló que en el Nordeste vive alrededor del 68,19 % de la población quilombola de Brasil, con más de 905 000 personas. La segunda población más grande de quilombolas se concentra en el sureste, con 182.305 personas, y en la región norte, con 166.069 personas. Luego, las regiones del Medio Oeste y del Sur, con 44.957 y 29.056 personas, respectivamente.

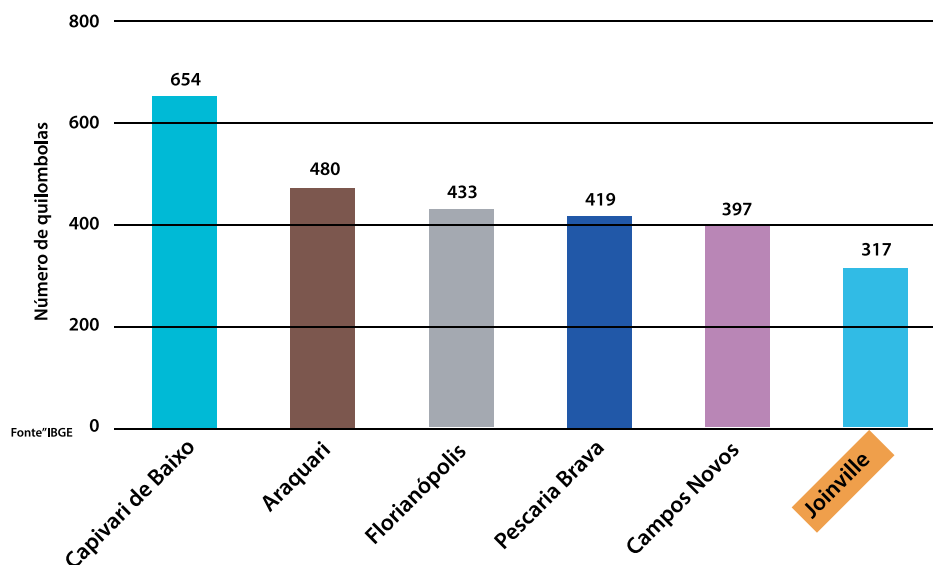
Tabla 1 – Población total de quilombolas en el territorio nacional, en el estado de Santa Catarina y en el noreste de Santa Catarina, y proporcionalidad entre hombres y mujeres.

TERRITÓRIO	TOTAL	% TOTAL	HOMBRES	% HOMBRES	MUJERES	% MUJERES
BRASIL	1.330.186	100%	665.353	50,02%	664.833	49,98%
SANTA CATARINA	4.449	0,33%	2.223	49,97%	2.226	50,03%
NORDESTE CATARINENSE	826	0,06%	420	50,85%	406	49,15%

Fuente: Datos del censo de 2022 – Tabla 8176 – Población quilombola por ubicación del hogar, grupos de edad y sexo grupos de idade e sexo.

Los datos del censo de 2022 corroboran que casi una quinta parte (1/5) de la población quilombola del estado de Santa Catarina se encuentra en la región noreste del estado, lo que constituye una parte relevante de la representación étnica del estado. Entre las

seis (6) ciudades con mayor población de quilombolas en Santa Catarina, dos municipios se encuentran en la región noreste de Santa Catarina, Araquari, que se encuentra en segunda posición con 480 habitantes de quilombolas y Joinville en sexta posición con 317 habitantes de quilombolas:



La población quilombola está presente en 28 municipios de Santa Catarina, con 4.449 habitantes. De estos, 826 (18,57%) son residentes en la región noreste de Santa Catarina, que abarca cuatro municipios enumerados en la siguiente tabla:

Tabla 2 – Detalle de la población quilombola en la región noreste de Santa Catarina, con la proporción de hombres y mujeres.

NORDESTE CATA-RINENSE	TOTAL	% TOTAL	HOMBRE	% HOMBRE	MUJERES	% MUJERES
Araquari	480	58,11%	242	50,42%	238	49,58%
Barra do Sul	5	0,61%	2	40,00%	3	60,00%
Joinville	317	38,38%	163	51,42%	154	48,58%
São Francisco do Sul	24	2,91%	13	54,17%	11	45,83%
TOTAL NORDESTE CATARINENSE	826	100%	420	50,85%	406	49,15%

Fonte: IBGE – Datos del censo de 2022 – Tabla 8176 – Población quilombola por ubicación del hogar, grupos de edad y sexo. grupos de idade e sexo.

En la región que engloba la acción de Univille y CátedraEDH, quedan cinco comunidades quilombolas, todas certificadas por la Fundación Cultural Palmares, pero a la espera de la regularización de tierras y de derechos básicos que respeten la dignidad

de la persona humana. Son: a) Comunidad Areias Pequenas – Araquari/SC; b) Itapocu – Araquari/SC; c) Tapera – São Francisco do Sul; d) Beco do Caminho Curto – Joinville; e) Ribeirão do Cubatão – Joinville. Las cinco comunidades suman más de 800 personas, según el último censo de 2022 (IBGE, 2022).

b) Capacitación docente para escuelas quilombolas

Ante este escenario, la formación de docentes para trabajar en Escuelas Quilombolas o en Modalidades de Educación Escolar Quilombolas, especialmente en Educación de Jóvenes y Adultos Quilombolas (EJA), llevó a los movimientos sociales a exigir la construcción e implementación de políticas públicas para docentes, con lineamientos educativos específicos para las realidades de estas comunidades.

Es importante destacar que la presencia de poblaciones afrodescendientes en la educación superior en Brasil es un logro muy reciente. Hace aproximadamente 20 años se implementaron políticas de acción afirmativa, es decir, de reparación, reconocimiento y valoración de la historia, cultura e identidad de estas poblaciones, principalmente para garantizar vacantes en instituciones públicas de educación superior. Mucho se ha avanzado en el país en las últimas dos décadas, sin embargo, con mayor visibilidad lograda y ocupando lugares de expresión con la sociedad, la violencia, los prejuicios y el racismo se han acentuado en Brasil.

En Joinville, donde se encuentra el campus principal de Univille, los últimos datos muestran que más del 20% de la población de más de 600.000 habitantes es negra y morena (IBGE, 2022). Consciente de esta realidad incluso antes de la confirmación de los datos por parte del Censo y, ya teniendo investigaciones que indicaban la necesidad de formación docente especialmente para estas comunidades, Univille ofreció en 2019 el curso de Pedagogía en Educación Escolar Quilombola, creado a partir del Aviso del Departamento de Educación del Estado de Santa Catarina.

Este aviso promovió la acreditación de instituciones educativas para ofrecer cursos presenciales de pregrado a través del Programa de Becas Universitarias de Santa Catarina (UNIEDU), con el objetivo de ampliar la capacitación de docentes de Educación Básica en regiones donde se identificó la escasez de profesionales calificados.

Aun así, en el ámbito educativo, considerando la Ley no. 10.639/2003, las comunidades quilombolas juegan un papel central en la transformación de la educación tanto en contextos rurales como urbanos, promoviendo la apreciación de identidades, historias y conocimientos que conforman la diversidad cultural brasileña. Las políticas de educación pública y el movimiento contemporáneo por la inclusión escolar en Brasil reafirman

que la educación es un derecho universal y esencial para la construcción de escuelas democráticas y una sociedad más justa y humana.

Más recientemente, en 2024, a través de una política pública del gobierno federal, el Programa de Capacitación Docente Parfor/Equidad con recursos de la Coordinación para el Mejoramiento del Personal de Educación Superior (CAPES), Univille participó y aprobó otro curso dirigido a capacitar a maestros para la Educación Escolar Quilombola. Este curso es un Grado en Educación Escolar Quilombola, con un Proyecto de Curso Pedagógico comprometido con la inclusión, que valora la diversidad y promueve la equidad educativa.

Un ejemplo exitoso es el trabajo de Univille en el Proyecto Integrado de Enseñanza, Investigación y Extensión con una comunidad quilombola restante en el Beco do Caminho Curto (Joinville-SC), desarrollado desde 2018. El proyecto tiene como objetivo promover acciones integradas de experiencias en docencia, investigación y extensión, articulando la universidad con la comunidad quilombola Beco do Caminho Curto. Así, buscamos promover diálogos interculturales e interdisciplinarios que contribuyan a la construcción de una educación antirracista y anticolonial en Joinville y en la región.



Cabe destacar que en 2023 el proyecto fue reconocido con el Premio ODS SC 2023 en la categoría de Instituciones Educativas. Este premio tiene como objetivo poner en valor las iniciativas de Santa Catarina alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), reafirmando la relevancia social y educativa de las acciones de Univille con las comunidades quilombolas.

Ante la complejidad del tema y el aumento del racismo estructural que afecta a las poblaciones afrobrasileñas, especialmente a las quilombolas, la universidad ha intensificado constantemente sus actividades de investigación y extensión orientadas a combatir el racismo, además de impulsar el debate sobre políticas antirracistas. Desde 2015, cuando creó el Centro de Estudios Afrobrasileños (Neab), fundado en alianza con la Universidad Estatal de Santa Catarina (Udesc), y, más recientemente, comenzó a articular proyectos de extensión con comunidades quilombolas y a desarrollar investigaciones enfocadas en el área, ahora como un proyecto dentro del Comité de Educación en Derechos Humanos, en el eje etno-racial.

c) Implementación de la Agenda 2030

Al promover políticas educativas destinadas a combatir el racismo y la discriminación, Brasil (desde el ámbito nacional hasta el local) amplía la posibilidad de contribuir a la consecución de los **Objetivos de Desarrollo Sostenible** tales como garantizar la igualdad de acceso para todos los hombres y mujeres a una educación técnica, profesional y superior de calidad, a precios asequibles, incluida la universidad (**ODS 4.3**); fomentar una educación respetuosa con el desarrollo sostenible y los derechos humanos, observando la igualdad de género y promoviendo una cultura de paz y no violencia (**ODS 4.7**); garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible (**ODS 4.7**).

Es importante resaltar que, en Brasil, en 2023, se propusieron 3 (tres) nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible (Guía Agenda 2030 - 2025) que no forman parte de los ODS oficiales de las Naciones Unidas (ONU), pero que ya han sido reconocidos por el Estado brasileño. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible 18, 19 y 20 son propuestas que buscan ampliar la Agenda 2030, centrándose en: el **ODS 18** para la igualdad étnico-racial, con énfasis en la lucha contra el racismo y la promoción de la justicia social; **ODS 19**, que valora el Arte, la Cultura y la Comunicación como pilares del desarrollo; y **ODS 20**, orientado a la protección de los Derechos de los Pueblos Originarios y las Comunidades Tradicionales.

Como forma de contribuir a nivel local, la Cátedra EDH ha articulado debates con la comunidad académica y la sociedad civil, basados en la erradicación de todas las formas de discriminación racial contra hombres y mujeres, especialmente en el enfrentamiento al racismo y en la promoción de una educación antirracista (**ODS 18**)."

En el ámbito cultural, en asociación con las comunidades y el Curso de Licenciatura Escolar Quilombola, se han brindado espacios en la Universidad para "asegurar la pluralidad y la libertad cultural, la democratización del arte y la comunicación inclusiva para todos y todas (**ODS 19**)."

Comprendiendo a las comunidades de descendientes de quilombos como fundamentales para el reconocimiento de quiénes somos como sociedad, la universidad se moviliza y articula la participación en espacios políticos e institucionales para contribuir a la creación de políticas públicas, así como en espacios de memoria para “garantizar los derechos y promover la cultura de los pueblos originarios y comunidades tradicionales” (ODS 20).“

Consideraciones finales

Ampliar las políticas públicas a los grupos y comunidades históricamente excluidos de estos procesos en Brasil es esencial para fortalecer los espacios democráticos. Las universidades también tienen un papel en la garantía de algunos derechos humanos, especialmente en relación con la educación en, de y para los derechos humanos. Es de destacar que, ante la complejidad que involucra a las poblaciones afrobrasileñas, es urgente el desarrollo de políticas públicas y acciones que promuevan la lucha contra el racismo y la discriminación que afectan diariamente a los negros y morenos. Para ello, la adopción de políticas educativas inclusivas y antirracistas implica avanzar en la justicia social y económica, los derechos culturales, así como valorar la diversidad.

Referencias Bibliográficas

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. Paris, 1948. Disponible en: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Consultado el: 22 de septiembre de 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. 2015. Disponible en: <https://brasil.un.org/pt-br>. Consultado el 22 de septiembre de 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponible en: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102011>. Consultado el 18 de septiembre de 2025.

Universidade da Região de Joinville. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola - Uniedu . 2024.

Universidade da Região de Joinville. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola - Parfor. 2024.

Universidade da Região de Joinville. Resolução nº 14, de 24 de junho de 2021, que estabelece a Cátedra Unesco de Educação para Cidadania e Direitos Humanos da

Univille. Joinville: Conselho Universitário, 2021. Disponible en: <https://www.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/resolucoes/conselho-universitario/index/625144>. Consultado el 23 de septiembre de 2025.

Universidade da Região de Joinville. Estatuto da Univille - Universidade da Região de Joinville - Joinville, SC : Editora UNIVILLE, 2024.p.6. Disponible en: <https://www.univille.edu.br/pt-br/a-univille/index/593723>. Consultado el 22 de septiembre de 2025.

Universidade da Região de Joinville. Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026 / Universidade da Região de Joinville - Joinville, SC : Editora Univille, 2024. p.199. Disponible en: <https://www.univille.edu.br/pt-br/a-univille/index/593723>. Consultado el 22 de septiembre de 2025.

Modelos e práticas socioeconômicas para os direitos humanos: uma reflexão latino-americana

Francesco Vigliarolo¹²

Resumen

Este artículo se propone ilustrar la relación entre la economía y derechos humanos y su progresivo deterioro a nivel mundial, desde la década de 1970, a causa de los modelos económicos dominantes. Con este fin, retomando las actividades de la Cátedra UNESCO en “Sistemas Económicos y Derechos Humanos”, propone otros enfoques teóricos, incluyendo uno fenomenológico, para reinterpretar la economía en términos de ideas y significados sociales para restablecer adentro la economía las prioridades humanas y sociales excluidas por los sistemas positivistas basados solamente en el razonamiento matemático y en la ley precio-cantidad. Para ello, destaca el importante papel que las organizaciones de la economía social y los movimientos sociales pueden desempeñar en la orientación de la economía como construcción de identidades locales. Finalmente, ofrece una mirada latinoamericana, reflexionando sobre los problemas actuales y proponiendo algunos desafíos, según los conceptos teóricos presentados.

Introducción

La relación entre la economía y los DDHH se fue deteriorando a partir del proceso de financiarización¹³ de la economía, que se profundizó con la globalización económica a partir de los años 1970. Se estima que por un 10% de crecimiento del PIB mundial los valores financieros crecen tres veces más, hecho que debilita la fuerza de trabajo incapaz de responder a las necesidades reales de las poblaciones.

12. Francesco Vigliarolo, Ph.D en Ciencias Sociales y Postdoctorado en Economía. Profesor Titular de Economía Regional en la Universidad Católica de La Plata y Director de la Cátedra UNESCO de “Sistemas Económicos y Derechos Humanos” en la Universidad Nacional de La Plata, de la cual es fundador. También es Investigador Asociado del CESOT (Instituto de Investigaciones en Economía y Derechos Humanos) de la Facultad de Economía de Buenos Aires.

13. Con este termino se entiende el aumento exponencial de los valores financieros sobre los valores productivos.

La economía muchas veces se ha convertido así en enemiga de la democracia fortaleciendo el crecimiento de las rentas financieras individuales en detrimento de los salarios reales y de los derechos de muchos ciudadanos. Es decir, mientras la riqueza crece, aumenta la concentración de la misma en manos de pocos, y se estima que el 1% de la población mundial poseerá la riqueza que necesita el 99% de los habitantes del planeta, generando graves desigualdades y falta de derechos para la mayoría.¹⁴

Algunos cambios importantes en esta dirección, empezaron justamente en la década del setenta, antes del proceso que llevó a la caída del muro de Berlín, tal como demuestra un estudio de Daly y Cobb de 1989, quienes afirman que a partir de la segunda mitad de esa década, en Estados Unidos, el crecimiento de la riqueza monetaria medida con el Producto Interno Bruto no se correspondía más al bienestar real (que incluía servicios y distribución de la riqueza), sino a nuevas pobreza que afectaban, en una sola palabra, a los principales derechos de los hombres y de las mujeres del país, medidas con otro indicador como el Índice de bienestar económico sostenible (ISEW según su sigla en inglés) .

Este modelo económico basado en la explotación de recursos sin fin, centrado en el interés individual y en la acumulación monetaria, genera problemas ambientales, pero también nuevas pobreza sociales; la mitad de la población mundial vive con 5,5 dólares al día, es decir está en pobreza absoluta, mientras se asiste a la retirada del Estado social produciendo la privación de derechos fundamentales como alimentación, educación, salud, solo para mencionar algunos. Las regiones más ricas fagocitan los países más pobres, los salarios promedio se achican permanentemente. Por ejemplo, América Latina registra un salario per cápita de USD 6.760, mientras Europa 37,863 euro y EE. UU. 65.470 USD; a esto se suma una ocupación con alta Informalidad que afecta a casi la mitad de los trabajadores (cerca del 47,6% en 2024). Esto significa que muchos trabajos son precarios, con bajos ingresos y sin protección social, lo que el simple dato del desempleo no refleja. Pero, los problemas se acentúan, también, adentro los países llamados “ricos”, donde la riqueza se concentra en rentas y surgen nuevas pobreza, como vimos, según el índice ISEW (Índice de Sustentabilidad y Bienestar). En otras palabras, este modelo de crecimiento hoy afecta gravemente todos, generando el estado de crisis social y ambiental que conocemos, donde muchos derechos sociales y económicos no pueden ser ejercidos por muchas personas.

Es en este contexto que nació también la Catedra en sistemas “Económicos y Derechos Humanos” de la UNLP (Universidad Nacional de La Plata) que presentaremos a continuación.

14. Stiglitz, 2012.

15. Índice de sostenibilidad económico y bienestar.

1. La catedra UNESCO en “Sistemas Económicos y Derechos Humanos”

La Catedra de la UNLP nace para promover un pensamiento crítico finalizado al fortalecimiento de los Derechos Humanos a partir del análisis de los problemas que derivan de los sistemas económicos dominantes. En este contexto, propone economías que se centren en los derechos de los pueblos utilizando un enfoque analítico fenomenológico, que se funda sobre la observación de la “razón ontológica de los pueblos” en respuesta al interés individual y al positivismo económico.

Con este presupuesto su objetivo principal es trabajar con un enfoque integral para el pleno desarrollo de los Derechos Humanos que permite entender la visión del mundo detrás del sistema económico. Propone hacerlo a través lo que llama la fenomenología económica, que es un enfoque absolutamente novedoso en las ciencias sociales económicas y jurídicas publicado en distintos paper y libros académicos. La fenomenología económica puede ser descrita como la branca de la fenomenológica que observa e interpreta la razón ontológica de las sociedades que la economía tiene que llevar adelante, en lugar de la razón utilitaria de los sistemas económicos positivistas centrados principalmente en la lógica matemática del crecimiento monetario que deja fuera importantes cuestiones ambientales, sociales y culturales. En este contexto, propone algunos conceptos clave como la centralidad de los salarios reales relacionados a la producción, la meso-economía como un espacio intermedio entre la micro y la macro economía formada por la definición de una conciencia colectiva a través de instituciones y movimientos sociales, la socialización económica y la demanda de derechos de los pueblos, entre otros. .

Finalmente, entre los objetivos específicos de la Catedra tenemos:

- Promover una formación y una educación basada en los análisis teóricos e históricos de los procesos que conllevan a la pérdida de una función social de la economía y su positivización, explicitando las problemáticas que ello implica a nivel de sociedad como sujeto ontológico.
- Proponer una formación que sepa desarrollar una capacidad de hacer economía basada en la promoción de los DDHH como fundamento de una razón ontológica o demanda de derechos de los pueblos, en respuesta a un capitalismo financiero que alejó la economía de las necesidades reales de las Naciones.
- Promover la formación de buenas prácticas sociales en economía que permiten la observación de la misma como implementación y promoción de prioridades y Derechos Humanos a nivel territorial y comunitario.

Poco de historia

La Catedra arrancó en septiembre del 2022 y trabaja a nivel nacional e internacional a través una Red de Universidades y Centros de Estudios en permanente ampliación, a través momentos de formación y educación de alta calidad académica dirigidos a estudiantes, empresas, sociedad civil y entes locales; campañas de sensibilización y educación; investigaciones; buenas prácticas y la promoción de procesos de desarrollo que tienen por objetivos la creación de una razón ontológica contemplando un sistema de evaluación con indicadores específicos llamados “de desarrollo ontológico”.

Entre las principales actividades realizadas hasta ahora tenemos:

- Una conferencia Internacional con Noam Chomsky sobre Economía y Derechos Humanos a partir de la cual se publicó un libro con 22 capítulos de los cuales uno es un diálogo con el mismo Chomsky con Springer-Palgrave, titulado *Economic Systems and Human Rights: Using Socioeconomic Models and Practices to Promote Economic Socialization*.
- Conferencias y seminarios sobre temas de América Latina, por ejemplo, el caso Perú donde participó también Adolfo Pérez Esquivel, Premio Nobel de la Paz 1980.
- Investigaciones sobre el derecho al crédito como derecho universal y paridad de salario entre hombres y mujeres a paridad de cargo laboral (en fase de desarrollo).
- La escuela de formación en un área periférica del sur Italia, como proyecto piloto, donde participaron académicos, jueces, políticos y otros expertos del sector siempre sobre Sistemas Económicos y Derechos Humanos.
- Doce seminarios, uno cada mes en todo el año 2024, sobre la situación en India organizados con el partner indiano del I.I.M.T. of Bhubaneswar.
- Otras publicaciones internacionales siempre con Springer-Palgrave sobre Economía Circular e IA relacionadas con los DDHH.
- La primera Conferencia bienal mundial en Asís “Hacia una economía universal fundada en los Derechos Humanos” donde participan más de 30 referentes de todo el mundo.
- Un posgrado en Desarrollo Humano y fortalecimiento socio-institucional previsto para el 2026.

Finalmente, se señala que la Catedra empezó con 12 Universidades adherentes, hoy en día su red se amplió a más de 20 Universidades y Centros académicos internacionales, teniendo un alcance internacional muy importante.

2. Algunos fundamentos teóricos: la razón ontológica de la economía

Los derechos de los hombres y de las mujeres que viven en sociedad, como aspectos fenomenológicos del ser individual y social, si bien son inherentes a los seres humanos, también dependen de las condiciones sociales y, en primer lugar, del sistema económico, para su plena realización. Sin carreteras ni medios de transporte, nuestro derecho a la movilidad se vería limitado. Sin hogar, no existiría nuestro derecho a vivir en una casa con nuestra familia. Sin la producción de artefactos, muchos aspectos fenomenológicos de nuestra forma de ser, como sentarnos, dormir en una cama, beber en un vaso, etc., se verían limitados y afectarían nuestros derechos humanos y sociales. Aun así, sin poder ir a la escuela y recibir formación, nuestro derecho a la educación también se vería limitado. Sin alimento, no existiría nuestro derecho fundamental a la vida. Y así, para muchos otros aspectos que pueden añadirse y que forman parte de lo que puede llamarse la «razón ontológica» de la vida social que emerge de la relación con la materialidad, entre la noesis (sujeto) y noema (objeto), que es siempre un concepto, una idea, una función que necesita ser interpretada. Todo esto implica que, si bien nacemos con una dimensión ontológica que llevamos dentro, esta es pura potencia hasta que se implementa a través de la organización de la vida cotidiana que implica la gestión de recursos. Por lo tanto, la gestión de recursos implica la posibilidad de desarrollar aspectos de la vida que la «conciencia social», manifiesta o latente, permite entender como importantes o esenciales para nuestra vida (individual y comunitaria). Estas dimensiones pueden denominarse prioridades ontológicas de la vida social en la economía, que se producen como resultado del esfuerzo de los hombres que se relacionan entre sí, y que presuponen el uso de la fuerza de trabajo que transforma la realidad y produce las condiciones para la convivencia. Por lo tanto, la dimensión material de la vida contiene potencialmente un sentido atribuido por los propios hombres en función de sus necesidades, por una parte, y su dimensión subjetiva (principios y valores de referencia), por otra, que se definen y objetivan en la realidad (experiencia) y no pueden reducirse sólo a costa de un beneficio monetario. Todo ello, puede definirse el presupuesto de la fenomenología económica.

2.1 La fenomenología economía y la demanda de derechos de los pueblos

A partir del presupuesto descrito, la fenomenología económica puede definirse como la rama de la fenomenología que estudia la economía en la formación de sus significados e ideas primarias, las cuales contribuyen a la creación de la estructura y la

visión de la vida de un país, una sociedad, a partir de la conciencia pura que se abre al mundo, mediante la relación entre noesis y noema. En esta dirección, la fenomenología económica estudia la coherencia de los sistemas económicos con respecto a estas ideas, consideradas prioritarias en la conciencia humana, que pueden convertirse en sociales, y cómo estas pueden representar las estructuras de una razón ontológica que permite la implementación de lo que llamamos el ser del mundo.

Por estas razones, se propone que la economía puede entenderse a través de una “demanda de derechos” y presupone una “razón ontológica” que se determina e interpreta a través de la “intención subjetiva hacia un objeto” (un bien o servicio). Esta no puede reducirse únicamente a un valor monetario, sino por la función social y humana que determinan los bienes y servicios, y es interpretable con el lenguaje que expresa estos conceptos. Con el termino ontológico nos referimos también a la concepción de Heidegger según la cual “la ontología se determina a través del conocimiento que el hombre asume tras la reflexión sobre las estructuras del ‘ser’, consideradas elementos que dan sentido al mundo” (Heidegger, 2011 [1927]: 15) y afirma que el lenguaje es la casa del ser (Heidegger, (2011 [1927])).

De esta manera, la economía socializa significados sociales que se incorporan en los sistemas para determinar un núcleo de bienes y servicios necesarios a la vida comunitaria como valores y no como instrumento de acumulación monetaria.

2.2 El rol de los movimientos sociales como constructores de conciencia social

Es en este escenario, que los movimientos sociales y de la sociedad civil tienen un rol muy importante. Según una definición de Tilly (2011), los movimientos políticos y sociales implican desafíos colectivos avanzados por individuos unidos con objetivos comunes y vínculos de solidaridad, capaces de sostener la interacción con las élites, los adversarios y las autoridades. El desafío puede asumir la forma de una resistencia individual coordinada, de una movilización cognitiva o de una afirmación colectiva de nuevos valores. Los desafíos colectivos, en la mayoría de los casos, se distinguen por comportamientos que apuntan a interrumpir, a poner obstáculos o en peligro las actividades –y muchas veces la seguridad personal– de los demás. Especialmente en los sistemas autoritarios, la protesta se expresa algunas veces a través de eslogan, formas simbólicas de vestir o musicales, nuevas o diversas denominaciones de objetos familiares (Tilly, 1993). Por otro lado, según Alberto Melucci (1991), los movimientos sociales tienen algunas características que pueden ser resumidas de la siguiente manera:

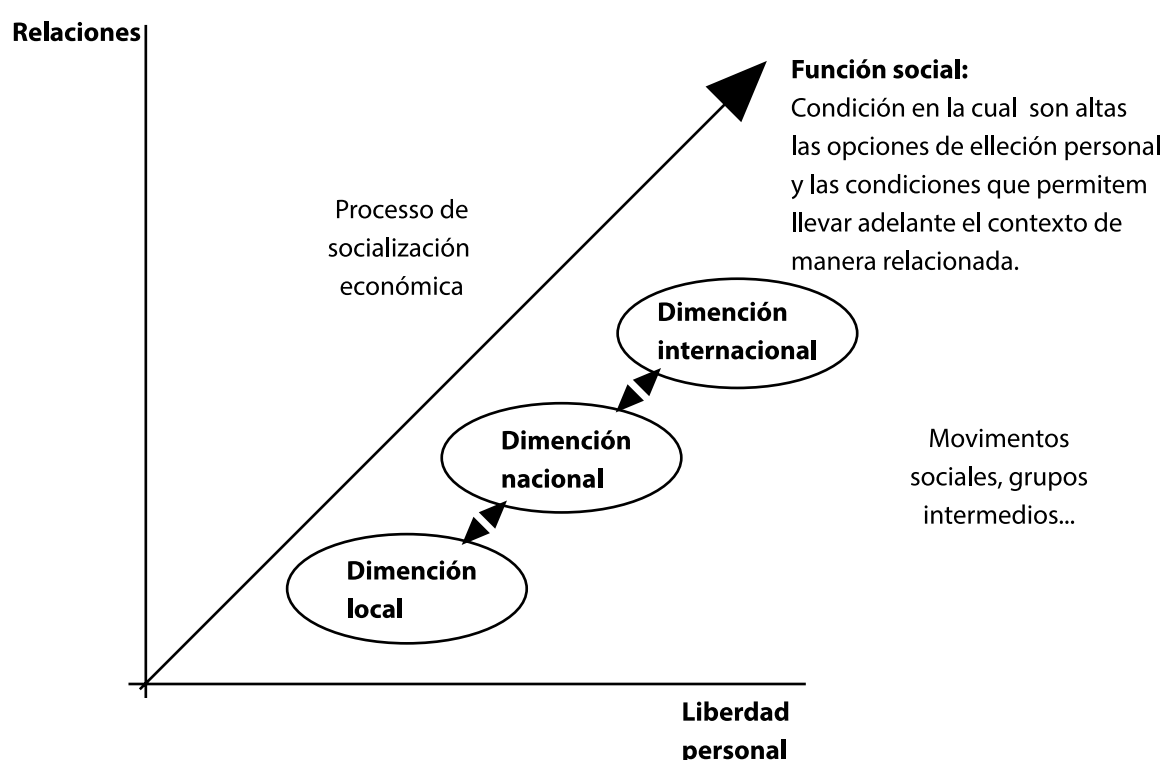
- son la expresión de un conflicto; son una acción colectiva cuya orientación comporta solidaridad;
- el campo analítico de la acción depende del sistema de relaciones;
- cada movimiento concreto tiene siempre una pluralidad de significados analíticos;
- cada movimiento es un sistema de acción.

Si por un lado, Melucci no considera a los movimientos sociales como una respuesta a una crisis sino a un conflicto, ellos pueden promover y alimentar respuestas a problemas específicos que impliquen llevar adelante nuevas visiones de la vida. En este contexto, por ejemplo, se puede leer la experiencia de las empresas recuperadas en Argentina como respuesta a un conflicto económico que encuentra su humus en la vitalidad de los movimientos sociales en respuesta a una democracia quebrada. En otras palabras, los movimientos sociales pueden promover prácticas sociales, desde una dimensión de conflictos pueden representar la base de una nueva fuerza para institucionalizar, en economía, aquella demanda de derechos de los más vulnerables, para construir lo que podemos llamar un orden nuevo.

Si luego de la Revolución francesa los principales movimientos se inspiraron en las libertades individuales y la razón; y con la Revolución Industrial, en los derechos de los obreros industriales, en la actualidad, luego de los años noventa y con la aparición de nuevas problemáticas –inducidas por los sistemas económicos dominantes o positivista–, somos testigos de una nueva generación que podemos definir “de una economía justa”: llevan adelante instancias sociales y ambientales que son las nuevas prioridades y definen una nueva conciencia social. Llevan en sí nuevos desafíos, que cruzan los campos de lucha a la pobreza, de un ambiente sano, de la igualdad de oportunidades, solo por mencionar algunos que también constituyen nuevas prioridades globales, tal como lo testimonian los objetivos del milenio. Muchas veces forman una coalición contra algo o un sistema específico y globalizan su acción, como analiza Dieter Rutech (2005) al referirse a la lucha contra la globalización económica neoliberal o por una nueva globalización más justa, como, por ejemplo, son los llamados *no global* o *new global*, que tuvieron su nacimiento en Seattle, durante el G8.

En otras palabras, los movimientos sociales cuando expresan una libre participación de los ciudadanos, pueden aportar y construir el proceso de socialización económica para que los sistemas económicos pueden producir de manera permanente un orden social nuevo (institucionalizar nuevos significados) fundado en los Derechos Humanos (Vigliarolo, 2019).

Gráfico: Socialización económica y procesos sociales



3. Una mirada en América Latina

En América Latina, los Derechos Humanos económicos presentan datos alarmantes. Estos derechos de “segunda generación” incluyen el derecho a la alimentación, a una vivienda adecuada, a la salud, a la educación, a la seguridad social, al trabajo digno y a un nivel de vida adecuado. Hoy en día, hay casi 200 millones de personas en situación de pobreza (datos de Amnesty International). La informalidad laboral, la inseguridad alimentaria y la insuficiencia de las pensiones mínimas son algunos de los problemas que evidencian la precariedad de estos derechos en la Región.

A esto se suma que la desigualdad económica sigue siendo la más alta del mundo, y a pesar del reconocimiento de la aplicabilidad de las normas de derechos humanos a las políticas económicas y fiscales, los Estados no logran combatir la pobreza y la desigualdad. El 34 % del ingreso total se concentra en el 10% más rico de la población. Muchos países tienen dificultades para garantizar los derechos a la salud, la educación, la vivienda y la seguridad social. Haití representa sin duda una situación extrema, ya que es el país menos desarrollado y más pobre de América Latina. Todo ello erosiona los salarios promedio que generalmente no superan los 1.000 USD. De hecho, podemos observar la siguiente tabla.

Países con los salarios promedio más altos	
Costa Rica: 1.044,94 US\$	US\$ 1.044,94
Uruguay: 892,18 US\$	US\$ 892,18
Panamá: 827,92 US\$	US\$ 827,92
Chile: 691,37 US\$	US\$ 691,37
México: 650,43 US\$	US\$ 650,43
Países con salarios medios intermedios	
Argentina: 583,35 US\$	US\$ 583,35
Perú: 559,77 US\$	US\$ 559,77
Guatemala: 545,66 US\$	US\$ 545,66
Brasil: 409,67 US\$	US\$ 409,67
Colombia: 386,15 US\$	US\$ 386,15
Países con los salarios promedio más bajos	
Nicaragua: 285,37 US\$	US\$ 285,37
Venezuela: 190,23 US\$	US\$ 190,23
Cuba: 36,57 US\$	US\$ 36,57

Fuentes varias, al marzo 2025.

Usando la lupa del análisis salarial para observar la realidad, hoy en día podemos afirmar que es el tema salarial es así sin duda el principal obstáculo para el desarrollo de diversos sectores, ya que limita la expansión económica interna y obliga a los países a buscar capital en el extranjero mediante préstamos o internamente con emisión monetaria que, en algunos países como Argentina, por ejemplo, aumenta la inflación. Esto es también el resultado de las políticas de los últimos 50 años, donde se alternaron algunas neoliberales que han debilitado el bienestar social, mientras que otras se han basado en ayudas económicas a corto plazo en lugar de crear estructuras socioeconómicas sostenibles centradas en la producción; aunque en los últimos años se registran áreas con alta capacidad productivas que compiten con los países más desarrollados industrialmente.

Finalmente, la escasa distribución salarial también permite que la concentración de la riqueza esté aumentando en manos de unos pocos; el índice de Gini, por ejemplo, se encuentra entre los más altos del mundo, con valores estimados en torno a 50; con picos con países como Brasil con coeficientes superiores a 50 y otros como República Dominicana con valores inferiores, 38,5. Pero, la pregunta es: ¿cuáles podrían ser los caminos? A continuación, proponemos algunas prácticas:

- el fortalecimiento de una economía más democrática y pluralista que fortalezca las Pymes del territorio y sean la columna vertebral de la economía;
- fortalecer la economía productiva y se valore la fuerza trabajo local;
- una economía sostenible centrada en nuevas prácticas socio-ambiental como la economía circular, la economía social, etc..

3.1 El desafío de una economía para los derechos humanos

América Latina, pero también el mundo entero, están llamado a desafiar los modelos económicos dominantes, cambiando los paradigmas actuales si quieren reducir la brecha de derechos que hoy en día se vive en muchos lugares. Cambiar los paradigmas de la economía dominante es sin duda un desafío enorme comparable a una lucha entre David y Goliat. Hoy en día la riqueza aumenta siempre más, y lo hace principalmente a través los mercados financieros que alejan la misma economía desde la sociedad. La sociedad, donde se construyen las prioridades de la vida comunitaria, no orienta más la economía en términos de valores comunes necesarios a la vida de todos, sino que es utilizada por pocos grupos económicos para crear mega ganancias. No son más el fin de la economía si no espacios utilizados por pocos convirtiéndose en un campo de batalla entre lobos y corderos; corderos sacrificados hoy al dios dinero.

Al mismo tiempo, si por un lado la economía se ha financiarizado, por el otro, nacieron en todo el mundo organizaciones de las llamadas economías sociales, solidarias, populares, civiles, que ponen al centro el hombre y no el capital. De hecho, las características principales de estas nuevas prácticas económicas son:

- ser democráticas, donde la participación social está por arriba de la participación accionaria;
- sin fin de lucro, es decir, la ganancia hay que reinvertirla;
- promueven la inclusión social, por ejemplo, las empresas sociales;
- promueven bienes y servicios de interés comunitario y promueven bienes relacionales;
- promueven visiones de la vida centradas en valores socio-ambientales y no buscan prioritariamente intereses monetarios.

En pocas palabras, un cambio radical, se puede hacer a través la participación activa desde el bajo de una población local que toma conciencia y actúa para revertir el cambio de dirección de una economía que con los años se alejó de las necesidades reales de las comunidades. Esta participación, en términos de Bourdieu se contiene un capital, esta

vez social, cultural y financiero, a través nuevos significados sociales que se incorporaran en la economía y la orientan hacia objetivos dejados afuera de las reglas del mercado tradicional centrado en el razonamiento matemático (positivista) precio-cantidad.

Conclusões

La economía mundo atraviesa una época muy difícil. La riqueza no corresponde más al bienestar real de las poblaciones y esto aumenta la erosión de los Derechos Humanos en todos los países. En las áreas con más bajos ingresos esto se transforma en una permanente lucha para la sobrevivencia donde solamente pocos grupos económicos manejan los recursos, acentuando las desigualdades sociales.

Sin duda, en estas áreas se requiere un esfuerzo concertado, como implementar políticas fiscales efectivas, inversiones en servicios públicos de calidad, aumentar la protección sindical y la tutela del derecho al trabajo decente. Pero, solamente esto no alcanza si no se promueve el fortalecimiento y el nacimiento de nuevos cuerpos intermedios, como las Pymes, los movimientos sociales, las organizaciones de la economía social, solidaria, etc., para democratizar una economía centrada hoy en día en la circulación de los capitales financieros sin relación con la producción; situación que afecta fuertemente la calidad de las mismas democracias. De lo contrario, iremos hacia sociedades oligopólicas donde pocos grupos de poder económico gestionan los recursos, achican los salarios y la capacidad de ejercicio de nuestros derechos humanos. El desafío es sin duda enorme, pero como David, quizá sólo necesitamos coraje para enfrentar y vencer a un Goliath que puede ser más frágil de lo que imaginamos. Porque, como afirma alguien, hasta los gigantes si no tienen apego con la realidad, pueden tener piernas muy frágiles.

Referências bibliográficas

Donati Pierpaolo, Solci Riccardo, 2011. I beni relazionali. *Che cosa sono e quali effetti producono*, con Riccardo Solci, Bollati Boringhieri, Torino.

Finley Moises I., 2008. *L'economia degli antichi e dei moderni*, Laterza, Bari.

Friedman Milton, 1953. *Essays in Positive Economics*, Chicago University, Chicago.

Heidegger Martin. 2011 [1927]: *El ser y el tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México.

Husserl Edmund, 2008 *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Prometeo, Buenos Aires.

Melucci, Alberto (1985): *Las teorías de los movimientos sociales*, Estudios Políticos, México.

Stiglitz, Joseph (2012): *El precio de la desigualdad. El 1% de población tiene lo que el 99% necesita*, Taurus, Madrid.

Tilly, Charles (2011): *Los movimientos sociales: 1768 a 2008*, Crítica, Barcelona.

Vigliarolo F. (2019), *La economía es un fenómeno social. Principios de fenomenología económica*”, Editorial EUDEBA, Buenos Aires. Agotadas la venta y se está trabajando a una nueva edición. ISBN: 9789502329277.

Vigliarolo Francesco, 2017. *Lupi e agnelli. Società capitaliste e vie d'uscita*, Jaca Book, Milano.

económica”, Editorial EUDEBA, Buenos Aires. Agotadas la venta y se está trabajando a una nueva edición. ISBN: 9789502329277.

Vigliarolo Francesco, 2017. *Lupi e agnelli. Società capitaliste e vie d'uscita*, Jaca Book, Milano.

Del aula al territorio: la Cátedra UNESCO como difusora de paz y diálogo en contextos de conflicto desde la visión de la UTPL

Gabriela Moreira Aguirre¹⁶

Resumo

Hoy más que nunca, pensar en la construcción de paz en América latina y el Caribe y en el mundo requiere el fortalecimiento de espacios académicos, que más allá de la mera transmisión de conocimientos se conviertan en verdaderos puentes de diálogo social y transformación territorial. En este artículo se analiza el rol que ha tenido en este propósito la Cátedra Unesco de Cultura y educación para la Paz de la Universidad Técnica Particular de Loja- Ecuador, como un agente difusor de la cultura de paz y sobretodo en la provincia de Loja. Se abordan marcos conceptuales clásicos y contemporáneos con relación a la investigación de paz, experiencias pedagógicas y de vinculación social en el tema, así como reflexiones críticas sobre la realidad ecuatoriana. El artículo finaliza planteando retos y perspectivas para consolidar a Loja como un territorio de paz, con incidencia local, nacional e internacional a través del trabajo de la Universidad.

Palabras clave: UNESCO, UTPL, cultura de paz, diálogo, conflicto

1. Introducción

Sin lugar a duda, el siglo XXI ha traído consigo una multiplicación de conflictos sociales, políticos y ambientales, mismos que demanda respuestas integrales de forma articulada,

16. Licenciada en Ciencias de la Educación. Abogada de los Juzgados y Tribunales de la República del Ecuador. Diploma Superior en Intervención Social. Doctora por la Universidad de Granada en Paz, Conflictos y Democracia. Docente Titular Investigadora de la Universidad Técnica Particular de Loja desde el año 2006. Mediadora del Centro de Análisis y Resolución de Conflictos. Titular de la Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz de la UTPL, sus líneas de investigación son: educación y cultura de Paz. Actualmente Decana de la Facultad de Ciencias jurídicas y políticas de la Universidad Técnica Particular de Loja

es decir, la respuesta no solo puede ser pensada desde las instituciones estatales, sino también desde varios sectores de la sociedad, en este caso la academia. América Latina o una buena parte de esta, atraviesa una profunda crisis de violencia social, política y estructural, Ecuador es un ejemplo claro de esta situación. Las tasas de homicidio se han incrementado significativamente en los últimos años, y fenómenos como el narcotráfico, desigualdad y corrupción erosionan la confianza ciudadana y sobretodo las instituciones democráticas (Basabe-Serrano&Martínez,2023).

En este contexto, la academia juega un rol fundamental, en este caso las Cátedras UNESCO se constituyen una red global orientada a la construcción de sociedades sostenibles, democráticas y sobretodo pacíficas. (UNESCO, 2019).

La UTPL, a través de su Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, ha planteado y promovido un enfoque innovar que va más allá de las aulas, esto es situando a Loja y al Ecuador en el debate internacional sobre la paz sobre la cultura de paz y la resolución de conflictos. El artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el papel en este caso la Cátedra unesco de Cultura y Educación para la Paz, como difusora de paz y diálogo, analizando experiencias en el territorio y los desafíos que enfrentan las comunidades de contextos de conflicto.

La UTPL ha sido pionera en el país en la promoción de la cultura de paz en el sur del país, desde la creación de su primer Centro de Mediación y el Instituto Iberoamericano de Educación para la Paz (IIEPAZ). Con proyectos innovadores como la formación de niños y niñas mediadores en instituciones educativas de Loja, se logró impactar a más de 2.500 miembros de la comunidad educativa.

En el año 2012, este camino condujo a la aprobación de la Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, la primera en la UTPL y actualmente en su tercer período de renovación. Gracias a esta experiencia, la universidad ha fortalecido su liderazgo con dos nuevas cátedras UNESCO (Ética en la Educación Superior y Desarrollo Sostenible), constituyéndose en la institución con mayor número de cátedras UNESCO en el país y articulando su trabajo mediante un comité especializado.

La Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz constituye un espacio de cooperación internacional que articula docencia, investigación y vinculación con la sociedad, formando capacidades en métodos alternativos de resolución de conflictos, género y paz, interculturalidad y justicia de paz, en coherencia con los mandatos de la UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

2. Marco conceptual de la paz, conflictos y cultura de paz

2.1 Cultura de paz

En 1945 frente al estallido de las dos guerras mundiales la Organización de las Naciones Unidas (ONU) dio a la luz la creación de una de sus agencias más importantes: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En el preámbulo de su constitución la misma cita.

*“Que, puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz
“(UNESCO, 1945)*

Dicho documento propone como eje principal como esta institución destinaría sus esfuerzos a la contribución de la paz y la seguridad estrechando puentes para que, a través de la educación, ciencia y la cultura se pudiera establecer colaboración entre las naciones, asegurando así el respeto a la justicia, ley, derechos humanos, así como las libertades fundamentales sin distinción de raza, sexo, idioma o religión.

Esta organización desde su creación ha propuesto y liderado innumerables programas y proyectos, entre los cuales quisiera hacer hincapié en el proyecto de cultura de paz. Durante la década de los 80 en la Dirección de la UNESCO por Federico Mayor Zaragoza quien empleó el término “cultura de paz” y lo fue introduciendo en medio de los debates y el foco de atención de esta agencia. Esto se acompaña de algunos hitos histórico-importantes como: **la Declaración de Sevilla (1986)** espacio en el cual un equipo interdisciplinario de científicos desde diferentes lugares del mundo reunidos en Sevilla convocados por UNESCO, analizaron el fenómeno de la violencia refutando la noción de que la violencia es una condición humana biológica (Moreira, 2025). La **Declaración de Yamoussoukro Costa de Marfi (1989)** en esta declaración se plantea que la paz es más que la ausencia de guerra y conflicto. Se reconoce también el derecho de los individuos y comunidades a un medio ambiente saludable como un elemento fundamental para la paz (UNESCO, 1989). Esta Declaración sentó las bases para las acciones y proyectos que la UNESCO, así como otros organismos internacionales implementaran para fomentar el concepto de cultura de paz en la sociedad.

Posteriormente, **la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz a través de su Resolución 53/243 (UNESCO, 1999)** en la misma se establece que.

Art 1: Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

- a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación;
- b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional;
- c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos;
- e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras;
- f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo;
- g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres;
- h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información;
- i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz. (Naciones Unidas, 1999).

Este concepto, sin lugar a duda, bastante integral nos invita a reflexionar sobre la paz no vista solo como la ausencia de guerra o conflicto, sino como un proceso que va más allá del silencio de las armas y que incluye procesos de participación ciudadana, basado en principios como educación, derechos humanos y cooperación solidaria. Bajo esta definición resulta importante la revisión conceptual de algunos autores que han aportado sobre los temas de la violencia y la paz.

2.2. Johan Galtung y el triángulo de las violencias

Johan Galtung uno de los precursores y más reconocidos investigadores para la paz, propuso una comprensión más integral del concepto de paz vinculándola directamente con el concepto de violencia. En su obra “Violence, Peace and Peace Research “ (1969), Galtung define la violencia como la diferencia entre la realización potencial y la realización actual somática o mental de las personas, es decir cuando las estructuras sociales impiden satisfacer necesidades básicas. Para lo cual propone su famoso *triángulo de la violencia*, bajo esta perspectiva, la violencia no es solo visible o directa, sino que

también comprende *formas de violencia estructurales y violencia culturales* que limitan el pleno desarrollo humano de las personas. Bajo esta perspectiva la ausencia de estas violencias sería el fundamental de una paz positiva, verdadera y duradera. (Galtung, 1969) El análisis de Galtung, nos ofrece un marco de análisis Este análisis de Galtung, nos ofrece un marco de análisis más completo, ya que la mayoría de interpretaciones ponían énfasis en la violencia directa la que se evidencia con mayor facilidad sin embargo, el autor demuestra que la violencia no solo está en la superficie visible, sino que se oculta y reproduce en las estructuras sociales y dimensiones culturales.

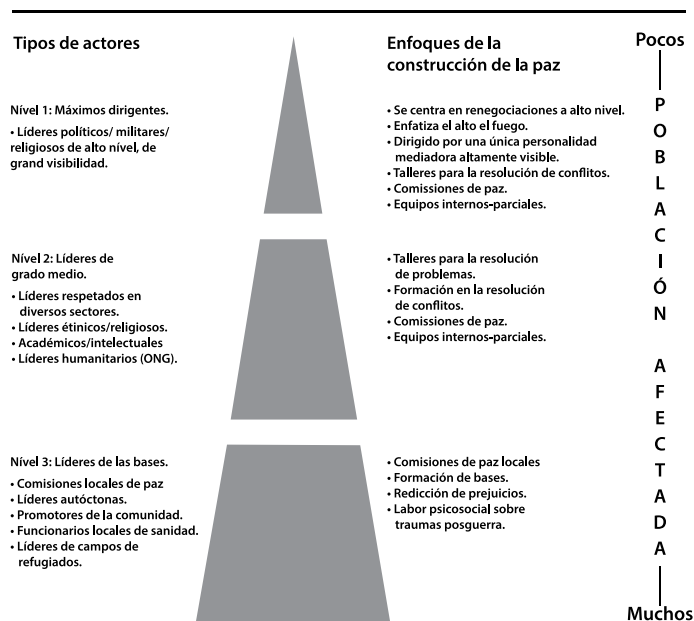
2.3. Lederach y la reconciliación sostenible

Otro autor relevante en cuanto a los estudios de paz es John Paul Lederach (1997) quien sostiene que la paz es un proceso relacioanl que involucra construcción d confianza, tejido scial y mecanismos para una reconciliación duradera. El autor utiliza el término “infraestructuras para la paz” las mismas que puedan ser capaces de sostener en tiempo, aún sin conflictos evidentes, relaciones dignas entre actores antes enfrentados. El propone un término “ reconciliación sostenible” bajo tres ideas:

1. Un *horizonte ético* que permita reconstruir vínculos y confianza
2. Una arquitectura social, articulación entre diferentes niveles de liderazgo, y
3. Una imaginación moral que permita transformar patrones violentos en nuevas posibilidades de convivencia

En su término arquitectura multinivel y puentes interactorales propone tres estratos que deben conectarse para crear puentes de diálogo y reconciliación:

Figura 2. Actores y enfoques de la construcción de la paz



2.4 Perspectivas latinoamericanas

En este sentido, la mirada de la paz y los conflictos también ha tenido importantes aportes de autores como Ignacio Martín – Baró y Vicenc Fisas quienes proponen que entender la paz no tiene que ver con aplicar teorías universales “desde afuera”, sino que debe realizarse el ejercicio de entenderla como un producto que tiene profundas connotaciones de identidad, resistencias, memoria, injusticias estructurales y diversidad cultural que distingue y caracteriza a América Latina. Fisas por ejemplo en su Anuario 2012 de Procesos de Paz de la Universidad Autóbona de Barcelona, sostiene que los conflictos pueden entrar en procesos de negociación, si los mismos son contruidos mediante incentivos adecuados y sobretodo garantizando la participación de los sectores y actores afectados. Fisas (2022) sostiene que el diálogo político, la participación ciudadana y la mediación inclusiva, son condiciones indispensables para construir acuerdos y soluciones sostenibles a los conflictos sociopolíticos y conflictos armados. Para el autor la Cultura de paz no podría reducirse a un discurso moral, sino que este concepto debería ser un eje fundamental transversal de la construcción de la política pública, educación y comunicación social. Es decir, para Fisas, si los conflictos no abordan las verdaderas causas estructurales de la sociedad como son: la pobreza, exclusión, marginalidad esto reproduce ciclos de violencia (Fisas, 2021).

Por otro lado Ignacio Martín -Baró, destacado psicólogo social y jesuita salvadoreño, fue uno de los fundadores de la psicología de la liberación, quien propone una dimensión del concepto construcción de la paz, entendiendo que la violencia no solo mata cuerpos, sino también va contra identidades, vínculos sociales y memoria. Martín-Baró (1990) explica que los conflictos armados latinoamericanos produjeron una “herida colectiva” que no puede sanarse solo con acuerdos políticos; requieren de un proceso profundo de reconstrucción simbólica y de memoria crítica.

Este enfoque, se complementa desde la visión de Galtung y Lederach, los segundos con su visión de análisis de estructuras de violencia y mediaciones relacionales y Martín Baro, centrando su análisis en la necesidad de la sanción del trauma colectivo y recuperación de la dignidad. Estos conceptos adquieren especial atención desde el contexto latinoamericano y especialmente el ecuatoriano, actualmente marcado por una profunda desigualdad, conflictividad social y crisis institucional, refuerzan la imperiosa y urgente necesidad de territorializar la paz: llevarla desde los discursos políticos a los tejidos sociales cotidianos. .

3. Contexto ecuatoriano: tensiones y desafíos

Como ya se ha abordado anteriormente, América latina y la región enfrenta desafíos complejos con relación al mantenimiento de la paz. En el caso de Ecuador, lo referente a la

violencia, corrupción y en temas específicos como la seguridad y gobernanza presentan un panorama desafiante. Un país marcado por la criminalidad y la violencia política que se ve traducido en el incremento del narcotráfico y el debilitamiento institucional. Esto unido a problemáticas que se han desatado con relación a proyectos de minería a gran escala que han generado disputas importantes cuando los derechos de la naturaleza colisionan con intereses económicos. (Acosta&Martinez, 2021) esto sumado a una profunda desigualdad social y exclusión que son caldo de cultivo de factores estructurales que alimentan la conflictividad.

Bajo la perspectiva de autores como Stavenhagen (2002) Dussel (2006) y Fraser (1997) coincidían que el conflicto en América Latina debía mirarse no solo desde la mirada de esta disputa por el poder de las élites, sino que esta atravesado por tres factores: identidad étnica y cultural, condiciones de opresión estructural y desigualdades de género y reconocimiento.

Frente a ello, la Cátedra UNESCO en UTPL busca ofrecer alternativas de diálogo y mediación.

4. La Cátedra UNESCO en UTPL: misión, visión y alcances

Fundada en coherencia con la misión institucional de la UTPL tiene como misión constituirse en un espacio de pensamiento y puente entre la sociedad civil, la academia y los tomadores de decisiones, en relación con la cultura y la educación para la Paz, y cuya visión esta orientada a convertirse un referente en formación e investigación sobre cultura y educación para la paz.

Desde las primeras reflexiones y trabajos que marcaban la hoja de trabajo de nuestra Cátedra, el concepto de la cultura de paz, definido en la Declaración de la Década de la Cultura de Paz del 2000 de la UNESCO, destacan el rol que tenemos como sociedad para promocionar comportamientos y actitudes dirigidos a la prevención de la violencia y la resolución de conflictos por medios pacíficos. Este enfoque fue parte integral del proyecto aprobado por UNESCO, el cual estaba enfocado en cuatro líneas específicas en relación con los métodos alternativos de resolución de conflictos, género, género y conflicto, interculturalidad y justicia de paz.

Desde las tres funciones sustantivas de las instituciones de educación superior: docencia, investigación y vinculación, el rol de la Cátedra ha ido desarrollando su trabajo estos años.

Docencia: integrando el concepto de cultura de paz en programas de grado y posgrado, esto a través de formación permanente disponible para la ciudadanía | Curso

de resolución de conflictos sociales, herramientas de gestión, se ha desarrollado en convenio con la Policía Nacional. Básicamente, este curso lo han seguido aproximadamente 15 mil policías en Ecuador a través de un curso MOOC, estando diseñado para el desarrollo de herramientas de gestión de los conflictos y promoción de cultura de paz. Adicionalmente, contamos con una oferta permanente de Cursos de formación de mediadores, con cuatro ediciones al año y también con el Diplomado de cultura de paz, el cual gestionamos para que sea beneficioso para los docentes del sistema nacional de Educación, a fin de que puedan tener herramientas que puedan implementar en el aula

Investigación: En esta área es importante destacar que el equipo de la Cátedra Unesco de cultura y educación para la paz, ha desarrollado importantes esfuerzos para consolidar esta función sustantiva tan necesaria e importante para aportar a la sociedad con respuestas reales y basadas en datos técnicos que permitan cambiar la problemática de la violencia a la paz. Destacando dos experiencias de investigación muy importantes: *1) Proyecto línea base diagnóstico sobre la situación de violencia contra las mujeres en el Ecuador* esta propuesta de investigación nace a raíz de la problemática imperante en los países de la región y especialmente en Ecuador con relación a la violencia contra las mujeres en el Ecuador. A partir de la expedición de la *Ley Orgánica para la prevención y erradicación de la violencia contra mujeres*.

El equipo de investigadores de la cátedra quiso identificar 3 temas prioritarios con relación a la aplicación de esta ley que por supuesto significa un gran avance en el país en la manera en la materia, 1) nivel de conocimiento de la ley por parte de los funcionarios públicos que forman parte del sistema integral para la erradicación y prevención de violencia contra el Ecuador, 2) hallazgos más importantes o experiencias de implementación que identifican con relación a la implementación de esta ley y 3) cuáles han sido los obstáculos para la plena implementación de la ley.

A partir de estos datos hemos presentado proyectos con insumos desde la academia que puedan estar incluidos en la política pública y que de mejor manera integren los conceptos relacionados a la cultura de paz.

Otra importante experiencia es corresponde a la colaboración con la Fundación Luxemburgo y con la Oficina Regional de la UNESCO y con la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasiuna investigación a nivel nacional sobre el tema de discriminación y el racismo en contextos de indígenas y afroecuatorianos, siendo un estudio inédito en el Ecuador sobre el tema.

Otro espacio de la cátedra es la Revista Científica Cultura De Paz, que actualmente tiene 12 indexaciones y ofrece una publicación anual, que este año cumple su novena edición.

Vinculación: Dentro de la línea de vinculación es importante destacar varios productos que suponen de importancia para la consolidación del concepto de cultura de paz en la ciudad de Loja, pero también de forma local nacional e internacional. Uno de nuestros productos más importantes sería la implementación en alianza con la Agencia de Cooperación alemana GIZ que ha permitido la implementación de metodologías de prevención de violencia contra mujeres en espacios de escuelas y también colegios. Por un lado la **Metodología de Salto en Salto a la violencia le Ponemos** Alto dedicada específicamente para niños en edades de 6 a 12 años que permite que ellos reflexionen sobre las dinámicas de la violencia y que permiten ir transformando la realidad donde muchas veces percibimos ya habita la violencia y está normalizada. Otra interesante metodología dentro de la misma línea es la metodología **Game Over con la violencia a las mujeres no se juega**” está dedicada específicamente al trabajo con estudiantes de colegio.

Nuestra **Red de jóvenes voluntarios por la paz** también forma parte de nuestras actividades de vinculación red integrada por estudiantes universitarios desde diferentes disciplinas con muchísima voluntad e interés de trabajar estos temas y que van enfocando y consolidando su liderazgo social los jóvenes generan actividades anuales enfocadas en campañas de sensibilización liderazgo social manejo de emociones resolución de conflictos a su vez ellos se vinculan a los territorios de alta vulnerabilidad donde intervenimos conjuntamente con otras áreas de la universidad con docentes y grupos de investigación para tratar de manera integral los problemas que se pueden que pueden estar en las comunidades intervenidas.

5. Del aula al territorio reflexiones desde la Cátedra Unesco de Cultura y Educación para la Paz

Como lo hemos revisado a lo largo de este artículo esta Cátedra representa una experiencia y ejemplo concreto de cómo la academia puede trascender los límites del conocimiento muchas veces encasillado al aula para convertirse en agente de transformación social de los territorios. Desde Loja, una pequeña ciudad al sur de Ecuador, esta Cátedra ha tejido un entramado de acciones que vinculan las funciones: docencia, investigación y vinculación, contribuyendo así a consolidar a la provincia como un territorio de paz. Estas experiencias reflejan un tránsito del conocimiento teórico hacia la acción transformadora en comunidades vulnerables.

Por supuesto estas experiencias confirman que la paz no es un estado perfecto, sino que la paz se construye de manera cotidiana, relaciona y territorial. Desde la Universidad Técnica Particular de Loja actuamos como mediadores sociales. Aún cuando por supuesto persisten retos y desafíos importantes que consideramos prioritario seamos abordados de manera interseccional por la Cátedra como : Estas experiencias confirman que la paz se construye de manera cotidiana, relacional y territorial, donde la universidad actúa como mediadora social. Sin embargo, persisten desafíos importantes: fortalecer la sostenibilidad de las intervenciones comunitarias, ampliar el alcance nacional de las metodologías formativas y consolidar una red de cooperación interinstitucional que permita responder a las nuevas formas de violencia y exclusión. El Ecuador y especialmente la provincia de Loja y Ecuador enfrentan grandes retos, pero también cuentan con capacidades sociales y académicas para consolidarse como referentes en cultura de paz. Nuestro mayor reto es consolidar a Loja y la UTPL como un laboratorio vivo de paz y convivencia democrática, a través de esta tarea educativa, ética y social que debe traducirse en prácticas concretas, innovadoras y sostenibles dentro del territorio

6. Reflexiones finales y visión de futuro

Así sería, Loja como laboratorio de paz que encarna el propósito institucional de la UTPL **transformar vidas y contextos**. Que sean sus calles, aulas y comunidades en donde se cultive la pedagogía del diálogo, del encuentro como un ejercicio cotidiano que nos permita identificarnos en la diferencia y reconciliarnos. Así la academia es mediadora en los cambios sociales. Desde la UTPL se construye una comunidad, que educa en la diversidad y se proyecta al mundo de ejemplo que de transformar el mundo de la violencia a la paz es posible y parte desde nuestras construcciones individuales y se ven reflejadas en la sociedad.

Referências bibliográficas

Acosta, A., & Martínez, E. (2021). La minería a gran escala en Ecuador: impactos socioambientales y derechos de la naturaleza. Abya-Yala.

Basabe-Serrano, S., & Martínez, J. (2023). Violencia y democracia en Ecuador. Revista de Ciencia Política, 43(1), 77-101. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2023000100077>

Dussel, E. (2006). 20 tesis de política. Siglo XXI Editores.

Fisas, V. (2021). La gestión de las crisis sociopolíticas. Barcelona: Institut Català Internacional per la Pau (ICIP). Recuperado de <https://www.icip.cat/wp-content/uploads/2021/01/LA-GESTION-DE-LAS-CRISIS-.pdf>

Fisas, V. (2022). Anuario de Procesos de Paz 2022. Barcelona: Escola de Cultura de Pau, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://escolapau.uab.cat/>

Martín-Baró, I. (1990). Psicología social de la guerra: trauma y terapia. San Salvador: UCA Editores. Recuperado de <https://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/>

Moreira, G (2025) Guia didáctica Estudios de Paz y Conflictos UTPL. Loja.

Stavenhagen, R. (2002). Derechos humanos y derechos indígenas. Nueva Sociedad, (181), 46–61

UNESCO. (2019). Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN: cooperación universitaria para sociedades pacíficas, sostenibles y democráticas. París: UNESCO.

Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. Journal of Peace Research, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>

UNESCO. (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Resolución A/RES/53/243 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de septiembre de 1999. París: UNESCO. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/RES/53/243>

La Educación en Derechos Humanos con perspectiva de género y construcción da paz: una contribución a la democracia en México

Gloria Ramírez Hdz¹⁷

En América Latina y el Caribe, los procesos democráticos enfrentan el desafío de sostenerse en sociedades caracterizadas profundamente por la desigualdad, la violencia y la exclusión histórica de amplios sectores sociales y en particular de las mujeres y las niñas.

En este escenario, la educación en derechos humanos con perspectiva de género y construcción de paz adquiere un papel estratégico, no solo como un derecho humano fundamental, sino como un recurso político, social y cultural indispensable para consolidar la ciudadanía plena, garantizar la cohesión social y fortalecer una cultura de paz.

La educación en derechos humanos con perspectiva de género y construcción de paz se concibe como un enfoque integral que no solo promueve el acceso de todas las personas a la educación, sino que integra contenidos y metodologías para alcanzar una auténtica igualdad sustantiva y superar el rezago histórico de las mujeres. En este sentido, la educación no puede considerarse solo como un espacio de transmisión de conocimientos, sino debe convertirse en un instrumento de transformación social, capaz de fomentar la ciudadanía crítica, la inclusión y la participación democrática y la igualdad.

Así, la categoría de mujer y los estudios de género se han convertido en un detonador de la renovación de las ciencias sociales en tanto atañen a dimensiones de la vida social claramente reconocidas y establecidas desde las ciencias sociales y las humanidades, pero que se propagan y reconocen crecientemente en las investigaciones de ciencias exactas.

17. Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Paris I, Francia. Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México, sede en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Fortalece desde la academia, la formación, defensa, investigación y promoción de los derechos humanos y los derechos de las mujeres en México. Ha recibido diversos reconocimientos como el “Elvia Carrillo Puerto” en 2017, otorgado por el Senado de la República por contribuir a la igualdad sustantiva y empoderamiento de las mujeres mexicanas. Autora de diversas publicaciones.

Desde esta óptica, la educación con perspectiva de género debe tener como objetivo alcanzar la igualdad sustantiva, -en la ley y en la práctica diaria- y en todos los ámbitos de la vida personal y colectiva. Se trata de un proceso de toma de conciencia, no es solo la inclusión de mujeres al acceso a la enseñanza con contenidos de género, ni del aumento de las mismas, sino favorecer un proceso de democratización del conocimiento y de los espacios educativos. Construir sociedades más incluyentes, capaces de reconocer la diversidad y de garantizar el ejercicio pleno de los derechos humanos.

En América Latina y el Caribe, esta tarea es particularmente urgente, dadas las profundas desigualdades sociales y las persistentes violencias que afectan a mujeres y disidencias sexuales.

En este sentido, la educación en derechos humanos se entiende como la práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en las personas y en 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 integralidad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz. (Ramírez, 2008).

En este sentido, EDH está vinculada intrínsecamente a la educación ciudadana, al punto que pueden constituir un mismo concepto. La perspectiva de género, de los derechos humanos y su vinculación con la democracia constituyen un mismo eje. En este sentido, la ciudadanía implica el goce efectivo de “todos los derechos para todos y todas, desde su integralidad e indivisibilidad.

La perspectiva de género como veremos más adelante, es producto del movimiento feminista y se reconoce hasta finales del siglo XX. Según lo señalado por la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV),

...Es una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones; (LGAMVLV, Art. 5, Fracc. IX).

Sin embargo, la incorporación de los estudios de género en América Latina surgen paulatinamente en los años setenta, en Europa en los años sesenta. En la UNAM es hasta 1992 cuando se crea el Programa Universitario de Estudios de Género. Fue en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales donde se incorporan hasta los años setenta contenidos y las primeras asignaturas relativas a temas de mujeres con el apoyo y el copromiso de la escritora Alaide Foppa y de la Profesora Delia Selene de Dios posteriormente, quien fue pionera en la disciplina de Sociología de género.

La Catedra Unesco de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (CUDH-UNAM)¹⁸ ha desempeñado un papel pionero en la incorporación tanto de estudios relativos a los derechos de las mujeres con un enfoque feminista en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), configurando un espacio académico que articula investigación, docencia e incidencia social y defensa de los derechos humanos de las mujeres.

A través de sus propuestas curriculares, diagnósticos y proyectos de formación, la CUDH-UNAM se ha constituido como una agencia estratégica en la democratización de la educación y en la construcción de una cultura de paz y de igualdad sustantiva. A continuación, se presenta los avances, procesos y propuestas para la incorporación de la perspectiva de género y de la igualdad sustantiva en la educación, en la práctica escolar, en la ley y en los contenidos educativos de planes y programas desde el caso de la FCPyS.

La CUDH-UNAM, con sede en la FCPyS, se funda en 1996 como “un sistema integral de investigación, docencia, estudio, documentación, promoción y difusión en materia de derechos humanos, reconocido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)” (CUDH-UNAM, 14 de agosto de 2025).

La CUDH-UNAM es un espacio de colaboración académica sobre derechos humanos entre investigadoras e investigadores de alto nivel, especialistas, docentes, estudiantes y organizaciones de la sociedad civil, en diálogo con la UNAM y con instituciones de México, América Latina y el mundo (CUDH-UNAM, 14 de agosto de 2025).

En este marco, la Cátedra ha impulsado la incorporación de la teoría feminista y la perspectiva de género en los planes de estudio de la FCPyS. Dicho trabajo se materializó en la reforma de planes y programas de estudio desde 2016, que incluyó propuestas de diversas asignaturas y la creación de espacios de formación docente en género y

18. Sitio web: <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedra/index.html>

derechos humanos. Desde finales del siglo XX, la CUDH-UNAM ha promovido de manera sostenida la capacitación del personal académico en estos temas.

Para la reforma de 2016, bajo coordinación de la autora de este artículo, se presentó el Diagnóstico sobre la incorporación de los estudios de género a las ciencias sociales y en las materias de estudio de las carreras de la FCPyS, con la participación de dos grupos de trabajo: la Academia de Estudios Feministas y de Derechos de las Mujeres y la Academia de Formación en Derechos Humanos. El diagnóstico derivó en propuestas de nuevas asignaturas que fueron aprobadas como optativas, tales como: “La perspectiva de género en el análisis de las relaciones internacionales”, “Teorías y prácticas de género”, y “Sociedad civil y feminismos ante la violencia de género”. En 2020 se participó en la creación de la materia “Violencias contra las mujeres. Genealogía, actualidad y resistencias”, la cual fue producto de un trabajo conjunto entre alumnas y profesoras y posteriormete, se integra como un requisito para todas las carreras de la FCPyS de la UNAM.

La categoría de género transita de una búsqueda explicativa del peso cultural y discursivo construido en base a las diferencias entre los sexos, así como de las representaciones de lo femenino y masculino a partir de características que les son asignadas a los individuos por nacer en cuerpo de hombre o de mujer (Incháustegui y Ugalde, 2004).

En este marco, se ofrece un panorama que sustenta el derecho humano a la educación y el principio de igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, abordando el marco normativo internacional, regional y nacional. Además de esta fundamentación legislativa, se establece una contextualización específica en términos de la experiencia institucional de la UNAM en su avance hacia una educación igualitaria y con perspectiva de género.

Cabe señalar que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) organizó cuatro conferencias mundiales sobre la mujer, la primera de ellas se celebró en 1975 en la **Ciudad de México**, posteriormente se llevaron a cabo cada cinco años, siendo la segunda en **Copenhague**, Dinamarca en 1980, **Nairobi**, Kenia en 1985 y **Beijing**, China en 1995. En las mismas se avanzó hacia el reconocimiento de la educación con perspectiva de género y la obligación de su integración o incorporación en las políticas públicas.

Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer (México, 1975)

La Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer instó a organizar la primera Conferencia Mundial sobre la mujer en ocasión del Año Internacional de la Mujer en 1975 declarado por la Asamblea General, dónde participaron representantes de 133 gobiernos, al tiempo que 6.000 representantes de ONG asistían a un foro paralelo, la Tribuna del Año Internacional de la Mujer (ONU Mujeres, s.f.). En la Conferencia se aprueba el Plan

de Acción Mundial que identificó tres objetivos básicos que debían ser alcanzados en el período 1975-1980:

- La plena igualdad entre hombres y mujeres y la eliminación de la discriminación por motivos de sexo;
- La plena participación y la integración de las mujeres al desarrollo;
- La contribución de las mujeres al fortalecimiento de la paz mundial. (ONU Mujeres, s.f.).

La Conferencia de México dio lugar al establecimiento del Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer (INSTRAW) y al Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM), que tendrían como objetivo proporcionar el marco institucional para la investigación, capacitación y las actividades operacionales en la esfera de las mujeres y el desarrollo. Posteriormente en 2010 se unirán estas instancias y se constituye ONUmujeres.

Asimismo, de esta conferencia surgió la iniciativa de elaborar una Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres, que fue adoptada en 1979 y que tiene carácter vinculante (Organización Internacional del Trabajo, 2004, p. 11).

Segunda Conferencia Mundial sobre la Mujer (Copenhague, 1980)

La segunda Conferencia Mundial o Conferencia Mundial de la Década de las Naciones Unidas para la Mujer, se celebró en Copenhague en 1980 con representantes de 145 Estados Miembros de las Naciones Unidas y 7,000 participantes del foro paralelo de organizaciones no gubernamentales se reunieron (Universidad Veracruzana, 2014, p.3).

En 1979, la Asamblea General de Naciones Unidas aprueba la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW).

Esta segunda conferencia marcó tres esferas principales de actuación:

- La igualdad en el acceso a la educación
- La igualdad de oportunidades en el empleo.
- La atención a la salud de las mujeres.

Muchos países habían logrado la igualdad jurídica, pero no la igualdad en la práctica, en la vida cotidiana. Para abordar esta inquietud, la Conferencia estableció tres esferas en las que era indispensable adoptar medidas concretas para alcanzar las metas determinadas por la Conferencia de México. Esas tres esferas eran la igualdad de oportunidades en la educación y en la capacitación, igualdad de oportunidades en el empleo y el establecimiento de servicios adecuados de atención a la salud. Es en esta Conferencia donde emerge la relevancia de integrar una educación con perspectiva de género.

Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer (Nairobi, 1985)

La Tercera Conferencia Mundial o Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los Logros del Decenio de las Naciones Unidas para las Mujeres en 1985 se convocó en Nairobi con la presencia de 15,000 delegadas asistieron al foro paralelo de organizaciones no gubernamentales (ONU Mujeres, s.f.).

En esta conferencia se señalaron las estadísticas desagregadas por sexo revelaban que las mejoras en la situación jurídica y social de las mujeres y los esfuerzos para reducir la discriminación que se habían alcanzado como resultado del Decenio de las Naciones Unidas no eran suficientes y habían beneficiado únicamente a una pequeña minoría de mujeres.

Se reconoce que los tres objetivos del decenio: igualdad, desarrollo y paz, estaban indisolublemente ligados a los tres subtemas: empleo, salud y educación. Los Estados representados en Nairobi recibieron el mandato de tomar nuevas medidas para superar los obstáculos que las mujeres enfrentaban para disfrutar sus derechos y cerrar así las brechas existentes entre los derechos reconocidos formalmente y los que verdaderamente podían ser alcanzados por las mujeres. Se señalan tres tipos de medidas:

- Medidas de carácter jurídico
- Medidas para alcanzar la igualdad en la participación social
- Medidas para alcanzar la igualdad en la participación política y en los lugares de toma de decisiones.

Se insta a los gobiernos a establecer según sus prioridades las líneas de acción para alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres, pero haciendo hincapié en que dicha igualdad debe impregnar todas las esferas de la vida social, política y laboral (Universidad Veracruzana, 2014, p.5)..

Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijín, 1995)

La [Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer](#), celebrada en Beijing en 1995, marcó un importante cambio de paradigma para la agenda de los Estados, en el tema de la igualdad de género. La transformación fundamental que se produjo en la Conferencia de Beijing fue el cambio de la categoría “mujer” al [concepto de “género”](#)¹⁹, y reconociendo que toda la estructura social de los gobiernos tendría que incorporar los [estudios de género](#), ya que únicamente a través de esta perspectiva podrían generarse los cambios necesarios que posibilitaran la participación de mujeres y hombres en condiciones

19. En el Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing de 1995, en el anexo 1 de la Declaración de Beijing se establece lo siguiente: “38. Por la presente nos comprometemos en calidad de Gobiernos a aplicar la siguiente Plataforma de Acción y a garantizar que todas nuestras políticas y programas reflejen una perspectiva de género” (Naciones Unidas, 1995, p.5).

de igualdad. Se consolida la obligación de que los estados consideren por una parte, la creación de instituciones nacionales del avance de las mujeres y por otra parte, la incorporación de la perspectiva de género, particularmente en la educación. Esta Cuarta Conferencia Mundial es un parteaguas para considerar la obligación de incorporar la perspectiva de género en las políticas públicas de los estados parte, como se señaló en la plataforma de acción:

[...] los gobiernos se comprometieron a transversalizar la perspectiva de género en todas sus instituciones, políticas, procesos de planificación y de adopción de decisiones; es decir, cada estrategia y acción implementada por parte del gobierno deberá tener un análisis previo de los efectos sobre hombres y mujeres de manera diferencial y de las necesidades de éstos, para adoptar cualquier decisión. (Carmona, 2015, p. 224)

La [Declaración y Plataforma de Acción de Beijing](#), adoptada de forma unánime por 189 países, constituye un programa en favor del empoderamiento de la mujer y en su elaboración se tuvo en cuenta el documento clave de política mundial sobre igualdad de género. Se establecen una serie de objetivos estratégicos y medidas para el progreso de las mujeres y el logro de la igualdad de género en 12 esferas cruciales:

- [La mujer y la pobreza](#)
- [Educación y capacitación de la mujer](#)
- [La mujer y la salud](#)
- [La violencia contra la mujer](#)
- [La mujer y los conflictos armados](#)
- [La mujer y la economía](#)
- [La mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones](#)
- [Mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer](#)
- [Los derechos humanos de la mujer](#)
- [La mujer y los medios de difusión](#)
- [La mujer y el medio ambiente](#)
- [La niña](#)

La conferencia de Beijing se basó en los acuerdos políticos alcanzados en las tres conferencias mundiales sobre la mujer celebradas anteriormente y consolidó cinco decenios de avances jurídicos dirigidos a garantizar la igualdad de las mujeres y los hombres tanto en las leyes como en la práctica.

Marco normativo de lo internacional a lo local: la incorporación de la perspectiva de género en planes y programas de estudio de la educación superior en México

En el ámbito internacional, la educación y la igualdad de género se han configurado como ejes estratégicos de la gobernanza global en derechos humanos. La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW por sus siglas en inglés), establece los lineamientos normativos para erradicar la discriminación estructural contra las mujeres. Particularmente, el artículo 10 subraya la obligación de los Estados Parte de garantizar la igualdad en la esfera educativa, asegurando a las mujeres las mismas condiciones de orientación vocacional, acceso a programas de estudio y permanencia en el sistema escolar, con el fin de reducir las brechas y el abandono educativo femenino.

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:

- a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional y técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional;
- b) Acceso a los mismos programas de estudios, a los mismos exámenes, a personal docente del mismo nivel profesional y a locales y equipos escolares de la misma calidad;
- c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza;
- d) Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios;
- e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación permanente, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible toda diferencia de conocimientos que exista entre hombres y mujeres;

- f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente;
- g) Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física [...]. (Naciones Unidas, 1979, art.10).

Con el propósito de reforzar estos compromisos, en 2017 el Comité CEDAW emitió la Recomendación General núm. 36 sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación, en la que se reconoce que la educación tiene un papel transformador y de empoderamiento

1. La educación cumple una función esencial, transformadora y de empoderamiento en la promoción de los valores de los derechos humanos y se considera la vía para la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres. Es, además, un instrumento básico de desarrollo personal y para formar trabajadores y ciudadanos empoderados capaces de contribuir al fortalecimiento del sentido cívico y al desarrollo nacional. En la Declaración del milenio, la Asamblea General decidió velar por que, para el año 2015, los niños de todo el mundo pudieran terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y tanto las niñas como los niños tuvieran igual acceso a todos los niveles de la enseñanza (resolución 55/2). (Comité CEDAW, 2017, párr. 1.)

Esa recomendación se sustenta en un marco de derechos humanos que articula tres dimensiones: el acceso a la educación, los derechos en la educación y la educación como medio para el disfrute de todos los derechos humanos (Comité CEDAW, 2017). En particular, los derechos en la educación van más allá de la igualdad numérica y apuntan a la construcción de una igualdad sustantiva, al considerar que las instituciones educativas pueden reproducir las desigualdades de género

16. Los derechos en la educación van más allá de la mera igualdad numérica: su finalidad es promover una igualdad de género sustantiva en la educación. Guardan relación con la igualdad de trato y de oportunidades, así como con las formas que adoptan las relaciones de género entre los estudiantes y el personal docente de uno y otro sexo en los entornos educativos. La dimensión de la igualdad reviste particular importancia porque la sociedad forja las desigualdades de género y las reproduce a través de las instituciones sociales, muy en particular las educativas. (Comité CEDAW, 2017, párr. 16.).

La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, reconoce de manera transversal la igualdad de género como condición indispensable para el desarrollo. Así como el

objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 4 sobre garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos plantea en su meta 4.5 eliminar disparidades de género

De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad. (Sistema de Información de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, 2024)

Así mismo, en el ODS 5 sobre lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas plantea la eliminación de todas las formas de violencia y discriminación contra mujeres y niñas (Sistema de Información de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, 2024).

Ahora bien, desde el marco del derecho regional el Protocolo de San Salvador es un instrumento fundamental del Sistema Interamericano que consagra en su artículo 13 el derecho a la educación (Organización de los Estados Americanos, 1988).

También en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará) en su artículo 8, se obliga a los Estados a adoptar medidas para modificar los patrones sociales y culturales de conducta de mujeres y hombres, incluyendo la promoción de programas educativos y culturales que fomenten el pleno desarrollo de la mujer y el respeto de sus derechos humanos (Organización de los Estados Americanos, 1994).

En un ámbito nacional, México desde la reforma constitucional de 2011, se incorpora una nueva perspectiva basada en los derechos humanos, reconociendo a nivel constitucional aquellos reconocidos en tratados internacionales. Este cambio no solo fortalece el marco legal, sino que obliga al Estado mexicano a alinear sus políticas, leyes y programas educativos con los estándares internacionales de igualdad de género, consolidando la educación como un instrumento estratégico para la promoción de la igualdad sustantiva, la democracia y la cultura de paz.

El artículo 3º constitucional establece que la educación además de universal, inclusiva, pública, gratuita y laica, se basará en el respeto irrestricto de la dignidad humana, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior

y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

Así mismo, en la Ley General de Educación refuerza estos principios establece en su artículo 15, párrafo tercero los siguientes fines:

[...] III. Inculcar el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, y promover el conocimiento, respeto, disfrute y ejercicio de todos los derechos, con el mismo trato y oportunidades para las personas. (Ley General de Educación, 2019, art 15)

De igual manera, en su artículo 29 establece que los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género con el objetivo de contribuir a la construcción de una sociedad en donde a las mujeres y a los hombres se les reconozca sus derechos y ejerzan en igualdad de oportunidades

...los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género para, desde ello, contribuir a la construcción de una sociedad en donde a las mujeres y a los hombres se les reconozcan sus derechos y los ejerzan en igualdad de oportunidades. (Ley General de Educación, 2019, art. 29).

Además, establece que en su artículo 30, que los contenidos de los planes y programas de estudio fomenten la igualdad de género y la cultura de la legalidad, la inclusión, la no discriminación, la paz y la no violencia, así como la práctica de los valores y el conocimiento de los derechos humanos (Ley General de Educación, 2019).

Por su parte, la Ley General de Educación Superior amplía y profundiza estos principios en el nivel universitario, señalando en el artículo 7 promover el desarrollo integral del estudiantado.

Artículo 7. La educación superior fomentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes basado en lo siguiente:

[...]

LV. El fortalecimiento del tejido social y la responsabilidad ciudadana para prevenir y erradicar la corrupción, a través del fomento de los valores como la honestidad, la integridad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad, la gratitud y la participación democrática, entre otros, así como favorecer la generación de capacidades productivas e innovadoras y fomentar una justa distribución del ingreso;

V. La construcción de relaciones sociales, económicas y culturales basadas en la igualdad entre los géneros y el respeto de los derechos humanos;

VI. El combate a todo tipo y modalidad de discriminación y violencia, con especial énfasis en la que se ejerce contra las niñas y las mujeres, las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social, y la promoción del cambio cultural para construir una sociedad que fomente la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres. (Ley General de Educación Superior, 2021, art. 7, párr. IV-VI)

El artículo 8 orienta la educación superior hacia la igualdad sustantiva, igualdad de oportunidades y cultura de paz, promoviendo valores de justicia, solidaridad, legalidad y respeto a los derechos humanos.

Artículo 8. La educación superior se orientará conforme a los criterios siguientes:

[...]

IV. La igualdad sustantiva para contribuir a la construcción de una sociedad libre, justa e incluyente;

[...]

X. La cultura de la paz y la resolución pacífica de los conflictos, así como la promoción del valor de la igualdad, la justicia, la solidaridad, la cultura de la legalidad y el respeto a los derechos humanos; (Ley General de Educación Superior, 2021, art. 8)

Finalmente, el artículo 43 establece que las instituciones de educación superior deben constituirse como espacios libres de violencia y discriminación de género, garantizando el acceso pleno al derecho a la educación y promoviendo acciones formativas y de capacitación en derechos humanos y perspectiva de género.

Artículo 43. El Estado reconoce la importancia y coadyuvará a garantizar que las instituciones de educación superior se constituyan como espacios libres de todo tipo y modalidad de violencia, en específico la de género, y de discriminación hacia las mujeres, para garantizar el acceso pleno al derecho a la educación superior. (Ley General de Educación Superior, 2021, art. 43)

El marco normativo nacional, establece las bases legales para garantizar la igualdad sustantiva, la perspectiva de género y el respeto a los derechos humanos en todos los niveles educativos. Sin embargo, la implementación efectiva de estos principios requiere de instrumentos académicos, programas y espacios de formación que traduzcan la ley en práctica educativa, fomentando la reflexión crítica y el empoderamiento de las estudiantes y estudiantes.

En este sentido, la UNAM cuenta con lineamientos generales para la igualdad de género, en los cuales se establece en el artículo 3° que:

Las autoridades universitarias y las entidades y dependencias, deberán concretar la igualdad de género al interior de la UNAM, a través de las siguientes acciones:

Combate a la violencia de género en todas y cada una de sus modalidades en los ámbitos laboral y académico, y Desarrollo e impulso de la cultura institucional de género, así como el fomento del avance y ascenso de las mujeres en los ámbitos laboral y académico. (Universidad Nacional Autónoma de México, 2013, art. 3)

Asimismo, el artículo 5° establece que, en la promoción de la igualdad de género entre los integrantes de la comunidad universitaria, las entidades y dependencias deberán desarrollar las siguientes acciones:

Artigo 5°. Na promoção da igualdade de gênero entre os membros da comunidade universitária, as entidades e agências desenvolverão as seguintes ações:

Artículo 5°. En la promoción de igualdad de género entre integrantes de la comunidad universitaria, las entidades y dependencias desarrollarán las siguientes acciones:

- I. Diseñar, formular e impartir talleres, cursos, conferencias o cualquier otra actividad, orientadas a la concientización sobre la importancia de la igualdad de género, con el fin de modificar estereotipos que discriminen y fomenten la violencia de género;
- II. Incluir en los planes de estudios, temas relativos a la igualdad de

género, de prevención y eliminación de discriminación por razón de condición de género u orientación y/o preferencia sexual, así como de violencia de género;

III. Planear e instrumentar campañas de prevención y sensibilización sobre la violencia de género a través de manuales, folletos, carteles, Gaceta UNAM y boletines, dirigidos a integrantes de la comunidad universitaria;

IV. Crear programas u opciones de posgrado específicos en estudios de género;

V. Fomentar, apoyar y realizar estudios y proyectos de investigación, desarrollo e innovación que tengan en cuenta la perspectiva de género, e

VI. Incorporar la perspectiva de género en los servicios de orientación vocacional y profesional, para eliminar posibles estereotipos sexistas que puedan repercutir negativamente en la elección de carrera y en la inserción laboral del alumnado. (Universidad Nacional Autónoma de México, 2013, art. 5)

Actualmente, el Plan de Desarrollo Integral 2023-2027, del rector de la UNAM Leonardo Lomelí Vanegas, establece como uno de sus ejes rectores “Universidad incluyente y al servicio de la nación”, dentro del cual, el Programa 5: Compromiso institucional con la igualdad de género, se subraya las siguientes acciones:

1. Capacitación a la planta académica, al personal administrativo y a las y los funcionarios en los temas de igualdad y erradicación de la violencia de género y en la promoción y protección de los derechos humanos.
2. Elaboración de planos de igualdad de género por entidad académica y dependencias administrativas.
3. Fortalecimiento de la Coordinación para la Igualdad de Género (CIGU).
4. Fortalecimiento de la cultura de la legalidad en materia de derechos humanos e igualdad de género.
5. Fortalecimiento de las Comisiones Internas para la Igualdad de Género (CInIG).
6. Incorporación de contenidos sobre igualdad de género y no discriminación en los planos de estudio de bachillerato.
7. Incorporación de contenidos sobre igualdad de género y no discriminación en todos los planos de estudio de licenciatura.
8. Incorporación de contenidos sobre igualdad de género y no discriminación en todos los planos de estudio de posgrado.

9. Programa de sensibilización a estudiantes, académicos y trabajadores administrativos para la inclusión de la comunidad LGBTTTIQ+.
10. Promover la cultura a favor de la igualdad de género.
11. UNAM inclusiva: identidades sexogenéricas en el deporte. (Universidad Nacional Autónoma de México, 2024, p.19-20).

Así mismo, en su eje rector “consolidación y apoyo a la investigación”, en el programa sobre la investigación con perspectiva de género se menciona que

Para la Universidad, la agenda de género debe ser prioritaria para construir una Universidad más igualitaria, con un piso parejo para el desarrollo académico y que contribuya a la construcción de un país más igualitario. Por fin, esta línea de trabajo busca promover la perspectiva de género en la investigación realizada en la UNAM en al menos tres vertientes: en la temática de género propiamente dicha, en incorporar en los procesos de investigación elementos con perspectiva de género que son relevantes para el tema a estudiar, y en la eliminación de sesgos de género en la definición de los proyectos y los apoyos correspondientes. (Universidad Nacional Autónoma de México, 2024, p.36-37)

En el contexto de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, con el cambio de dirección en 2024, el director Dr. Alejandro Chanona Burguete, en su Plan de Desarrollo Institucional de la FCPyS, plantea en el Eje 1: Gobernabilidad y desarrollo institucional, las siguientes acciones:

- Incluir y transversalizar la perspectiva de género en la enseñanza
 - Fortalecer la perspectiva de género y de derechos humanos en los planes y programas de estudio, introduciendo nuevas asignaturas y asegurando la transversalidad en la revisión y modificación de los planes de estudio.
 - Garantizar que los contenidos de las asignaturas reflejen una mayor perspectiva de género, incluyendo el papel de las mujeres en la historia, el pensamiento político, el desarrollo social, y fomentando el uso de contenido bibliográfico escrito por mujeres y con perspectiva de género.
 - Generar opciones terminales en las licenciaturas centradas en género y derechos humanos, ampliando las oportunidades académicas especializadas en estos temas.
- [...]
- Comité de análisis, estudios y seguimiento
 - Establecer un comité de análisis, estudios y seguimiento sobre la situación de las violencias de género y contra las diversidades sexuales y de género, conformado por

académicas de la Facultad que trabajen en conjunto con la Unidad de Género para monitorear y abordar esta problemática de manera continua. (Chanona, 2024, p.21)

De igual manera, en el Eje IV: Reforma de los planes de estudio, se establecen como acciones: Integrar y transversalizar el enfoque de género y derechos humanos en los planes de estudio. Profundizar el desarrollo e integración de asignaturas que aborden las cuestiones de género y derechos humanos; así como la transversalización de la perspectiva de género en todas las carreras. Esta propuesta contempla la revisión y actualización de los contenidos curriculares, con el fin de incluir el análisis crítico de las desigualdades de género en las diversas disciplinas; así como la promoción de valores de equidad, respeto y derechos humanos. Promover obra de mujeres autoras e integrarla en la bibliografía obligatoria y complementaria de los programas de estudio. (Chanona, 2024, p.54)

Diagnóstico de la incorporación de la perspectiva de género en planes y programas de estudio de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales 2023-2024

En este marco, en 2023, la CUDH-UNAM, en colaboración con profesoras de la FCPyS²⁰, coordinó la elaboración de diagnósticos sobre los planes y programas de estudio de dicha facultad. El análisis se realizó desde un enfoque de poder, perspectiva de género y participación de las mujeres en la vida política y pública del país, abarcando las licenciaturas en Ciencias de la Comunicación, Sociología, Relaciones Internacionales, Antropología, y Ciencia Política y Administración Pública.

Los resultados generales evidencian deficiencias significativas en el cumplimiento de los indicadores evaluados. La mayoría de las licenciaturas presentan una escasa incorporación de la perspectiva de género en los contenidos académicos y un uso inconsistente del lenguaje incluyente, lo que limita la construcción de una formación más equitativa y diversa para el estudiantado.

Respecto a la integración de los indicadores de derechos humanos, perspectiva de género y participación política en los objetivos generales y específicos de las asignaturas obligatorias, se observa que únicamente las licenciaturas en Ciencia Política y Administración Pública han incorporado, de manera limitada, estos enfoques. En contraste, otras licenciaturas muestran una ausencia casi total. Por ejemplo, Sociología no contempla ningún curso obligatorio con contenido sobre derechos humanos, mientras que tanto Sociología como Ciencias de la Comunicación carecen de materias con perspectiva de género explícita. Aun así, Ciencias de la Comunicación destaca por incluir el mayor número de materias relacionadas con la participación política.

20. En el equipo de trabajo participaron la Dra. Sol Cárdenas y la Mtra. Daniela Lemus y en la coordinación, Dra. Gloria Ramírez Hdz.

En la categoría de inclusión de indicadores en los planes de trabajo, la falta de uniformidad es evidente. Sociología, por ejemplo, es la única licenciatura que no incorpora en ninguna materia el indicador de derechos humanos. En cuanto al poder político, Ciencias de la Comunicación sobresale, al incluirlo en siete asignaturas, cifra muy superior al resto de las licenciaturas.

Si se analizan los subtemas, Relaciones Internacionales es la licenciatura que más incorpora el indicador de derechos humanos, mientras que Sociología y Ciencias de la Comunicación apenas lo incluyen en una asignatura. La perspectiva de género aparece en dos materias de Administración Pública y en una de Relaciones Internacionales, Ciencia Política y Sociología, lo que refleja una representación limitada. En cuanto a la participación política, Ciencias de la Comunicación presenta la mayor cobertura, mientras que Sociología ocupa el último lugar.

En relación con la representación de autoras en la bibliografía obligatoria y complementaria, todas las licenciaturas presentan bajos porcentajes: en la mayoría de los casos, menos del 17% de las referencias corresponden a mujeres. Ciencia Política encabeza la lista en volumen total, con 445 referencias, de las cuales solo 51 son de autoras únicas. En el extremo opuesto, Sociología registra el menor número: de 113 referencias, únicamente 13 son de autoras únicas. Aunque las asignaturas optativas muestran una mejora relativa en este aspecto, las narrativas femeninas siguen estando subrepresentadas, perpetuando un desequilibrio en las fuentes de conocimiento que se transmiten al alumnado.

Respecto al uso de lenguaje incluyente y no sexista, se observa una variabilidad considerable entre licenciaturas. Relaciones Internacionales y Ciencia Política logran aplicarlo de manera consistente en la mayoría de sus asignaturas obligatorias, mientras que Administración Pública presenta un cumplimiento irregular. En el caso de las optativas, Ciencia Política destaca al cumplir con este indicador en 25 de las 28 materias revisadas, mientras que Administración Pública y Sociología evidencian un descuido notable en la redacción de sus programas, lo que debilita el impacto inclusivo y no sexista en su lenguaje académico.

Finalmente, en términos de objetivos académicos, los programas de estudio en general no cumplen satisfactoriamente con los indicadores de perspectiva de género y poder. La falta de correspondencia entre los objetivos declarados y los contenidos de las asignaturas evidencia la necesidad urgente de revisar y ajustar los planes de estudio, con el fin de garantizar que la perspectiva de género, los derechos humanos y la participación política sean ejes integrales en la formación de las y los estudiantes.

Con esta perspectiva, la educación con perspectiva de género, basada en derechos humanos, constituye la herramienta fundamental para la transformación de las sociedades latinoamericanas. Como menciona Castañeda “el feminismo académico constituye la revolución epistemológica del siglo veinte” (2008, p. 9).

La experiencia de la UNAM y en, particular, de la FCPyS demuestra que la incorporación de la perspectiva de género y de los derechos humanos en la educación superior no es solo una cuestión de actualización curricular, sino un acto político que incide y articula “una propuesta que favorezca la democracia y el desarrollo y la paz, contra el racismo, la intolerancia, la impunidad, la xenofobia y la exclusión” (Ramírez, 2007, p.28).

Por ello, apostar por una educación para la igualdad, en América latina y el caribe implica dar las herramientas para “mejorar las condiciones de la población en situación de vulnerabilidad y ser un medio para consolidar una cultura democrática que permita el ejercicio pleno de todos los derechos para todos y todas” (Ramírez, 2007, p. 31).

Referencias bibliográficas

Carmona Valdés, S. E. (2015). La institucionalización del género en México. *Revista De El Colegio De San Luis*, 5(9), 220–239. <https://doi.org/10.21696/rcsl592015468>

Catedra Unesco de Derechos Humanos de la UNAM. (14 de agosto de 2025). ¿Quiénes somos? <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedra/quienessomos.html>

Catedra Unesco de Derechos Humanos de la UNAM. (S.f.). *Presentación*. <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/PAPIME/index.html>

Chanona, A. (2024). *Plan de Trabajo para la Dirección de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 2024-2028*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.juntadegobierno.unam.mx/sites/default/files/procesos/terna/docs/2024-10/Chanona%20Burquete%20Plan%20de%20trabajo.pdf>

Comité CEDAW. (2017). Recomendación general núm. 36 sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación, 5 de febrero de 1917 (última reforma constitucional 15 de abril de 2025). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

García, C. (2020). *Plan de Trabajo para la Dirección de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 2020-2024*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.politicas.unam.mx/principal/plannedesarrollo/GarciaCalderonPlanDeTrabajo.pdf>

Incháustegui, T y Ugalde, Y. (2004). *Materiales y Herramientas conceptuales para la transversalidad de género*. INMUJERES.

Ley General de Educación Superior. Diario Oficial de la Federación, 20 de abril de 2021. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre de 2019 (última reforma 7 de junio de 2024). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, Reformada, Diario Oficial de la Federación, 16 de diciembre de 2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>

Naciones Unidas. (1979). Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer.

Naciones Unidas. (1995). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. Conferencia Mundial sobre la Mujer, 4-15 de septiembre de 1995, Beijing, China.

Naciones Unidas. (1995). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

ONU Mujeres. (s.f.). *Conferencias mundiales sobre la mujer*. ONU Mujeres. Recuperado el 11 de abril de 2019, de <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>

Organización de los Estados Americanos. (1988). *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: Protocolo de San Salvador*. <https://www.oas.org/es/sadye/inclusion-social/protocolo-ssv/docs/protocolo-san-salvador-es.pdf>

Organización de los Estados Americanos. (1994). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer: Convención de Belém do Pará*. https://www.oas.org/dil/esp/convencion_belem_do_para.pdf

Organización Internacional del Trabajo. (2004). La mujer y el derecho internacional: conferencias internacionales. Secretaría de Relaciones Exteriores. https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/mujeres/menu_superior/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/3_d_h_mujeres/28.pdf

Ramírez, G. (2006). Avances y retos de la educación en derechos humanos en el siglo XXI. De América latina a México en Gutiérrez, J. (ed.), *Educación en derechos humanos*

(pp. 179-206). Secretaría de Relaciones Exteriores. <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/11379>

Ramírez, G. (2007). *La educación superior en derechos humanos: una contribución a la democracia*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedra/publicaciones/LibroUNAMOctubre.pdf>

Sistema de Información de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. (2024). *Sistema de Información de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://agenda2030.mx/#/home>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2013). *Lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM*. Gaceta UNAM. <https://www.defensoria.unam.mx/web/documentos/LineamientosIgualdadGenero.pdf>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019–2023*. https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/PDI_2019-2023.pdf

Universidad Nacional Autónoma de México. (2024). *Plan de Desarrollo Institucional 2023–2027*. <https://www.rector.unam.mx/docs/PDI-2023-2027.pdf>

Universidad Veracruzana. (2014). *Las cuatro conferencias Mundiales: Desarrollo y objetivos*. <https://www.uv.mx/uge/files/2014/05/Las-Cuatro-Conferencias-Mundiales-sobre-la-Mujer-Mexico-Copenhague-Nairobi-y-Beijin.pdf>

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, Reformada, Diario Oficial de la Federación, 16 de diciembre de 2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>

El cuerpo en la cultura de los Derechos Humanos: análisis para una contribución desde la educación en Derechos Humanos

Isabel Plaza Lizama²¹

El presente texto es la síntesis de un estudio realizado el 2024 que tuvo como objetivo fundamental establecer si la cultura de los derechos humanos [DDHH] contiene una representación del cuerpo que dé cuenta de la integralidad del ser humano.

Antecedentes y Justificación del Estudio

El Estallido Social de octubre del 2019 en Chile, operó como un signo de alerta para el mundo de los DDHH. En tanto hito, la también llamada *Revolución* pasó a simbolizar el apogeo de una década de movilizaciones sociales con demandas para mejorar los derechos económicos, sociales y culturales de la ciudadanía en nuestro país.

Durante los meses en los que se sucedieron las manifestaciones sociales más multitudinarias, la sociedad fue testigo de cómo el Estado, a través de su gobierno de turno, respondía con violencia constante y desmedida, frente a las demandas sociales.

Así quedó establecido por grupos de observadores de DDHH, tanto nacionales como extranjeros, y expuesto al gobierno en informes como el entregado por la Misión a Chile del Alto Comisionado de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2019) y el Informe Anual del Instituto Nacional de Derechos Humanos realizado en el contexto de la crisis social (INDH, 2019), ambos desarrollados entre octubre y noviembre del 2019 y que son de dominio público.

21. Profesora de Danza, Magíster en Educación con mención en Didáctica y Magíster en Estudios Culturales. Su trabajo se ha enfocado en la educación en derechos humanos desde una perspectiva crítica e interdisciplinaria, con énfasis en género, inclusión e interculturalidad. Integra desde 2013 la Cátedra UNESCO para la Promoción y el Fortalecimiento de la Educación en Derechos Humanos, donde actualmente se desempeña como coordinadora en la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Ha participado en proyectos de investigación, vinculación con el medio y elaboración de materiales educativos, además de ejercer la docencia en carreras vinculadas a las ciencias sociales, las artes y la pedagogía.

Ante las evidencias recogidas por los medios informativos, principalmente independientes, y por los mismos equipos de observadores de DDHH, las autoridades optaron por instalar una discusión centrada en interpretar si se trató o no de violaciones *sistemáticas* a los DDHH y así eludir toda responsabilidad ética y moral frente a los abusos cometidos hacia las personas, a partir del 18 de octubre.

Cuando el gobierno de un país instala un debate semántico para justificar políticas represivas, donde es más importante la sistematicidad de un acto que los efectos del acto en sí mismo, y de esa manera se exculpa de sus responsabilidades a autores intelectuales y materiales de los abusos cometidos contra la población, no solo se desvirtúa el rol del Estado, sino que además se naturaliza el terrorismo de Estado y se despoja de valor a las personas.

Es preciso preguntar ¿qué implica la comprensión de los DDHH para favorecer su ejercicio cotidiano?

Al revisar la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Derechos Humanos, se puede identificar en su artículo 2.2 que este proceso se materializa a través de la educación *sobre, por medio y para los* DDHH, lo que puede traducirse como: aprender qué son los DDHH y conocer sus instrumentos; integrarlos a través de relaciones de enseñanza y aprendizaje que deben ser en sí mismas respetuosas de los DDHH; y facultar a las personas para poder disfrutarlos, ejercerlos, defenderlos y respetarlos (Naciones Unidas, 2011). Como se observa, en ese proceso la persona se convierte en el elemento central, es ella quien aprende, incorpora y encarna los DDHH. Aunque esa lógica parezca obvia, se aleja de la realidad cuando a pesar de las pruebas y los testimonios frente a vulneraciones de DDHH, tenga más peso un resquicio legal o una interpretación de los instrumentos de DDHH.

Frente a ese escenario, lo que debiera ser motivo de preocupación es que la vulneración va más allá de la tipificación, lo que está al centro de la vulneración no son las interpretaciones de una ley, de un tratado o de un acuerdo, es el cuerpo, el cuerpo de cada ser humano que se ha visto pasado a llevar en su integridad y en su dignidad.

Quienes trabajan en el área de la EDH, saben que el respeto y la defensa de los DDHH no se agota en la existencia de convenciones internacionales y en leyes, sino en su aprendizaje y comprensión para el ejercicio cotidiano. Ese es justamente el origen de la EDH, enfoque integrado en la década de los '80 por educadores y educadoras de América Latina, quienes tomaron conciencia de que los instrumentos legales por sí solos no detenían las violaciones a los DDHH y que era preciso educar en DDHH a las personas, propiciando una toma de conciencia de su condición de seres dignos, tanto a

nivel racional como afectivo, para que se comprometieran con su defensa y promoción (Mujica, 2002, como se citó en Plaza-Lizama, 2022).

El hito de la *Revue* trae nuevamente la cuestión de la relación entre lo que establecen los instrumentos internacionales de DDHH, que suscribe Chile, y su aplicación en la vida cotidiana.

La EDH se ha pensado como una práctica tendiente a superar esa distancia, sin embargo su implementación depende casi exclusivamente de la responsabilidad que asumen quienes integran este enfoque a su quehacer diario y a su labor profesional.

Objetivar la *Revue* y los resultados de ese período, podría llevar a un análisis pragmático sobre nuestro sistema legal y el marco internacional de los DDHH, sin embargo, dado que en casos como los del Estallido Social, las violencias de parte del Estado se ejercieron hacia personas que resultaron mutiladas, traumatizadas o asesinadas, el estudio llevado a cabo se propuso analizar la cuestión del elemento trasgredido, es decir, el cuerpo, identificando cómo está representado en los instrumentos internacionales de DDHH.

Los Derechos Humanos y el Cuerpo

Los DDHH se constituyen como un sistema integrado acordado por la mayoría de los países del mundo, que busca garantizar los derechos y libertades de todas las personas a lo largo de toda su vida. Esos derechos y libertades se amparan en el reconocimiento de la dignidad del ser humano, representada en el derecho a la vida, la alimentación, la salud, la educación y la vivienda, entre muchos otros. Cada uno de esos derechos busca por lo tanto el bienestar de las personas. Ese bienestar es integral, combina las emociones, las sensaciones y la razón en un mecanismo complejo, que es también materia: huesos, músculos, fluidos y órganos. Cuando alguno de los derechos mencionados se ve vulnerado, sufre el cuerpo en su conjunto, sin embargo, cuando se habla de DDHH, lo que aparece con claridad son los derechos y no el cuerpo. Al abordar los DDHH, se habla de historia, de memoria, de declaraciones, convenciones, leyes y normas, pero no se habla del cuerpo, ni del sufrimiento o de todo aquello que se reconoce como subjetivo, lo que Mujica (2008) llama corporal subjetivo y que Domínguez (2018) reconoce como una característica particular, al decir que “el cuerpo humano no es como los demás cuerpos, sino que es esencialmente un cuerpo vivido, un cuerpo interior, o sea, un cuerpo subjetivo” (como se citó en Díaz, 2021, p. 4).

De ahí la importancia de reconocer y analizar la relación entre el cuerpo y los DDHH a través de la revisión del contenido de los instrumentos internacionales de DDHH.

Los Derechos Humanos y la Norma

Los DDHH, en tanto paradigma que reconoce los derechos y libertades de cada ser humano, tienen una larga trayectoria de construcción a partir de hechos traumáticos de la historia mundial que tiene como momento de inflexión la segunda guerra mundial y el Holocausto. Frente a ello, los cerca de 51 Estados Miembros que conformaban las Naciones Unidas en 1945, establecieron por primera vez un acuerdo de ideal común para los pueblos y las naciones, estableciendo, a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos [DUDH], cuáles eran los derechos fundamentales que debían ser respetados en el mundo.

En el centro de la DUDH está la defensa de la dignidad y la libertad de todas las personas sin excepción, estableciendo en su artículo 3 que “Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona” (Naciones Unidas, 2024, s/n). De esta frase, tanto el término *individuo como persona* deben hacernos reflexionar sobre su significado fuera del texto. Porque si bien el texto refiere a los derechos del individuo o la persona, no aborda la dimensión corporal subjetiva, es decir no contempla elementos que son físicos, mentales y afectivos. “En una palabra, estamos hablando de la integralidad del ser humano que tiene relación con la identidad, con la valoración de la persona, con los sentimientos, afectos, sentidos, habilidades y, también, con nuestras formas de expresar pensamientos, ideologías y sentimientos”, explica Mujica (2008, p. 238).

¿Está la DUDH omitiendo la dimensión psicomotora del ser humano, los sentimientos y relaciones afectivas, o es ese un mensaje que está implícito en aspectos como por ejemplo no estar sometidos a tratos crueles o inhumanos, ser escuchados, opinar libremente, poder descansar y tener tiempo libre, por mencionar algunos de los derechos establecidos en esta carta magna?

Magdalena Sepúlveda Eriz cita a Stuart Hall en su texto Chile Quiltro, para abordar los sistemas de representación cultural a partir de cómo se instalan y elaboran ciertos conceptos:

La representación conecta el sentido al lenguaje y a la cultura. [La] representación es una parte esencial del proceso mediante el cual se produce el sentido y se intercambia entre los miembros de una cultura [...] Representación es la producción de sentido de los conceptos, [lo que] consiste, no en conceptos individuales, si no en modos de organizar, agrupar, arreglar y clasificar conceptos, y establecer relaciones complejas entre ellos. (Hall, 2010 como se citó en Sepúlveda Eriz, 2022, p. 32).

Considerando estos antecedentes, era menester preguntar si el texto de la DUDH y los pactos y tratados que le suceden, instalan una representación del cuerpo en la cultura de los DDHH.

También fue motivo de interés determinar si la cuestión del cuerpo en la cultura de los DDHH, es un problema de ausencia de ‘incorporación’ de una noción integral, al decir de Yuing Alfaro (2024), o está integrada a través de una semántica simbólica o indirecta, que dificulta su comprensión e inscripción en las prácticas individuales, en los modelos sociales y, por lo tanto, en el radar del Estado.

Síntesis del Estudio

Para indagar sobre esa problemática se llevó a cabo el estudio denominado *El cuerpo en la cultura de los derechos humanos: análisis de una presencia intangible en los instrumentos internacionales* (Plaza-Lizama, 2024), que tuvo como objetivo general establecer si en la cultura de los DDHH existe una representación del cuerpo que dé cuenta de la integralidad del ser humano. En base a ello se establecieron tres objetivos específicos: 1. definir y delimitar el concepto de cuerpo en el marco de los DDHH; 2. identificar el concepto cuerpo en los instrumentos internacionales de DDHH; 3. establecer si la relación cuerpo y cultura de los DDHH da cuenta de una concepción integral del ser humano.

Antecedentes Teóricos

Los antecedentes teóricos que sustentaron la indagación, se organizaron a partir de las variables cultura, DDHH, cultura de los DDHH, instrumentos de DDHH y cuerpo. A partir de la revisión del estado de arte de dichas premisas se pudo establecer que los DDHH son entendidos como normas sociales amparadas en “los valores de la naturaleza humana cuya aceptación y práctica garantizan una relación armónica entre la persona y la sociedad” (IIDH, 1994 como se citó en Washburn et al., 2022, p. 3). Sin embargo, también se constata que se garantizan más en algunas culturas en función de sus relaciones con el poder, lo que ha tensionado su carácter universal (Bartelt, 2018; Guaraglia, 2018; Abarca, 2019).

El problema histórico radicaría, según Cianciardo (2020), en la disyuntiva universalidad/ identidad cultural, sin embargo, para este autor lo sustancial es que los DDHH son pro persona, por lo tanto, es la persona quien está al centro de este paradigma y es ella la reconocida en los instrumentos internacionales de DDHH, consagrados en el Derecho Internacional, y en la jurisprudencia constitucional contemporánea. En ese sentido, es importante considerar que no dejan de ser el único paradigma instituido hasta el momento, que, en su fundamentación, pone al ser humano en el centro.

Sin embargo, al interior de la cultura de los DDHH emergen desafíos que los tensionan, como son la desigualdad económica, la aparición de actores que no son parte del Estado, nuevas formas de violar los DDHH y los efectos de las tecnologías y la era digital (Danilo Bartelt, 2018).

El derecho internacional establece obligaciones para los Estados que los han suscrito y ratificado, medidas que implican el compromiso de adoptar todas las medidas que estén a su alcance, para compatibilizar las leyes internas con la normativa internacional (Naciones Unidas, 2024).

La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [ACNUDH], ha establecido, a modo de referencia, una suerte de orden a partir de lo que considera los tratados internacionales fundamentales. Dichos tratados son: 1. Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; 2. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; 3. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; 4. Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer; 5. Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes; 6. Convención sobre los Derechos del Niño; 7. Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares; 8. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad; 9. Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas.

Cabe señalar que los tratados internacionales de DDHH no se agotan en estos nueve documentos, los DDHH están en continua expansión y se amplían en función de las nuevas necesidades que emergen al interior de las sociedades y a nivel global (INDH, 2019). La razón por la que este estudio se concentró en esa selección ofrecida por el ACNUDH, es que es reconocida como la matriz de los tratados.

El tema del cuerpo, en tanto, pasa a ser el problema del cuerpo, que también en la historia de la filosofía ha planteado complejidades, “especialmente desde la tradicional concepción de la unión cuerpo-alma. Esto ha llevado a la pregunta sobre la posibilidad real de que dos sustancias, realidades, o regiones del ser tan heterogéneas puedan efectivamente conformar una unidad” (Díaz, 2021, p. 2).

Estos datos caracterizan la concepción dicotómica con la que es percibido el cuerpo. “En el pensamiento cartesiano, el hombre queda dividido en dos partes incomunicadas, tiene un cuerpo, *res extensa*, sometido al espacio y la geometría, y es *res cogitans*, por lo que está fuera del espacio y del tiempo” (Cianciardo, 2020, p. 134).

Surge aquí la necesidad de preguntar sobre los alcances de lo que Yuing Alfaro (2024) denomina la semantización del cuerpo, que obliga a observar varias de sus características psicológicas, biológicas y propioceptivas. A saber que, el cuerpo, está atravesado por funciones cerebrales, sistema que, frente a la amenaza, enciende de manera automática una alarma que se encuentra preprogramada históricamente en el cerebro y nos predispone para la huida física. Esto se debe a que nuestra estructura cerebral básica, que está conectada directamente con todo nuestro cuerpo, se compone de nervios y sustancias químicas (Van der Kolk, 2017).

Abordar el trauma en el cuerpo, permite comprender la relación entre el mundo y el cuerpo, por lo tanto entre nosotros, seres humanos y todo lo que nos rodea, sea esto personas, sucesos o conflictos. Esa relación es parte de un movimiento continuo que circula entre células, órganos y fluidos y se relaciona con el afuera a través de la superficie más externa que poseemos, la piel, “los órganos internos se proyectan sobre la piel” (Thérèse Bertherat, 1987, p. 97).

La motricidad humana es el resultado de la expresión humana, y esta no puede ser aislada o excluida del medio ambiente. La forma en que nos expresamos es amplia y compleja; en ella se manifiesta la interacción entre aspectos biológicos y sociales. La expresión es movimiento que trasciende la anatomía para convertirse en comunicación, en comportamiento. (Montero-Ríos, 2003, p. 156).

Las referencias al cuerpo implican desenmarañar algunas de las subjetividades que acompañan la integralidad del mismo, por ejemplo establecer que no hay lenguaje sin cuerpo, ni reflexión sin cuerpo, y que el cuerpo es a la vez contenedor y contenido. En palabras de Yuing Alfaro (2024), “El cuerpo es entonces una paradoja, cuya imposibilidad reside en el constante desplazamiento, que, graciosamente, nos fundamenta y sostiene” (p. 231), o lo que Henry (2007) sintetizó en la frase “el yo no tiene un cuerpo, sino que es un cuerpo” (como se citó en Díaz, 2021, p. 2).

Al referirse al cuerpo, Magendzo (2012) apela a la afectividad, a la vida cotidiana, económica, social y política, presente en la familia y la comunidad y desde donde trasciende a todos los espacios de desempeño humano.

Es lo que la educadora Rosa María Mujica (2008) denominó como corporal subjetivo que, contenido en la dimensión psicomotora, involucra afectividad, sentimientos, actitudes y valores, es decir, un compendio de los ámbitos físico, mental y afectivos del ser humano.

Metodología

El estudio se abordó desde un paradigma cualitativo y en un nivel explicativo a través de un diseño documental que siguió como método de análisis la revisión sistemática analítica (Clarke, et.al, 2013). La validez de la revisión sistemática se establece a través de un riguroso desarrollo de las etapas de conducción. En este estudio se aplicaron las etapas de conducción propuestas por Villanueva et al. (2018): 1. Planteamiento de la pregunta estructurada: ¿Cómo está representado el cuerpo en la cultura de los DDHH, considerando la integralidad del ser humano? 2. Búsqueda en base de datos: la búsqueda se circunscribió a los sitios oficiales de las Naciones Unidas y su motor de búsqueda, estableciendo la selección de los tratados internacionales fundamentales de DDHH, establecidos por el ACNUDH. 3. Selección de los artículos: en concordancia con la circunscripción de la búsqueda de datos, la selección de artículos se organizó en base a una muestra intencionada, consistente en 9 tratados internacionales fundamentales de DDHH. 4. Extracción de datos: se establecieron tres etapas de extracción de datos: a) una categoría inicial de búsqueda, en base al concepto clave del estudio, *cuerpo*, para determinar la Frecuencia Absoluta; b) búsqueda de sustituciones léxicas a partir de los sinónimos del concepto clave: *organismo y físico*; c) ampliación del campo semántico a partir de la relación entre *cuerpo e integralidad establecida* en los antecedentes entregados en este estudio, relación mediada por los *ámbitos físico, mental y afectivo*. Dado que el ámbito físico ya estaba incorporado en el concepto clave *cuerpo*, se despliega para el ámbito *mental*, la psicología, a través de su deriva de adverbio *psicológico*, y para el ámbito *afectivo*, se buscó un término que permitiera una aproximación al estado de ánimo, representado en el término sentimiento. También se consideró un espacio para integrar conceptos emergentes que pudieran favorecer y profundizar la revisión documental. La búsqueda de frecuencias absolutas se aplicó a cada concepto y sus derivas, ejemplos: *cuerpo, corporal, corpóreo/ mental, mente /afectivo, afectiva, afecto, afectuoso*. 5. Análisis: se analizaron los datos cuantitativos y a continuación se llevó a cabo un análisis reflexivo de los resultados obtenidos.

Para la recolección de datos, se ha optó por el uso de los filtros de búsqueda de los documentos seleccionados. Dichos filtros cumplieron una doble función: operar como herramienta para recabar los datos en su contexto y cuantificar las reiteraciones, y responder a criterios de fiabilidad, coherente con la determinación de uso exclusivo de los documentos digitalizados, proporcionados por el ACNUDH en su sitio web oficial.

Los datos obtenidos se organizaron en una matriz en Microsoft Excel, donde se integraron las categorías de búsqueda definidas. Esto facilitó el uso de tablas dinámicas para medir las frecuencias absolutas y elaborar un gráfico comparativo.

El análisis reflexivo consideró los valores de las frecuencias absolutas para estudiarlos a la luz del contexto en el que se hallaban insertos en cada texto.

La distribución de la frecuencia de cada concepto, también permitió comparar entre sí los instrumento de DDHH.

Las categorías apriorísticas utilizadas para la clasificación fueron: base de datos, nombre del tratado internacional, año de aprobación, frecuencia absoluta de la palabra clave, frecuencias absolutas de 2 sustituciones léxicas establecidas en base a sinónimos, frecuencia de la ampliación del campo semántico, frecuencia de conceptos emergentes, pregunta de investigación y objetivos del estudio

Resultados

Los resultados de las frecuencias absolutas fueron:

- Concepto clave y sus derivas: CUERPO= 2
- Sustituciones léxicas y sus derivas: ORGANISMO= 39; FÍSICO= 23
- Ampliación del campo semántico y sus derivas: MENTAL/ PSICOLÓGICO= 18; AFECTIVO/SENTIMIENTO= 0
- Conceptos emergentes y sus derivas: PENSAMIENTO= 4, EMOCIÓN= 0; BIENESTAR= 15
- Suma de las frecuencias absolutas = 101

A partir del análisis reflexivo se pudo establecer:

- a) Las sustituciones léxicas para el concepto clave *cuerpo* y la ampliación del campo semántico, representado en las palabras *físico*, *mental*, *psicológico*, *pensamiento* y *bienestar*, proporcionaron una representatividad del término a lo largo de los 9 tratados internacionales.
- b) Se presenta el término *bienestar* como un término integrador de los componentes físico, mental y afectivo, que le confiere a los tratados, la posibilidad de ser leídos desde una óptica interseccional: Bienestar de la comunidad/ Bienestar general en una sociedad democrática/ Bienestar brindado por organismos o instituciones públicos y privados/ Bienestar garantizado a través de la protección y los cuidados adecuados/ Bienestar social espiritual y moral y su salud física y mental, promovidos a través del derecho a la información/ Bienestar a través del trato digno y apropiado/ Bienestar desde la perspectiva de la diversidad- Bienestar asociado a la salud, la autoestima, la dignidad y la autonomía.
- c) La Convención sobre los derechos del niño contiene la mejor representación de elementos que dan cuenta de la integralidad del cuerpo, a través de los 5

términos claves. Le sigue la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, que integra con claridad los ámbitos *físico y mental*, con una leve representación de *bienestar*. Los tratados restantes, aún con escasas menciones a los conceptos, los integran como parte de un conjunto de características que permiten configurar los derechos establecidos. Esto se identifica como el mejor ejemplo de representación de integralidad del cuerpo, donde el derecho se constituye a través de la promoción de una serie de garantías en torno al cuerpo y la mente, para asegurar el bienestar de las personas.

Conclusões

El estudio permitió establecer que el concepto *cuerpo* aparece mencionado una vez en dos tratados internacionales, y que solo una de esas menciones hace referencia al cuerpo físico del ser humano. Por otro lado, al integrar sustituciones léxicas para el concepto clave y ampliar su campo semántico, las palabras *físico*, *mental*, *psicológico*, *pensamiento* y *bienestar*, proporcionaron una representatividad del concepto a lo largo de los 9 tratados internacionales.

Sobre el concepto *bienestar* es importante precisar que fue detectado como un término integrador de los componentes *físico*, *mental* y *afectivo*, tanto por su significado etimológico, como por el rol que se le asigna en los textos normativos, que, desde la perspectiva del sujeto de derecho, le confieren una representatividad interseccional, a la que se deben los distintos tratados, dadas sus orientaciones específicas.

Cabe señalar que la representatividad del *cuerpo*, no tiene el mismo grado de profundidad en los 9 documentos. Por ejemplo, en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, este concepto está integrado a través del término *pensamiento*, en el contexto de la libertad de pensamiento, conciencia y religión. Esto permitió establecer que el carácter espiritual de la integralidad del ser humano, queda albergado en ese derecho. Sin embargo, también debe considerarse que es una integración feble dentro del primer tratado internacional aprobado por las Naciones Unidas.

La presencia del *cuerpo* tiene mayor representación en la Convención sobre los derechos del niño, donde se distribuyen de manera proporcional los componentes *físico* y *mental*, seguidos del concepto integrador *bienestar*.

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, también presenta con claridad y cierto equilibrio los ámbitos *físico* y *mental*, proporcionando una representación leve del concepto integrador *bienestar*.

El resto de los tratados, aunque tienen escasas menciones a los términos seleccionados, mantienen, en general, una coherencia respecto en que se abordan los conceptos, como parte de un conjunto de características que configuran los derechos establecidos. Ese debe ser considerado el mejor ejemplo de integralidad del cuerpo en los instrumentos internacionales de derechos humanos, es lo que permite afirmar que el derecho se constituye a partir del resguardo o la promoción de una serie de garantías en torno al *cuerpo* y la *mente* para asegurar el *bienestar* de las personas.

En resumen, es posible establecer que los instrumentos internacionales de DDHH, integran una representación del cuerpo por medio de representaciones léxicas y de la agrupación de términos que, en su conjunto, es decir comprendidos como parte de una interrelación de complementariedad, dan cuenta de la integralidad del ser humano.

Por ello, es importante destacar que esa afirmación sólo es posible a partir de una revisión integrada de los 9 tratados, los que fueron puestos en una relación comparativa en miras a la complementariedad. Esa no es una resolución antojadiza, más bien responde a las características de indivisibilidad e interdependencia, propias de los DDHH.

Por otro lado, la revisión documental llevada a cabo confirmó que el estilo de redacción de las normas, propio de la dimensión jurídica, imposibilita la detección espontánea de contenidos simbólicos y subjetivos, si bien los tiene, como por ejemplo, cada vez que refieren a víctimas, abusos o goce. Cada una de esas palabras simboliza emociones y sentimientos.

Con esto se confirma la importancia de saber leer los derechos de manera integrada y aprender a situarlos en las experiencias cotidianas.

Desde ese punto de vista, el resultado de este estudio permite responder a un objetivo emergente, representado en la EDH. Ese campo, que ha buscado integrar la dimensión jurídica, ética y política a las prácticas cotidianas, es el que contiene las herramientas para avanzar más allá de la identificación de lo corporal subjetivo, y pasar a la práctica de lo corporal subjetivo.

Esto podría implicar, por ejemplo, que las y los educadores en DDHH generen más instancias interdisciplinarias para abordar la EDH, que fortalezcan una integración explícita del ámbito afectivo en la cultura de los DDHH, promoviendo así una presencia más amplia y concreta de la integralidad del ser humanos en la aplicación de los DDHH.

Referencias Bibliográficas

Abarca Lizana, M. (2019). ¿Para quién trabajan los derechos humanos? Críticas al sistema internacional de los derechos humanos desde una perspectiva interseccional. *Anuario de Derechos Humanos* Vol. 15 Núm. 2 (2019) • Págs. 315-332. <https://doi.org/10.5354/0718-2279.2019.52522>

Bertherat, T. (1987). *El cuerpo tiene sus razones*. Paidós, España.

Cianciardo, J. (2020). *La cultura de los derechos humanos. Razón, voluntad, diálogo*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, México. Disponible en <https://dadun.unav.edu/handle/10171/60039>

Danilo Bartelt, D. (2018). *Por una conversación crítica sobre los derechos humanos a 70 años de la DUDH*. Instituto Heinrich Böll. Recuperado de <https://mx.boell.org/es/person/dawid-danilo-bartelt>

Díaz, M. (2021). Teoría del cuerpo subjetivo en Michel Henry: aportes para una fenomenología contemporánea del cuerpo. *Cinta de moebio*, (70), 1-16. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2021000100001>

INDH (2019). *Informe Anual Sobre situación de los Derechos Humanos en Chile en el contexto de la crisis social. 17 de octubre- 30 de noviembre 2019*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.indh.cl/server/api/core/bitstreams/9b8845b0-9bfe-46fd-8063-26184ca1a3e7/content>

INDH (2019). *Manual La escuela en el marco de los derechos humanos*. Disponible en <https://bibliotecadigital.indh.cl/items/528f939f-21df-4788-a5c9-cba17ac61632>

Magendzo Kolstrein, A. (2012). *Bases de una concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos*. Recuperado de <https://educacioncivicamep.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/12/magendzo-abraham.pdf>

Mujica, R. M. (2008). Ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Perú en A. Magendzo (Ed.), *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica* (pp. 230-247). OEI-SM. Recuperado de <https://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf>

Montero-Ríos, M. (2003). *Saltando las olas*. Editorial Ob Stare, España.

Naciones Unidas (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/resources/educators/human-rights-education-training/united-nations-declaration-human-rights-education-and-training>

Naciones Unidas (2019). *Informe sobre la misión a Chile 30 de octubre-22 de noviembre de 2019*. Recuperado de https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Countries/CL/Report_Chile_2019_SP.pdf

Plaza Lizama, I. (2022). *Aproximación a la didáctica de la educación en derechos humanos en la práctica docente de formadores de la formación inicial docente en el docente en el caso sensible de una universidad chilena* [Tesis de Magister, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <https://descubridor.academia.cl/Record/61113>

Sepúlveda Eriz, M. (2022). Chile Quiltro en N. Acero y J. Cáceres Riquelme (Eds.), *Letra Revuelta. Literatura, imagen y espacio público en el estallido social* (pp.31-43). Narrativa Punto Aparte expedientes.

Van der Kolk, B. (2017). *El cuerpo lleva la cuenta. Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*. Editorial Eleftheria, España.

Villanueva et al. (2018). Revisiones Sistemáticas: definición y nociones básicas. *Rev. Clin. Periodoncia Implantol. Rehabil. Oral* vol.11 no.3 Santiago dic. 2018 <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-01072018000300184>

Washburn et al. (2022). La educación en valores y derechos humanos en la formación de docentes de la Universidad de Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), pp 1-34. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i2.48924>

Yuing Alfaro,T. (2024). Re-escritura: un corte en el cuerpo, una síncope en el tiempo. En Yuing (Ed.) *Mundana(L). Notas y re-escrituras*, 2024, Pecado Ediciones.

La Democracia como Derecho exigible: desarrollo jurisprudencial de la Corte Interamericana de Derechos Humanos

Lorena González Pinto²²

**“La democracia es el peor sistema de gobierno, excepto por todos los demás que se han intentado.
Sir Winston Churchill”²³**

Resumen

Este artículo examina la evolución del concepto de democracia en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, particularmente a través de la jurisprudencia de la Corte Interamericana. Mediante análisis doctrinal y jurisprudencial, se demuestra cómo la democracia ha transitado de una concepción meramente procedimental a constituirse como derecho exigible, vinculado intrínsecamente al respeto de los derechos humanos y el Estado de Derecho. Se analiza el papel normativo de la Carta Democrática Interamericana y los casos contenciosos que han perfilado el contenido sustantivo de la democracia, incluyendo pronunciamientos sobre corrupción y reelección indefinida. Finalmente, se proponen reformas institucionales para fortalecer el sistema interamericano frente a amenazas contemporáneas que erosionan la gobernabilidad democrática regional.

22. Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la ULaSalle, Costa Rica. Consultora internacional sobre Derechos Humanos para varias agencias de las Naciones Unidas; Corte Interamericana de Derechos Humanos; Organización de Estados Americanos, así como de otras instituciones, nacionales y regionales en América Latina. Docente de Derechos Humanos en la ULaSalle y en las Maestrías en Derechos Humanos en: Universidad para la Paz de Naciones Unidas; y Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Invitada en diversas universidades, incluyendo la Universidad de Essex, Inglaterra; UNAM y Universidad Iberoamericana de México; Instituto Internacional de Derechos Humanos, Estrasburgo; ULaSalle, Canoas Brasil, entre otras,

23. Winston Churchill, House of Commons, 11 November 1947. Texto original: *Indeed, it has been said that democracy is the worst form of Government — except for all those other forms that have been tried from time to time*

Introducción

En 2009, la Universidad De La Salle de Costa Rica creó la Cátedra en Derechos Humanos con el objetivo de desarrollar un sistema integral orientado a la investigación, docencia, difusión, documentación y promoción de los derechos humanos desde un enfoque multidisciplinario de las ciencias sociales en la educación superior.

Partimos de la premisa de que toda educación debe fundamentarse en un enfoque basado en derechos humanos, y que la educación en derechos humanos debe ir más allá de la transmisión de conocimientos sobre su doctrina y normativa internacional.

Es esencial que la formación académica se complemente con el compromiso de aplicar los principios, valores y contenidos de los derechos humanos en la vida cotidiana, que permitan derribar barreras y asegurar la participación de todas las personas y el pleno disfrute de todos los derechos fundamentales. Para lograrlo, es indispensable promover principios y valores inclusivos como la tolerancia, el respeto, la empatía, la igualdad de género y la solidaridad y colaboración entre todas las personas sin discriminación.

El objetivo general de la Cátedra es fortalecer la promoción, difusión y protección de los derechos humanos en la región centroamericana, mediante el desarrollo de proyectos que favorezcan la discusión, el análisis, el estudio, la sistematización y la divulgación en esta materia, contribuyendo así a una transformación social positiva en nuestra región.

De forma constante, diseñamos estrategias y metodologías que permiten tender puentes entre la investigación académica y el diseño de políticas públicas en derechos humanos e inclusión social, ofreciendo apoyo y asistencia técnica a instituciones públicas y privadas.

Uno de los ejes fundamentales de nuestra Cátedra es generar una comprensión global de los derechos humanos, promoviendo una formación ética y multidisciplinaria, orientada a la construcción de una ciudadanía comprometida con la paz, la democracia y la defensa de los derechos humanos. Aspiramos a formar personas capaces de contribuir a la erradicación de la pobreza y la discriminación, fomentar el desarrollo sostenible y fortalecer la comprensión intercultural.

Estamos convencidos de que nuestros objetivos contribuyen directamente a la misión, el mandato y las prioridades de la UNESCO. Por ello, en octubre de 2011, la Directora General de la UNESCO reconoció oficialmente nuestra Cátedra como Cátedra UNESCO de Derechos Humanos. Actualmente, esta distinción solo la ostenta la Universidad De La Salle de Costa Rica en toda Centroamérica.

Reconocemos la importancia estratégica de establecer alianzas con otras instituciones académicas que nos permiten participar y desarrollar proyectos educativos y de investigación. Algunas de las redes con las que colaboramos son: Red Iberoamericana de Universidades que Trabajan en Derechos Humanos (que incluye universidades de España, Italia y América

Latina); Red de Cátedras UNESCO de Educación en Derechos Humanos y Cultura de Paz en América Latina y el Caribe y Red de Universidades La Salle de América Latina.

Con el presente artículo sobre el desarrollo jurisprudencial del Sistema Interamericano de Derechos Humanos en materia de democracia, reafirmamos que la democracia debe ser garante del respeto integral de los derechos individuales, colectivos y de las libertades fundamentales. Además, debe ser un pilar esencial de la cohesión social. Enfatizamos que el desarrollo democrático va más allá de los procesos electorales e incluye elementos esenciales como la participación ciudadana, la rendición de cuentas, el pluralismo ideológico, la democratización institucional, la consolidación del Estado de Derecho y la libertad de expresión, entre otros

La Democracia más que un marco político

El desarrollo normativo y jurisprudencial en el marco del Sistema Interamericano de Derechos Humanos (SIDH) ha permitido delinear el contenido sustantivo de la democracia, superando una visión reduccionista del régimen democrático.

La Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH), en su jurisprudencia reiterada, ha reconocido que la democracia no es un simple marco político, sino un presupuesto esencial para la vigencia y protección de los derechos humanos.

La Corte IDH, en las opiniones consultivas (OC) sobre: Colegiación Obligatoria de Periodistas, OC-05/85 (1985) y sobre la expresión “leyes” en el artículo 30 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, OC-06/86 (1986), estableció que la interpretación de la Convención debe realizarse a la luz del concepto de Estado Democrático. Además, precisó que las limitaciones al ejercicio de los derechos humanos consagrados en la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH), solo pueden emanar de leyes adoptadas por órganos legislativos electos democráticamente.

En su Opinión Consultiva OC-28/21 (2021), la Corte IDH estableció que las obligaciones estatales en materia electoral trascienden el simple deber genérico de garantizar derechos. El tribunal interamericano determinó que los Estados deben adoptar directrices específicas para diseñar sistemas electorales que cumplan con estándares mínimos: periodicidad genuina de los comicios, sufragio universal e igualitario, y garantía del secreto del voto como mecanismo de protección de la voluntad popular. Esta interpretación convierte el principio democrático de aspiración política en obligación jurídica vinculante, sujeta a control de convencionalidad.

Este pronunciamiento refuerza el carácter jurídico obligatorio del principio democrático en el diseño de sistemas electorales, trasladándolo del ámbito político al normativo.

Esta posición ha sido reiterada en casos contenciosos, donde la Corte IDH ha expresado que “[l]a democracia representativa es determinante en todo el sistema del

que la Convención forma parte”, y constituye “un principio reafirmado por los Estados americanos en la Carta de la OEA, instrumento fundamental del Sistema Interamericano”.²⁴

En su jurisprudencia, la Corte IDH ha señalado que el ejercicio efectivo de la democracia constituye una obligación jurídica internacional, la cual ha sido aceptada por todos los Estados miembros de la OEA, por lo que ha dejado de ser un asunto de jurisdicción doméstica, interna o exclusiva. Esto implica que la observancia de los principios democráticos puede ser objeto de control internacional.²⁵

Asimismo, este tribunal interamericano ha subrayado que el *principio democrático* inspira, irradia y guía la aplicación de la Convención Americana de forma transversal como postulado rector y pauta interpretativa. Actuando como principio rector que articula la forma de organización política elegida por los Estados americanos para alcanzar los valores que el sistema quiere promover y proteger, entre los cuales se encuentra la plena vigencia de los derechos humanos.²⁶

Democracia y Derechos Políticos

Una vez establecido el carácter transversal del principio democrático, resulta fundamental analizar su vinculación con los derechos políticos.

La jurisprudencia de la Corte IDH ha desarrollado una concepción expansiva de los derechos políticos que supera la mera dimensión electoral. A partir de *Yatama* (2005), el tribunal estableció que el sufragio constituye un elemento esencial de la democracia, pero no agota el contenido de la participación política. Esta línea fue profundizada en *Castañeda Gutman* (2008), donde la Corte reconoció un espectro más amplio de derechos: postularse a cargos públicos, acceder en condiciones equitativas a funciones representativas y participar en la vida pública mediante diversos mecanismos institucionales.

Significativamente, la jurisprudencia interamericana ha transitado del reconocimiento formal de derechos políticos hacia la exigencia de “oportunidades reales” de ejercicio. Esta evolución impone obligaciones estatales positivas: no basta con consagrar derechos en textos normativos; los Estados deben adoptar medidas concretas que remuevan obstáculos fácticos que impidan la participación efectiva de la ciudadanía. Este estándar jurisprudencial refleja una comprensión sustantiva de la igualdad política, coherente con los principios de la Carta Democrática Interamericana.²⁷

24. Corte IDH. Caso Castañeda Gutman Vs. México (2008). Caso Integrantes y Militantes de la Unión Patriótica Vs. Colombia (2022). Caso Yatama Vs. Nicaragua (2005). Caso Petro Urrego Vs. Colombia (2020).

25. Corte IDH. Caso Integrantes y Militantes de la Unión Patriótica supra. Caso Capriles Vs. Venezuela (2024). Caso Gadea Mantilla Vs. Nicaragua (2024).

26. Corte IDH. Caso Gadea Mantilla Vs. Nicaragua. Caso Capriles. Supra. Caso Integrantes y Militantes de la Unión Patriótica. Supra.

27. Corte IDH. Caso Integrantes y Militantes de la Unión Patriótica. supra. Caso Capriles. Supra. Caso Miembros del Sindicato Único de Trabajadores de Ecasa (SUTECASA) Vs. Perú (2024). Caso López Mendoza Vs. Venezuela (2011). Caso Petro Urrego, supra. Caso Castañeda Gutman, supra. Caso San Miguel Sosa y otras Vs. Venezuela., (2018). Caso Gadea Mantilla, supra. Caso López Lone y otros Vs. Honduras (2015).

La Corte IDH también ha sido enfática al señalar que los derechos políticos protegidos en la CADH, así como en diversos instrumentos internacionales, propician el fortalecimiento de la democracia y el pluralismo político.²⁸

En particular el derecho a una participación política efectiva implica que los ciudadanos tienen no sólo el derecho sino también la posibilidad de participar en la dirección de los asuntos públicos. Además, se ha reconocido que el ejercicio efectivo de los derechos políticos constituye un fin en sí mismo y, a la vez, un medio fundamental que las sociedades democráticas tienen para garantizar los demás derechos humanos previstos en la Convención.²⁹

De conformidad con los artículos 23, 24, 1.1 y 2 de la Convención, la Corte IDH ha subrayado la obligación de los Estados, de garantizar el goce de los derechos políticos, regulando el ejercicio de dichos derechos y su aplicación sean acordes al principio de igualdad y no discriminación, garantizando su pleno ejercicio. Estas obligaciones de la CADH deben ser interpretadas tomando en cuenta la obligación de garantizar el ejercicio efectivo de la democracia.³⁰

Finalmente, la Corte IDH también ha recordado que la interdependencia entre democracia, Estado de Derecho y protección de los derechos humanos es la base de todo el sistema del que la Convención forma parte, y que uno de los objetivos principales de una democracia debe ser el respeto de los derechos de las minorías.³¹

El contenido sustantivo de la democracia

Los derechos humanos se han ido definiendo y consagrando en documentos internacionales en función del desarrollo histórico de las sociedades, la evolución de los regímenes políticos y la organización de los Estados.

La comunidad internacional ha reconocido que el respeto a los derechos humanos solo puede garantizarse plenamente en contextos democráticos. Este reconocimiento explica el creciente desarrollo de los derechos políticos e incluso la formulación doctrinal del llamado “derecho humano a la democracia”.

La Corte IDH ha expresado que las mayorías en una sociedad, o sus representantes no pueden modificar normas relativas al acceso al poder de forma que beneficien a la persona que ya se encuentra en el poder, y pongan en una situación de desventaja a las minorías políticas, pues con ello se tergiversaría al respeto del Estado de Derecho.

28. Corte IDH. Caso Castañeda Gutman, supra. Caso Capriles, supra. Caso Gadea Mantilla, supra. Caso Yatama, supra. Caso Escaleras Mejía y otros Vs. Honduras. (2018).

29. Corte IDH. Caso Castañeda Gutman, supra. Caso Capriles, supra. Caso Gadea Mantilla, supra. Caso Escaleras Mejía y otros, supra.

30. Corte IDH. Opinión Consultiva OC-28/21 de 7 de junio de 2021.

31. Corte IDH. Opinión Consultiva OC-28/21, supra. Opinión Consultiva OC-29/22 de 30 de mayo de 2022.

La Corte IDH, también indicó que en el marco del respeto al Estado de Derecho, solo es posible el desarrollo de una auténtica democracia, si todas las partes respetan los límites impuestos por la ley.³²

El instrumento regional que representa el avance más significativo para precisar el alcance del nuevo paradigma democrático y establecer medidas colectivas de protección en las Américas es, sin duda, la Carta Democrática Interamericana.³³

Este instrumento jurídico fue aprobado para fortalecer la democracia y los derechos vinculados con ella. En su artículo primero se establece que:

“Los pueblos de América tienen derecho a la democracia y sus gobiernos la obligación de promoverla y defenderla.”

La Carta Democrática Interamericana (2001) representa un avance normativo crucial al establecer una distinción analítica entre dos categorías complementarias: los elementos *esenciales* constitutivos de la democracia representativa, y los *componentes fundamentales* que operacionalizan su ejercicio efectivo

Los elementos esenciales configuran el núcleo duro del régimen democrático: protección de derechos humanos, acceso al poder mediante elecciones auténticas con sufragio universal y secreto, pluralismo político y separación de poderes. Estos elementos poseen carácter estructural y su ausencia o violación grave puede constituir una “alteración inconstitucional del orden democrático” según el artículo 19 de la Carta.

Los componentes fundamentales, por su parte, reflejan dimensiones cualitativas del funcionamiento democrático: transparencia gubernamental, probidad pública, respeto de derechos sociales, libertad de expresión y subordinación de todas las instituciones estatales al orden constitucional. Estos componentes trascienden el aspecto meramente procedimental y exigen estándares sustantivos de gobernanza.

La Corte IDH ha incorporado progresivamente estas categorías en su jurisprudencia. En *López Lone y otros* (2015), el tribunal vinculó la independencia judicial —componente fundamental según la Carta— con la protección de derechos políticos, argumentando que sin jueces independientes resulta imposible garantizar elecciones libres o impugnar violaciones a derechos electorales. Más recientemente, en *Viteri Ungaretti* (2023), la Corte conectó el componente de “probidad pública” con obligaciones estatales concretas de proteger denunciantes de corrupción, demostrando cómo los elementos de la Carta Democrática generan derechos exigibles judicialmente.

32. Corte IDH. Caso Capriles, supra. Caso Gadea Mantilla, supra.

33. Aprobada por la Asamblea General de la OEA, celebrada en Lima, Perú, el 11 de septiembre de 2001, y suscrita por todos los Estados participantes.

Esta interacción entre el instrumento normativo regional y la jurisprudencia contenciosa ilustra la “constitucionalización” del principio democrático en el Sistema Interamericano: la democracia deja de ser aspiración política para convertirse en estándar jurídico vinculante, cuyo incumplimiento puede generar responsabilidad internacional del Estado.

Sin embargo, la Corte IDH ha sido categórica al señalar que toda regulación nacional debe ser compatible con la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH) y con los principios de la democracia representativa que subyacen al Sistema Interamericano, incluidos los que emanan de la Carta Democrática Interamericana.³⁴

Si bien la Carta ha sido un instrumento valioso en momentos de crisis institucional, también es cierto que sus mecanismos requieren revisión para cumplir plenamente su finalidad: la defensa efectiva de la democracia en la región.

Desde la perspectiva de Castañeda (2010), existen tres elementos clave que deberían incorporarse a la Carta Democrática Interamericana:

- a) el establecimiento de un sistema de alerta temprana;
- b) la ampliación de las causales para su aplicación; y
- c) la inclusión de sanciones —no solo políticas—, sino también económicas, que puedan aplicarse con cierto grado de automaticidad.

En su reciente Opinión Consultiva sobre Emergencia Climática y Derechos Humanos (2025) la Corte IDH, afirmó que:

En virtud del principio democrático, los Estados deben fortalecer el Estado Democrático de Derecho como marco esencial para proteger los derechos humanos, la eficacia de la acción pública y una participación ciudadana abierta e inclusiva, asegurando además el pleno ejercicio de los derechos de procedimiento.

Amenazas contemporáneas: corrupción y reelección indefinida

Entre las amenazas más graves que enfrenta la democracia contemporánea en la región destacan la corrupción y la reelección presidencial indefinida. La corrupción constituye un fenómeno que afecta la institucionalidad democrática dado que socava la legitimidad de las instituciones públicas, atenta contra la sociedad, el orden moral y la justicia.³⁵

La Corte IDH, en una evolución doctrinal relevante ha comenzado a perfilar la democracia como un derecho que puede ser objeto de control jurídico. Si bien la CADH no consagra expresamente un “derecho a la democracia”, el tribunal interamericano ha advertido que ciertos retrocesos graves, como reelecciones presidenciales indefinidas o golpes de Estado, pueden ser analizados a la luz del sistema de protección.

34. Corte IDH. Caso Gadea Mantilla Vs. Nicaragua. Caso Castañeda Gutman Vs. México. Caso Capriles Vs. Venezuela. Caso San Miguel Sosa y otras Vs. Venezuela (2018).

35. Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). Informe: Corrupción y Derechos Humanos (2019).

La Opinión Consultiva OC-28/21 sobre la reelección presidencial indefinida constituye un hito en esta línea jurisprudencial, al declarar que dicha figura no constituye un derecho humano protegido por la Convención, sin embargo, la reelección sin límites socava el principio de alternancia en el poder y debilita el equilibrio democrático.

El Tribunal Interamericano, señaló que actualmente el mayor peligro para las democracias no reside únicamente en quiebres abruptos del orden constitucional, sino en procesos graduales de erosión institucional que pueden conducir a regímenes autoritarios, incluso cuando estos surgen de elecciones populares. En esta opinión consultiva la Corte IDH declaró que las salvaguardas democráticas deben incluir la prohibición de la reelección presidencial indefinida, sin que ello impida que otras personas del mismo partido político puedan postularse al cargo.

En cuanto a otras amenazas estructurales, el Consejo de Derechos Humanos de la ONU³⁶ ha indicado que la corrupción adopta múltiples formas y constituye una amenaza directa al Estado de Derecho, a la democracia y a los derechos humanos.

En consonancia con esta posición, la Corte IDH, en el caso *Ramírez Escobar y otros* (2018), ha subrayado que la corrupción no solo vulnera los derechos de las personas directamente afectadas, sino que genera impactos negativos a nivel estructural, socavando la confianza pública y debilitando el orden democrático y el Estado de Derecho.

La Corte IDH fue más allá al señalar que la corrupción cometida por autoridades estatales o por prestadores privados de servicios públicos afecta especialmente a grupos en situación de vulnerabilidad.

El caso *Viteri Ungaretti y otros* (2023), marca el inicio de una línea jurisprudencial innovadora que, si bien poseía ya algunos antecedentes, por primera vez la Corte IDH fue categórica al señalar el vínculo entre corrupción y derechos humanos en una de sus sentencias. En este caso la Corte IDH reafirmó que estos actores deben estar libres de toda forma de amenaza derivada de sus actividades de denuncia y fiscalización pública. Reconociendo 3 puntos: i) la denuncia de corrupción reviste especial importancia para la garantía de los derechos humanos; ii) existe un derecho y a la vez un deber de las personas de denunciar hechos de corrupción y iii) los Estados no están llamados, sino más bien obligados a adoptar medidas efectivas para proteger a los denunciantes de corrupción.

A la luz de estos impactos, la Corte IDH ha sostenido que para prevenir y combatir la corrupción es esencial garantizar derechos como:

- acceso a la información,
- participación en los asuntos públicos, y
- derecho a un juicio con garantías ante un tribunal competente, independiente e imparcial.

36. Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. (2015). Informe final del Comité Asesor del Consejo de Derechos Humanos sobre las consecuencias negativas de la corrupción en el disfrute de los derechos humanos (A/HRC/28/73).

Estos derechos son clave para crear entornos seguros que protejan a la sociedad civil, denunciantes de corrupción, testigos, activistas, periodistas, personas defensoras de derechos humanos, fiscales, jueces y otros operadores de justicia.

Consideraciones finales

Este trabajo ha demostrado que el concepto de democracia en el Sistema Interamericano ha experimentado una evolución progresiva, pasando de una visión formal, procedimental y electoral a una noción sustantiva, estrechamente vinculada al respeto de los derechos humanos y el Estado de Derecho.

Los tratados interamericanos, las resoluciones de la OEA y especialmente la jurisprudencia de los órganos del sistema interamericano, han fortalecido esta perspectiva al reconocer en la democracia un contenido normativo exigible. Por lo anterior, la preservación y la protección de la democracia, como régimen, constituye un reto esencial de las relaciones internacionales contemporáneas.

La democracia no debe entenderse únicamente como el resultado de un proceso electoral, sino como un proyecto político permanente, fundado en la dignidad humana, y orientado a garantizar la justicia, la participación, el respeto de los derechos humanos y la inclusión.

Al incorporar principios sustantivos como igualdad, participación efectiva, separación de poderes, pluralismo, rendición de cuentas, acceso a la información, libertad de expresión y la inclusión, la Corte IDH ha delineado un modelo que responde a las complejidades sociales y políticas actuales de la región.

En definitiva, el sufragio adquiere verdadero valor solo cuando está respaldado por instituciones sólidas, mecanismos de control y contrapeso, y un entorno plural e inclusivo que garantice la participación libre, informada e igualitaria de la ciudadanía.

El desarrollo normativo y jurisprudencial de los órganos del Sistema Interamericano implica una expansión de los alcances de la democracia, pero también plantea desafíos relevantes. Uno de los más sensibles es el equilibrio entre la intervención internacional legítima y el respeto a la soberanía estatal.

Este desafío debe abordarse desde una lógica cooperativa y preventiva, en la que el respeto a los derechos humanos opere como parámetro rector para cualquier acción regional.

La *Carta Democrática Interamericana* ha sido un instrumento valioso para este proceso. Sin embargo, aún presenta limitaciones que deben atenderse mediante la aprobación de protocolos, que refuercen su eficacia.

Entre las propuestas destacan:

- creación de un sistema de alerta temprana;
- solicitud de informes institucionales anuales sobre el funcionamiento de la democracia en cada país;
- definición clara de los actos que constituyen una alteración al orden democrático;
- ampliación de las causales para activar sus mecanismos;
- establecimiento de sanciones no solo de carácter político, sino también económico;
- aplicación de sanciones si se ha roto el orden democrático;
- creación de mecanismos de seguimiento a las sanciones establecidas;
- análisis de la posibilidad de crear una Relatoría sobre Democracia en el marco de la CIDH, que dé seguimiento a las alertas tempranas y a las sanciones que se puedan imponer;
- promoción de una mayor participación de organizaciones de la sociedad civil con el fin de facilitar denuncias ante la OEA cuando existan situaciones de quiebre democrático o riesgo institucional grave.

Referências Bibliográficas

Barbosa Delgado, F. (2011). La democracia: un concepto base dentro de los sistemas de protección de los derechos humanos. *Revista Derecho del Estado*, (27), 9-35.

Cançado Trindade, A. A. (1999). Democracia y derechos humanos: el régimen emergente de la promoción de la democracia y del Estado de Derecho. *Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos*, 1(1), 9-26.

Castañeda, J. G. (2010, septiembre). *Intervención en el Seminario Internacional La Carta Democrática Interamericana: Realidad y desafíos a 10 años de su adopción* [Conferencia]. Seminario Internacional, Santiago de Chile.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2019). *Corrupción y derechos humanos: Estándares interamericanos* (OEA/Ser.L/V/II. Doc. 236). Organización de los Estados Americanos. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/CorrupcionDDHHES.pdf>

Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. (2015). *Informe final del Comité Asesor del Consejo de Derechos Humanos sobre las consecuencias negativas de la corrupción en el disfrute de los derechos humanos* (A/HRC/28/73). Naciones Unidas. <https://undocs.org/es/A/HRC/28/73>

García Sayán, D. (2021, 9 de septiembre). Carta democrática: 20 años de marchas y contramarchas. *La República*. <https://larepublica.pe/opinion/2021/09/09/carta-democratica-20-anos-de-marchas-y-contramarchas-por-diego-garcia-sayan>

García Sayán, D. (2001). El Perú y la gesta de la Carta Democrática Interamericana. En *Acuerdo de Lima: Bases para un Programa de Gobernabilidad Democrática* (pp. 1-12). Consorcio de Investigación Económica y Social. https://www.acuerdodelima.org/docs/02a-garcia_sayan.pdf

Gros Espiell, H. (1991). *La Organización de los Estados Americanos y los derechos humanos*. En Comisión Interamericana de Derechos Humanos (Ed.), *Estudios básicos de derechos humanos* (Vol. 2, pp. 51-89). Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Habermas, J. (2000). *La constelación posnacional: Ensayos políticos*. Paidós.

Nieto Navia, R. (1993). *Introducción al sistema interamericano de protección de los derechos humanos*. Temis/Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Organización de los Estados Americanos. (1948). *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*. OEA. <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/declaracion.asp>

Organización de los Estados Americanos. (2001). *Carta Democrática Interamericana* (AG/RES. 1 (XXVIII-E/01)). OEA. http://www.oas.org/charter/docs_es/resolucion1_es.htm

Jurisprudencia

Opiniones Consultivas

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (1985). *La colegiación obligatoria de periodistas (Arts. 13 y 29 Convención Americana sobre Derechos Humanos)* (Opinión Consultiva OC-5/85). http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_05_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (1986). *La expresión “leyes” en el artículo 30 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos* (Opinión Consultiva OC-6/86). http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_06_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2021). *La figura de la reelección presidencial indefinida en sistemas presidenciales en el contexto del Sistema Interamericano de Derechos Humanos* (Opinión Consultiva OC-28/21). http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_28_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2022). *Enfoques diferenciados respecto de determinados grupos de personas privadas de la libertad* (Opinión Consultiva OC-29/22). http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_29_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2025). *Emergencia climática y derechos humanos* (Opinión Consultiva OC-32/25). https://corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_32_es.pdf

Casos Contenciosos

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2004). *Caso Ricardo Canese vs. Paraguay*. Sentencia de 31 de agosto de 2004 (Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 111. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_111_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2005). *Caso Yatama vs. Nicaragua*. Sentencia de 23 de junio de 2005 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 127. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_127_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2008). *Caso Castañeda Gutman vs. México*. Sentencia de 6 de agosto de 2008 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 184. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_184_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2010). *Caso Chitay Nech y otros vs. Guatemala*. Sentencia de 25 de mayo de 2010 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 212. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_212_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2011). *Caso López Mendoza vs. Venezuela*. Sentencia de 1 de septiembre de 2011 (Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 233. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_233_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *Caso López Lone y otros vs. Honduras*. Sentencia de 5 de octubre de 2015 (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 302. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_302_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2018). *Caso San Miguel Sosa y otras vs. Venezuela*. Sentencia de 8 de febrero de 2018 (Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 348. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_348_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2018). *Caso Ramírez Escobar y otros vs. Guatemala*. Sentencia de 9 de marzo de 2018 (Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 351. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_351_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2018). *Caso Escaleras Mejía y otros vs. Honduras*. Sentencia de 26 de septiembre de 2018 (Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 361. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_361_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2020). *Caso Petro Urrego vs. Colombia*. Sentencia de 8 de julio de 2020 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 406. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_406_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2022). *Caso Integrantes y Militantes de la Unión Patriótica vs. Colombia*. Sentencia de 27 de julio de 2022 (Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 455. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_455_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2023). *Caso Viteri Ungaretti y otros vs. Ecuador*. Sentencia de 27 de noviembre de 2023 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 510. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_510_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2024). *Caso Miembros del Sindicato Único de Trabajadores de Ecasa (SUTECASA) vs. Perú*. Sentencia de 18 de abril de 2024 (Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 526. https://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_526_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2024). *Caso Capriles vs. Venezuela*. Sentencia de 10 de octubre de 2024 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 541. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_541_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2024). *Caso Gadea Mantilla vs. Nicaragua*. Sentencia de 16 de octubre de 2024 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 543. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_543_esp.pdf

Esperanzar en la Educación Superior: contribuciones de la Cátedra UNESCO/ UNICAP de Derechos Humanos Dom Helder Camara a la puesta en práctica de una pedagogía del nunca más.

Manoel Severino Moraes de Almeida³⁷

Carolina Valença Ferraz³⁸

Emilly Maria Ferreira de Farias Moraes³⁹

Maria Eduarda de Carvalho Estevão⁴⁰

Maria Elizabete Dias de Souza Vicente⁴¹

Roberto Carlos dos Santos Regis⁴²

Introducción

La historia de Pernambuco está marcada por luchas y resistencias que allanaron el camino hacia la democracia en Brasil. El período de la dictadura militar (1964-1985), aunque traumático y violento, dejó un legado crucial: la urgencia de la memoria como herramienta de vigilancia y la necesidad de una «pedagogía del nunca más».

En este estado, la construcción de esta pedagogía se manifiesta en la valorización de los lugares de memoria, el fomento de la investigación sobre los años de plomo y

37. Abogado. Científico Político. Titular de la Cátedra UNESCO/UNICAP de Derechos Humanos Dom Helder Camara. Coordinador General del Cendhec. Profesor de la Escuela de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la UNICAP. Profesor Permanente de Posgrado en Derechos Humanos de la UFPE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6332844682702344>, correo electrónico: manoel.almeida@unicap.br.

38. Abogada. Profesora Universitaria de la Escuela de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad Católica de Pernambuco. Profesora Permanente del Programa de Posgrado en Derechos Humanos de la UFPE. Investigadora de la Cátedra UNESCO/UNICAP de Derechos Humanos Dom Helder Camara. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1574150134570614>, correo electrónico: vferrazcarolina@gmail.com

39. Estudiante del curso de Derecho de la UNICAP

40. Estudiante del curso de Derecho de la UNICAP

41. Estudiante del curso de Derecho de la UNICAP

42. Diseñador de Moda. Maestro en Industrias Creativas. Func. Adm. Cátedra UNESCO/UNICAP de Derechos Humanos Dom Helder Camara. <https://lattes.cnpq.br/5409673955137262>

la integración de estos temas en el currículo escolar y en el debate público. No se trata solo de volver al pasado, sino de usarlo como brújula ética en el presente, enseñando a las nuevas generaciones el valor innegociable de las libertades democráticas y los derechos humanos.

. La experiencia de Pernambuco demuestra que la memoria no es estática, sino un campo de disputa en el que la verdad debe reafirmarse constantemente frente al riesgo del olvido y el revisionismo. La resistencia, en este contexto, es la actitud activa de preservar los testimonios, honrar a las víctimas y, sobre todo, fortalecer las instituciones democráticas para que las violaciones del pasado no se repitan.

Es urgente que, en la enseñanza de los derechos humanos, se haga justicia a la participación de las mujeres en la lucha por la democracia, así como en la preservación de la memoria y la verdad. ¿Cuántas mujeres participaron en la resistencia en favor de la libertad y de un país democrático? ¿Cuántas ocuparon un puesto en las comisiones de la verdad? ¿Y cuántas universidades mantienen viva la llama de la justicia social y la acogida de los grupos socialmente vulnerables?

Pernambuco trae en su historiografía la célebre mención a las heroínas de Tejucupapo, mujeres del pueblo que, ante la invasión holandesa en 1646, defendieron su villa con agua hirviendo, pimienta, palos y piedras, pasando a la historia como una de las primeras participaciones de las mujeres en la lucha por los derechos en el país.

La consolidación de una democracia plena exige que la memoria de la represión sea un pilar de la educación cívica. En Pernambuco, las lecciones aprendidas a lo largo de este camino nos muestran que la lucha por la democracia es continua y que la pedagogía del “nunca más” es la garantía de que la libertad, conquistada con tanto dolor y sacrificio, siga siendo un valor permanentemente vivo y protegido. Es el compromiso de un pueblo que entendió que recordar es resistir.

Hacer justicia a la lucha por la democracia exige que respetemos el pasado, la historia del pueblo de Pernambuco, compuesta por mujeres y hombres que enfrentaron valientemente el yugo de la opresión y no abandonaron la lucha por la democracia y la justicia social.

1. El Proyecto de Extensión «Espacios de Memoria y Resistencia Democrática»

En dos años de implementación del Proyecto de Extensión “Espacios de Memoria y Resistencia Democrática” en la disciplina de Derechos Humanos de la Universidad Católica de Pernambuco, se han alcanzado varios objetivos que demuestran el potencial

crítico y pedagógico de la propuesta. Desde su creación en agosto de 2023, ha llegado a más de 5.000 alumnos de las escuelas públicas Dom Vital, José Villela, Dom Bosco y Pe. Machado; Ageu Magalhães y, durante la Semana de Dom Helder Camara, el Liceo Nóbrega se ubica alrededor del Memorial de la Democracia Fernando de Vasconcellos Coelho.

Nuestros socios estratégicos incluyen el Departamento de Educación del Estado de Pernambuco; el Departamento de Justicia y Derechos Humanos; el Memorial de la Democracia Fernando de Vasconcellos Coelho; el Consulado de Portugal; y la Comisión de Amnistía del Ministerio de Derechos Humanos.

Cada año se celebran Foros de Jóvenes, con la participación de más de 700 estudiantes de sus respectivas escuelas, quienes visitan la UNICAP. Estimamos que más de 20.000 personas se beneficiaron de esta iniciativa y conocieron el Memorial de la Democracia. En total, se impartieron 15 clases de la disciplina de derechos humanos, y más de 750 estudiantes de derecho participaron en el proyecto.

Entre los realizadores del proyecto, del Foro de Extensión y de la Semana de Derechos Humanos Dom Helder Câmara, se encuentran la Cátedra UNESCO/UNICAP de Derechos Humanos Dom Helder Câmara y la Asesoría de Extensión de la UNICAP. El proyecto se basa en el concepto de justicia transicional programática presentado en la tesis: DICTADURA Y traducción PROGRAMÁTICA: Tutela Multinivel y Judicialización de los Crímenes de la Dictadura. El proyecto cuenta con estudiantes de la disciplina de derechos humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales, quienes realizan talleres dirigidos a estudiantes de escuelas públicas del entorno del Sitio Trindade, con los jóvenes como foco principal. Entre los impactos del proyecto está su contribución al ODS 16, “Paz, justicia e instituciones sólidas: promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles”.

2. 1. La Cátedra UNESCO/UNICAP Dom Helder Camara de Derechos Humanos

La Cátedra UNESCO/UNICAP Dom Helder Camara de Derechos Humanos es hoy reconocida por su trabajo en red y su actividad en diversas dimensiones de la universidad, como la enseñanza, la investigación y la extensión. Fue creado mediante la resolución 001 de 2018 de la Universidad Católica de Pernambuco y se ha consolidado como uno de los espacios de promoción de la investigación académica, la formación, la información y la educación en los ámbitos de los derechos humanos, económicos, sociales, culturales y ambientales.

El 4 de octubre de 2019 se firmó el acuerdo que reconoce a la Cátedra como parte integral de la red UNITWIN/UNESCO, un mandato oficial que fue renovado el 15 de septiembre de 2023, tras presentarse todos los documentos necesarios para la renovación del proyecto hasta 2027.

Trabajar la educación en derechos humanos en el contexto histórico actual de Brasil requiere reflexionar sobre nuestras prácticas y utopías. Y nada más poderoso para reflexionar sobre la educación superior que el pensamiento de Paulo Freire.

Freire, educador y filósofo brasileño de Pernambuco, es conocido por su pedagogía crítica y liberadora. Amigo de Dom Helder Camara y contemporáneo de la resistencia contra la dictadura militar en Brasil, juntos practicaron la esperanza en materia de derechos humanos.

Para Freire, la esperanza es una postura activa de búsqueda de la transformación, un motor de acción y de construcción de un futuro más justo e igualitario. En la obra de Dom Helder, el proceso de ver, juzgar y actuar, como método de análisis, posibilitó una Iglesia para los pobres, concebida en el marco de la teología de la liberación.

En el contexto de la educación superior, la esperanza freireana constituye una valiosa guía para la formación de profesionales conscientes y comprometidos con la realidad social y con las múltiples dimensiones de los derechos humanos, centrándose en los nuevos derechos que se construyen en la complejidad de la sociedad contemporánea.

Otro ejemplo importante de cómo Recife jugó un papel protagónico en el movimiento nacional por las libertades individuales se ve en las palabras de Clara Charf, quien menciona que fue en nuestra ciudad donde se produjo el punto de inflexión de su activismo feminista en la lucha y de su posterior cercanía con su compañero Carlos Marighella. En palabras de la propia Clara:

“Todo eso explotó en Recife con la aparición de gente por todos lados, buscando organizaciones, participando en manifestaciones, etc. Fue una gran fiesta de la libertad. Comencé mi activismo en esa época (Kehl; Venceslau, 1989).

Este ensayo es el resultado de una sistematización de los aportes y lecciones aprendidas de los proyectos e iniciativas de la Cátedra en alianza con diversas instituciones que configuran resistencias contra todo tipo de intolerancia, racismo y prejuicio contra la humanidad.

El proyecto de investigación, “JUSTICIA TRANSICIONAL PROGRAMÁTICA: El legado jurídico de las Comisiones de Verdad, Memoria y Democracia”, y el proyecto de extensión,

“Espacios de Memoria y Resistencia Democrática”, realizados en la Unicap a través de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales, han avanzado en la elaboración de artículos, investigaciones y proyectos cada vez más centrados en la sociedad.

En términos generales, el proyecto de investigación sobre “Justicia Transicional Programática” entrelaza la temática de la justicia transicional en Brasil con el constitucionalismo multinivel en el ámbito de la justicia. El objetivo es comenzar por discutir los aportes jurídicos de las Comisiones de la Verdad al constitucionalismo, a la luz del concepto de justicia transicional programática desarrollado en la investigación doctoral, y continuar con los estudios metodológicos y las aplicaciones de la tesis.

En América Latina, la doctrina del federalismo se asocia al fortalecimiento de la teoría de la separación de poderes y coincide con la ampliación de las herramientas multilaterales de integración de los sistemas jurídicos nacionales y del Sistema Interamericano de Derechos Humanos.

La problematización de la investigación científica en derechos humanos refleja el compromiso de despertar una conciencia cualitativa de los resultados, nuevos descubrimientos y dimensiones de la enseñanza, como acertadamente señala Paulo Freire:

El clima de respeto que surge de relaciones justas, serias, humildes y generosas, en las que se respeta éticamente la autoridad del docente y las libertades de los estudiantes, autentica el carácter formativo del espacio pedagógico (Freire, 1996, p. 01)..

La construcción de una conciencia crítica, en el pensar freireano, está condicionada a la toma de conciencia de la realidad social y de las injusticias presentes en el sistema jurídico. Reconocer su diversidad y complejidad es un elemento estructurante de la educación superior, pero también lo son sus ausencias, vacíos y contradicciones.

La democracia constitucional por la que luchamos para su plena implementación depende de una educación holística y socialmente orientada, como lo describe Freire en este pasaje:

O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autêntica o caráter formador do espaço pedagógico (Freire, 1996, p.01).

Si queremos consolidar una práctica transformadora y constructivista, la esperanza no se limita a la teoría, sino que se manifiesta en la práctica. En la educación superior,

esto puede traducirse en proyectos de extensión y actividades de investigación que reúnan a organizaciones que trabajan en la defensa de los derechos humanos y den voz a los actores que lideran estos movimientos de resistencia.

Al combatir el olvido mediante prácticas educativas, enfrentamos el “olvido oportunista”, la degradación de la memoria por la proliferación de noticias falsas y la usurpación de los roles de los protagonistas de la lucha. De esta manera, hacemos justicia a la participación de las mujeres, de los pueblos indígenas, de las comunidades quilombolas y de las comunidades religiosas afrobrasileñas en la resistencia democrática.

Y en este punto, quiero tomarme un momento para presentar el proyecto “Espacios de Memoria y Resistencia Democrática”, que permitió a estudiantes del curso de derechos humanos acceder a una formación en teoría crítica con énfasis en la justicia transicional programática, concepto que desarrollé en mi tesis doctoral, que ahora estoy presentando (Almeida, 2024).

3. Justicia transicional programática

El constitucionalista José Afonso da Silva destaca que, en la interpretación del derecho, las normas programáticas estructuran el régimen político y, entre sus efectos más importantes, se encuentra su carácter axiológico, esencial para la lectura y comprensión del conjunto integrado de normas constitucionales. Traen consigo una expectativa vectorial de la aplicación de la ley, anunciando al juez del Estado el legado civilizatorio de la justicia, un ideal que interpela al juez ante una situación que exige conocimientos técnicos, filosóficos y constitucionales más allá de los casos comunes de la vida cotidiana (Silva, 1999).

En mi tesis relacioné el concepto de norma programática con la concepción de los derechos humanos de Joaquim Herrera Flores (2009) en su libro “La reinención de los derechos humanos”, quien los define como un diamante ético, un concepto que consolidó una pedagogía de la acción.

La imagen del “diamante ético” es una metáfora que explica la complejidad de la innegable interdependencia entre los derechos humanos y sus infinitos mecanismos de implementación en el mundo contemporáneo. En esta figura, el autor pretende ofrecer pistas hacia un horizonte inclusivo del concepto de dignidad humana (Herrera Flores, 2009, p. 113).

Herrera Flores (2009) presenta una concepción de los derechos humanos centrada en la lucha social, o en la defensa del empoderamiento de los movimientos sociales como sujetos colectivos y, por lo tanto, titulares de una agenda colectiva y de derechos

difusos. Por ello, cree en la garantía de que estos movimientos fundamenten la lucha por la dignidad humana, en la medida en que incorporan los valores del multiculturalismo, la pluralidad de saberes, la ética ancestral y la resistencia al mundo neoliberal, capitalista y profundamente desigual.

Es necesario reafirmar la importancia de vivir con dignidad, al tiempo que se critica una gama de violaciones de género y raciales, así como la falta de acceso a la salud, a la educación y a otros servicios. Cuestiones que afectan directamente a la idea de universalizar los derechos sociales:

“[...] todos aquellos que son víctimas de violaciones o que son sistemáticamente excluidos de los procesos y espacios de afirmación y reconocimiento de sus deseos, de sus valores y de sus concepciones sobre cómo deben entenderse las relaciones humanas en sociedad [...]”.
(Herrera Flores, 2000, p. 101-102).

Luego de impartir este contenido, los alumnos se dividen en grupos que organizan un plan para realizar talleres sobre el mismo tema en escuelas del entorno del Sitio Trindade, donde se encuentra el Memorial de la Democracia Fernando de Vasconcellos Coelho.

Al finalizar los talleres sobre democracia y la importancia del Memorial, las escuelas organizan visitas guiadas. En estas visitas, también participan estudiantes voluntarios, quienes profundizan en la dinámica que se presenta en las aulas.

De esta manera, los jóvenes enseñan a otros jóvenes el valor de la democracia y los derechos humanos. En cifras, durante los últimos tres semestres, más de 2.000 estudiantes de los colegios participaron en el proyecto, alcanzando un impacto de 10.000 personas.

Cuando los estudiantes se convierten en sujetos de su proyecto de investigación y extensión, descubrimos la verdadera esperanza freireana, tanto en el reconocimiento de que los procesos se consolidan como prácticas de enseñanza, investigación y extensión, como en el proceso colectivo que estamos construyendo. En la educación jurídica, esto implica fomentar la participación estudiantil, el trabajo en equipo y la construcción de redes de apoyo, como destacó Paulo Freire:

El aprendiz se reconoce a sí mismo al conocer los objetos, descubriendo que es capaz de comprender y presenciando su inmersión en significados, en cuyo proceso también se convierte en un creador crítico de significados. Más que ser educado por cualquier motivo, el educando necesita convertirse en aprendiz asumiéndose como sujeto cognoscente y no como objeto del discurso del educador.

Aquí es, en definitiva, donde reside la gran importancia política del acto de enseñar. Entre otros aspectos, este es el que distingue a un educador progresista de su colega reaccionario (Freire, 1997, p. 24)..

4. La creación del Foro de Jóvenes en Defensa de los Espacios de Memoria

Uno de los objetivos del proyecto de extensión es elaborar un plan de acción destinado a preservar los sitios que representan la memoria de la justicia transicional, con especial atención a los espacios de la ciudad de Recife, en particular el Memorial de la Democracia Fernando de Vasconcellos Coelho, que fue visitado durante el proyecto por estudiantes de escuelas del entorno del Sitio Trindade.

Al organizar este foro⁴³, los estudiantes de derecho están creando no solo un espacio de debate, sino también un epicentro de acción, un catalizador para que los jóvenes no solo comprendan la importancia de estos monumentos, sino que también se conviertan en una fuerza impulsora de la lucha por su preservación. Esta iniciativa no es sólo un paso hacia la conservación física de estos sitios, sino también un viaje para asegurar que su existencia trascienda generaciones, fomentando continuamente la comprensión y el compromiso con los valores fundamentales de la justicia transicional.

En los talleres del proyecto de extensión, durante las visitas de los estudiantes del estado al espacio físico del Memorial, se les invita a elaborar un plan de acción. Este plan describe acciones concretas para la preservación de estos espacios, aprovechando el conocimiento adquirido durante la visita al Memorial. Esta participación práctica permitió a los estudiantes no sólo absorber la importancia histórica de estos sitios, sino también convertirse en parte activa del proceso de conservación. La visita al memorial durante el segundo semestre de este año también permitió a los estudiantes conocer a Edival Nunes Cajá, conocido como Cajá, quien fue estudiante y sociólogo pernambucano y se convirtió en preso político durante la dictadura militar. Los estudiantes pudieron escuchar su relato sobre la experiencia de alguien que no solo vivió, sino que también luchó contra la dictadura militar. Ver el testimonio de Cajá lleva a reflexionar sobre la importancia de los relatos de la memoria de la dictadura militar, y tiene un impacto aún mayor cuando se experimenta la escucha de los hechos a través del hablante. De esta manera, el proyecto de extensión cobra cada vez mayor relevancia al enfatizar la importancia y relevancia de la memoria, y por qué debemos seguir preservando y valorando testimonios como los de Cajá, para recordar lo que no se debe ni se puede olvidar.

43. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=vaDPLA_Q1Y0&t=2082s. consultado el: 11 de noviembre de 2025.

En una de las actividades grupales, cada grupo estaba compuesto en su mayoría por hasta seis personas, lo que revelaba una variedad de ideas innovadoras para preservar el Memorial de la Democracia. Durante la sesión de creación, los participantes elaboraron carteles con dibujos, pinturas y anotaciones que representaban visualmente sus propuestas. Al final del período dedicado a la elaboración de los planes, cada grupo tuvo la oportunidad de presentar sus soluciones, representadas por uno de sus integrantes. Los estudiantes también vivieron la actividad “Curando el Memorial: ¿Qué no se puede olvidar?” mediante la creación de una colección hipotética para el Memorial de la Democracia, con el fin de reflexionar sobre la importancia de la memoria y el impacto de la selección de obras en lo que verdaderamente debe recordarse para no repetirse. Además de los ya mencionados, los principales objetivos incluyen identificar los conflictos y desafíos clave en la construcción de narrativas de memoria, así como comprender qué se mostrará y cuál será su impacto en la interpretación histórica. Estas ideas se presentan en la UNICAP, en una sesión de retroalimentación dirigida a los estudiantes que participaron en los talleres en grupo. La visita de una delegación de estudiantes de escuelas del Estado de Pernambuco al campus de la Universidad ya permitió que más de 700 estudiantes de escuelas públicas visitaran y conocieran los espacios universitarios, fortaleciendo vínculos sociales y culturales.

Y los Foros presentaron soluciones que incluyeron: (i) charlas de concientización, con foco especial en los jóvenes para aumentar la participación; (ii) campañas periodísticas y eventos en el Sitio de Trindade para aumentar la visibilidad del Memorial, contando su historia y fomentando las visitas; (iii) visitas regulares de los órganos responsables, con colaboración de la comunidad en la preservación; (iv) talleres abiertos al público para promover la conservación; (v) difusión a través de los medios de comunicación y redes sociales; (vi) proyectos de seguridad para prevenir el vandalismo; y (vii) campañas de visitas guiadas dirigidas a escuelas públicas, buscando proporcionar experiencias educativas. Estas propuestas demuestran un enfoque integral y creativo para la preservación del Memorial, que incluye concientización, participación comunitaria y estrategias de promoción. Este año, como forma de visibilizar y promover el memorial, se distribuyeron a los estudiantes de la Escuela José Vilela folletos con una cronología del Memorial de la Democracia, un espacio que fue símbolo de resistencia durante la dictadura militar. A través de recursos gráficos, encontramos una manera de representar que el memorial debe preservarse, dada la relevancia de su pasado para la historia.

La participación significativa de los jóvenes en este proceso no sólo fortalece la conexión intergeneracional con nuestro patrimonio cultural, sino que también señala un cambio fundamental en la percepción de la responsabilidad colectiva. Al capacitar a los

jóvenes como protagonistas activos en la protección de nuestra memoria compartida, no solo estamos moldeando el presente, sino también el futuro de estos espacios históricos.

5. Ronda del conocimiento legislativo

El Proyecto Ronda del Conocimiento Legislativo es una iniciativa de carácter formativo y extensionista desarrollada por la Universidad Católica de Pernambuco (Unicap), a través de la Cátedra Unesco/Unicap de Derechos Humanos Dom Helder Camara, en asociación con la Escuela de la Cámara de concejales de Recife, la Escuela del Legislativo de Pernambuco (Elepe) y el Tribunal de Cuentas del Estado de Pernambuco (TCE-PE).

El proyecto se inscribe en el contexto de acciones orientadas a la educación para la ciudadanía democrática, con el propósito de fortalecer los valores republicanos, promover la cultura de los derechos humanos e incentivar la participación política consciente. Se parte de la comprensión de que el conocimiento sobre el funcionamiento de las instituciones legislativas es esencial para la formación de individuos críticos, éticos y comprometidos con el pleno ejercicio de la ciudadanía.

La Ronda Legislativa surgió como programa piloto a partir de la experiencia conjunta entre las instituciones socias, inspirada en el proyecto Vivencia Legislativa, a su vez derivado de la iniciativa Práctica de Visita, también desarrollada en colaboración con la Unicap. Esta colaboración interinstitucional dio lugar a la creación de un modelo innovador de educación ciudadana, basado en metodologías de enseñanza-aprendizaje activas y colaborativas.

El proyecto adopta un formato híbrido de aprendizaje, combinando actividades presenciales y remotas (sincrónicas y asincrónicas) y utilizando metodologías participativas, colaborativas y de aprendizaje cooperativo. Este enfoque posibilita una construcción colectiva del conocimiento, fomentando el liderazgo estudiantil y el diálogo entre la teoría y la práctica en el ámbito político-institucional.

El público objetivo del proyecto está compuesto por estudiantes del curso de Derecho de la Unicap, matriculados en la asignatura Teoría Política y del Estado.

Entre sus principales objetivos, se destacan:

- Acercando a los estudiantes a la legislatura local;
- Profundizar el conocimiento sobre el proceso legislativo estatal;
- Comprender la dimensión política del proceso legislativo;
- Desarrollar la capacidad de debatir ideas y cooperar;
- Experimentar las complejidades del papel del legislador;

- Experimentar el proceso de aprendizaje de la democracia;
- Desarrollar habilidades de comunicación, etc.

La Ronda del Conocimiento Legislativo representa, así, una experiencia formativa innovadora, que articula enseñanza, extensión y ciudadanía, contribuyendo a la consolidación de una cultura democrática y al fortalecimiento de los derechos humanos en el ámbito de la educación superior.

6. TVDH – TV Derechos Humanos y la comunicación de los derechos humanos

El Programa TV Derechos Humanos (TVDH) es una iniciativa de la Cátedra Unesco/Unicap de Derechos Humanos Dom Helder Camara, creada en 2009, con el objetivo de promover la difusión del conocimiento, el debate público y la reflexión crítica acerca de los Derechos Humanos, la ciudadanía y la justicia social. La acción tiene carácter formativo y extensionista y actualmente es producida por estudiantes del curso de Periodismo de la Universidad Católica de Pernambuco (Unicap), en el marco del Proyecto de Extensión EducomDH — Educomunicación y Derechos Humanos en los Medios, vinculado a la Escuela de Comunicación y Ciencia de la Tecnología.

El EducomDH se configura como un proyecto de extensión de naturaleza integradora, estructurado como un ‘paraguas’ que abarca cinco acciones comunicacionales, entre las cuales destaca el TVDH. Fundamentado en los principios de la Educomunicación y en la educación en Derechos Humanos, el proyecto reúne a estudiantes de los cursos de Periodismo y Derecho, articulando enseñanza, investigación y extensión en asociación con una amplia red de instituciones académicas, mediáticas y sociales

Entre las entidades asociadas, se destacan la Cátedra Luiz Beltrão de Comunicación de la Unicap, el LabCom – Agencia Laboratorio de Prácticas Periodísticas, el Núcleo de Apoyo al Docente (NAD), la Secretaría de Educación de Recife, el Centro Dom Helder Câmara de Estudios y Acción Social (Cendhec), el Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), el Movimiento de los Trabajadores y Trabajadoras Rurales Sin Tierra de Pernambuco (MST-PE), el Centro de las Mujeres del Cabo (CMC), la TV Pernambuco (TVPE), la TV de los Trabajadores (TVT), la Radio Folha de Pernambuco y la Universidad Federal de Maranhão (UFMA), entre otras.

A lo largo de su trayectoria, el TVDH se consolidó como un espacio de formación crítica y producción audiovisual comprometido con la democratización de la comunicación y la promoción de la ciudadanía. Con más de 80 programas producidos, el proyecto ha abordado temas centrales de los Derechos Humanos, como los derechos de las personas

negras, de las mujeres, de la población LGBTQIAPN+, de niños y adolescentes, así como las cuestiones que involucran a las poblaciones del campo y de las periferias urbanas

La transmisión del programa ocurre en emisoras públicas y educativas, como TV Pernambuco (TVPE) — transmitida en Recife y en la Región Metropolitana (canal 46.1), en Caruaru (12.1) y en Petrolina (13.1) —, TV de los Trabajadores (TVT), TV Cultura de Maranhão y TV Cultura de Bahía. Las producciones también se ponen a disposición en los canales de YouTube de la Cátedra Dom Helder Câmara y del Curso de Periodismo de la Unicap, ampliando el alcance de las acciones y reforzando el compromiso institucional con la formación ciudadana, la educomunicación y la defensa de los Derechos Humanos

Conclusión:

En resumen, la esperanza de Paulo Freire es una invitación a la acción, a la reflexión crítica y al compromiso social. Las prácticas educativas de contenidos sobre los derechos humanos, en esa perspectiva, pueden contribuir a la formación de profesionales más humanistas, conscientes y comprometidos con la construcción de un mundo más justo e igualitario, en busca de la inclusión social que era el centro del proyecto de acción justicia y paz que Dom Helder defendió en su libro: “La escalada de la violencia”, 1971.

Es importante destacar que la esperanza freireana no es una utopía ingenua, sino una postura realista y combativa, cuyas propuestas están sistematizadas en dos libros: «Pedagogía de la esperanza» y «Pedagogía de la autonomía».

Es esperanzador ver a jóvenes universitarios sistematizando las propuestas delineadas en los Planes de Acción del Foro de la Juventud en Defensa de los Espacios de Memoria, que constituyen una hoja de ruta tangible e inspiradora para la preservación continua de estos lugares.

La enseñanza de los derechos humanos, consolidando la lucha por la justicia transicional como una de sus banderas, tiene como objetivo despertar en los académicos el sentido crítico y la sensibilidad para acoger la lucha en favor de los grupos vulnerables y en pro de las instituciones democráticas brasileñas

Lucha que proviene del mundo académico y se disfraza de pueblo a través de estos proyectos de extensión, en sus innumerables acepciones, como la lucha de los pueblos originarios, en defensa del clima y del medio ambiente ecológicamente equilibrado, de los quilombolas, de los niños y adolescentes, de las personas con discapacidad, de las mujeres, de los pueblos de terreiro, etc.

La preservación de la memoria, tal como se describe en estas estrategias, surge no solo como una obligación moral, sino también como una celebración dinámica de nuestra diversidad cultural y del legado democrático que nos define. Este compromiso colectivo con nuestra historia se basa, sin duda, en la comprensión de que al preservar nuestro pasado construimos un futuro más resiliente, conectado y enriquecido por la riqueza de nuestras narrativas.

El gran desafío de nuestro tiempo es despertar en los más jóvenes el gusto por la cultura de la vida, la esperanza y la defensa de los vulnerables, en una época en la que preocuparse por los demás ha caído en desuso. En qué debemos defender lo obvio y recordar el pasado para que nunca se repita, porque recordamos lo que se hizo antes y lo que aún puede suceder si no seguimos vigilantes y avanzando en la búsqueda de la justicia y la verdad.

Referencias Bibliográficas

ALMEIDA, Manoel Severino Moraes de. DITADURA E TRANSIÇÃO PROGRAMÁTICA: A Tutela Multinível e a Judicialização dos Crimes da Ditadura. Rio de Janeiro: NIDH, 2024.

CAMARA. Helder Camara. *Aspiral de Violência*. Cadernos para o diálogo. Porto Alegre, 1971.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HABERMAS, Jürgen. *Facticidade e validade: contribuições para uma teoria discursiva do direito e da democracia*. São Paulo: Ed. UNESP, 2020.

HERRERA FLORES, Joaquín. *Hacia una visión compleja de los derechos humanos*. In: HERRERA FLORES, Joaquín (ed.). *El Vuelo de Anteo. Derechos humanos y crítica de la razón liberal*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2000.

HERRERA FLORES, Joaquín. *A reinvenção dos direitos humanos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

KEHL, Maria Rita; VENCESLAU, Paulo de Tarso. Clara Charf – Duas histórias de luta, uma história de amor. In: *Teoria e Debate*, Ed. 08, 1989. <https://teoriaedebate.org.br/1989/10/01/clara-charf-duas-historias-de-luta-uma-historia-de-amor/>. Consultado el 10/11/2025.

SILVA, José Afonso da. *Aplicabilidade das normas constitucionais*. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 1999.

.

Género, Educación y Derechos Humanos: preservando el patrimonio intelectual de las mujeres brasileñas

Nastassja Pugliese⁴⁴

Yasmim Pontes⁴⁵

Juliana Silva de Souza⁴⁶

Introducción

La Cátedra UNESCO para la Historia de las Mujeres en la Filosofía, las Ciencias y la Cultura, creada en 2022 en la Universidad Federal de Río de Janeiro, es un espacio dedicado al proyecto de recuperación de las obras de las mujeres en la historia de la filosofía, las ciencias y la cultura. La Cátedra de Historia de las Mujeres responde a un doble desafío: por un lado, corregir la invisibilidad histórica de las mujeres en los cánones de las disciplinas mediante investigaciones en archivos y bibliotecas, y por otro, promover la democratización del acceso a la ciencia y a la memoria cultural como parte integrante de la agenda de derechos humanos. Uno de los objetivos específicos y fundamentales de la Cátedra es avanzar y contribuir a cartografiar el patrimonio cultural e intelectual brasileño. Desde su fundación, la Cátedra se organiza en torno a tres ejes principales — investigación, enseñanza y extensión — que se articulan de manera integrada, y constituye un espacio de formación interdisciplinaria que busca el diálogo intercultural a través de la historia de la filosofía, las ciencias y las culturas. La Cátedra UNESCO para la Historia de la Filosofía, Ciencias y Cultura es una iniciativa apoyada por la Decanatura del CFCH, la Facultad de Educación de la UFRJ y el Programa de

44. Nastassja Pugliese es profesora de Filosofía de la Educación en el Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro y en el Programa de Posgrado en Lógica y Metafísica del Instituto de Filosofía y Ciencias Sociales de la misma universidad. Es titular de la Cátedra UNESCO de Historia de las Mujeres en la Filosofía, las Ciencias y la Cultura, con sede en el Centro de Filosofías y Ciencias Humanas de la UFRJ.

45. Yasmim Pontes es estudiante de maestría en Educación en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro y becaria de CAPES. Licenciada en Letras, fue ganadora de los premios MITACS Globalink Award y Elisa Frota Pessoa (IDG/Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Alcaldía de Río de Janeiro). Es investigadora de la Cátedra UNESCO de Historia de la Filosofía, las Ciencias y la Cultura.

46. Juliana Silva de Souza es licenciada en Pedagogía por la Universidad Federal de Río de Janeiro y becaria de iniciación científica de la UFRJ. Es investigadora de la Cátedra UNESCO de Historia de la Filosofía, las Ciencias y la Cultura.

Posgrado en Lógica y Metafísica del Departamento de Filosofía de la UFRJ. La Cátedra forma parte de la red de Cátedras UNESCO de América Latina, con enfoque en género y educación para los derechos humanos, y fue instalada en la UFRJ en marzo de 2022.

Los trabajos de la Cátedra están orientados a la comprensión de que la filosofía y la educación son áreas estratégicas para el desarrollo y el fortalecimiento de la calidad de la educación de mujeres y niñas en el país y en el mundo. Dado el carácter interdisciplinario de la filosofía, su espacio privilegiado de investigación y la capilaridad de los proyectos pedagógicos en Educación, la Cátedra pretende, a través de la protección y transmisión de producciones intelectuales, servir como espacio de fortalecimiento y desarrollo de sus impactos e influencias tanto en las universidades como en la cultura brasileña y global. El espacio interdisciplinario que existe en la intersección entre la filosofía y la educación permite que el proyecto de rescate del patrimonio inmaterial, mediante la garantía del derecho a la memoria intelectual, estimule el acceso de niñas y mujeres a una educación de calidad y promueva su permanencia en la universidad. Nuestros objetivos están concentrados en la promoción de la ciudadanía a través del estudio de las historias de las mujeres en la filosofía, en las ciencias y en la cultura, buscando la comprensión y la protección de la multiplicidad de sus legados intelectuales a través de dos ejes institucionales principales: (1) el fortalecimiento y ampliación de las investigaciones sobre el tema, y (2) el estímulo a la diversidad en la academia brasileña en el ámbito de la enseñanza y la extensión, así como en el debate de políticas públicas, para el fortalecimiento de la educación inclusiva. La cátedra apoya tanto el rescate y la preservación de obras escritas como de saberes orales, a través de la realización de investigaciones, la digitalización de manuscritos, la construcción de bases de datos, conferencias, publicaciones, divulgación científica y proyectos culturales. Para ello, fomentamos la investigación y la enseñanza de obras escritas por o sobre mujeres brasileñas y sus conexiones con la historia global de las ideas. Estimamos, a través de proyectos en educación que informen políticas públicas, la recopilación y el análisis de datos que llenen vacíos de género y de territorio. Desarrollamos la alfabetización digital y promovemos investigaciones en Humanidades Digitales relacionadas con la búsqueda de fuentes primarias en colecciones, bibliotecas y archivos.

Nuestra investigación se desarrolla a través del grupo Otros Clásicos: Historia de la Filosofía y Educación (CNPq/UFRJ), que revisita la noción de “clásico” en la filosofía y propone ampliar los currículos para incluir a autoras históricamente negligenciadas. Las actividades del grupo se centran en el rescate, el análisis y la difusión de las obras de mujeres intelectuales brasileñas y latinoamericanas del siglo XIX. El grupo de investigación Otros Clásicos: Historia de la Filosofía y Educación surge de la necesidad de

ampliar el canon tradicional de la historia de la filosofía, en relación con sus autores y con el conjunto de cuestiones tomadas como objeto de investigación filosófica. En este grupo estimulamos la investigación tanto sobre autores como sobre temas poco estudiados, ya sea por no ser canónicos, por estar en la frontera entre disciplinas o por ser innovadores. Para ello, buscamos promover la claridad metodológica, la autonomía en la consolidación bibliográfica y abrir espacio para el análisis colectivo en los seminarios de Práctica de Investigación, asignatura ofrecida todos los semestres. El grupo de investigación es un espacio para reuniones académicas orientadas a la construcción de productos de investigación (artículos, reseñas, traducciones, resúmenes y textos de presentaciones, monografías de fin de curso, disertaciones, tesis, libros, etc.) y de objetos educativos (eventos, talleres, libros y materiales didácticos, intervenciones pedagógicas, proyectos en red y en las redes sociales). Entre las autoras más estudiadas están Nísia Floresta, pionera en la defensa de los derechos de las mujeres, de la educación y de la abolición de la esclavitud; Francisca Senhorinha da Motta Diniz, directora del periódico “El Sexo Femenino”, que discutía temas de emancipación femenina y filosofía práctica; y Juana Manso, escritora argentina radicada en Brasil y una de las grandes voces de la educación en el período imperial. La Cátedra también se dedica al estudio de la prensa femenina del siglo XIX, analizando periódicos como “O Jornal das Senhoras”, que constituyen espacios fundamentales para comprender cómo las mujeres pensaban e intervenían en debates filosóficos, sociales y políticos en un contexto de exclusión académica. Estas líneas de investigación también se conectan con el Seminario Permanente Otros Clásicos. La propuesta del seminario es promover debates e incentivar la lectura de la fortuna crítica producida por mujeres investigadoras, mediante la lectura y discusión de artículos académicos, publicados o en vías de publicación. En cada encuentro, leemos un texto y conversamos con sus autoras en una iniciativa que busca valorar y divulgar la producción intelectual de las mujeres en el ámbito académico. Los encuentros se graban y se ponen a disposición en el sitio web de la Cátedra.

En la extensión, se destaca el proyecto Memoria y Archivos Digitales, orientado a la digitalización, la preservación y la difusión pública de documentos relacionados con la trayectoria de mujeres intelectuales. La iniciativa parte del reconocimiento de que el borrado histórico de las mujeres no se debe a una ausencia de producción por parte de ellas, sino a la fragilidad de la preservación y a la dispersión de los archivos y sus escritos. Así, digitalizar y poner a disposición este patrimonio es un gesto político de reparación histórica y una acción concreta para efectivizar el derecho universal a la ciencia, previsto en el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). El proyecto Memoria y Archivos Digitales es un proyecto de extensión en

Humanidades Digitales, vinculado a la Facultad de Educación de la UFRJ, que busca catalogar y reproducir fuentes primarias relacionadas con las filósofas e intelectuales brasileñas, con el objetivo de contribuir a la construcción de sus archivos digitales. Esta iniciativa de mapeo y organización de fuentes primarias busca contribuir a la protección del patrimonio inmaterial brasileño mediante el acceso a material de investigación confiable. También buscamos poner a disposición documentos que sirvan como material de apoyo pedagógico para la comprensión del contexto histórico. Nuestros extensionistas desarrollan sus capacidades de investigación en bibliotecas digitales (y físicas) y contribuyen a la protección y difusión de la memoria intelectual brasileña, reflexionando sobre la relación entre bibliotecas, archivos digitales y la cultura, así como sobre la investigación histórica, filosófica y educativa.

En el ámbito de la enseñanza y la formación docente, la Cátedra actúa en asociación con programas como el PIBID-Filosofía y la Residencia Pedagógica, acercando la universidad a la educación básica y posibilitando la incorporación de nuevos repertorios —que incluyen autoras y perspectivas de género— a la enseñanza de la filosofía en las escuelas. La Cátedra formó parte del Programa de Residencia Pedagógica 2022-2023 y, desde 2025, contribuye al PIBID-Subproyecto Filosofía, ambos programas de la CAPES. En el primer semestre de 2025 se realizó el Seminario Educación Cultura Digital, en colaboración con la Universidad de Georgetown, impartido en portugués y también disponible en el sitio web. Además, la Cátedra produce materiales pedagógicos digitales, como tutoriales, clases asincrónicas y juegos educativos, que se encuentran en la sección de “Recursos Pedagógicos” de su plataforma en línea. Estos recursos están diseñados para apoyar a profesores y estudiantes, promoviendo metodologías activas e incentivando la construcción de un ambiente de aprendizaje crítico e inclusivo.

La divulgación científica de las actividades de la Cátedra se contempla en múltiples formatos: desde newsletters y notas de investigación hasta la participación en grandes medios de comunicación, a través de entrevistas, podcasts y programas de televisión y radio. El sitio de la Cátedra busca ser un centro que organiza estos contenidos de forma temática —con secciones dedicadas a mujeres, prensa del siglo XIX, legislación educativa, raza y pueblos indígenas—, y que demuestra un enfoque interseccional que articula el género con otros marcadores sociales de la diferencia. Al adoptar la licencia Creative Commons en sus materiales, la Cátedra reafirma su vocación de acceso abierto y se alinea con la directriz de la UNESCO según la cual el conocimiento científico y cultural debe constituir un bien común. Esta política de compartición fortalece la noción de que la preservación y difusión de la memoria intelectual de las mujeres no son solo una cuestión de interés académico, sino una responsabilidad pública.

La vinculación de la Cátedra a la agenda de los derechos humanos se deriva de esta articulación entre memoria, educación y democratización del conocimiento. La exclusión histórica de las mujeres de la filosofía y las ciencias debe entenderse como una violación del derecho a la igualdad y a la no discriminación. En este sentido, los proyectos de la Cátedra no solo rescatan trayectorias intelectuales, sino que también aseguran que dichas trayectorias estén disponibles para las nuevas generaciones, de conformidad con el derecho colectivo a la diversidad cultural y al acceso universal a la ciencia. Además, al invertir en la formación crítica de profesores y alumnos, la Cátedra fortalece el derecho a una educación de calidad, equitativa e inclusiva, en consonancia con los instrumentos internacionales y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en especial el ODS 5 — Igualdad de género. De esta manera, la Cátedra UNESCO para la Historia de las Mujeres en la Filosofía, Ciencias y Cultura se afirma como un espacio de intersección entre la justicia de género y los derechos humanos. Su misión va más allá de la reconstrucción del pasado: se trata de un proyecto orientado a la transformación presente y futura de las prácticas de enseñanza, investigación y extensión, contribuyendo a la construcción de sociedades más justas, plurales y democráticas.

Según la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO (2003), el patrimonio inmaterial es el conjunto de prácticas, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas, así como los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales asociados, que las comunidades reconocen como parte integrante de su identidad y de su continuidad histórica. A diferencia del patrimonio material (monumentos, edificios, objetos), el patrimonio inmaterial es dinámico: vive en las prácticas sociales, las tradiciones orales, la memoria colectiva y los modos de transmisión cultural. Ejemplos comunes incluyen rituales, festividades, conocimientos artesanales, música, danzas y modos de vida. Pero también podemos incluir la producción intelectual y filosófica, cuando esta se constituye como parte fundamental de la identidad y la memoria de una comunidad, contribuyendo a su manera de pensar y actuar en el mundo. Así, la preservación del patrimonio inmaterial no es solo la custodia de documentos u objetos, sino también el esfuerzo por mantener vivo un legado cultural que ayuda a comprender las sociedades y sus valores.

El trabajo de la Cátedra UNESCO para la Historia de las Mujeres en la Filosofía, Ciencias y Cultura, con el acervo de Nísia Floresta, bajo la salvaguardia de la Fundación Biblioteca Nacional, debe entenderse dentro de esta perspectiva. Los escritos de Nísia Floresta — libros, artículos en periódicos, traducciones, cartas y documentos personales — no son solo registros materiales. Constituyen testimonios vivos de la experiencia intelectual y política de una mujer del siglo XIX, quien articuló debates sobre educación,

emancipación de las mujeres, esclavitud, derechos indígenas y ciudadanía. Preservar y difundir este acervo es preservar una tradición de pensamiento que, a pesar de haber sido invisibilizada durante mucho tiempo, forma parte de la identidad cultural e histórica de Brasil. Nísia Floresta es considerada la primera mujer en publicar sistemáticamente filosofía y teoría social en Brasil. Sus obras dialogan con el liberalismo, el iluminismo y el positivismo, pero también innovan al aplicar estas corrientes a la realidad brasileña, defendiendo la educación de las mujeres, el abolicionismo y la inclusión de los pueblos indígenas. Se trata, por lo tanto, de un patrimonio intelectual que amplía nuestra comprensión de la filosofía y de la historia cultural del país. Al mapear, digitalizar y estudiar este acervo, la Cátedra realiza una acción de salvaguarda del patrimonio inmaterial de las intelectuales brasileñas. La digitalización garantiza el acceso abierto e impide la pérdida de documentos raros y frágiles; la investigación analítica inserta a Nísia Floresta en el debate filosófico e histórico contemporáneo; y la difusión pedagógica —en materiales didácticos, juegos, talleres y cursos— asegura que este patrimonio no quede restringido a especialistas, sino que sea accesible a comunidades escolares, investigadores y al público en general. El acervo no se limita a Nísia Floresta como individuo, sino a una tradición colectiva de mujeres intelectuales brasileñas cuyas voces han sido silenciadas u olvidadas. Al reivindicar este acervo como parte del patrimonio cultural de Brasil, la Cátedra contribuye a la reparación histórica y a la ampliación de la memoria nacional, afirmando que el patrimonio inmaterial de la filosofía y la ciencia también tiene género y requiere ser estudiado, preservado y transmitido.

A lo largo de los últimos años, el grupo de investigación Otros Clásicos: Historia de la Filosofía y Educación, a través de la Cátedra UNESCO para la Historia de las Mujeres en la Filosofía, Ciencias y Cultura, se dedica a la recuperación y a la investigación sobre las contribuciones filosóficas de las mujeres brasileñas. La inserción de sus obras y biografías en las narrativas históricas, filosóficas y académicas, en general, solo es posible mediante una inmersión científica en colecciones bibliotecarias y archivos. Presentaremos el acervo Nísia Floresta de la BN como un ejemplo de caso que muestra que la difusión de documentos históricos depende de la colaboración entre las bibliotecas y la investigación científica realizada en las universidades, de manera que el significado simbólico de las obras y de los documentos se construye y se solidifica en la investigación.

Nísia Floresta fue una pensadora que formó parte de un momento en el que mujeres intelectuales brasileñas comenzaron a ocupar los periódicos, las revistas y la prensa del siglo XIX. En este contexto, revistas y periódicos no son solo documentos históricos, sino también fuentes primarias. Podemos acceder a diversos tipos de textos que involucran a Floresta y su colegio, disponibles en la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional:

encontramos tanto notas elogiosas al colegio de Floresta como notas que expresan la indignación del público masculino ante el currículo innovador propuesto por la educadora. Por ejemplo, en el periódico “O Mercantil”, en 1847, se tiene:

Vamos a la calle de D. Manuel [número 20] y echemos un vistazo al Colegio Augusto, dirigido por D. Nísia Floresta Augusta. Hay casas de educación que tienen el mal gusto de enseñar a las niñas a hacer vestidos o camisas. Pero parece que D. Augusta lo encuentra muy prosaico. Enséñales latín. ¿Y por qué no griego y hebreo? (O Liberal, 1847).

La aversión del público no es del todo extraña, ya que Floresta fue una de las primeras mujeres que rompieron con los límites entre lo público y lo privado en la historia de Brasil y, probablemente, de América Latina. En un caso como este, el documento también sirve como fuente para la recepción del pensamiento de Nísia Floresta en su contemporaneidad. Una crítica a la escuela indica los valores del sentido común de la época, lo que permite reconstruir los puntos de vista más generales compartidos por la sociedad en temas sensibles, como los derechos de las niñas y mujeres a la educación. La primera publicación de Floresta data de 1832, cuando ella tradujo su primer libro, “Derecho de las Mujeres e Injusticia de los Hombres”, la primera obra de América Latina de la que se tiene conocimiento que trata de la condición femenina en Brasil. *Esta traducción fue considerada durante muchos años una versión en portugués de la obra de Mary Wollstonecraft, Reivindicación de los Derechos de la Mujer (1792).* Sin embargo, en 1995, María Lúcia Pallares Burke en su texto “Por la libertad de las mujeres”, revela que, en realidad, Nísia Floresta tradujo, por un error, un panfleto de 1739 que tiene como título “Woman Not Inferior To Man”, atribuido a una autora anónima que usa el seudónimo de Sophia, a “Person of quality”. Esta obra fue recientemente digitalizada por la BN Digital a solicitud de las presentes investigadoras, ya que contiene el documento fundacional de los movimientos reivindicatorios femeninos en Brasil, la Dedicatoria a los Académicos y a las Mujeres Brasileñas.

Además de Derechos, Floresta dispone de una vasta bibliografía: 14 escritos en portugués, con publicación nacional, y 7 divididos entre publicaciones en francés e italiano. Entre estos títulos, la Biblioteca Nacional tiene disponibles para consulta presencial diez obras originales de Floresta, siendo una de ellas Woman (1865), un texto publicado originalmente en italiano y traducido por la hija de Floresta, Livia Augusta. También podemos encontrar siete títulos reeditados disponibles para el público de forma presencial; de este modo, totalizamos diecisiete títulos escritos por Nísia Floresta.

Sin embargo, parece que la digitalización de las obras de Floresta - que ya han caído en Dominio Público de acuerdo con la Ley n.º 9.610 de 19 de febrero de 1998 - todavía

sufre lentitud en su disposición en línea, muy probablemente por la falta de integración entre la preservación (que es misión de la Biblioteca) y la investigación (misión de la Universidad), principalmente en lo que respecta al tema de nuestro trabajo: el proyecto de rescate de la obra de mujeres filósofas en el mundo y en Brasil. Según los registros de la BN Digital, consultados el día 15 de abril de 2023, sólo se digitalizaron seis títulos; es decir, para que la obra de Floresta pueda ser consultada de forma integral por los investigadores brasileños, aún es necesario un esfuerzo dirigido. En el esquema que sigue podemos observar las obras que están disponibles de forma presencial y las que pueden ser consultadas digitalmente:

Título del trabajo	Presencial	Digital
La lágrima de un cachete. /. Rio de Janeiro: Typographia de L. A. F. de Menezes,, 1849.. 39		
Consigli a mia figlia. Firenze: Stamperia sulle Logge del Grano, 1858. 56 p.		
Conselhos a minha família. 1845: [s.n.].		
Direitos das mulheres e injustiça dos homens. [2. ed.].- Porto Alegre:: Na Typographia de V. F. de ..., 1833.. xv, 56p.		
Discurso que as suas educandas dirigiram... em 18 de dezembro de 1847. Rio de Janeiro, Typ. imparcial de F. de Paula Brito, 1847: [s.n.]. 6 p.		
Itinerário de uma viagem à Alemanha. Natal: EdUFRN, 1982. 116p.		
Le Brésil Paris, A. Sagnier, 1874: [s.n.].		
Opusculo humanitario por B. A. [pseud.]. Rio de Janeiro, Typ. de M. A. Silva Lima, 1853: [s.n.].		
Sept lettres inédites d'Auguste Comte a mme Nisia Brasileira. Rio de Janeiro, Siège central de l'apostolat positiviste du Brésil, 1886: [s.n.].		
Trois ans en Italie, suivis d'un voyage en Grèce, par Une Brésilienne [pseud.] Paris, E. Dentu, 1864-: [s.n.]. 2 v.		
Woman. London: G. Parker, 1865. 31 p.		

Tabla I: obras de Nisia Floresta disponibles en la Biblioteca Nacional (digital y presencial)

Aun sobre la cuestión de la digitalización, es importante destacar que muchas obras publicadas por mujeres brasileñas del siglo XIX todavía no están disponibles en formato digital. Presentar el contexto de producción de las mujeres intelectuales brasileñas del siglo XIX, el foco de nuestro trabajo de investigación, es importante. En el Brasil Imperial, la inserción de las mujeres en la docencia, tanto en el ámbito privado como en las instituciones públicas de enseñanza, desempeñó un papel relevante en la sociedad y en

la educación. La participación femenina en la docencia, aunque inicialmente limitada por convenciones de género, representó uno de los primeros vectores de profesionalización y de legitimación social de la mujer en espacios públicos. Paralelamente, la prensa femenina del siglo XIX surgió como un instrumento sociocultural de gran relevancia, actuando como plataforma para la difusión de debates pedagógicos y la articulación de reivindicaciones a favor de la ampliación del acceso educativo para las niñas. Esos periódicos especializados trascendían la esfera doméstica, cuestionando los modelos tradicionales de enseñanza y proponiendo la inclusión de disciplinas científicas y literarias en los currículos femeninos. Al hacerlo, cuestionaban la visión restrictiva que relegaba a las mujeres a una educación limitada, destinada prioritariamente a las tareas domésticas. Estas publicaciones cumplían una doble función: por un lado, problematizaban cuestiones estructurales, como la democratización de la enseñanza, la profesionalización docente y la reformulación de los currículos; por otro, constituían un espacio de agencia intelectual en el que las mujeres alfabetizadas podían expresar públicamente sus demandas por una mayor equidad en el acceso al conocimiento y en el mercado laboral. A través de artículos, ensayos y manifiestos, educadoras e intelectuales defendían la importancia de una formación más amplia para las mujeres, argumentando que la educación era un derecho fundamental y un medio de emancipación social. No se puede negar el impacto de estas iniciativas en el avance de las políticas educativas del período. La presión ejercida por la prensa femenina y la actuación de profesoras pioneras influyeron en la apertura gradual de escuelas normales destinadas a la formación de mujeres, marcando los primeros pasos para su inclusión en el mercado laboral. De esta manera, la educación y la prensa convergieron como campos de lucha y transformación, permitiendo que las mujeres del siglo XIX comenzaran a reconfigurar su lugar en la sociedad brasileña.

Al analizar los movimientos educativos extragubernamentales liderados por mujeres como Francisca Diniz, Juana Manso y Nísia Floresta, podemos observar que sus ideales de emancipación femenina a través de la educación se materializaron, inicialmente, en la reestructuración curricular. Esta reconfiguración, marcada por la ampliación de las disciplinas ofrecidas a las niñas, constituyó el primer movimiento concreto en las instituciones escolares que reorientó la educación en el siglo XIX. En un contexto de fragilidad legislativa, que permitía la implementación de iniciativas particulares en el diseño de los contenidos pedagógicos, las escuelas dirigidas por estas mujeres se convirtieron en espacios de resistencia e innovación. Se nota en la actuación de estas educadoras una visión de la docencia como herramienta mediadora para transformar la realidad sesgada de la educación, vinculándose directamente al proyecto de emancipación femenina. Al analizar sus contribuciones, se percibe que la educación

trascendió las perspectivas teórico-didácticas e incorporó también políticas curriculares que buscaban ofrecer oportunidades y expectativas distintas para hombres y mujeres. Desde sus orígenes, las estructuras educativas trataron el currículo como un instrumento de poder y control social, ya que este define la formación identitaria de la sociedad, organiza el conocimiento y establece los objetivos político-sociales a alcanzar. La organización del sistema educativo, así como la sociedad de la época, se estructuraba de forma piramidal e desigual: en la base, los proletarios; en el medio, la clase media; y en la cima, la burguesía, que controlaba el sistema. Ante esta configuración, el principal objetivo de las mujeres en su lucha por la transformación educativa era subvertir el conocimiento reproducido por los aparatos ideológicos del Estado, que perpetuaban un orden social injusto. El foco era elevar el nivel intelectual de las mujeres, capacitándolas para cuestionar las estructuras sociales, culturales y políticas, así como los sujetos que definían el poder y los criterios de legitimación del conocimiento.

La expansión curricular representó, por lo tanto, el primer paso en esa dirección, ya que amplió las posibilidades de formación crítica e intelectual de las mujeres. Estas educadoras se movilizaron no solo para interpretar, sino también para tensionar y cuestionar las propuestas educativas establecidas por el Estado, con el objetivo de promover la equidad de género en el ámbito educativo. Sus esfuerzos buscaban, en última instancia, reflejar las concepciones de igualdad de género, desafiando las jerarquías vigentes y abriendo camino hacia una sociedad más justa e inclusiva. Las bases ideológicas y estructurales de la educación brasileña, sembradas a lo largo del siglo XIX, encontraron terreno fértil para desarrollarse en el siglo XX, período marcado por una significativa expansión y reconfiguración del sistema educativo. Uno de los pilares de esta transformación fue la profesionalización de la docencia, posibilitada por la consolidación de las escuelas normales, que se convirtieron en un importante mecanismo de movilidad social para las mujeres. Estas, al adentrarse masivamente en la enseñanza primaria, no solo redefinieron los contornos de la profesión docente, sino que también desafiaron los roles de género vigentes, consolidando la educación como un espacio de actuación femenina legitimada socialmente. Las demandas por una educación laica, pública y de calidad, ampliamente difundidas por la prensa femenina del siglo XIX, resonaron como banderas de movimientos reformistas que buscaban la democratización de los métodos pedagógicos y el amplio acceso al conocimiento.

En este contexto, destacan las contribuciones pioneras de mujeres como Francisca Diniz, Juana Manso y Nísia Floresta. Sus iniciativas, al fundar instituciones educativas orientadas al desarrollo intelectual y profesional de las mujeres, reforzaron la noción de la educación como un derecho universal y combatieron la marginación de las mujeres

en los espacios de conocimiento. En el siglo XX, este legado intelectual y activista se materializó en políticas públicas más inclusivas, aunque permeadas por contradicciones y desigualdades sociales persistentes. La defensa inquebrantable de la emancipación a través de la educación, articulada por las educadoras y la prensa femenina en el siglo anterior, influyó en la configuración de un sistema educativo más pluralista, aunque imperfecto, en el que se entrecruzaron avances y limitaciones estructurales.

Así, comprender esta trayectoria histórica es fundamental no solo para recuperar el papel protagónico de las mujeres en la construcción de la pedagogía brasileña, sino también para analizar críticamente las raíces de las conquistas y los desafíos que aún persisten en el panorama educativo contemporáneo. La educación, como proyecto social, lleva en su genealogía las luchas de las mujeres por la igualdad y la democratización, cuyos ecos siguen guiando los debates y las prácticas en el presente.

En cuanto a la digitalización, es importante destacar que muchas obras publicadas por mujeres brasileñas del siglo XIX aún no están disponibles en formato digital en la Biblioteca Nacional, lo que dificulta el estudio de su trabajo. Daré como ejemplo rápido a la escritora sureña Ana de Barandas, quien publicó en 1845 una de las primeras novelas escritas por una mujer brasileña. Su obra *Ramalhetes* consta como patrimonio en la BN, sin embargo, no hay forma de acceder a ella digitalmente. Esta obra es considerada rara y forma parte del momento fundacional del pensamiento filosófico brasileño.

Es notable la preocupación de la Fundación Biblioteca Nacional por la digitalización de periódicos del siglo XIX. A través de ellos, se puede seguir la vida cotidiana de las escritoras y filósofas brasileñas y, sobre todo, analizar sus publicaciones en este medio de comunicación. En el caso de Floresta, hay en los periódicos “*Diário do Rio de Janeiro*”, “*O Liberal*” y “*O Brasil Ilustrado*” textos, crónicas y poemas que ella misma publicó cuando todavía vivía en Brasil. El periódico, como medio de publicación, resulta fundamental para la investigación sobre escritoras del siglo XIX. En los esquemas a seguir, se pueden observar las publicaciones de Floresta en la prensa brasileña contemporánea a ella:

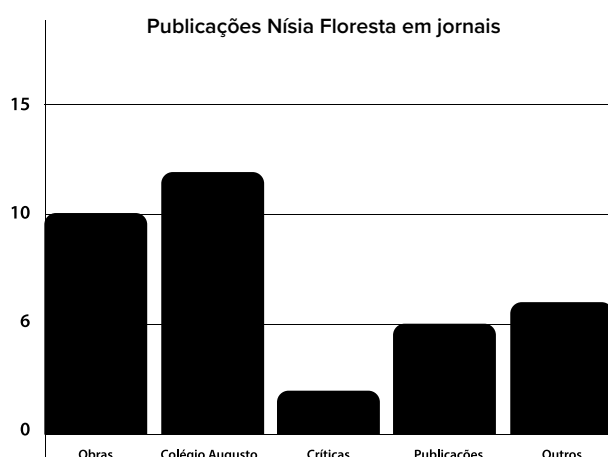


Gráfico 1: publicaciones de Nísia Floresta en la prensa brasileña del siglo XIX

En “obras” observamos la propaganda del trabajo de Floresta en la prensa carioca, con la difusión de los valores de sus libros y de dónde comprarlos. Ya

en la columna “Colegio Augusto”, observamos, principalmente, la intención de aumentar su cuerpo estudiantil al divulgar los buenos resultados del colegio; en “publicaciones” consideramos los textos de Florestas - entre poesías, crónicas y capítulos de libros - que fueron publicados en la prensa; por último, en “otro” obtenemos el resultado de despachos náuticos y críticas acerca de Nísia Floresta.

De esta manera, es innegable que la protección del acervo es esencial para investigaciones que tengan como objeto a mujeres escritoras no contemporáneas. El papel, a pesar de haber sido la única fuente de investigación primaria durante mucho tiempo, puede desintegrarse o volverse irrecuperable. Por lo tanto, es esencial que existan mayores estrategias de preservación para que la digitalización de obras sea una prioridad, ya que, sin ellas, no existiría ninguna garantía de acceso, confiabilidad e integridad de los documentos a largo plazo. Parte fundamental de esta estrategia es la colaboración de la biblioteca con investigadores universitarios y el desarrollo de un equipo interdisciplinario de investigación, para que la digitalización no se realice de manera meramente orgánica, sino que sea operada intencionalmente con fines de avance del conocimiento en las humanidades. El Acervo Nísia Floresta es un estudio de caso emblemático porque muestra el historial del trabajo de digitalización de la BN Digital y de la Hemeroteca Digital, señalando digitalizaciones esenciales para la reconstrucción y los estudios del legado de la filósofa brasileña y, al mismo tiempo, apunta hacia el futuro, mostrando caminos para aumentar la eficacia del impacto de las humanidades digitales en las investigaciones académicas y en nuestro imaginario social.

La invisibilidad histórica de las mujeres en los cánones filosóficos y científicos debe entenderse como una violación del derecho a la igualdad y a la no discriminación, pues implica negarles el reconocimiento de su plena participación en la construcción de la cultura y del conocimiento. Recuperar esas trayectorias significa, por lo tanto, garantizar no solo un derecho individual a la memoria, sino también un derecho colectivo a la diversidad cultural y a la representatividad simbólica. Esta perspectiva encuentra respaldo en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 de la Agenda 2030 de la ONU, que establece como meta “alcanzar la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas”. El ODS 5 es transversal, atravesando diferentes dimensiones de los demás objetivos: educación (ODS 4), trabajo decente (ODS 8), reducción de las desigualdades (ODS 10) y paz, justicia e instituciones eficaces (ODS 16). En todos estos ámbitos, la desigualdad de género es un factor de exclusión y de limitación de la ciudadanía. En el ámbito de la educación y la ciencia, el ODS 5 propone eliminar las disparidades de acceso, asegurar la participación plena de las mujeres en los espacios de decisión y valorar su contribución. Este compromiso implica reconocer que no basta con incluir a más mujeres

en las estructuras ya existentes: es necesario transformar los propios parámetros de reconocimiento de lo que se considera conocimiento válido y relevante. En este punto, la actuación de la Cátedra UNESCO en la UFRJ se vuelve ejemplar al ampliar el repertorio de autoras y corrientes de pensamiento que constituyen la historia de la filosofía y las ciencias, desafiando cánones tradicionales excluyentes. Así, el ODS 5 no se reduce a una meta de participación cuantitativa, sino que implica una reconfiguración cualitativa de las prácticas de memoria, de enseñanza y de producción científica. En este sentido, la inclusión de la perspectiva de género en la historia de la filosofía y de las ciencias no es solo un suplemento, sino un desplazamiento estructural que incide directamente en la realización del derecho a la igualdad.

Un aspecto frecuentemente descuidado en el debate sobre derechos humanos y género es el derecho de todos a participar en el progreso científico y disfrutar de sus beneficios, consagrado en el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y reiterado por el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). Este derecho establece que la ciencia no puede ser monopolio de élites o grupos restringidos, sino que debe constituir un bien común accesible a todos. Desde esta perspectiva, la exclusión histórica de las mujeres de la ciencia y la filosofía no sólo limita su participación como productoras de conocimiento, sino que también restringe el acceso de la sociedad al legado intelectual de estas autoras. Cuando las bibliotecas, los planes de estudio y las colecciones ignoran las contribuciones de las mujeres, se crean brechas que afectan a la comunidad en su conjunto y empobrecen la diversidad cultural y científica disponible hoy en día. Reconocer el derecho a la ciencia implica, por tanto, promover políticas de preservación, digitalización y democratización del acceso a las colecciones. Es en este contexto que se sitúa el proyecto Memoria y Archivo Digital de la Cátedra UNESCO, cuyo objetivo es mapear, organizar y poner a disposición, en formato abierto, el patrimonio documental relacionado con la historia de las mujeres en la filosofía y la ciencia en Brasil.

El proyecto Memoria y Archivos Digitales es una de las principales iniciativas de la Cátedra UNESCO de la UFRJ en el campo de las humanidades digitales. Parte del reconocimiento de que la digitalización de colecciones no es sólo una cuestión técnica, sino una acción política y de derechos humanos. Al hacer accesibles documentos antes restringidos a especialistas o a usuarios de grandes centros urbanos, la digitalización contribuye a democratizar el acceso a la memoria y al conocimiento. En el caso brasileño, esta democratización es particularmente urgente, dado que muchas colecciones relacionadas con la historia de las mujeres están dispersas, son frágiles o corren el riesgo de deterioro. La falta de políticas sistemáticas de preservación y difusión crea una

situación de vulnerabilidad patrimonial, que amenaza la continuidad de una memoria colectiva pluralista. Así, como nuestra primera gran contribución, mapeamos la colección de Nísia Floresta en la Fundación Biblioteca Nacional. Pionera en la defensa de los derechos de la mujer, de la educación y de la abolición de la esclavitud, Nísia Floresta es una figura central en la historia intelectual del Brasil del siglo XIX. Sin embargo, el acceso a sus textos, manuscritos y publicaciones siempre ha sido limitado, lo que ha dificultado la difusión de su obra y la inclusión de su figura en el canon filosófico y educativo. Con el proyecto Memoria y Archivo Digital, la Cátedra UNESCO busca superar esta brecha, promoviendo la digitalización y la disponibilidad pública de documentos relacionados con Nísia Floresta, así como con otras pensadoras brasileñas. Se trata de un esfuerzo no sólo de preservación, sino también de reparación histórica, ya que devuelve a la sociedad el acceso a las voces silenciadas. Al situar este trabajo en el marco de los derechos humanos, resulta evidente que la preservación y difusión de las colecciones de mujeres no es meramente una cuestión académica o cultural, sino una condición para el pleno ejercicio del derecho a la ciencia, la educación y la cultura. En este sentido, el proyecto realiza una contribución concreta al cumplimiento tanto del ODS 5 como del artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Referencias bibliográficas

ANÔNIMO. *Woman not inferior to man*. 1739.

BURKE, Maria Lúcia Garcia Pallares. *Pela liberdade das mulheres*. Folha de S.Paulo, São Paulo, 10 set. 1995. Caderno Mais!. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/9/10/mais!/3.html>. Acesso em: 18 mar. 2026.

CÁTEDRA UNESCO PARA HISTÓRIA DAS MULHERES. *Memória e acervos digitais*. Disponível em: <https://catedrahistoriadasmulheres.com/projeto-de-extensao/> Acesso em: 18 mar. 2026.

FLORESTA, Nísia. *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. Introdução e notas de Constância Lima Duarte. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *A lágrima de um caeté*. Rio de Janeiro: Typographia de L. A. F. de Menezes, 1849.

_____. *Consigli a mia figlia*. Firenze: Stamperia sulle Logge del Grano, 1858.

_____. *Conselhos à minha família*. [S.l.: s.n.], 1845.

_____. *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. 2. ed. Porto Alegre: Typographia de V. F. de [incompleto], 1833.

_____. *Discurso que as suas educandas dirigio... em 18 de dezembro de 1847*. Rio de Janeiro: Typographia Imparcial de F. de Paula Brito, 1847.

_____. *Itinerário de uma viagem à Alemanha*. Natal: EdUFRN, 1982.

_____. *Le Brésil*. Paris: A. Sagnier, 1874.

_____. *Opúsculo humanitário*. Rio de Janeiro: Typographia de M. A. Silva Lima, 1853.

_____. *Sept lettres inédites d'Auguste Comte à Mme Nisia Brasileira*. Rio de Janeiro: Siège central de l'Apostolat positiviste du Brésil, 1886.

_____. *Trois ans en Italie, suivis d'un voyage en Grèce*. Paris: E. Dentu, 1864. 2 v. (Publicado sob o pseudônimo “Une Brésilienne”).

_____. *Woman*. London: G. Parker, 1865.

O MERCANTIL. Minas Gerais, ano 1847, n. 17, p. 3. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=228133&pagfis=3467>. Acesso em: 18 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*. Paris: UNESCO, 2003. Disponível em: <https://ich.unesco.org/en/convention>. Acesso em: 18 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 18 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. Nova York: ONU, 1966. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>. Acesso em: 18 mar. 2026.

OUTROS CLÁSSICOS: História da Filosofia e Educação. Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (CNPq/UFRJ). Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/697353>. Acesso em: 18 mar. 2026.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *A reivindicação dos direitos da mulher*. Tradução de Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo, 2016.

El derecho a la educación de las mujeres en Brasil

Nina Ranieri ⁴⁷

Introducción

El campo de las relaciones entre Derecho y Educación es amplio. Tanto en el derecho internacional como en el derecho de la gran mayoría de los Estados-nación, la educación se considera un asunto público y está asegurada por garantías jurídicas que se traducen en obligaciones para el gobierno, la sociedad, la familia y el estudiante.

Existen múltiples influencias entre el derecho internacional y el derecho de los Estados-nación en el objetivo universal de garantizar el acceso a una educación de calidad para todos. Identificar y analizar dichos mandatos judiciales, así como comprender los valores y principios jurídicos, las normas jurídicas y la jurisprudencia relacionados con el derecho a la educación, constituyen herramientas importantes para lograr dicho objetivo. Esto implica la capacitación de magistrados, miembros del Ministerio Público y abogados públicos, así como de abogados que trabajan en el ámbito educativo. La promoción del derecho a la educación exige, además, conocimientos especializados y actualizados, ya que, en general, la legislación aplicable es compleja y altamente contingente, particularmente en los estados federales, como Brasil, donde la Unión, los estados y los municipios tienen poderes legislativos y materiales relacionados con el derecho a la educación.

47. Profesora titular de Teoría del Estado en la Facultad de Derecho de la Universidad de São Paulo, donde también coordina la Cátedra UNESCO de Derecho a la Educación. Licenciada en Derecho por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Máster en Derecho por la misma Universidad; Doctora y Profesora Titular en Derecho Público por la Universidad de São Paulo. Entre otras actividades profesionales, fue procuradora jurídica, jefa de gabinete de la Rectoría y secretaria general de la USP; secretaria adjunta de Educación Superior del Estado de São Paulo y miembro del Consejo Estatal de Educación de São Paulo. Miembro de la Academia Paulista de Educación (APE, silla n° 16); Education Law Association USA; *Education Law Association Europe* y *Global Education Law Forum – GELF*. Compone innumerables consejos editoriales no brasileños y no extranjeros, entre los cuales el Consejo Editorial del *International Journal Educational Reform - IJER* (EE. UU).

La Cátedra UNESCO en Derecho a la Educación de la Facultad de Derecho de la Universidad de São Paulo (Cátedra), como centro de reflexión y enseñanza centrado en el estudio y la investigación de la relación entre el derecho y la educación, tiene como objetivo difundir y perfeccionar el conocimiento especializado sobre la legislación y la jurisprudencia en educación.

La Facultad de Derecho de la Universidad de São Paulo fue integrada al programa UNITWIN/UNESCO en 2006; la creación de su Cátedra dos años después, en 2008, expresa la creencia, defendida por los fundadores de la UNESCO, de garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos. El campo de interés de la Cátedra incluye, entre otros temas, el estudio y la investigación sobre el acceso y la prestación del derecho a la educación básica y superior en el derecho internacional y en Brasil, el tratamiento jurídico del derecho a la educación en Brasil y en el exterior, el federalismo educacional, el papel del Poder Judicial y del Legislativo en la protección, garantía y promoción del derecho a la educación, y los niveles de eficiencia y eficacia de la Administración Pública en la promoción de la calidad de la educación y la equidad social.

La Cátedra inició su labor ofreciendo cursos del programa de posgrado en Derechos Humanos. Más recientemente, también ha comenzado a ofrecer cursos en programas de pregrado, que es el tema central de sus otras actividades y grupos de investigación enfocados en proyectos específicos. Después de 17 años de existencia, además de formar maestros y doctores en el área de derecho educativo, la Cátedra ha producido cuatro obras de referencia: “Temas relevantes del derecho a la educación” y “El derecho a la educación: igualdad y discriminación en la educación”, ambas publicadas por la EDUSP; “Derecho a la educación y derechos en la educación en una perspectiva comparada”, publicada por la UNESCO. En conjunto con el Instituto de Estudios Avanzados de la USP, publicó “Libertad académica: aspectos jurídicos y comparados” (varios autores) y, en colaboración con la Representación de la UNESCO en Brasil, el informe “Interacciones de género en las aulas de la Facultad de Derecho de la USP: ¿Un currículo oculto?”. Elaborado por el Grupo de Investigación y Estudios sobre Inclusión en la Academia (GPEIA) de la Facultad de Derecho de la Universidad de São Paulo – USP. Más recientemente, publicó “Mujeres en la academia: desigualdades de género en la Facultad de Derecho de la Universidad de São Paulo”, de Isabelle O. Campos.

La Cátedra ha estado ampliando las fronteras de la investigación jurídica sobre el derecho a la educación, en la educación y a través de la educación. Desde 2015, con la aprobación de la Agenda 2030, el alcance de las investigaciones se amplió sin perder sus referencias anteriores, y actualmente están en curso las siguientes líneas

de investigación: a) los vínculos entre educación formal, democracia y ciudadanía; b) las interacciones entre educación y estructura federativa brasileña; c) análisis de la producción legislativa y jurisprudencial relacionada al derecho a la educación y a los derechos en educación; f) análisis de los procesos de formulación e implementación de políticas públicas destinadas a garantizar el acceso universal equitativo a una educación de calidad; i) impactos de las tecnologías de la información y la comunicación en el derecho a la educación.

Este artículo analiza el derecho de las mujeres a la educación en Brasil. Ofrece una visión panorámica, destacando los aspectos más relevantes dentro del área de investigación de “educación formal, democracia y ciudadanía”. Comienza con breves referencias a la educación como problema político para introducir el tema de la educación femenina, desde la Colonia hasta la República, del siglo XVIII al XIX, del siglo XX al siglo XXI.

1. La educación como problema político

El modo de vida democrático, dice Anísio Teixeira (1996:14), “(...) se basa en el supuesto de que nadie está tan desprovisto de inteligencia que no tenga ninguna contribución que hacer a las instituciones y a la sociedad a la que pertenece (...)”. Esta creencia, continúa el autor, equivale a una hipótesis sociopolítica que, para confirmarse, exige que la sociedad ofrezca a todos los individuos el acceso a los medios para desarrollar sus capacidades, de modo que puedan participar lo más posible en los actos e instituciones en los que se desarrolla su vida.

La idea no es nueva. La comprensión de la educación como requisito necesario para la libertad y el desarrollo de la ciudadanía se remonta al siglo XVIII, como lo reconocieron Federico de Prusia, María Teresa de Austria, Immanuel Kant, John Locke, Nicolás de Condorcet, John Stuart Mill, y también Benjamin Franklin, George Washington, Thomas Jefferson, entre otros. Desde entonces, se ha puesto de relieve el carácter público de la educación, consecuencia lógica de la Ilustración, demostrada por la necesidad social de permitir a los individuos actuar en la sociedad en la que vivían como votantes informados y trabajadores cualificados

La célebre obra de Nicolás de Condorcet (1743-1794) sobre la instrucción pública (que comprende *Cinq Mémoires sur l’Instruction Publique*, 1791, y *Rapport sur l’Instruction Publique*, 1792), la teoría más completa sobre la escuela republicana francesa moderna, ya era clara acerca del vínculo entre la instrucción y la adhesión de los ciudadanos a los derechos humanos y la formación de la voluntad general. En aquella época, sin embargo, más que un derecho individual, la educación primaria se veía como un deber

impuesto por la sociedad, lo que justificaba la imposición por parte del Estado de una escolarización obligatoria y gratuita. Esto llevó a que, en diversos lugares, se estableciera la alfabetización como requisito para votar, tras la consolidación de la democracia representativa. Es significativo que el derecho al voto y los derechos relacionados con la educación y la propiedad, que garantizaban la inclusión política, constituyeran la agenda principal de la primera ola del feminismo que tomó forma en Inglaterra y Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX y se extendió hasta las primeras décadas del siglo XX, demandas que llegan hasta nosotros a principios del siglo XX.

En el Brasil Imperial no existía un pensamiento organizado sobre el sufragismo al estilo europeo y norteamericano. Las raras referencias al sufragio femenino que aparecen episódicamente en los últimos años del Imperio no están respaldadas por debates ni por propuestas legislativas consiguientes, ni por manifestaciones feministas. Según la Constitución Imperial, las mujeres no tenían personalidad jurídica ni estaban incluidas entre los ciudadanos; de hecho, ni siquiera eran mencionadas en el texto constitucional. Sin embargo, se expresa cierta preocupación respecto a la educación de las niñas, en aras del desarrollo de la nación a través de la educación de sus hijos, algo inédito en el entorno social que prevalecía hasta entonces.

Con la llegada de la República, la urbanización y la industrialización contribuyeron a que, por una parte, la educación femenina sirviera a los proyectos de modernización del país y, por otra, fuera responsable de la difusión de preceptos normativos e higiénicos. Esto implica una relación entre la educación femenina, que comenzaba a institucionalizarse, y el discurso republicano hegemónico que también se estaba estableciendo (Valentim et al., 2019). El panorama de la educación femenina cambió a partir de la década de 1930, coincidiendo con la consecución del derecho al voto, dado el requisito de la alfabetización, y la institución de la educación masiva. En la década de 1960, la igualación de los niveles de educación secundaria permitió a las mujeres un mayor acceso a la educación superior. Con la Constitución Federal de 1988, la educación pública formal, obligatoria y gratuita, se hizo universal, así como el derecho a votar, a partir de los 16 años.

La educación formal, tal como la imparte el Estado, es, por tanto, una cuestión política: una cuestión que concierne a la toma de decisiones colectivas, a la legitimación y al ejercicio del poder. Actualmente, considerando el contenido del art.⁴⁸ 205 de la Constitución Federal de 1988, la comprensión general de su significado sigue siendo

48. "Art. 205. La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida y fomentada con la colaboración de la sociedad, con miras al pleno desarrollo de la persona, a su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y a su cualificación para el trabajo."

la misma y no puede separarse de la democracia, la justicia social, la libertad y la paz, como medida del interés público y condición del funcionamiento de la sociedad estatal. Además, la consagración constitucional del derecho a la educación ya expresa, en sí misma, el reconocimiento formal de que la educación es de interés público.

2. Las mujeres brasileñas y el acceso a la educación en los siglos XVIII y XIX

En general, el bajo nivel de inversión en la educación brasileña, desde la Colonia hasta la República, es consecuencia del modelo económico primario exportador, basado en una estructura esclavista y en modelos de producción arcaicos, en los que la escuela no cumplió el papel de cualificar la mano de obra ni de preparar ciudadanos, salvo en un pequeño número de hombres formados en profesiones liberales. La reglamentación de la enseñanza primaria y secundaria, laica y gratuita, promovida por el Marqués de Pombal en 1772, excluía a las niñas. En el Reino, las primeras escuelas para niñas fueron creadas en 1803 por monjas francesas; por lo tanto, para las niñas, escapar del analfabetismo significaba ser enviadas a conventos en Portugal (Silva, 2008, pág. 132).⁴⁹ En 1825, en São Paulo, se creó el primer seminario para niñas huérfanas e indigentes y, en 1827, se reglamentó la educación pública para niñas (Marcílio, 2005, pág. 22).⁵⁰

Aunque la matrícula en las escuelas públicas para niños y adolescentes no excluía formalmente a las niñas, nunca alcanzó un número significativo de alumnas (Unicef, 1982), principalmente porque la educación, para gran parte de las mujeres, no era un ideal a perseguir, y prevalecían el analfabetismo, el aislamiento y el sometimiento en todas las regiones del país. La legislación también les impedía alcanzar los mismos niveles de escolaridad que los hombres, dadas las limitaciones impuestas por la Ley General de Escuelas Primarias de 1827.⁵⁴ La ley estipuló la creación de escuelas públicas para niñas sólo en las grandes ciudades, a discreción del presidente provincial; el currículo, a diferencia del de los niños, se limitaba a enseñar las cuatro operaciones aritméticas, además de la lectura y la escritura, con un fuerte énfasis en el contenido social y moral, destinado a prepararlas para los roles de esposa y madre.

Hasta los últimos años del Imperio, las mujeres estaban excluidas de la educación secundaria, con excepción de la formación docente en las escuelas primarias, que existían en Río de Janeiro, Minas Gerais, Pará y São Paulo, aunque funcionaban de manera intermitente. Con la República, la Escuela Normal de la Corte, creada por Don Pedro II en 1876, fue autorizada a matricular tanto a hombres como a mujeres, estableciendo la educación

49. SILVA, M. B. N. dá – A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. In: Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol I: Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2008. 131/145.

50. MARSÍLIO, M. L. – História da Escola em São Paulo e no Brasil. Imprensa Oficial, 2005.

51. Ley de 15 de octubre de 1827 – “manda crear escuelas de primeras letras en todas las ciudades, villas y lugares más poblados del Imperio” (Brasil, 1827).

para ambos sexos. Cabe señalar que la enseñanza primaria estaba infravalorada, tanto en términos económicos como sociales: los profesores, mal preparados y procedentes de entornos pobres, eran menospreciados. En la mayoría de los casos, las familias contratan tutores privados para la educación en casa (Marcílio, 2005, pág. 72).

Fue recién en 1879 cuando la educación secundaria pública, en general, se abrió a la admisión de mujeres mediante la llamada Reforma de Educación Gratuita. Finalmente, en 1894, una ley federal autorizó la inscripción de “individuos femeninos” en la educación superior, en aulas separadas, sin alterar la remota posibilidad de ingreso a cursos de educación superior, dadas las barreras anteriores: la baja tasa de alfabetización femenina, la falta de escuelas secundarias para mujeres y la falta de maestras calificadas. El sistema educativo brasileño era, pues, esencialmente masculino, una característica que persistió hasta la Antigua República, bajo la égida de la libertad y el laicismo en la educación. Para que tengan una idea, en la Facultad de Derecho de São Paulo, creada en 1827, la primera alumna se matriculó en 1898; hasta 1927, año de su primer centenario, la Facultad de Derecho sólo había formado 10 alumnas. En el estado de São Paulo, en 1929, aproximadamente 1.600 hombres se graduaron de cursos de enseñanza superior frente a sólo 80 mujeres, escenario representativo de todo el país, lo que indicaba que la insuficiencia de escuelas normales y secundarias públicas constituía un impedimento a la profesionalización femenina.

El modelo educativo, que no alteró el marco de la instrucción pública heredado del Imperio, trajo ventajas al sector privado: concentrado en la educación secundaria para niños, orientado al ingreso a la educación superior, se volvió caro y elitista. En un contexto de insuficiencia de escuelas secundarias, de falta recurrente de plazas, de dificultades en la formación docente y de falta de unidad y coherencia en el sistema educativo, la Iglesia asumió de buen grado funciones docentes, especialmente para las mujeres, que constituían el alumnado más numeroso en las escuelas católicas. Sin embargo, como estas escuelas no eran equivalentes a las oficiales, no emitían los certificados o diplomas necesarios para el ingreso a la educación superior. Por lo tanto, aunque ofrecía cursos de secundaria o formación docente (también a nivel de bachillerato), no capacitaba a los estudiantes para continuar sus estudios.

Otro factor que inhibió la expansión de la educación formal para las mujeres fue el rechazo al sistema de coeducación de niños y niñas tras la educación primaria pública. Por otro lado, la creación de los Grupos Escolares en São Paulo, con la reforma educativa de 1892, no solo promovió la valorización de los maestros de la escuela primaria, sino que también inició la escolarización masiva de las niñas.

3. Los logros de los siglos XX y XXI

Según Beltrão y Alves (2009, p. 129), la tasa de matrícula femenina se expandió a principios del siglo XX, pero en una proporción mucho menor que la de los varones. Según demuestran, “entre 1907 y 1912, la presencia femenina en los cursos secundarios correspondía a menos de una cuarta parte del total de estudiantes, y en los cursos de enseñanza superior no alcanzaba el 1,5%. Vale la pena recordar que la ciudad de Río de Janeiro tuvo uno de los mejores índices educativos del país.

Desde la perspectiva de las mujeres, hubo una creciente demanda de educación, trabajo remunerado y autonomía civil y política, impulsada por la Federación Brasileña para el Progreso de la Mujer (FBPF), creada en Río de Janeiro en 1922, cuyo principal objetivo era promover la educación de las mujeres, sin descuidar la lucha por el derecho al voto. El movimiento es contemporáneo de la transformación de la nación agraria en una nación industrial, de la modernización urbana, de la efervescencia cultural que dio lugar a la Semana de Arte Moderno y de la inclusión del discurso higienista en el currículo de las escuelas normales.

Como señalan Valentim et al. (2019, pág. 9): “De manera ambivalente, en este escenario de cambios que se está construyendo, la representación de las mujeres siempre se equilibrará (o se dividirá) entre dos polos”. En el primero de ellos, la posibilidad de desarrollo intelectual, de actividad profesional y de adquisición de un espacio público hasta entonces inédito. En segundo lugar, está el culto siempre presente a la domesticidad como una forma de valorización conservadora de funciones habitualmente reconocidas como femeninas. En ambos casos, la atención se centra en la responsabilidad de la mujer en la transmisión de valores morales y en el mantenimiento de un bienestar familiar saludable en su sentido más amplio. “Argumentos normativos e higiénicos que defienden la vida privada y el amor maternal como elementos fundamentales para el desarrollo físico y emocional de quienes serán los futuros ciudadanos de la república”.

Después de la Revolución de 1930, se produjo la ampliación de la escuela pública masiva, exigencia de la política desarrollista adoptada, lo cual coincidió con la creación del Ministerio de Educación (Decreto N.º 19.402/1930) y del Consejo Nacional de Educación (Decreto N.º 19.850/1931). Estas medidas dieron cierta unidad al sistema educativo e impulsaron su desarrollo, al contemplar la Constitución de 1934 la educación como un derecho de todos (art. 149) y la competencia exclusiva de la Unión para legislar sobre las directrices y bases de la educación (art. 5º, XIV); sumadas a las reformas educativas – particularmente las de la educación secundaria (Decreto n.º 19.890/1931) – favorecieron la educación de las mujeres.

En el Estado de São Paulo, en 1920, se alcanzó un equilibrio de inscripciones: 49,9% masculinas y 50,1% femeninas, según el Anuario de la Enseñanza del Estado de São Paulo (Marcílio, 2005, p. 175). Cabe destacar la reforma escolar y la creación de las Escuelas Normales Libres por Fernando de Azevedo en 1932, que ampliaron las posibilidades de educación formal para la población femenina, de la que provenía la gran mayoría de los estudiantes de las escuelas normales. Medidas similares adoptadas en otros estados de la Federación, combinadas con las reformas educativas y la competencia de la Unión para legislar sobre las directrices y bases de la educación nacional, dieron como resultado un aumento notable del número de estudiantes, hombres y mujeres, en las escuelas secundarias y normales, sin alterar, sin embargo, la tendencia del ingreso de las mujeres a los cursos de pedagogía. Poco a poco, la Escuela Normal se fue convirtiendo en una escuela para mujeres que se adaptaba a la moral republicana, siempre que se impartiera bajo supervisión y no impidiera a las mujeres cumplir con sus obligaciones domésticas como esposas y madres.

El fin de la Antigua República y el consiguiente ascenso de la sociedad urbana e industrial, aunque desigual en términos geográficos y sociales, impulsaron la agenda feminista. El país experimentó transiciones demográficas, con un bono femenino (las mujeres se convirtieron en mayoría de la población en 1940) y una reducción de las tasas de mortalidad y natalidad, lo que dio lugar a una estructura de edad favorable a las mujeres (Alves *et al.*, 2019). Los efectos sociales y económicos de estos cambios, sumados al aumento de los niveles educativos de las mujeres desde finales de la década de 1930 en adelante, se sentirían en las décadas siguientes. Fue en este período que se concedió a las mujeres el derecho al voto (Decreto nº 21.076/1932 - Código Electoral), aunque no era obligatorio, y se basó en calificaciones de propiedad y con restricciones, ya que hasta la aprobación del Código Electoral de 1965 prevalecieron las normas del Código Civil de 1916, que exigía la autorización de los maridos para que las mujeres realizaran diversos actos. Sin embargo, el sufragio femenino fomentó la educación de las mujeres, lo cual interesaba a los candidatos y a los partidos políticos, ya que sólo las personas alfabetizadas podían votar.

La Constitución Federal de 1937 sustituyó la disposición sobre la educación como un derecho de todos y un deber del Estado de la Constitución de 1934 (art. 149) por un artículo de redacción ambigua, en el que el deber del Estado consistía en “contribuir, directa o indirectamente, al fomento y desarrollo de ambos...” (art. 128). La Constitución de 1946, una década después, vuelve a garantizar el derecho a la educación como deber del Estado (art. 166). Es bajo la égida de esta última que el problema de la equivalencia de la enseñanza secundaria, incluida la formación del profesorado, fue resuelto por la

Ley 4.024/1961, nuestra primera Ley de Directrices y Bases de la Educación, que dispone el reconocimiento, a todos los efectos, de los estudios realizados en establecimientos de enseñanza públicos y privados (art. 5º). De esta manera, se han ampliado las posibilidades de que las mujeres ingresen a las universidades, además de notarse el inicio de la reversión de la brecha de género en la educación superior y crecientes tasas de profesionalización femenina.

Después de 1964 y durante la dictadura militar, surge una ideología feminista, aliada a la lucha contra el autoritarismo, en el marco de la modernización económica y cultural, de la ampliación de los niveles educativos de las mujeres y de su mayor acceso al mercado de trabajo. A finales de la década de 1970, mujeres de la clase media intelectual, con experiencia internacional, incluso enfrentando la represión del régimen, construyeron el movimiento feminista nacional, que tuvo gran influencia en la redemocratización del país y en la Asamblea Constituyente de 1987/1988.

La Constitución Federal de 1988 universalizó la educación básica, pública, obligatoria y gratuita (art. 205), estableciendo garantías para su prestación por los Estados y Municipios, así como mecanismos de financiamiento. No se puede negar el avance educativo de las mujeres en todos los niveles. En 2024, en educación básica, las niñas representaban el 49,4% (23,4 millones) de los 47,1 millones de matrículas totales (INEP, Censo Escolar 2025). La distorsión por edad y grado en la escuela primaria y secundaria es mayor para los estudiantes varones en todos los niveles de educación, y la mayor diferencia entre los sexos se observa en el primer año de la escuela secundaria.

En las universidades, desde 2003, las mujeres son mayoría entre los doctores (INEP, Ministerio de Educación, 2019); en 2019, representaron el 72,5% de los estudiantes de ingreso y el 61% de los egresados. Sin embargo, en algunas carreras, como la ingeniería y las matemáticas, persiste el predominio masculino, y los puestos de gestión y liderazgo universitarios están ocupados predominantemente por hombres. En los cursos de derecho, las mujeres representan aproximadamente la mitad del alumnado, un hecho confirmado en la Facultad de Derecho de la Universidad de São Paulo. Una mirada más atenta a los problemas relacionados con la equidad de género en la FD/USP destaca, en primer lugar, el bajo número de mujeres entre los 149 profesores: apenas un 18 %, y desde la creación de la escuela solo una mujer ha sido directora; en segundo lugar, el bajo número de mujeres inscritas en los concursos docentes, así como de aprobadas (Campos, 2021). Si bien existe un equilibrio numérico entre estudiantes mujeres y hombres, no se observa la superación de situaciones de discriminación de género en las aulas. Así lo atestiguan los resultados de la investigación realizada por el Grupo de

Investigación y Estudio de Inclusión en la Academia (GPEIA) de la FD/USP sobre las interacciones de género en el aula, que concluyó que existe un currículo oculto que favorece la falta de visibilidad de dichas situaciones.

Para concluir

A pesar de los altibajos y del avance de la educación y la protección de la mujer en Brasil, las conquistas de la Constitución de 1988 no son definitivas ni plenamente garantizadas. De hecho, las predicciones de igualdad formal en materia de género (derecho universal a la educación, igualdad garantizada en el empleo, etc.) no eliminan las desigualdades arbitrarias inherentes a la definición de los roles sociales. Es decir, la neutralidad jurídica, hasta cierto punto, no es garantía de ciudadanía en un sentido amplio. Por otro lado, los ataques a la educación pública, a las universidades, a la producción científica y a los derechos humanos, incluidas las cuestiones de género, afectan directamente a la democracia.

El proceso de ingreso de las mujeres al sistema educativo fue lento, pero estratégico a largo plazo: de ser mayoría en la educación primaria, ahora están pasando a serlo en la secundaria. Hasta finales de la década de 1960, como demuestran Alves et al. (2019, p. 28), las mujeres representaban solo el 25% de las personas con educación superior. En 1980 alcanzaron el 45,5%, en los años 90 equivalieron a los hombres y a principios de los años 2000 los superaron. Se puede observar, por tanto, que, en aproximadamente cuatro décadas, las mujeres han pasado de ser minoría a ser mayoría entre quienes poseen títulos universitarios.

Brasil ha cerrado la brecha de género en la educación básica y superior, gracias al derecho al voto, a la educación igualitaria y a los derechos de las mujeres garantizados en la Constitución de 1988. Sin embargo, el problema del aborto (ilegal, con algunas excepciones) y, a pesar de los logros legales, la violencia física, psicológica o sexual contra las mujeres sigue siendo elevada. Además, existe desigualdad en el acceso a la educación, en particular para las niñas negras, así como dificultades para acceder a la atención médica y a los derechos sexuales.

Una situación similar se observa en el sector laboral, donde persisten importantes diferencias salariales respecto de los hombres (aproximadamente un 20% menos para las mujeres, según el III Informe de Transparencia e Igualdad Salarial – 2024), especialmente para las mujeres negras. Todas estas situaciones son ejemplos elocuentes de una realidad que, de ninguna manera, hace justicia a los cambios introducidos por la Constitución de 1988. En el ámbito político, a pesar de que las mujeres representan la mitad de la

población brasileña (51%) y la mayoría del electorado (52%), y de las políticas de cuotas para mujeres en los partidos políticos, pocas ocupan escaños en el Poder Legislativo. En el Poder Judicial, la representatividad también es baja: las mujeres representan el 39,29% del total de jueces, pero en los Tribunales superiores la proporción cae al 25%, y pronto se sentirán los efectos de la Resolución CNJ n. 525/2023, que estableció un porcentaje de mujeres magistradas en los tribunales de segunda instancia.⁵² En la profesión jurídica, la proporción de mujeres registradas en el Colegio de Abogados de Brasil es ligeramente superior a la de los hombres (52,05%), pero solo el 26% son socias en despachos de abogados (OAB, 2025)

Conquanto as conquistas da Constituição de 1988 não sejam definitivas nem estejam inteiramente asseguradas, sua base democrática vem permitindo que discussões sobre discriminação e inequidade ocupem o debate público e a agenda nacional por meio de inúmeros canais de participação popular e dos ativismos de rua e redes. Basta lembrar um exemplo: a Lei 14.986/2024 acrescentou o artigo de no. 26-B à atual lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.3.94/1996) para determinar que, durante os nove anos do ensino fundamental e os três anos do ensino médio, as escolas terão que garantir que seus currículos apresentarão variados aspectos femininos da história, da ciência, das artes e da cultura, do Brasil e do mundo.

Aunque los logros de la Constitución de 1988 no son definitivos ni están totalmente garantizados, su fundamento democrático ha permitido que las discusiones sobre la discriminación y la desigualdad ocupen el debate público y la agenda nacional a través de numerosos canales de participación popular, así como de activismo callejero y en línea. Sólo para recordar un ejemplo: la Ley 14.986/2024 agregó el artículo n. 26-B de la vigente Ley de Directrices y Bases (Ley 9.3.94/1996) establece que, durante los nueve años de la enseñanza fundamental y los tres de la enseñanza media, las escuelas deben asegurar que sus currículos presenten diversos aspectos femeninos de la historia, la ciencia, las artes y la cultura, tanto en Brasil como en el mundo.

Referencias Bibliográficas

BELTRAO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX.** *Cad. Pesqui.*, São Paulo , v. 39, n. 136, p. 125-156, abr. 2009 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 set. 2025.

52. Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Quadro Institucional. 2025. Disponible en: <https://www.oab.org.br/institucional-conselhofederal/quadroadvogados>. Acceso el 30/09/2025. /08/2021.

BRASIL, Instituto Anísio Teixeira – INEP - Censo **Ecolar da Educação Básica 2024**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em 30/09/2025.

BRASIL, Instituto nacional de Estudos e Pesquisas educacionais – INEP. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior, 2019**. Disponível: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf Acesso em 18/08/2021.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. “manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império” (Brasil, 1827). Disponível em: legislacao.presidencia.gov.br, acesso em 30/09/2025.

BRASIL. 3º. Relatório de Transparência Salarial e Igualdade Ministério do Trabalho, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/w?r=eyJrIjojNTFhZWl0MzUtZjZkOC00Y2EwLTg5MTMtYjlkODYyOGEwNTIwIiwidCI6IjNIYzkyOTY5LTVhNTEtNGYxOC04YW55LWVmOThmYmFmYTk3OCJ9>. Acesso em: 30/09/2025.

CAMPOS, I. O. Mulheres na academia: desigualdades de gênero no corpo docente da Faculdade de Direito da USP São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/ Universidade de São Paulo (USP), 2021, pp. 13-21 e 25-41. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376046.locale=em>

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Fernand Braudel, 2005.

NEDER CEREZETTI, Sheila Christina et all. Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto? São Paulo: Cátedra UNESCO de Direto à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2019.

Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Quadro Institucional. 2025. Disponível em: <https://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/quadroadvogados>. Acesso em: 30/09/2025.

SCHWARCZ, Lília Maria. **Introdução: as marcas do período**. In: SCHWARCZ, Lília Maria. História do Brasil Nação: a abertura para o mundo. RJ, Objetiva, 2012, pp.19-34.

SILVA, M. B. N. da. **A educação da mulher e da criança no Brasil Colonia**. In: Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol I: Séculos XVI-XVIII. Petrópolis, Vozes, 2008, pgs. 131/145.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

VALENTIM, R. P. F., Martins, R.D.M. e RODRIGUES, M.M. **Ideários Da Educação Feminina na Primeira República Brasileira**- Cadernos Pagu(57), 2019:e195706. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Núcleo de Estudos de Gênero - PAGU

Las aportaciones de la Cátedra UNESCO Género Liderazgo y Equidad a la Cultura de Paz

Rosa Rojas Paredes⁵³

Los conflictos sociales constituyen una constante en todas las sociedades contemporáneas, ya sea que se manifiesten de manera abierta o de forma más sutil. Su origen y desarrollo están estrechamente ligados al contexto social, político, económico y cultural en el que emergen, lo que hace indispensable comprender estos entornos para poder identificar las causas subyacentes y diseñar estrategias efectivas de prevención y solución.

Problemas actuales como los flujos migratorios de personas provenientes de contextos de pobreza hacia países más desarrollados, los desplazamientos forzados derivados de conflictos armados, la violencia de género y la inseguridad, así como la incertidumbre de muchos jóvenes frente a su futuro, muestran cómo los conflictos tienden a mantenerse y reproducirse si no se interviene de manera integral. Los conflictos no atendidos estructuralmente generan fracturas sociales y estas no solo requieren medidas de atención y resolución, sino también acciones preventivas que fomenten la convivencia pacífica y el respeto a los derechos humanos, resaltando la relevancia de la cultura de paz y de la formación de profesionales capaces de abordarla desde distintos frentes (Rojas y Nava, 2020).

En este sentido, las líneas de investigación de la cátedra se centran en la construcción de una cultura de paz a partir de múltiples dimensiones interrelacionadas. La promoción de liderazgos inclusivos y el fortalecimiento del empoderamiento social se conciben como herramientas fundamentales para intervenir en los conflictos mediante la cooperación

53. Doctora en Cooperación y Bienestar Social, por la Universidad de Oviedo. Coordinadora de la Cátedra Género, Liderazgo y Equidad. Colaboradores: Luz María Barajas Hernández, Liliana Sarahi Parra Campos, Oliver Uriel Viruete González, Fatima Valeria Rodríguez García, Angela Lucia Aragon Arias

y el diálogo, impulsando procesos de transformación que cuestionen estructuras de dominación y exclusión.

La participación social y política, por su parte, se entiende como un derecho humano esencial y un mecanismo para garantizar la inclusión de grupos históricamente marginados, como mujeres y comunidades vulnerables, fomentando sociedades más democráticas y equitativas.

Asimismo, la investigación sobre equidad, exclusión y desigualdad social enfatiza la necesidad de reconocer y superar diversas formas de exclusión, incluyendo las basadas en género y otras identidades, promoviendo una cultura que valore la igualdad sustantiva y la participación plena de todos los ciudadanos.

La perspectiva intercultural y la sustentabilidad refuerzan esta visión al destacar la importancia de valorar la diversidad cultural, impulsar el diálogo entre diferentes cosmovisiones y garantizar el bienestar social y ambiental a largo plazo. Finalmente, el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas constituye un componente crucial de esta construcción, asegurando la protección de sus identidades, saberes y derechos colectivos como parte de un marco integral de convivencia pacífica y justicia social.

Misión

La Cátedra UNESCO Género, Liderazgo y Equidad tiene como uno de sus principales compromisos promover la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, así como garantizar el respeto a los derechos de las mujeres y las niñas mexicanas, en particular de las universitarias. En este marco, busca contribuir a la disminución de la violencia de género, con especial atención en la erradicación del acoso y el hostigamiento sexual al interior de las Instituciones de Educación Superior y en la sociedad en general.

De manera complementaria, se propone fortalecer la vida democrática del país y de sus instituciones sociales, gubernamentales y universitarias, mediante la participación plena y paritaria de las mujeres en los espacios de toma de decisiones.

Este enfoque reconoce que la democracia solo puede consolidarse cuando se garantizan la voz y la presencia activa de las mujeres en todos los niveles de liderazgo.

Asimismo, la Cátedra trabaja en aportar lineamientos y acciones que impulsen una cultura académica y científica de calidad, sustentada en la perspectiva de género, la interculturalidad y la sustentabilidad. Dicho esfuerzo se enmarca en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente en el Objetivo 4 (educación de calidad) y el Objetivo 5 (igualdad de género).

Visión

La Cátedra UNESCO Género, Liderazgo y Equidad es un espacio académico reconocido nacional e internacionalmente por su trabajo de excelencia en favor de la igualdad sustantiva y la equidad de género. Su labor se refleja tanto en la producción académica como en las propuestas de políticas públicas que defienden los derechos de las mujeres y las niñas en México y en América Latina.

En este sentido, sus contribuciones a la calidad científica y académica con perspectiva de género son ampliamente valoradas por las Instituciones de Educación Superior del país y del extranjero. De igual manera, sus investigaciones, estudios y recomendaciones han sido aprovechados por tomadores de decisiones en los ámbitos gubernamental y social, quienes las integran en sus estrategias, programas y acciones orientadas a la igualdad de género.

Gracias a este trabajo sostenido, la Cátedra se ha consolidado como un referente importante de la vida democrática del país. Esto se debe a sus aportaciones al empoderamiento social, económico y político de las mujeres, así como a su incidencia en el fortalecimiento de una cultura de paz.

Ahora bien, conviene señalar que las Cátedras UNESCO surgen en 1992 como parte de una iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Su objetivo central es avanzar y mejorar el desarrollo de la investigación, la capacitación y los programas de educación superior mediante la construcción de redes universitarias y el fomento a la cooperación interuniversitaria, promoviendo así la transferencia de conocimiento más allá de las fronteras.

Para ello se creó el Programa UNITWIN (University Twinning and Networking Scheme), el cual ha permitido consolidar tanto las Cátedras UNESCO como las redes UNITWIN en diferentes partes del mundo. Dicho programa constituye un instrumento primordial para fortalecer las capacidades de los establecimientos de enseñanza superior y de investigación, mediante el intercambio de saberes en un marco de solidaridad internacional. Asimismo, fomenta la cooperación Norte-Sur, Sur-Sur y triangular, con el fin de establecer instituciones y redes de conocimiento compartido.

En el marco de este programa, en 2007 se creó la Cátedra UNESCO Género, Liderazgo y Equidad, con sede en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Desde entonces, se ha trabajado en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, basada en la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres, y en la erradicación de la violencia, la discriminación y la exclusión social por razones de género.

Con este propósito, la Cátedra promueve investigaciones, estudios, procesos de formación y capacitación en derechos humanos y de las mujeres. Al mismo tiempo, pone especial énfasis en el desarrollo de liderazgos femeninos y en la creación de alianzas estratégicas con la sociedad civil, las instituciones gubernamentales y los sectores empresariales y sociales, todo ello encaminado al logro de sus objetivos.

Organizaciones aliadas

Las organizaciones de la sociedad civil aliadas a la Cátedra UNESCO Género, Liderazgo y Equidad son actores estratégicos en la promoción de los derechos humanos de las mujeres y las niñas, así como en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática. Actualmente se encuentran:

INDESO (Instituto De Gestión Y Liderazgo Social Para El Futuro)

La institución trabaja en el desarrollo de habilidades de los sectores más vulnerables de la sociedad, proporcionando información y las herramientas necesarias para el ejercicio y la difusión de los derechos humanos, el desarrollo humano, la sustentabilidad y la equidad de género, educación e interculturalidad. Además, desarrolla proyectos innovadores para el mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones rurales, indígenas y de los migrantes en la Zona Metropolitana de Guadalajara. (INDESO, 2025).

Tejiendo Redes por los Niños

Fomenta y potencia la autonomía de los niños y las niñas de primaria mayor, ayudándolos a superar las rupturas sociales que limitan su desarrollo, a través de la activación de redes de apoyo escolar familiar y comunitario (Rutas Para Fortalecer, 2025).

Red Mujeres, Desarrollo, Justicia y Paz

Asociación civil especializada en impartir cursos de sensibilización para prevenir la violencia de género, cursos de formación promotores comunitarios, foros de vinculación con Instituciones con acciones de prevención, redes de ayuda mutua, entre otros.

Las alianzas mencionadas permiten a la Cátedra consolidar su misión de articular saberes, prácticas y experiencias que fortalezcan la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, al mismo tiempo que se generan sinergias entre la academia y la sociedad civil para el diseño de políticas, programas y acciones con impacto local, nacional e internacional. .

Actividades realizadas

Desarrolla conferencias, cursos y talleres sobre igualdad sustantiva, derechos humanos, cultura de paz, no discriminación, entre otros temas afines. Se han impartido más de 150 talleres desde la creación de la Cátedra.

- nPublicación del libro “Ellas al Frente: Liderazgo de Mujeres Latinoamericanas”.
- Verano Delfín: se asesoró a las y los jóvenes investigadores con el objetivo de realizar investigación y plasmarla en un ensayo, dichos ensayos tuvieron un enfoque en razón de género, equidad, interculturalidad y la diversidad sexual.
- Taller: “Ciclo Verano 2025 de Escritura Académica Acompañada” impartida por la Dra. Andrea de la Barrera Montpellier.
- Foro de Mujeres de las Américas. En el marco de la 55 asamblea de la OEA. Tema: “Impacto económico y resiliencia: La situación de las mujeres en América Latina y el Caribe”.
- Conferencia Magistral “Genealogías feministas y prácticas anti-patriarcales en América Latina: resignificar nuestra historia colectiva y personal” a cargo de la Dra Raquel Gutiérrez Aguilar.
- Diálogo Situado “Pactos patriarcales y alianzas políticas entre mujeres y disidencias” a cargo de la Dra Raquel Gutiérrez Aguilar.
- Taller: “Género, Acoso y Hostigamiento sexual en la IES. Políticas y retos”.
- Encuentro “Voces que Transforman: Participación política de mujeres indígenas de Jalisco y Oaxaca”.
- Conferencia: Innovación Social del Patrimonio Cultural en el Contexto Universitario. Notas para el conversatorio: “El Patrimonio de la UDG: Identidad, Historia y Compromiso con la Cultura”
- Conferencia: “Introducción al Feminismo Jurídico”.

Publicaciones

Cultura de Paz: equidad y democracia

Coordinadores: Rosa Rojas Paredes y Jose María Nava Preciado.

El libro reúne una serie de ensayos de investigadores y docentes que reflexionan sobre la violencia, la discriminación y la desigualdad tanto en el ámbito universitario como en la sociedad mexicana. A través de experiencias, investigaciones y programas de intervención, las y los autores exploran cómo la educación, los derechos humanos, la

perspectiva de género y la democracia pueden converger para construir una convivencia más inclusiva y justa. Aborda temas como la mediación de conflictos, la pedagogía para la paz en universidades, las diferencias de género en la educación, la movilidad académica como herramienta de diálogo intercultural, la participación política de las mujeres, la discriminación hacia grupos vulnerables y estrategias éticas en contextos laborales. Reconociendo la Cultura de Paz como necesaria para poder tener sociedades más justas.

Construyendo espacios de igualdad: Liderazgos y participación social y política de las mujeres

Coordinadoras: Rosa Rojas Paredes, Asmara González Rojas y Elia Marúm Espinosa.

Reúne ensayos que analizan los retos y avances de las mujeres en la vida política y social de México y América Latina. La obra reflexiona sobre la paridad política, el empoderamiento femenino y los liderazgos en distintos ámbitos: desde movimientos sociales y organizaciones civiles, hasta espacios académicos, agropecuarios, migratorios e indígenas. También examina las barreras que enfrentan las mujeres en la ciencia, la tecnología y otros sectores históricamente masculinizados.

Su propósito central es mostrar cómo la igualdad de género y la participación de las mujeres fortalecen la democracia y el ejercicio de una ciudadanía plena, al tiempo que se evidencian los obstáculos de exclusión y violencia que persisten en una sociedad patriarcal.

Género y emprendimiento social: perspectivas en el contexto de innovación

Coordinadores: Rosa Rojas Paredes, Alejandro Campos Sánchez y Elia Marúm Espinosa.

Se reúnen ensayos que analizan los avances y desafíos de las mujeres en la vida política y social de México y América Latina. La obra aborda la paridad política, el empoderamiento femenino y los distintos liderazgos en movimientos sociales, organizaciones civiles, espacios académicos, agropecuarios, migratorios e indígenas, así como en sectores históricamente dominados por hombres como la ciencia y la tecnología. Su enfoque central es mostrar cómo la igualdad de género y la participación de las mujeres fortalecen la democracia y la ciudadanía, al mismo tiempo que evidencian los obstáculos de exclusión y violencia que persisten en contextos patriarcales.

El compromiso social por la igualdad de género y la inclusión social

Coordinadoras: Rosa Rojas Paredes y Elia Marúm Espinosa

Se analiza la integración de la perspectiva de género en el sistema educativo, el desempeño docente y el diseño curricular. A través de enfoques teóricos de los estudios

de género y resultados de investigaciones sobre la producción colectiva de conocimiento en universidades públicas y la representación de mujeres y hombres en la UNAM, la obra examina los retos y estrategias innovadoras para lograr una educación integral, inclusiva y equitativa. Su propósito es promover la reflexión crítica y la implementación de prácticas que fortalezcan la igualdad de género en el ámbito académico.

El compromiso social por la igualdad de género y la inclusión social

Coordinadoras: Rosa Rojas Paredes y Elia Marúm Espinosa

Se busca visibilizar los obstáculos que enfrentan las mujeres panistas tanto en su postulación a cargos de elección popular como en el desarrollo de sus campañas. Aunque no aborda de manera exhaustiva todos los problemas relacionados con la igualdad de género, ofrece una mirada inicial sobre la magnitud de estos retos y busca contribuir al conocimiento, la comprensión y el compromiso con la equidad entre mujeres y hombres. La obra también se enmarca en los objetivos de la Cátedra UNESCO Género, Liderazgo y Equidad, promoviendo la igualdad como base para el desarrollo sostenible a nivel regional, nacional e internacional.

Ensayos y agenda de género desde la sociedad civil

Coordinadoras: Rosa Rojas Paredes, Elvia Ramirez León y Mirna Acevedo Salas

Se reúnen los resultados del Primer Encuentro Nacional con Organizaciones de la Sociedad Civil por los Derechos de las Niñas y las Mujeres en México. Organizado en siete capítulos, aborda desde la convocatoria y metodología del encuentro, hasta la construcción de una Agenda de Género basada en las recomendaciones de las participantes. La obra analiza políticas públicas y programas de prevención y sanción de la violencia contra las mujeres, la salud integral femenina, los mecanismos de empoderamiento y participación política, y reflexiona sobre los procesos de fortalecimiento de las organizaciones de la sociedad civil, ofreciendo un panorama integral de los retos y avances en la promoción de la igualdad de género.

Políticas públicas del olvido: los pueblos indígenas de Jalisco

Autora: Rosa Rojas Paredes

En la investigación se analizan las políticas públicas dirigidas al desarrollo de las comunidades indígenas en Jalisco y su impacto real en estos pueblos. La investigación concluye que, aunque discursivamente el Estado mexicano proyecta una nueva relación con los pueblos indígenas, en la práctica los programas gubernamentales continúan basados en un paradigma paternalista y clientelar. A pesar de reformas constitucionales y la existencia de nuevos programas, persiste la coexistencia de políticas tradicionales

que no sitúan a las comunidades indígenas como protagonistas de su propio desarrollo, evidenciando una brecha entre la retórica oficial y la implementación efectiva de políticas inclusivas.

Las viejas historias: violencia y exclusión femenina en comunidades y grupos indígenas en Jalisco

Autores: Rosa Rojas Paredes y Fabian González

La investigación analiza los factores que perpetúan la desigualdad de oportunidades y las expresiones de violencia de género que enfrentan las mujeres indígenas. La investigación explora la relación entre las dinámicas de género, la violencia, el empoderamiento femenino y la cultura, buscando esclarecer cómo estos elementos se entrelazan en la vida de estas comunidades. Aunque identifica avances en la comprensión de estas interrelaciones, también señala áreas que requieren investigación futura, ofreciendo así una base para el desarrollo de políticas y estrategias más inclusivas.

Democracia & Política: una mirada desde la generación de Igualdad Sustantiva

Coordinador: Clemente Castañeda Hoefflich

Se reúnen los resultados de una investigación colectiva sobre la igualdad sustantiva en la política mexicana. Organizado en dos ejes principales, aborda primero los derechos, responsabilidades y oportunidades vinculados a la igualdad sustantiva en México, y luego analiza la democracia paritaria y la incorporación de la perspectiva de género en la política. La obra ofrece una reflexión académica sobre los avances, desafíos y mecanismos necesarios para lograr una participación política equitativa y fortalecer la democracia inclusiva en el país.

Manual de técnicas y normas para la elaboración de conservas tradicionales

Coordinadoras: Asmara González Rojas y Rosa Rojas Paredes. .

El libro tiene como objetivo fortalecer y ampliar las habilidades productivas sustentables de los participantes en la recuperación de técnicas artesanales para la elaboración de conservas saladas. La obra combina la capacitación técnica con la promoción del emprendimiento social y la implementación de proyectos productivos orientados a la venta y comercialización, incorporando principios de igualdad de género y respeto a los derechos humanos, con el fin de generar beneficios tanto económicos como sociales en las comunidades involucradas.

Manual sobre los derechos de las mujeres indígenas

Autoras: Asmara González Rojas y Rosa Rojas Paredes

Constituye una herramienta pedagógica destinada a visibilizar la desigualdad, discriminación y violencia que enfrentan las mujeres indígenas en México y América Latina. Explica de manera accesible los marcos normativos nacionales e internacionales que protegen sus derechos en ámbitos como identidad cultural, participación política, salud, educación y vida libre de violencia. Además de la teoría, el manual fortalece la conciencia crítica en las comunidades, ofreciendo conceptos clave, referencias legales y ejemplos prácticos para la defensa de los derechos humanos desde una perspectiva intercultural y de género, subrayando el papel de las mujeres indígenas como líderes y agentes de cambio capaces de transformar sus entornos hacia la equidad y la inclusión.

Manual de Procesos de Incidencia Política para la Paridad e Igualdad en los Ámbitos de Decisiones Públicas

Autoras: Asmara González Rojas y Rosa Rojas Paredes

Elaborado en el marco del programa PROEQUIDAD, es una guía metodológica que busca fortalecer la participación ciudadana y la acción colectiva en favor de la igualdad de género y los derechos humanos. El manual ofrece herramientas prácticas para diseñar, implementar y evaluar estrategias de incidencia política, destacando la articulación entre organizaciones civiles, instituciones públicas y comunidades. Además, subraya que la incidencia no solo busca influir en leyes o políticas, sino también transformar imaginarios sociales y promover una cultura de derechos, incorporando principios de equidad, inclusión y sostenibilidad. Con ejemplos y pasos concretos de planeación, comunicación y construcción de alianzas, el texto combina teoría y práctica para apoyar a organizaciones sociales en la generación de cambios duraderos hacia la justicia social y la equidad de género.

Ellas al Frente: Liderazgos de mujeres latinoamericanas

Coordinadoras: Rosa Rojas Paredes y Elvia Ramírez de León

Analiza la violencia política de género que enfrentan las mujeres en México, destacando la insuficiencia de las herramientas actuales para sancionarla y erradicarla. La obra enfatiza la necesidad de revisar sanciones y registros de personas infractoras para que tengan un efecto real, así como cuestiona la limitación del requisito del “modo honesto de vivir” para ocupar cargos públicos. Asimismo, subraya la urgencia de reformas legales que contemplen todas las vías de denuncia y garanticen la inelegibilidad efectiva, promoviendo así liderazgos femeninos más seguros y equitativos en la política.

Líneas de investigaciones

Las investigaciones y trabajos son de carácter multidisciplinario y tienen ejes centrales a partir del enfoque de género:

- 1) Liderazgo, empoderamiento y gestión. .
- 2) Participación social y política.
- 3) Equidad, exclusión y desigualdad social.
- 4) Perspectiva intercultural y la de sustentabilidad.

Proyectos activos

Investigación en Política de cuidados en las Instituciones de Educación Superior (IES)

Recopilación, sistematización y análisis de información. Esta tarea es fundamental para la elaboración de un texto introductorio que será presentado por la Dra. Rosa Rojas Paredes y la Dra. Elia Marúm Espinoza en un evento, programado para el 27 de octubre, en colaboración con la Red de Género de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

El objetivo de este texto es contextualizar y validar la relevancia de las políticas de cuidados como un pilar para la equidad y la inclusión en el ámbito académico. La investigación tiene como fin último no solo difundir el conocimiento, sino también articular argumentos sólidos que promuevan el reconocimiento de los cuidados como una responsabilidad social compartida..

Sistematización del proceso de organización en red de la Universidad de Guadalajara a través de la experiencia y documentación de la jefa de planeación de esa época

Este proyecto tiene como objetivo sistematizar el proceso de creación del modelo de organización en red de la Universidad de Guadalajara, tomando como base la experiencia y los documentos generados el departamento de planeación de aquella época, quien fue una figura clave en la transformación institucional y actualmente funge como titular de la Cátedra UNESCO de Género, Liderazgo y Equidad.

A partir de una recuperación histórica y analítica de su trabajo, se busca rescatar el aprendizaje institucional producido en el Departamento de Planeación durante una etapa determinante para la UDG. En particular, se busca identificar aportes, estrategias, tensiones y resultados que puedan aportar al análisis crítico del modelo actual de gobernanza y gestión, especialmente ante la coyuntura de reorganización que atraviesa la Universidad en el presente.

El proyecto contempla la organización, digitalización y análisis de documentos históricos, la realización de entrevistas a actores clave del proceso y la elaboración de productos académicos que sistematicen el conocimiento generado. Asimismo, el trabajo incluye una reflexión desde la perspectiva de género sobre el liderazgo ejercido por mujeres en áreas estratégicas de la universidad y su contribución al desarrollo institucional.

Este proyecto no solo busca recuperar la memoria organizacional, sino también contribuir activamente a los procesos actuales de análisis institucional y formación investigativa de estudiantes.

Investigación en Interseccionalidades en la Educación Superior

La investigación trata sobre la interseccionalidad en la educación superior, analizando cómo las desigualdades estructurales de género, etnicidad, clase y otras identidades se intersectan y afectan el acceso, la permanencia y el reconocimiento de saberes de los grupos históricamente marginados en las universidades. Se profundiza en la necesidad de adoptar un enfoque interseccional y de justicia epistémica para transformar las instituciones educativas y hacerlas más inclusivas y equitativas, superando la exclusión que aún persiste en muchas de ellas.

El objetivo principal de la investigación es identificar los problemas de permanencia que enfrentan las personas históricamente marginadas en el ámbito universitario, con el fin de incidir en la formulación e implementación de políticas efectivas que aborden y resuelvan estas barreras estructurales. La investigación busca generar un análisis crítico y situado que permita orientar acciones concretas para transformar las instituciones de educación superior en espacios verdaderamente inclusivos, equitativos y respetuosos de la diversidad.

Retos y compromiso actual

La Cátedra mantiene firme su compromiso con la construcción de una cultura de paz, entendido como un horizonte que articula la igualdad sustantiva, el respeto a los derechos humanos y la transformación de las estructuras de exclusión. Este compromiso se refleja en las líneas de investigación que actualmente desarrolla: la desigualdad y las políticas transversales de género en contextos de exclusión social; la no discriminación, la interculturalidad y su vínculo con la educación superior; así como la institucionalización de la perspectiva de género en las universidades mexicanas. A ello se suma la continuidad de programas de formación, asesoría, difusión y producción editorial, que refuerzan el papel de la Cátedra como espacio académico y social de incidencia.

No obstante, el camino hacia la consolidación de la cultura de paz enfrenta importantes retos. Entre ellos, destacan la persistencia de los anti-feminismos y de narrativas que buscan deslegitimar los avances en materia de igualdad, así como las resistencias institucionales para transversalizar la perspectiva de género en la educación superior. De igual manera, la necesidad de articular respuestas frente a las desigualdades estructurales, la exclusión social y las violencias interseccionales plantea desafíos que requieren tanto de la colaboración con redes internacionales y comunitarias, como del fortalecimiento del diálogo intercultural y la participación ciudadana.

En este contexto, la Cátedra asume la responsabilidad de continuar generando investigación, prácticas y propuestas que contribuyan a sociedades más justas e inclusivas, consolidando la cultura de paz como un marco ético y político que oriente sus acciones presentes y futuras.

Referencias Bibliográficas

Rojas, Rosa y Nava Preciado, José María. 2022. Cultura de paz: equidad y democracia. Zapopan, Jalisco, México. Rayuela.

Instituto de Gestión y Liderazgo Social para el Futuro, (2021). Consultado en <http://indeso.org/sitio/>

Rutas Para Fortalecer. (2025). Tejiendo Redes por los Niños, A.C. Consultado en: <https://rutasparafortalecer.org/fortalecimiento-en-mexico/>



unesco

Programa de Cátedras
University Twinning

Organización

