



**Casa abierta al tiempo**

Universidad Autónoma Metropolitana  
Unidad Xochimilco  
División de Ciencias Sociales y Humanidades  
Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación

**“EDUCACIÓN POPULAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN: ESCUELA  
PARA DEFENSORAS Y DEFENSORES JÓVENES DE DERECHOS HUMANOS  
2013-2016 DEL CENTRO DE DERECHOS HUMANOS FRAY FRANCISCO DE  
VITORIA EN MÉXICO”**

TESIS

Que para obtener el grado de Maestra en Desarrollo y Planeación de la  
Educación

Presenta:

**Priscila Rosas Herrera**

Directora de Tesis

Dra. María del Pilar Berrios Navarro

26 de Abril 2018  
Ciudad de México, México.

**Directora de Tesis**

**Dra. María del Pilar Berrios Navarro**

Profesora Investigadora  
Universidad Autónoma Metropolitana  
Unidad Xochimilco

**Sinodales**

**Dr. Oscar Jorge Comas Rodríguez**

Profesor Investigador  
Universidad Autónoma Metropolitana  
Unidad Xochimilco

**Dr. Pablo Mejía Montes de Oca**

Profesor Investigador  
Universidad Autónoma Metropolitana  
Unidad Xochimilco

## **Dedicatoria**

Te fuiste no sé a dónde.  
Te espera tu cuarto.  
**Mi mamá y yo**  
te estamos esperando.  
Nos han dado abrazos  
de condolencia, y recibimos  
cartas, telegramas, noticias  
de que te enterramos,  
pero tu nieta más pequeña  
te busca en el cuarto,  
y todos, sin decirlo,  
te estamos esperando.

Jaime Sabines

**A mi padre**

## Agradecimientos

Siempre me había parecido que no era muy importante esta parte del trabajo de investigación, me parecía cursi e innecesaria, sin embargo, ahora creo que tengo a varias personas a las que agradecer por haber llegado a este punto de mi vida.

A mi madre y mi padre que son y serán siempre la fuente de todo mi amor.

A José quien me motiva a ser más fuerte cada día.

También a la Dra. Pilar Berrios que además de ser mi profesora y directora la considero una amiga, siempre sensible y consiente de que realizar una tesis implica no sólo conocimientos teóricos sino también emociones y sentimientos.

Al Dr. Oscar Comas que ha sido para mí una figura de respeto y admiración, por su compromiso con el quehacer de la Universidad, por su apoyo y consejos para mejorar en mi desempeño profesional y personal.

Al Dr. Pablo Mejía por haber compartido conmigo sus conocimientos en el aula de clases y en este trabajo, siempre motivándonos a crecer profesionalmente.

A la Universidad Autónoma Metropolitana, mi *Casa abierta al tiempo*.

*Gracias  
Priscila*

## ÍNDICE

### Dedicatoria

### Agradecimientos

### Introducción

<b>1.La Educación Popular y la Perspectiva de Género.....</b>	<b>13</b>
1.1.Las dimensiones educativas institucionalizadas y las organizaciones de la sociedad civil.....	14
1.2.Historia de la Educación Popular.....	17
1.3.Características de la Educación Popular.....	21
1.4.Nuevas perspectivas de la Educación Popular.....	23
1.5.¿Qué es la perspectiva de Género.....	29
1.6.Perspectiva de género en la educación en el marco jurídico internacional.....	32
1.7. Perspectiva de género en la educación en el marco jurídico nacional.....	36
1.8. Incorporación de la perspectiva de género en la educación popular.....	39
<b>2.OSC y Educación Popular con Perspectiva de Género: El Centro Vitoria .....</b>	<b>44</b>
2.1.¿Qué son las Organizaciones de la Sociedad Civil?.....	44
2.2.OSC que integran la Perspectiva de Género en sus proyectos de Educación Popular .....	46
2.3.La Educación Popular con Perspectiva de género en el Centro Vitoria, breve historia .....	50
<b>3.Estudio de caso: Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria .....</b>	<b>58</b>
3.1Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria .....	63
3.2.Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos .....	72
3.3.Primer periodo de la Escuelita 2003-2013.....	74
3.4.Periodo actual de la Escuelita 20014-2016.....	75
3.5.Perspectiva de Género en la Educación Popular: La Escuelita.....	84
<b>Conclusiones .....</b>	<b>93</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>98</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>103</b>

## Introducción

### *Panorama general*

Las mujeres se encuentran en relaciones sociales desiguales, el Índice de Desigualdad de Género (IDG), estima que la desigualdad de género en México tiene un valor de 0.393 y es menor que la experimentada en África Subsahariana (0.577) y América Latina y el Caribe (0.419). Sin embargo, es mayor que la desigualdad de género de Europa y Asia Central (Menor a 0.300) (PNUD, 2014: 18).<sup>1</sup>

Los contextos en los que se desenvuelven las mujeres (social, económico, cultural, político, educativo, etc.) están impregnados de actos violatorios a los derechos humanos, en estos contextos y situaciones la mujer se percibe y es percibida como un ser secundario al que se le impone la subordinación, la opresión, la obediencia y el maltrato, asimismo estas situaciones tienen como consecuencia la desigualdad en todos los ámbitos de la vida de las mujeres (familiar, laboral, escolar, sentimental, comunitaria, etc.); la ideología, la cultura y las instituciones han aportado a las brechas de desigualdad entre hombres y mujeres que impiden la libertad, la justicia y la igualdad para las mujeres.

Las situaciones de violencia de género no permiten a las mujeres ser sujetos, identificarse como tales, ante estos hechos se hacen imprescindibles acciones que promuevan la transformación social, y la educación es una vía a la cual podemos apostar, una educación forjadora de ideas y promotora de cambios y de actitudes propias de una sociedad dinámica (Tanck, 2010: 11).

En este sentido, la educación puede contribuir a la transformación del pensamiento y por lo tanto propiciar nuevas prácticas; una metamorfosis hacia el pensamiento libre de estereotipos

---

<sup>1</sup> El IDG refleja la desventaja que pueden experimentar las mujeres respecto de los hombres en tres dimensiones: salud reproductiva, empoderamiento y mercado laboral. El IDG tiene una lógica inversa a la del IDH (Índice de Desarrollo Humano), es decir, cuando hay un valor cercano a cero, el panorama de desarrollo es igualitario; cuando se aproxima a uno, las desventajas de las mujeres frente a los hombres son amplias (PNUD, 2014 :17-18).

de género y acciones encaminadas a lograr la igualdad. Sin embargo debe ser una educación crítica que promueva y defienda los derechos humanos.

Una educación que desafíe el pensamiento establecido sin lugar a dudas debe incorporar la Perspectiva de Género (PG), al ser herramienta teórica- metodológica permite mirar el mundo de manera distinta, es decir, la mirada de género descubre los pensamientos y prácticas sexistas que desembocan inevitablemente en desigualdad hacia las mujeres y se refleja de manera concreta en falta de oportunidades, -por ejemplo- en el sector laboral, las mujeres pueden llegar a percibir salarios menores a los varones por las mismas actividades desempeñadas; en la educación, hay elevados índices de niñas que se embarazan antes de terminar su educación básica, sólo por citar algunos ejemplos.<sup>2</sup>

*De acuerdo a la teoría crítica, la transformación de una realidad opresora, sólo puede concebirse desde el cambio radical de la totalidad, sin embargo, se debe optar por diversas vías emancipatorias, por lo que se precisa considerar tres niveles diferentes de cambio: transformaciones macro, meso y microsociales (Seone, 2010: 93); este trabajo centra su atención en los cambios meso y microsociales que de acuerdo con Seoane, los primeros son los que atienden a instituciones intermedias entre el Estado y la persona, como las instituciones educativas, como las escuelas y organizaciones de la sociedad civil; mientras que los segundos, operan como modificaciones de actitudes, creencias, valores dentro de pequeños grupos (2010:93-94).*

Las instituciones que actúan en el nivel de transformación meso son principalmente los centros educativos institucionalizados, como las universidades, que han logrado introducir – en algunos casos- en sus contenidos temas de derechos humanos; y en los centros de educación no formales o no institucionalizados como las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC); en ambos casos se han configurado como actores en la construcción de la igualdad de género, a través de proyectos de Educación Popular (EP) con Perspectiva de Género.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> En 2008 se registró un alto porcentaje de adolescentes que no estudian y se encuentran casadas, viven en unión libre o están divorciadas (19.2%) con respecto a los hombres (4.5%) del mismo grupo de edad (Unicef, 2015). Consultado el 4 de diciembre de 2015 en [[http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos\\_6879.htm](http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6879.htm)].

<sup>3</sup> Sin embargo las OSC han asumido el reto de configurar una pedagogía de los Derechos Humanos (Conde, 2006: 154).

Dentro de las universidades y de las OSC que educan en derechos humanos, florecen un sin fin de cambios de pensamiento y actitudes entre los participantes, conforme se confrontan a teorías y experiencias que los cuestionan, esta metamorfosis se puede ubicar en el nivel de transformación micro, que si bien es un nivel inicial, es importante resaltar que el verdadero cambio tendrá que surgir como necesidad de los individuos o no surgirá (Marcuse, 1969 en Seoane, 2010: 94).

### *La importancia de la Educación Popular con perspectiva de género: La Escuelita*

Tan importante es una educación que fomente el respeto a los derechos humanos, que se encuentra enunciada en la reforma constitucional en materia de derechos humanos del 2011 en su artículo 3º constitucional donde expresa que una de las finalidades de la Educación que imparta el Estado debe ser el respeto a los derechos humanos. Además, en el artículo 1º se establece que *“las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con la Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia”* (Artículo 1º Constitucional).

Mientras que el derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia está reconocido en los tratados internacionales y nacionales en materia de derechos humanos que México ha ratificado, donde se puntualiza *la protección de sus derechos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social y cultural* (CEDAW: 1979). En el ámbito de la educación esto se traduce en que además de ser la educación un derecho en sí mismo, ésta debe fomentar y generar un aprendizaje de los derechos humanos.

Como se menciona, educar con perspectiva de derechos humanos y género es responsabilidad del Estado democrático pues debe incorporar este tipo de educación en todos los niveles, sin



embargo los actores principales en llevar a cabo procesos educativos incluyentes y transformadores han sido las Organizaciones Civiles.<sup>4</sup>

A finales del siglo XX en América Latina emerge, un proceso que construye una perspectiva latinoamericana de educación en derechos humanos fortalecida y legitimada. Fortalecida por el movimiento de derechos humanos que hoy incorpora desde cada espacio de la sociedad civil actividades educativas en derechos humanos, paz y democracia. Legitimada, por el reconocimiento de instituciones nacionales e internacionales que han incorporado en diversas normatividades la exigencia de esta educación para el fortalecimiento de la democracia (Ramírez, 2006: 179).

De acuerdo con Silvia Conde *la búsqueda de la equidad de género en la educación también se gestó en las organizaciones civiles (antes nombradas Organizaciones No Gubernamentales)*, es decir fuera de las escuelas y poco a poco fue permeando la educación formal (2006: 162).

Particularmente, se analiza el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria (Centro Vitoria), el cual se ha caracterizado por ser una organización defensora y promotora de los derechos humanos, a través de la educación popular dirigida a jóvenes, con 15 años del proyecto “Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos” (La Escuelita), se ha consolidado como un referente importante en nuestro país sobre educación popular dirigida a jóvenes.

La educación popular con perspectiva de género no propone únicamente una transmisión de conocimientos, sino que tiene como objetivo trascender el plano cognitivo, pasar por el plano emocional y llegar a la acción en la esfera pública, que es donde las personas se reafirman como ciudadanas; confrontar al otro, exigir derechos pero también adquirir

---

<sup>4</sup> A finales de los sesentas , en el marco de gobiernos autoritarios en América Latina, surgen movimientos sociales, estudiantiles, populares y campesinos que reivindican el respeto a los DH, pero es hasta los años 80 que organizaciones sociales de AL promueven el conocimiento y respeto a los DH como estrategia política y cultural para frenar la violencia directa y estructural, buscar la verdad y la justicia e impedir que estas violaciones vuelvan a ocurrir. La educación popular, sustentada en una base social amplia y organizada para resistir la violencia a través de distintos mecanismos, plantea la necesidad de una acción educativa orientada a promover una reflexión sobre las causas de las violaciones a los derechos humanos y sobre la construcción de condiciones estructurales de justicia, paz y libertad (Conde, 2006: 159-160).

responsabilidades, forman parte del propósito de una educación popular que tenga como herramienta la perspectiva de género.

### *Estructura de la investigación*

La importancia del tema de investigación propuesto, para la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación, es que se considera estudiar los procesos de incorporación de la perspectiva de género en la educación popular permite conocer y reflexionar sobre nuevos enfoques teóricos de la educación popular y profundizar sobre los aspectos instrumentales de este tipo de práctica educativa ya que se considera que existe una nueva visión de lo que significa la EP en el siglo XXI, pues se incluyen nuevos enfoques como la perspectiva de género.

Por otro lado, estudiar estos temas permite visibilizar que existen otros tipos de educación, que se abordan de diferente manera dentro de la educación formal o institucional.<sup>5</sup> Por lo tanto, el tema de investigación propuesto contribuye al conocimiento en el campo de la investigación educativa y sobre todo a plantear la Educación Popular como un ejemplo vigente, teórico y práctico, que puede contribuir a la transformación de pensamientos y prácticas violentas y discriminatorias hacia las mujeres.

Por todo lo anterior, es que esta investigación tiene como objetivo principal analizar los elementos y etapas del proceso de integración de la perspectiva de género en la educación popular de la Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos de la Organización Civil Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria en México y así contribuir a la reflexión y discusión sobre la importancia de nuevas formas de educación en un contexto de violaciones constantes a los derechos humanos.

Para lograr este objetivo se han planteado los siguientes objetivos particulares:

---

<sup>5</sup> Si, si tenía conocimiento sobre perspectiva de género, lo adquirí en la licenciatura en las clases de psicología en la UAM Xochimilco, ahí por ejemplo en algunas lecturas que tuvimos también nos toca como en la última parte de la carrera, digamos de la licenciatura hay como muchas lecturas en torno a la perspectiva de género, entonces yo ya había cursado esto cuando entre a la escolita (Marcos, 28 años).

- Analizar los elementos que intervienen en la educación popular y la perspectiva de género.
- Revisar cómo se incorpora la perspectiva de género en la educación popular en el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria.
- Realizar un análisis del proceso de incorporación de la perspectiva de género en la educación popular, de manera específica en la Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos.

Estos objetivos se corresponden en tres grandes capítulos que a continuación se mencionan.

El primer capítulo se divide en dos partes, en la primera se consideró necesario hacer un análisis de las dimensiones educativas de la educación formal, en específico en las universidades; y las dimensiones educativas de la educación no formal), como las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC). Ambas se ubican en el nivel de transformación meso, tanto las universidades como las organizaciones civiles son actores comprometidos con la transformación social y es en este sentido que resulta interesante destacar los rasgos que comparten en el proceso educativo en torno al aprendizaje de los derechos humanos, pues se tiende a demeritar la educación que brindan las Organizaciones de la Sociedad Civil, ya que se piensa que dictan sólo talleres o charlas que no proporcionan herramientas aplicables en la vida real, ya sea en el ámbito personal o profesional. Por lo tanto, se ofrece una reflexión que ayudará a comprender la importancia de una educación popular en organizaciones de la sociedad civil dirigida a jóvenes.

La segunda parte del primer capítulo hace énfasis al objetivo de descripción de la educación popular y la perspectiva de género, es el sustento teórico de la investigación, aquí se aborda el concepto de educación popular, en su proceso histórico, lo que nos lleva a plantear de manera concreta las características más importantes que ha tenido la educación popular; también se describen las nuevas perspectivas teóricas y características de la EP; posteriormente se aborda el concepto de perspectiva de género y cómo se ha incorporado

como un elemento imprescindible de la educación y se hace hincapié en la importancia de la enseñanza de los derechos humanos y la perspectiva de género en la educación.

En el segundo capítulo se hace una revisión de qué son las OSC, y como han sido los principales actores en poner en práctica la educación popular, y se hace un primer acercamiento al Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria para conocer el proceso de incorporación de la perspectiva de género en la organización y en sus procesos educativos.

El tercer capítulo se centra en el estudio del caso de la Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria. Se describe el contexto de creación de la Escuelita y se hace una diferenciación entre dos periodos (primer periodo 2003-2013; segundo periodo 2014-actual). Después se analizan los datos obtenidos por la observación participante y las entrevistas a actores involucrados en la creación y puesta en marcha de la Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos así como de jóvenes que formaron parte de la 13 generación de la Escuela. Finalmente se da paso a las conclusiones y recomendaciones.

## 1. La Educación Popular y la Perspectiva de Género

*“Es posible la vida sin sueño,  
pero no la existencia humana y  
la historia sin sueño”.*

Paulo Freire (1992: 34).

La educación es parte fundamental de una sociedad, más allá de depositar conocimiento en las mentes de las y los educandos debe proporcionar las herramientas necesarias para comprender la vida y para poder vivirla de manera democrática, participativa, incluyente y justa. La educación aún se considera una vía para transformar la sociedad, y aunque la educación no es el único escenario donde se pueden generar cambios, es uno de los más solicitados a la hora de la transformación social, pues citando a Amelia Valcárcel (2014) *nuestra sociedad encargará siempre a la educación cualquier fallo en la convivencia que detecte.*

En este sentido, la educación, entendida en los términos de una educación fundada en la cultura de los derechos humanos (DDHH) sobre la base del desarrollo social equitativo, es una herramienta fundamental de cambio social, de construcción de la ciudadanía y de búsqueda de equidad distributiva (Peixoto, 2009: 194).

Al vivir una realidad de constantes violaciones a los derechos humanos se hace necesaria una educación que desarrolle no sólo cualidades para el mercado, sino que desarrolle cualidades y herramientas para la vida de las personas, es donde la Educación Popular toma un papel fundamental para lograr este objetivo.<sup>6</sup>

---

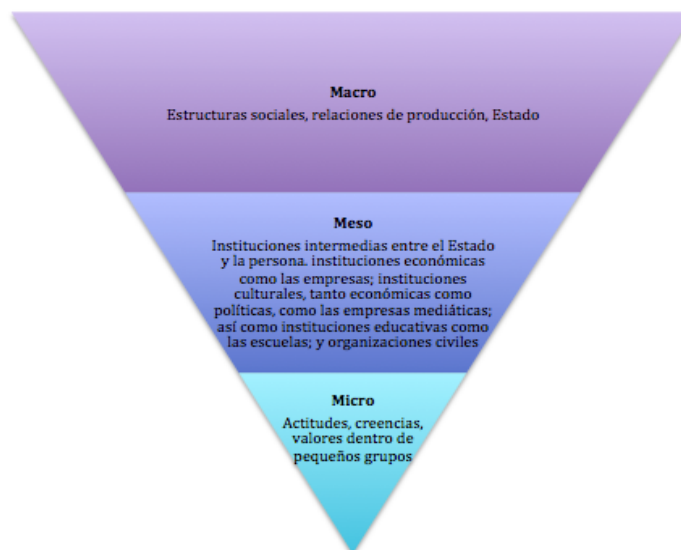
<sup>6</sup> De acuerdo al informe de 2014 de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en México, se denunciaron 500 violaciones a derechos humanos, siendo el mayor número de denuncias registrado en países del continente Americano. Disponible en <<http://www.animalpolitico.com/2015/05/mexico-el-pais-con-mas-denuncias-de-violaciones-de-derechos-ante-la-cidh/>>

La educación popular debe ser capaz de liberar los pensamientos de las personas, deber ser una educación transversal, es decir, que cruce todos y cada uno de los componentes y materias pedagógicas (Seoane, 2010: 86).

### 1.1. Las dimensiones educativas institucionalizadas y las organizaciones de la sociedad civil.

De acuerdo con Javier B. Seoane (2010:93)<sup>7</sup>, existen tres niveles de transformación social, el *micro*, el *meso* y el *macro*; el tema del presente trabajo podemos ubicarlo tanto en el nivel meso como en el nivel micro, por un lado es la organización la que proporciona una educación alternativa para coadyuvar a una transformación social en pro de los derechos humanos, por otro lado las personas que intervienen en este proceso educativo, pueden llegar a transformar sus creencias, valores e incluso sus prácticas.

**Tabla 1. Niveles de transformación social**



Fuente: Elaboración propia a partir de Seoane, 2010: 93.

La transformación social completa sólo podrá lograrse si se realizan cambios en los tres niveles, *macro*, *meso* y *micro*, las organizaciones de la sociedad civil y las universidades contribuyen en el nivel meso pues ambas son vistas como portadoras de un compromiso

<sup>7</sup> Universidad Central de Venezuela

social.

En este apartado se analizarán las dimensiones educativas (tipo de enseñanza-aprendizaje; actores del proceso educativo; metodologías; tipos de saberes; tipos de aprendizaje; fines) de instituciones como la universidad y las organizaciones de la sociedad civil, que desarrollan procesos de formación en derechos humanos, ya sea a través de la educación formal o de la educación popular, respectivamente. Cabe resaltar que la mayoría de las personas que se encuentran en ambos procesos son jóvenes de entre 18 y 29 años, en segundo lugar, es que el 100 por ciento de los jóvenes que asistieron a la Escuelita en la 13 generación realizaron o estaban realizando estudios de educación superior, por lo que resulta interesante conocer y analizar cómo se conciben y concilian ambos tipos de educación en el tema de los derechos humanos y la perspectiva de género, y así advertir la pertinencia de la educación popular que ofrece una organización civil.

A continuación se muestra un cuadro donde se pueden observar las principales dimensiones dentro de un modelo educativo formal (la Universidad) y un modelo educativo no formal (Organización de la Sociedad Civil) en cuanto a la enseñanza de derechos humanos y perspectiva de género, se señala también las características (intersección) que comparten ambos modelos.

**Tabla 2. Dimensiones de la Educación Popular y la Educación Institucional en la enseñanza de derechos humanos y perspectiva de género.**

	<b>Escenarios organizacionales</b>	<b>Organizaciones de la Sociedad Civil</b>	<b>Intersección</b>	<b>Institución pública Universidad</b>
<b>1</b>	<b>Tipo de enseñanza-aprendizaje</b>	Educación Popular	Enseñanza en DDHH y Género	Educación sistematizada o tradicional
<b>2</b>	<b>Actores del proceso educativo</b>	Educador-Educando	El educador popular y el profesor manejan información y conocimiento Dirigida a jóvenes	Profesor-alumno
<b>3</b>	<b>Metodología</b>	Descripción de hechos y saberes de la experiencia, sistematización de formas de intervención	Teoría y práctica	Elaboración conceptual y propuestas metodológicas para construir un escenario analítico

4	<b>Tipos de saberes</b>	Saberes prácticos para la vida	Producción de conocimiento, conciencia, compromiso	Conocimiento científico para proponer alternativas a fenómenos y problemas sociales Saberes teóricos apoyados por procesos analíticos
5	<b>Tipos de aprendizaje</b>	Aprendizaje colaborativo o construido a partir de hechos	Experiencia para pensar el mundo  Una forma de analizar y reflexionar sobre hechos y fenómenos sociales	Aprendizaje con base en teorías y técnicas científicas
6	<b>Fines</b>	Generar conciencia y emancipación	Generar conciencia a partir de hechos, teorías y fenómenos sociales a través de algún tipo de conocimiento	Generar estrategias o propiciar estrategias de cambio social

Fuente: Elaboración propia a partir de la observación participante.

En la tabla anterior, se puede ver que mientras que la OSC implementa un modelo de educación popular, el modelo de la universidad se relaciona con el modelo de educación sistematizada; la universidad dota de herramientas teóricas a los educandos, y la OSC dota de herramientas prácticas a través de experiencias diversas, pero tienen como principal eje articulador la enseñanza de los derechos humanos y perspectiva de género.

Los tipos de saberes que se construyen en ambos escenarios son, en el caso de la universidad, un conocimiento científico, mientras que la OSC construye saberes prácticos para la vida. Ambos modelos ofrecen diferentes herramientas que tienen como fin generar conciencia, incidir en la transformación social a través de hechos, teorías y fenómenos sociales.

En este esquema se puede observar que tanto en un proceso de educación popular como en uno tradicional, se pueden encontrar tanto diferencias como similitudes. Ambos tipos de modelos educativos comparten ciertos rasgos, por ejemplo, ambos están dirigidos a jóvenes, la figura del profesor y el educador o facilitador maneja cierto tipo de información que transmiten a los alumnos-educandos. Los tipos de información que manejan son conocimiento científico y manejo de teorías sociales, esto mayoritariamente en la



universidad, mientras que en una organización civil que tiene como modelo la educación popular, el principal tipo de información que se transmite y comparte es el conocimiento práctico, la experiencia.

*Las instituciones académicas como la universidad tienen más obligaciones éticas con la comunidad que otra clase de instituciones, y en años recientes han hecho grandes esfuerzos para trabajar con grupos comunitarios desarrollando extensos programas para leer a los ciegos, hacer tutorías para niños marginados, proporcionar actividades recreativas para los pobres, en talleres dirigidos a mujeres que viven violencia, algunos en concordancia con organizaciones de la sociedad civil (Bok, 2009: 254).*

Tanto las organizaciones de la sociedad civil como las universidades, son actores que trabajan en la transformación social, desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos, pero con un mismo fin, como se puede apreciar en el cuadro anterior, ambas aportan a los participantes distintas herramientas, que combinadas pueden trastocar actitudes, creencias y valores. Conocer cuáles son estos pequeños pero significativos cambios, es uno de los objetivos de este trabajo.

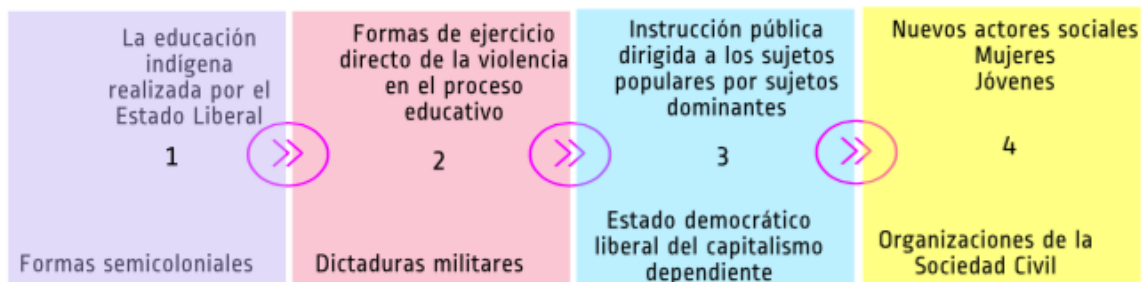
## **1.2. Historia de la Educación Popular**

Para poder saber qué es la Educación Popular se deben explicar varios escenarios, en primer lugar, la historia, pues es un concepto cargado de sentido político, y de nuevas reivindicaciones, al desafiar a las culturas liberal-dominantes impuestas a través de diversos movimientos de lucha por los derechos humanos (comunidad negra, estudiantes, feministas); por lo tanto se considera que para poder definir el concepto es importante realizar su recorrido histórico (Arata, 2016). En segundo lugar, se retoman las características más importantes de la Educación Popular, las cuáles se han construido a partir de Paulo Freire. Por último, se extiende el análisis sobre las nuevas perspectivas teóricas y prácticas de la Educación Popular.

A la Educación Popular no se le puede dar un *sentido unívoco; se trata de un concepto cargado de historicidad (con su mitología, sus héroes y sus muertos) y un significante en*

*disputa* (Arata, 2016). A continuación se señala la evolución del concepto a partir de cuatro momentos importantes identificados por Adriana Puiggrós.<sup>8</sup>

**Tabla 3. Etapas de la Educación Popular**



Fuente: Elaboración propia con base en Puiggrós, A. (1984) *La educación popular en América Latina*. Nueva Imagen, México.

Vista desde un contexto histórico, la EP ha tenido varios momentos de transformación, en Europa a finales del siglo XVIII con el cambio de una sociedad feudal a una sociedad liberal, se hizo necesaria la enseñanza de otros saberes, como los oficios, que hasta ese momento no formaban parte de la educación dictada por las órdenes religiosas; esta nueva forma de educación estaba orientada a las clases menos favorecidas; y ya desde esta época se hablaba de la importancia de educar a las mujeres, Gaspar Melchor de Jovellanos estaba convencido de esto, en su *“Informe sobre el libre ejercicio de las artes”* citó lo siguiente: “La mujer tiene el mismo uso de razón que el hombre”. Jovellanos hablaba de la inserción de las mujeres en la educación a la par de los hombres, sin embargo esta visión sólo estaba orientada al desarrollo económico de los Estados-nación.<sup>9</sup>

La Revolución Francesa sentó las bases del término ciudadano con la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de 1789, donde se establecía en su artículo primero que *los hombres nacen libres e iguales bajo las leyes*, sin embargo este ideal de igualdad política se ejercía sólo para los burgueses propietarios, pues se consideraba que la propiedad privada

<sup>8</sup>El cuarto comentario “Educación Popular actual” fue agregado por considerarse que es el estado de la EP donde se inserta el objeto de estudio de la presente investigación.

<sup>9</sup> Gaspar Melchor de Jovellanos fue un escritor y político español del siglo XVIII, su pensamiento estaba orientado a la educación y formación humana.

era un derecho natural sagrado, inalienable e inviolable; para poder ser considerado ciudadano, poseedor de derechos como la igualdad, la libertad y la fraternidad era obligatorio ser propietario, característica que carecía la mayoría, incluyendo, por supuesto, a las mujeres.

El principal objetivo de la revolución era lograr el desarrollo económico y la modernización; en el campo de la educación el objetivo dejó de ser la enseñanza religiosa dictada por la iglesia y pasó a manos del Estado bajo el principio de *universalidad*, pero la educación propugnada era la enseñanza de oficios.

En América Latina, por su parte, Simón Rodríguez en 1850 (considerado padre de la educación popular), consideraba que el pueblo debía ser sujeto de educación, proponía combinar una aprendizaje en las leyes y normas así como de habilidades que dieran a los sujetos herramientas para vivir dignamente, como la enseñanza de oficios, los cuales eran asignados de acuerdo al sexo de las personas. Los hombres podían desarrollar actividades como carpintería y herrería; mientras que a las mujeres se les enseñaba oficios considerados propios de su género.

Así fue como la educación universal a manos del Estado era pensada como una educación popular, pero carecía del sentido de concientización y/o politización, pues su único propósito era que el pueblo pudiera participar en el desarrollo económico.

El segundo momento en el recorrido histórico de la Educación Popular se encuentra en el que Adriana Puiggrós señala como el de las *dictaduras militares*, este momento lo encontramos en las realidades latinoamericanas, por ejemplo en Guatemala, Perú o en Nicaragua con Sandino, él conocía la urgencia de educar al pueblo, obreros y campesinos, alfabetizarlos fue el objetivo de la educación popular de este periodo.

En el tercer momento, *instrucción pública por los sectores dominantes*, podemos encontrar un claro ejemplo de esto en México a partir de 1920 con José Vasconcelos, la educación popular estuvo ligada predominantemente en la construcción del Estado postrevolucionario (Puiggrós, 1983: 303). De acuerdo con Puiggrós, Vasconcelos no logró un proyecto

educativo que abarcara las aspiraciones políticas de la mayoría del país, fue un proyecto culturalizador más no transformador de las conciencias de los sujetos (1988: 304).

Lázaro Cárdenas por su parte emprendió también un proyecto educativo (1934-1940), el cual estaba dirigido a los sectores rurales del país.

*La nueva escuela socialista y la enseñanza que en ella impartirían los maestros, especialmente los rurales que no eran profesores de carrera sino empíricos, habría de incluir desde la alfabetización y la castellanización de niños y adultos hasta la enseñanza de modernas formas de organizaciones productivas-cooperativas, pasando por el aprendizaje de nuevas técnicas de trabajo agrícola que permitieran a los campesinos y a sus hijos organizarse mejor y optimizar sus actividades productivas. En el campo se enseñaría a los niños a cultivar colectivamente la parcela escolar, atender a los animales en los corrales lo mismo que a las plantas y los árboles de los huertos construidos como anexos escolares y, lo más importante, se les enseñaría a asumir una responsabilidad conjunta como parte de un grupo en que los intereses individuales quedarían subordinados a los intereses colectivos; tanto en el campo como en la ciudad, el grupo, no el individuo, tomaría las decisiones y marcaría el rumbo de las actividades escolares. En las regiones donde había ya industrias y trabajo de obreros asalariados, los profesores orientarían a éstos para hacer efectivos los derechos laborales garantizados por el artículo 123 de la Constitución General de 1917 y por la Ley Federal del Trabajo de 1931 (Montes de Oca, 2008).<sup>10</sup>*

En este tercer momento ocurrió una ruptura de la EP pensada para el desarrollo económico en América Latina, a partir de 1960 y 1970 con la educación para la libertad o liberadora de Paulo Freire; con el movimiento campesino en Brasil, *los campesinos junto con Paulo Freire, proponen la Educación Popular como alternativa para la liberación de los pueblos. La Educación Popular también llamada Liberadora, surge como una propuesta para transformar la situación de opresión y de violación a sus derechos humanos que viven los sectores populares y sociales* (López, 2010: 88).<sup>11</sup>

El surgimiento de la educación popular o liberadora, responde a que la educación tradicional en América Latina, estaba lejos de ser una educación que fomentara la crítica a lo establecido como único y verdadero, sin buscar la transformación social orientada a la democracia real que tenga en consideración a las personas más vulnerables y oprimidas, porque es una educación que impone pensamientos y no los construye con los saberes de todos y todas (López, 2010: 88).

<sup>10</sup>Texto extraído de la página: <http://web.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena%2063/Colmenario/EMON.html>

<sup>11</sup> Educadora popular y defensora de los Derechos Humanos, integrante del Centro Nicaragüense de Derechos Humanos CENIDH.

Freire pensaba el camino de la educación liberadora como:

*La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 2005 :55).*

Con Paulo Freire se inicia una nueva visión conceptual y práctica de lo que significa la Educación Popular, propone que esta educación debe ser generada por el pueblo, el pueblo debe concientizar al pueblo, pues son ellos los que mejor conocen las situaciones de exclusión y los que pueden proponer las soluciones que más les beneficien.

En los siguientes apartados se tratará de reconstruir el concepto de educación popular, sus transformaciones y las nuevas características que ha tenido que adoptar, entre ellas la perspectiva de género, se parte del hecho de que el objeto de estudio del presente análisis se encuentra en este momento teórico-práctico.

### **1.3. Características de la Educación Popular**

Bajo la óptica de educación liberadora, la EP es un modelo de enseñanza-aprendizaje diferente, con otras metodologías que construyen conocimiento a base de las experiencias, sin que eso signifique dejar de lado las teorías científicas que también son una forma de interpretar el mundo, y que permite ampliar la visión de la realidad, de las causas de la opresión. Al conocer la causas de la opresión se pueden crear herramientas para enfrentar el abuso, la injusticia y la violación a los derechos humanos que es uno de los objetivos de la EP, entre los que destacan también los siguientes:

### **Objetivos de la Educación popular:**

1. Considera la historia como posibilidad o múltiples posibilidades.
2. Reconocer la individualidad de las personas.
3. Descubrir las verdades de la opresión.
4. Transformar las condiciones materiales de la sociedad.
5. Respetar el saber de las y los educandos.
6. Superar los prejuicios de raza, clase y sexo para la práctica realmente democrática dentro de la escuela o centro de enseñanza y fuera de ella.
7. Construir una consciencia crítica en los educandos y un posicionamiento político.
8. Construir herramientas para la autodefensa y defensa de los derechos humanos (Freire, 1998: 107-121).

Los objetivos de la EP tienen como fin que las y los sujetos desarrollen herramientas para la vida, pues es una educación crítica de las estructuras de poder que someten y dominan a unos sobre otros; una educación que pone de manifiesto las injusticias y el por qué de éstas; que ofrece a los educandos la posibilidad de conocer históricamente su realidad; la educación popular ha sido y es una apuesta práctica y conceptual de realizar una educación diferente, que acepta y promueve la diversidad, y la lucha contra las diferentes prácticas opresoras, tales como el patriarcado.

*Su contenido y metodologías, así como los mecanismos y estructuras, son una construcción colectiva organizada en la que confluyen diversos intereses, motivaciones, necesidades, realidades y propuestas, donde la educación popular en los derechos humanos ha enriquecido tanto su discurso como sus estrategias e instrumentos. Además de incorporar como contenido los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA), los derechos humanos específicos, han asumido la construcción de una democracia substantiva y participativa, como eje articulador, para transformar la democracia formal por una democracia real inclusiva (López, 2010: 88-89).*

La EP se ha ido transformado y ha retomado nuevas metodologías y conceptos que posibilitan la eliminación de las injusticias sociales; en este sentido, ha incorporado la perspectiva de género, pues la desigualdad que viven las mujeres no les permite ser sujetos de sí mismas, el

que la educación popular retome este concepto abre las puertas para que las mujeres puedan asumirse como sujetas de derechos, donde su voz es escuchada y donde pueden aportar y llevar a la práctica sus ideales.

#### 1.4. Nuevas perspectivas de la Educación Popular

La Educación Popular surgió como una forma de resistencia de las clases excluidas, y se ha convertido en la *gran contribución del pensamiento pedagógico latinoamericano a la pedagogía mundial* (Gadotti, 2001: 3). La EP ha tenido diversas transformaciones en cuanto a su teoría y práctica, en apartados anteriores hemos hecho un breve recorrido histórico del transitar de la EP, ahora se abordan las perspectivas que han surgido en el siglo XXI.

*[...] la educación popular llega al siglo XXI con un acumulado construido en sus luchas por transformar la sociedad y hacer posible la emancipación de todas las formas de dominio que le permiten proponerle al mundo de la educación en sus diferentes vertientes, una concepción con sus correspondientes teorías, propuestas pedagógicas y metodológicas para ser implementadas en los múltiples espacios y ámbitos en los cuales se hace educación en esta sociedad. En ese sentido dota a los educadores críticos de una propuesta a ser implementada en toda la sociedad, bajo el reconocimiento de que hacerlo desde los intereses de los grupos oprimidos y excluidos permitirá la transformación de esa condición para construir sociedades más justas, más humanas y, ante todo, desde una diferencia que a la vez que enriquezca, no permita la desigualdad y el control por razones de clase, género, etnia, raza, opción sexual, edad, condiciones físicas u otras* (Mejía, 2015: 108).<sup>12</sup>

Existen nuevos escenarios políticos, sociales, económicos y culturales que exigen a la Educación Popular reconstruir sus enfoques teóricos y metodológicos, de acuerdo con Mejía, la Educación Popular debe *adaptarse conforme a las particularidades de su realidad* (2015: 7). Es así que el ejercicio de la Educación Popular se comprometerá a mirar el panorama en el que se encuentran ubicados sus participantes.

*De cara a esos procesos y desde esta perspectiva, educadoras y educadores populares nos hemos visto en la exigencia de reconocer la necesidad de planificar nuestras acciones en coherencia con esos ámbitos en los que están ubicados los actores y los fines de las organizaciones, movimientos, entidades, instituciones, desde donde hacemos educación o que organizan la actividad educativa. Es decir, el ámbito le da contexto específico y particular a la actividad, localizándola y*

<sup>12</sup> Marco Raúl Mejía Jiménez es un educador popular colombiano. Seguidor y continuador de la tradición de las pedagogías críticas latinoamericanas y alumno de Paulo Freire. Doctor del Proyecto interdisciplinario de Investigaciones Educativas (Chile). Asesor Pedagógico Nacional del Programa Ondas de Colciencias. Planeta Paz. Expedición Pedagógica Nacional. Profesor invitado Maestría en Educación Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

*permitiendo organizar la metodología y los dispositivos que hagan posible el empoderamiento de los actores que participan en ella, y su apuesta político-pedagógica” (Mejía, 2015: 21).*

La Educación Popular se compromete a mirar los aspectos que transfiguran la fuente de las desigualdades y las injusticias, Marco Mejía identifica, en la actual era de la información, los elementos que dan nuevas características a la Educación Popular:

1. El conocimiento
2. La tecnología
3. Los nuevos lenguajes
4. La información
5. La comunicación
6. La innovación
7. La investigación
8. La crisis civilizatoria

Estos elementos parten principalmente de las nuevas realidades sociales, económicas, y tecnológicas del siglo XXI. Las nuevas perspectivas de educación popular tienen que ver con la inclusión de grupos marginados (niños, jóvenes, minorías, y por supuesto las mujeres). Las nuevas perspectivas de la EP se inscriben en lo que algunos autores denominan posmodernidad (Lyotard, Derrida o Foucault), la posmodernidad sería una fase de ruptura con la modernidad de origen ilustrado; esta nueva fase de la cultura y el pensamiento se fija en las discontinuidades, rupturas, deconstrucciones culturales y, por tanto, apuesta por la diversidad, la sectorialidad, la especialización y la flexibilidad (Vega, 2011: 79).

#### *Características de la Educación Popular en el siglo XXI*

Las características de la EP en la actualidad podríamos sintetizarlas de acuerdo con el decálogo de Mejía:

1. Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de los diferentes actores. La



educación popular ha ido constituyendo una propuesta donde los territorios, lo local, hacen que el ejercicio educativo siempre sea **contextualizado**.

2. Se inscribe en la tradición que reconoce que si las desigualdades son producidas socialmente, de la misma manera pueden ser enfrentadas y solucionadas. En esta perspectiva, la tarea de la transformación de esas realidades de injusticia es una tarea de quienes sufren estas situaciones, pero también de quienes teniendo medios económicos, sociales y culturales distintos, consideran que aquélla es una circunstancia que debe ser enfrentada no sólo por los sujetos que viven directamente la dominación y sus efectos, sino por toda la sociedad, para construir relaciones sociales basadas en la solidaridad.
3. Es una **corresponsabilidad** con los pobres, desheredados y excluidos, pero también con el planeta, que, al estar organizado sobre un modelo antropocéntrico, ha ido degradando las formas de vida que han sido vistas como menores y sometidas al control de lo humano. Así, el asunto ético político se refiere a las condiciones en las cuales se construyen las formas de la solidaridad, la responsabilidad y la indignación frente a la injusticia y atropello que se produzcan sobre la condición humana y las formas vivas del planeta, lo cual abre las puertas para construir un aprendizaje problematizador desde los sentidos constituidos en la pregunta: ¿educación para qué?
4. Identifica el poder existente en el saber, el conocimiento, el deseo, la sexualidad, el **género**, las formas organizativas y jerarquizadas de la sociedad, y, desde luego, en todas las relaciones que se establecen en los procesos educativos y pedagógicos. En esta perspectiva, se busca construir relaciones sociales cotidianas que muestren en el día a día que otra forma del poder es posible; de allí que se proponga consolidar formas organizadas de los grupos sociales populares para que disputen sus intereses y sus satisfactores en la sociedad y originen los múltiples movimientos sociales y políticos que unen a quienes propugnan por la transformación social y la construcción de comunidades empoderadas, haciendo real, de esta manera, la pregunta: ¿educación para quién? Y en su respuesta, el **aprendizaje colaborativo**.

5. Se parte de que todos los humanos tienen un saber derivado del mundo que habitan y las prácticas que desarrollan en lo cotidiano de sus vidas; en el reconocimiento de que en todo humano están las capacidades de lo intelectual y lo manual, y que su separación es parte de la constitución de los dualismos sobre los cuales Occidente y en especial su modernidad capitalista ha construido su poder. Ese reconocimiento del saber entendido como otra dimensión del conocimiento, pero complementaria, deja en evidencia que toda relación educativa es una mediación, en la cual esos **diferentes saberes dialogan**, se comparten y se negocian como parte de su cultura, lo cual va a demandar tener la claridad de que quien enseña aprende y, de igual manera, quien aprende enseña.
6. Considera la **cultura** de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos. Se va construyendo el reconocimiento no sólo del diferente, sino también del conflicto, cuyo tránsito se debe aprender para construir las apuestas de nueva sociedad, dándole forma a unos aprendizajes problematizadores que hacen de educación popular una experiencia en donde se tramitan educativamente el conflicto y la diferencia, dándole respuesta pregunta, ¿educación desde dónde?
7. Propicia procesos de **autoafirmación** y **construcción de subjetividades** críticas. En diferentes estudios sobre los aportes de la educación popular aparece con reiteración la idea de que les permitió a los participantes ganar confianza para reconocer la manera como se manifestaba el control y el dominio en sus vidas, lo cual les exigió realizar procesos constructores de identidad y de toma de conciencia de una lectura crítica de la realidad que les dio los elementos para proponer en su medio prácticas y procesos alternativos a los que proponía el poder. En esta perspectiva se fue moldeando una subjetividad rebelde, no sólo como contestación y resistencia, sino en la elaboración de propuestas alternativas para transformar sus entornos, lo cual les permitió incidir en sus territorios y localidades, modificando y transformando prácticas, procesos, organizaciones, en cuanto su quehacer se convirtió en asunto

central, en el cual mostrar y anticipar las búsquedas de sociedad alternativa, en donde la individuación es un ámbito central a ser trabajado.

8. La educación popular con su acumulado consolidado es un proceso en **construcción colectiva permanente**, no tiene un camino metodológico único, ya que se va ampliando y ganando en especificidad, con la particularidad de respuestas que se van dando en cada uno de los procesos, y retoma lo que existe y lo recrea, en coherencia con la especificidad de las resistencias y la búsqueda de alternativas para los actores implicados, haciendo real la producción de saber y conocimiento.
9. Genera procesos de **producción de conocimientos**, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social. Se han desarrollado propuestas pedagógicas y metodológicas con el fin de visibilizar ese saber y ese conocimiento presentes en sus prácticas.
10. Uno de los aspectos que se ha hecho visible al reconocer el acumulado de la educación popular es cómo, al ser una propuesta educativa para toda la sociedad, necesita ir realizando **elaboraciones conceptuales y propuestas metodológicas** para la mediación con esos diferentes actores, ámbitos, dimensiones, niveles, institucionalidades, organizaciones, temas. Esto exige un reconocimiento de cómo hacer la educación popular en sus múltiples dimensiones, de tal manera que, guardando la fidelidad a sus principios, toma particularidades en cada lugar donde se realiza, saliendo de homogeneizaciones y abriéndose a impactar a la sociedad con su propuesta, reconociendo desarrollos desiguales, en cuanto algunos de esos tópicos no existían en sus agendas y comienzan a ser recuperados para ser colocados en el horizonte de una propuesta que tiene fines, intereses y prácticas diferentes a como son realizadas por la sociedad hegemónica en sus múltiples perspectivas (Mejía, 2015: 109-113).

Es necesario precisar que dentro de estas diez características propuestas por Mejía se señalan ciertas palabras clave que ayudan a comprender mejor su definición. El punto uno se refiere

a que las prácticas de la Educación Popular siempre se desarrollan en escenarios que están cargados de múltiples procesos que determinan la situación de los educandos.

En el segundo punto se hace referencia, y nos parece un punto importante para el presente trabajo, a la tarea de transformar las diferentes realidades de opresión no sólo corresponde a las personas que las padecen, en este caso la desigualdad que impera en las vidas de las mujeres, sino que también se incluyen los actores que no necesariamente son víctimas de esa desigualdad, se habla de una solidaridad para la transformación de pensamientos y actitudes.

El punto tres parece interesante porque la EP abre sus horizontes y nos propone una corresponsabilidad no sólo hacia la especie humana, sino hacia el planeta entero y los seres que lo habitan.

El punto cuatro reconoce la existencia del poder en las relaciones de género y a través de la EP se trata de concientizar a los educandos que estas relaciones pueden ser transformadas, que otra forma de vivir es posible, que pueden generar formas de organización que les permitan visibilizar las injusticias y proponer acciones para transformarlas.

En el punto cinco aún se considera que la educación popular, desde Freire, debe ser horizontal, donde los saberes se encuentran en constante dialogo, en que ambas partes aprenden y enseñan (educador-educando).

Con respecto al punto seis, podemos decir que al reconocer las diferentes culturas de los participantes, la EP brinda las herramientas que permiten el reconocimiento de los otros, de las otras, de la diferencia; de que la sociedad está configurada por diferentes grupos, con perspectivas distintas, con modos de pensar y actuar diferentes, pero que estas diferencias no impiden trabajar colectivamente, para que todos y todas puedan gozar de los mismos derechos y oportunidades.

El punto número siete, en un proceso de EP, los integrantes comienzan a concientizarse de su realidad, de las formas de opresión por el poder dominante, y se dan cuenta que otra

realidad es posible, una realidad alternativa, una realidad que ellos y ellas mismas pueden reconstruir.

En el punto ocho se hace énfasis en que la EP es un proceso colectivo, donde se aprende a escuchar a los y las demás, donde se puede dialogar para solucionar conflictos y además sustentan que el abordaje de la EP no es único, pues como se menciona en el punto uno, la EP se basa en los contextos sociales, económicos, culturales, políticos, de género.

Los puntos nueve y diez precisan la contribución no sólo práctica de la EP, pues en ella también se construyen conocimientos, metodologías, propuestas conceptuales que pueden ser utilizadas por otras experiencias de EP, para mejorar las intervenciones y lograr mejores resultados.

Así, entre las nuevas características de la EP, debe considerarse a los actores que antes no se consideraban oprimidos, pues se normalizaba el uso de la violencia hacia ellos, por lo que la perspectiva de género, funge como una herramienta que visibiliza la problemática que enfrentan las mujeres, darles voz en un proceso educativo no sólo es necesario sino obligatorio, de lo contrario la EP carecería de credibilidad. Para comprender qué es la perspectiva de género y resaltar su importancia dentro de la EP, es fundamental retomar el concepto desde una perspectiva teórica.

### **1.5. ¿Qué es la perspectiva de género?**

El género se circunscribe como una categoría para analizar las formas de violencia, discriminación y desigualdad que viven las mujeres, donde la dominación hacia ellas se concibe en un sistema patriarcal, es decir, dentro de un proceso de socialización en el que se interiorizan ideas y valores donde el hombre ejerce el poder y dominación sobre la mujer, lo que lleva a una conducta intencional de violencia contra las mujeres. [...] *Desde el advenimiento de la civilización y, por ende, de la historia misma –en oposición a las sociedades prehistóricas- el orden social ha sido patriarcal [...]* (Kelly, 1989: 22 en Navarro y Stimpson, 1998). A pesar de que la violencia contra las mujeres ha sido una realidad durante siglos, el término “género” como categoría de análisis es reciente:

*“El interés en el género como categoría analítica ha surgido solamente a fines del siglo XX. Está ausente de las teorías sociales más importantes formuladas desde el siglo XVIII hasta comienzos del XX. A decir verdad, algunas de esas teorías construyeron su lógica sobre analogías a la oposición hombre y mujer y, por último, otras se plantearon la formación de la identidad sexual subjetiva, pero en ningún caso hizo su aparición el género como una forma de hablar de los sistemas de relaciones sociales o sexuales. El término género forma parte de un esfuerzo de las feministas contemporáneas por reivindicar un territorio definitorio específico, de insistir en la insuficiencia de los cuerpos teóricos existentes para explicar la persistente desigualdad entre mujeres y hombres. [...]”* (Scott , 1986 en Navarro y Stimpson, 1998:59).

La utilización de la categoría “género” se hizo necesaria para señalar que las relaciones entre mujeres y hombres son relaciones de poder (Amorós, 1997; Puleo, 2005; de Miguel 2005 en Osborne, 2009: 31) este concepto pone de manifiesto que existe una relación jerárquica entre los sexos.

*“[...] “género” parece haber aparecido primeramente entre las feministas norteamericanas que deseaban insistir en la cualidad fundamentalmente social de las distinciones basadas en el sexo. La palabra denotaba rechazo al determinismo biológico implícito en el empleo de términos tales como “sexo” o “diferencia sexual”. “Género” también resaltaba los aspectos relacionales de las definiciones normativas de la feminidad. Quienes estaban preocupadas porque los estudios de mujeres tenían un enfoque demasiado estrecho y separaban a las mujeres utilizaron “género” para introducir una noción relacional en nuestro vocabulario analítico. Desde este punto de vista, tanto los hombres como las mujeres son definidos uno en relación con el otro y no se podría entender a ninguno de los dos con estudios completamente separados. [...]”* (Scott , 1986 en Navarro y Stimpson, 1998:38).

A partir de que se conceptualiza la situación de las mujeres como una relación desigual entre los sexos se evidencia que estas relaciones son producto de una sociedad patriarcal, donde se perpetúa la dominación masculina, que acentúa conductas y estereotipos que ponen en desventaja a las mujeres, donde la violencia hacia ellas es vista como algo natural y que forma parte de la estructura social. Los estereotipos de género reproducen conductas misóginas que atentan contra la dignidad y los derechos humanos de las mujeres.

Como se ha comentado, la perspectiva de género surge del seno de la teoría feminista, por lo que este concepto se inspira en la transformación de la realidad, de transformar los valores, tanto morales como de otro orden, y que cohesionan nuestras sociedades (Miyares, 2013).

El concepto en términos más amplios, tiene su importancia en que ayuda a comprender las situaciones de desigualdad y violencia que viven las mujeres, es una herramienta teórica y metodológica que permite comprender la realidad en la que millones de personas se encuentran inmersas, la perspectiva de género no define la situación de las mujeres como entes separados del entorno social, este concepto permite percibir que la violencia contra las mujeres tiene su origen en relaciones desiguales entre mujeres y hombres que se acentúan con la imposición de roles y estereotipos discriminatorios. La perspectiva de género plantea que la dominación de género produce la opresión de género y ambas obstaculizan la posibilidad de construir una humanidad diversa (Lagarde, 1996:13).

A lo largo de la historia, la mujer ha sido constreñida al campo privado-familiar; vista como un ser que debe cuidar a los demás, esta atribución se da socialmente, cuando se atribuyen ciertas tareas consideradas femeninas y masculinas -a lo que se le denomina roles de género, siendo que el sexo no define la capacidad de las personas. Por lo que la perspectiva de género *tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres* (Lagarde, 1996:13).

Sin embargo esta perspectiva también reconoce que para lograr la resignificación y reconstrucción de la historia es necesario integrar a los hombres, pues una transformación social nunca será justa si se excluye a una parte de la población sean mujeres u hombres.

*La perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar a las maneras en que lo hacen. Contabilizar los recursos y la capacidad de acción con que cuentan mujeres y hombres para enfrentar las dificultades de la vida y la realización de los propósitos, es uno de los objetivos de este examen (Lagarde, 1996:14).*

Podemos decir que la perspectiva de género nos permite ver la realidad tal como es, sin esconder los roles que asumen mujeres y hombres, que descubre los estigmas que se le adjudican a las mujeres; tener una perspectiva de género en todos los ámbitos, sea social, político, económico, cultural, nos ayuda a romper con los pensamientos que alienan a las

mujeres, que las hacen objetos de placer, consumo y cuidado. La perspectiva de género al suscribirse a una teoría feminista busca la realización de la libertad individual de las mujeres para convertirlas en sujetas plenas de derechos, sin embargo, y citando a Alicia Miyares, la libertad sin igualdad no es posible (2013: 80).

La incorporación de la perspectiva de género en el debate público en México, forma parte de un proceso histórico, donde convergen diferentes escenarios, entre ellos la ratificación de tratados internacionales sobre los derechos de las mujeres y las contribuciones de las luchas feministas (la visibilización de la violencia hacia las mujeres y el debate teórico entorno a esta problemática), y como consecuencia de estas dos, la creación de programas e instituciones dirigidos a erradicar la violencia contra las mujeres. En los siguientes apartados se profundiza en este proceso, se retoman los diversos tratados y leyes internacionales y nacionales, y se reflexiona sobre el avance de la perspectiva de género en la educación popular.

### **1.6. Perspectiva de género en la educación en el marco jurídico internacional**

Desde 1948 se reconoce la educación como un derecho humano en la Declaración Universal de Derechos Humanos en su artículo 26 se establece que *“Toda persona tiene derecho a la educación”* y *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”* (ONU, 1948).<sup>13</sup>

Mientras que una de las primeras acciones por los derechos de las mujeres fue hasta 1975 cuando la ONU reconoce este como “año internacional de la mujer” en una conferencia llevada a cabo en la Ciudad de México (y otras tres conferencias mundiales: Copenhague 1980, Nairobi 1985 y Beijing 1995) con esta conferencia la ONU crea el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM).

En 1975 se adoptó la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de

---

<sup>13</sup> En el artículo 7 de esta declaración también se establece que *“Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación”*.



Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), esta convención fue ratificada por México en 1981 y es considerada la Carta Internacional de Derechos Humanos de la Mujer. Con respecto a la educación en esta Convención, el artículo 10 establece lo siguiente:

*“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 en enseñanza (CEDAW, 1979).*

Otro instrumento jurídico internacional es la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, mejor conocida como Belém do Pará que entró en vigor en 1995 y fue ratificada por México en 1998, con respecto a la educación en el artículo 8 se establece que:

*Los Estados Partes convienen en adoptar, en forma progresiva, medidas específicas, inclusive programas para: b) modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer (Belém do Pará, 1995).*

En 1995 también se llevó a cabo en Beijing la Declaración y Plataforma de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer donde la vinculación entre género y educación quedó establecida (PNUD, 2010: 32).

En la Conferencia Mundial de Beijing, se resaltaron los problemas que impiden que las mujeres estén en igualdad de oportunidades, entre estos se mencionó la falta de educación, la violencia, la pobreza, la poca o nula participación de la mujer en la toma de decisiones y cargos de poder, así como la falta de políticas públicas que integren a las mujeres en su propio desarrollo y que reconocieran su importante participación en la gestión de los recursos naturales.

En el año 2000 se realizó la Cumbre del Milenio en Nueva York, dentro de los objetivos del milenio podemos resaltar el número tres, que se refiere a la igualdad entre los géneros, que

tiene como meta eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005 y en todos los niveles de la enseñanza antes de finales del 2015 (Objetivos de Desarrollo del Milenio, 2010).

En el Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar en el año 2000 se propuso resolver de manera definitiva el problema de acceso a la educación antes del año 2015, *además de aplicar estrategias integradas para lograr la igualdad entre los géneros en materia de educación, basadas en el reconocimiento de la necesidad de cambiar las actitudes, los valores y las prácticas* (UNESCO, 2000).

En 2005 se lleva a cabo la continuación de la cuarta conferencia mundial sobre las mujeres denominada: “Beijing + 5” en Nueva York, en esta conferencia en el apartado 119 se *insta a que los sistemas educacionales deberían promover el respeto propio, el respeto mutuo y la cooperación entre mujeres y hombres* (Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, 1995).

En el 2010 la Asamblea General de las Naciones Unidas creó “ONU MUJERES”, la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la mujer. Dicha instancia considera que la educación y la capacitación pueden desempeñar un papel significativo a la hora de cambiar estereotipos nocivos y discriminatorios por motivo de género que promueven o toleran la violencia contra mujeres y niñas. Esta instancia también lleva a cabo programas educativos para promover la igualdad de género y los derechos de las mujeres, examina planes de estudio y políticas de la escolarización formal, y forma a personal docente, estudiantes, madres y padres (ONU Mujeres, 2015).

México es signatario de la mayoría de los tratados internacionales de protección de los derechos humanos de las mujeres. Estos tratados internacionales adquirieron el otorgamiento de rango constitucional en materia de derechos humanos en la Reforma Constitucional de

junio de 2011, siendo un paso importante en el reconocimiento positivo de los derechos de las personas y por supuesto de las mujeres.<sup>14</sup>

En este apartado se ha revisado de manera general el Marco Jurídico Internacional en materia de la importancia del género en la educación, a continuación se presenta un cuadro resumen de los principales instrumentos que se abordaron en párrafos anteriores.

### Cuadro 3. Marco Jurídico Internacional

AÑO	LEGISLACIÓN
1948	Se reconoce la educación como derecho humano fundamental en la Declaración Universal de Derechos Humanos
1966	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
1975	Año Internacional de la Mujer
1978	Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer
1980	Conferencia Internacional de la Mujer: Copenhague
1985	Conferencia Internacional de la Mujer: Nairobi
1990	Declaración Mundial sobre Educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.
1995	Conferencia Internacional de la Mujer: Beijing
1995	Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Belém do Pará
1995	Declaración y Plataforma de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer
2000	Foro Mundial sobre Educación Dakar
2005	Continuación de la cuarta conferencia mundial sobre las mujeres denominada: “Beijing + 5”
2010	ONU MUJERES

Fuente: Elaboración propia a partir de las Declaraciones, Pactos y Conferencias.

<sup>14</sup> Así la reforma del 2011 establece de manera formal la incorporación de los derechos humanos en la educación: *Artículo 3. Todo individuo tiene derecho de recibir educación. “[...]La educación que imparta el Estado 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 los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la dependencia y en la justicia* (CPEUM, Art. 3).

Como se puede observar *a finales de los años 70, se comienza a cuestionar (por influencia de las organizaciones de mujeres y de funcionarias de organizaciones internacionales) lo adecuado de centrarse sólo en las mujeres. Comienza a incorporarse en el debate la importancia de las relaciones de poder, del conflicto y las relaciones de género para entender la subordinación de las mujeres* (De la Cruz, 1998: 26).

A partir de entonces, la discusión internacional sobre las problemáticas económicas, sociales y culturales que viven las mujeres fue tomando relevancia, de tal forma que se promulgaron leyes y tratados para salvaguardar sus derechos. La legislación internacional fue el parteaguas para que países como México comenzaran a incorporar en sus leyes y programas la perspectiva de género como un elemento clave para erradicar la violencia hacia las mujeres, y de esta forma contribuir al desarrollo social, económico, político y cultural del país. En el siguiente apartado se puntualiza sobre la perspectiva de género en la educación en el marco jurídico nacional.

### **1.7. Perspectiva de género en la educación en el marco jurídico nacional**

El Estado mexicano ha sido partidario del reconocimiento jurídico de los derechos humanos de las mujeres tanto en convenciones, pactos, declaraciones y planes; a nivel nacional la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, aprobada el 1 de febrero de 2007 es un instrumento que tiene como objetivo prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres a través de la coordinación entre todos los niveles de gobierno, y tiene como principios rectores la igualdad jurídica entre la mujer y el hombre, el respeto a la dignidad humana de las mujeres, la no discriminación y la libertad de las mujeres; sólo por mencionar una de las leyes más importantes en México.

A continuación se exponen las principales leyes en materia de igualdad y prevención de la violencia de género en la educación en el país.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) reconoce la igualdad de las mujeres y hombres ante la ley (art.4), y establece que la educación debe contribuir a mejorar la convivencia humana fortaleciendo la idea de igualdad y evitando los privilegios

de sexos (art. 3). (PNUD, 2010: 36).

En 1993 en la Ley General de Educación (LGE) se reafirma que *las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos (LGE, 2017).*

La LGE señala que uno de los objetivos de la educación que imparte el Estado es la promoción de la igualdad ante la ley, la no violencia en cualquiera de sus manifestaciones y propiciar el conocimiento y respeto de los derechos humanos. Asimismo, señala que la educación debe promover el desarrollo de una cultura de paz y de no violencia (art. 7, frac.VI) (PNUD: 2010: 37).

Asimismo, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED) tiene por objeto prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejercen contra cualquier persona, en los términos del artículo 1 de la CPEUM. Es una ley que promueve la igualdad de oportunidades y de trato (PNUD, 2010: 37). Esta ley establece que las medidas de inclusión podrán comprender, entre otras, las siguientes: *La educación para la igualdad y la diversidad dentro del sistema educativo nacional.*

La Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (LGIMH), surge después de la reunión de seguimiento de la Cuarta Conferencia, denominada Beijing+10, en Nueva York. *El objeto de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (LGIMH) es regular y garantizar la igualdad entre ambos sexos, así como proponer los lineamientos y mecanismos institucionales para el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado, promoviendo el empoderamiento de las mujeres. Sus disposiciones son de observancia general en todo el territorio nacional (art. 1) (PNUD, 2010: 38).*

En cuanto a la educación, considera que se debe garantizar que en todos sus niveles se realice en el marco de la igualdad entre mujeres y hombres y se cree conciencia de la necesidad de eliminar toda forma de discriminación (LGIMH, 2006).

Por último, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV), tiene por objeto establecer la coordinación entre la federación, las entidades federativas y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres. En cuanto a la educación establece lo siguiente en su artículo 38:

*Transformar los modelos socioculturales de conducta de mujeres y hombres, incluyendo la formulación de programas y acciones de educación formales y no formales, en todos los niveles educativos y de instrucción, con la finalidad de prevenir, atender y erradicar las conductas estereotipadas que permiten, fomentan y toleran la violencia contra las mujeres (LGAMVLV, 2007).*

En este apartado se abordaron las principales leyes que el Estado mexicano ha reconocido para lograr la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, esta leyes hacen énfasis en una educación que incorpore la perspectiva de género, que sea incluyente, al mismo tiempo señalan que este tipo de educación debe estar presente tanto en la educación formal como en la no formal.

#### **Cuadro 4. Marco Jurídico Nacional**

<b>Año</b>	<b>Leyes y programas</b>
	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
<b>1974</b>	Igualdad jurídica entre hombres y mujeres
<b>1980</b>	Programa Nacional de Integración de la Mujer al Desarrollo.
<b>1985</b>	Comisión para coordinar actividades y proyectos sectoriales.
<b>1993</b>	Ley General de Educación (LGE)
<b>1995</b>	Programa Nacional de la Mujer (PRONAM)
<b>1998</b>	Comisión Nacional de la Mujer (CONMUJER)
<b>2003</b>	Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación
<b>2001</b>	Creación del Instituto Nacional de las Mujeres
<b>2001-2006</b>	Programa nacional para la igualdad de oportunidades y no discriminación contra las mujeres (PROEQUIDAD).
<b>2006</b>	Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres.
<b>2008-2012</b>	Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (PROIGUALDAD).
<b>2007</b>	Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.
<b>2013-2018</b>	Plan Nacional de Desarrollo (PND)
<b>2013-2018</b>	Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres 2013-2018. (PROIGUALDAD)

**Fuente:** Elaboración propia a partir de documentos del Inmujeres, Objetivos de Desarrollo del Milenio, ONU Mujeres, PNUD, UNESCO.

La importancia de incorporar la perspectiva de género en todos los ámbitos educativos (formales y no formales) está plasmada en las diversas leyes nacionales e internacionales, donde se reitera que la herramienta de la perspectiva de género en las prácticas educativas, es imprescindible para erradicar toda forma de violencia y discriminación hacia las mujeres.

En el ámbito de las OSC, la *Ley Federal de fomento a las actividades de las organizaciones civiles*, promulgada en el 2004, establece en su artículo 5º, que las actividades de las organizaciones de la sociedad civil tienen por objeto:

- La promoción de la equidad de género
- El apoyo en la defensa y promoción de los derechos humanos
- La promoción y fomento educativo, cultural, artístico, científico y tecnológico

Sin bien, los organismos internacionales han realizado acciones para prevenir y erradicar la violencia de género, han puntualizado que esta labor es responsabilidad del gobierno y la sociedad en su conjunto, y han impulsado la creación de leyes y programas nacionales para erradicar esta problemática; las OSC también ha sido parte de este proceso, han considerado entre sus objetivos, incluir la perspectiva de género y así dotar de herramientas necesarias para la defensa de los derechos humanos de las mujeres.

Después de revisar el marco legal que defiende los derechos humanos de las mujeres, nos enfocaremos en analizar el proceso de incorporación de la perspectiva de género en los procesos de educación popular.

### **1.8. Incorporación de la perspectiva de género en la educación popular**

Después de toda la revisión anterior, se puede decir que la incorporación de la PG en la educación popular ha sido parte de un proceso histórico; los movimientos feministas contribuyeron a comprender y señalar la opresión patriarcal como un impedimento para alcanzar la igualdad. La creación de leyes, tratados y programas que protegen los derechos de las mujeres, impulsaron también la incorporación de la PG en todos los tipos de educación (formal y no formal).

A propósito, se describe este proceso histórico, basado en la propuesta de Valeria Di Pasquale sobre la incorporación de la perspectiva de género en la Educación Popular:<sup>15</sup>

- a. En los años 70 la Educación Popular se preocupaba por liberar al pueblo oprimido. El *pueblo* era pensado o visto como homogéneo, sin distinción de género, rara vez en esta propuesta se identificó la *opresión de género* como una problemática a ser abordada. Este hecho hizo que se invisibilizara la explotación de las mujeres.
- b. La Educación Popular y el reconocimiento de las desigualdades de género a partir de los años 80. Empiezan a generarse espacios que abordan temas como la defensa de los derechos humanos así como las problemáticas de los niños, jóvenes y adultos, de las organizaciones barriales, de los marginados y, algunas de estas experiencias se abocaron a tratar la opresión de género.
- c. La Educación Popular y el abordaje de las desigualdades de género a fines de los años 90 e inicios del 2000. A partir de este momento se retoman diversas teorías para comprender la complejidad del género en los sectores populares, se apela a la teoría de la acción comunicativa, a las teorías feministas, a las teorías del micro- poder, a las teorías del discurso y a otras teorías críticas que aportan nuevos elementos para comprender la complejidad que entraña esta problemática (Di Pasquale, 2010: 59-62).

Las prácticas de Educación Popular con perspectiva de género, comenzaron a surgir de manera incipiente en los años 80, se visibiliza que la desigualdad es parte de una estructura social creada y reproducida, y por lo tanto puede ser transformada. Es importante señalar que la Educación Popular con perspectiva de género en este periodo, llevó a cabo prácticas que intentaban incorporar esta perspectiva, sin embargo el trabajo de muchas organizaciones era sólo con grupos de mujeres.

---

<sup>15</sup> Valeria Di Pasquale. Profesora en Ciencias de Educación. Integrante del Espacio de Mujeres y Educación Popular de Minga.



*[...] hasta la fecha la mayoría de los programas de educación popular, que se han elaborado desde una perspectiva de género, son programas con mujeres. Esto surge de la idea que son sobre todo las mujeres las que son discriminadas y subordinadas por la sociedad y que todo análisis de género y proceso de conscientización debe de dirigirse hacia eso. Producto de esto encontramos que no existe mucha experiencia en programas con una perspectiva de género dirigido tanto a hombres como a grupos mixtos (Anke, 1995: 3).*

Fue a partir de 1990 y 2000, que la EP consideró necesario retomar la perspectiva de género para abordar sus experiencias educativas, pues para explicar las circunstancias de opresión en las que se encontraban las mujeres de sectores populares, era necesario desentrañar las subjetividades femeninas que han sido creadas al interior del orden social existente; y por el otro, crear herramientas particulares adaptadas y coherentes con los fundamentos que lo sostienen (Di Pasquale, 2010: 61).

Por lo que la educación popular no podría considerarse como tal, si minimizara la realidad de las mujeres como sujetos oprimidos, pero que a la vez pueden buscar la transformación de sus múltiples realidades. *Lo que se propone es que cualquier programa de educación popular debería de incorporar el elemento de género como un principio elemental de su trabajo (Anke, 1995: 2).*

*La incorporación de la perspectiva de género al interior de las estrategias de la Educación Popular, posibilita no reproducir al interior de las prácticas la estructura de dominación y de subordinación de las mujeres y, de esta manera ellas mismas puedan elevar su autoestima, participar con su voz en las decisiones tomadas, hacerse escuchar y valorar, sin perder de vista que en este proceso también los hombres deben estar presentes y colaborando, para repensar ellos también su papel al interior de las relaciones sociales y la manera de contribuir para que, tanto sus necesidades como las de las mujeres, sean valoradas en igual medida (Di Pasquale, 2010: 67).*

En este sentido, a partir del año 2000 comienzan a gestarse experiencias en organizaciones civiles con grupos mixtos, tal es el caso de la Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos que tuvo su primer generación en el año 2003, estas experiencias surgen en el marco de acción de Dakar y la creación del Instituto de las mujeres en México.

La educación popular con perspectiva de género es una relación necesaria, sin embargo no siempre se muestra de manera evidente, ambas surgieron de manera independiente, la primera surgió por la necesidad de transformar la realidad de los sectores populares

oprimidos con respecto al capital, mientras que la segunda, surgió a partir de los debates feministas y la institucionalización de leyes y tratados para erradicar la violencia patriarcal, la cual también forma parte del actual sistema capitalista.<sup>16</sup>

- *La Educación Popular pretende contribuir a procesos de transformación de la realidad, parte de un análisis de la realidad, busca estrategias y opciones, todo eso de forma colectiva, respetando los saberes y experiencias de los y las sujetos. Respeta no sólo lo cognitivo, lo teórico, sino lo emocional, lo espiritual (Buhl, 2013: 60).*
- *El feminismo, por su parte, combate la opresión patriarcal, cuestiona la relación vigente entre hombres y mujeres. Parte del análisis de las estructuras de opresión, busca formas de concientización, estrategias y opciones para transformar la realidad (Buhl, 2013: 60).*

La educación popular y la perspectiva de género, al surgir de manera independiente, tienen también objetivos distintos, sin embargo al trabajar en conjunto pueden compartir principios como los que describe Anke:

*Se tratan de principios tales como: el cuestionamiento crítico de la condición subordinada y discriminada de la mujer; el estímulo al desarrollo de las capacidades de crítica y reflexión, la toma de consciencia y el reforzamiento de la identidad de género como un proceso de aprendizaje colectivo; el partir de la realidad y experiencias de las mujeres, incorporando las diversas esferas de la vida (Van Dam 1991:135). Es así que la identidad de las mujeres y la construcción de una nueva base de un proceso de concientización, es el elemento clave de la metodología de género. (Anke, 1995: 2).*

Sin embargo, es importante precisar que una metodología de género, no es lo mismo que un método de trabajo con mujeres. Va más allá, porque toma en cuenta principios generales, que son válidos para todos los grupos de la educación popular y que siempre se deben adaptar al grupo beneficiario específico, ya sean mujeres u hombres. *Razón por la cual es más conveniente hablar de una metodología de educación popular, que incorpora un enfoque de género en vez de una metodología de género (Anke, 1995: 3).*

Por lo que la educación popular que incorpora la perspectiva de género debe contar con las siguientes características:

- *Visibiliza las opresiones que viven las mujeres por su condición de género.*

---

<sup>16</sup> La Educación Popular se entiende más como el acompañante en un camino; el feminismo tiene un objetivo más bien específico (Buhl, 2013: 60).

- *Enfatiza que lo personal es político.*
- *Desafía pensamiento binario.*
- *Recupera las subjetividades de las mujeres (emociones, sentimientos, cuerpo).*
- *Fomenta y propicia la autonomía de las mujeres.*
- *Politiza todas las dimensiones de la vida de las mujeres (maternidad, sexualidad, tiempo libre, consumo, etc.).*
- *Visibiliza las diferentes vertientes de la opresión (género, edad, clase, etnia, elección sexual, discapacidad, condición migratoria, etc.).*
- *Reconoce la experiencia y saberes de las mujeres.*
- *Provoca sororidad entre las mujeres y respeto por las otras.*
- *Crea un ambiente de libre expresión*
- *Reconocen que el aprendizaje es un proceso continuo (Zuñiga, 1997: 50-52).<sup>17</sup>*

Es decir, que un programa educación popular con perspectiva de género *reconoce las necesidades propias de las mujeres y busca desarrollar capacidades que tienen y no reconocen* (Messina, 1997: 28).

A manera de recapitulación, la incorporación de la perspectiva de género en la educación popular en México, responde a un largo proceso de ratificaciones de los marcos legales defensores de los derechos humanos de las mujeres; las luchas feministas y sus aportaciones teóricas, y finalmente la participación de las OSC, que dentro de sus obligaciones se encuentran la promoción de la equidad de género y la promoción y fomento educativo.

Así, la educación popular con perspectiva de género es una práctica que involucra la liberación y transformación de las clases populares, obreras y campesinas, y también incorpora actores como las mujeres, jóvenes y niñas, que al habitar en una sociedad altamente patriarcal se encuentran relegadas en sus distintos contextos, la EP es una vía para transformar la realidad sin que ésta sea la receta mágica que cambiará las relaciones de género, pero sí una herramienta útil que puede ayudar a concientizar y sensibilizar, que puede construir acciones colectivas, y a la vez generar conocimientos teóricos, metodológicos y desde luego prácticos que sirvan en otras experiencias educativas, formales y no formales, para que esta metodología continúe reproduciéndose en otros contextos y en otras realidades.

---

<sup>17</sup> También se retoma el texto: Metodología de Educación Popular Feministas para el Empoderamiento de las Mujeres, disponible en: <https://www.eda.admin.ch/dam/countries/countries-content/nicaragua/es/Modulo%201%20Educación%20popular.pdf>

## 2. OSC y educación popular con perspectiva de género: El Centro Vitoria

### 2.1. ¿Qué son las Organizaciones de la Sociedad Civil?

Por su estrecha relación con el modelo democrático, las Organizaciones de la Sociedad Civil han constituido un contrapeso en la arena política y ante los grupos oligárquicos y conducido la rebelión pacífica, pero enérgica, de la discrepancia por los desprovistos de poder político (en un primer momento) y promovido la cooperación con los distintos sectores de la sociedad.

En efecto, José Fernández Santillán relata que *la insurgencia comenzó a tejerse desde la clandestinidad: las reuniones en los sótanos, los cuartos de calderas, las criptas de los templos y las trastiendas fueron el embrión de la sociedad civil movilizada* (Fernández, 2001: 2). Entonces, sobrevino el involucramiento civil en los asuntos de interés común frente al Estado y fue en esos espacios encubiertos desde donde se comenzó a gestar el espíritu de la participación política. Fernández propone que el crecimiento de la voluntad participativa de la sociedad civil constituyó una *oposición sistemática* (Fernández, 2001) ante el Estado.

Sin embargo, los antecedentes de la acción asociativa, de acuerdo con Rubén Aguilar, se remontan a la Edad Media, en donde ya existían diversas formas de organizaciones llamadas: *cofradías o gremios* (Aguilar, 2006: 45), pero fue en la Revolución Industrial, de acuerdo con Aguilar que se empieza a urdir y articular una forma más compleja de la expresión colectiva. El eje articulador de las nuevas formas de asociación se da a partir de una división del trabajo más específica y de las relaciones sociales establecidas por el binomio *capital-trabajo* (Aguilar, 2006: 46) y que, a su vez, proponía la pugna por la conquista del derecho por hacer valer el interés propio y del colectivo. Empero, las dos más grandes ordenaciones de asociación para ese entonces y que establecieron los límites y las formas de agrupación fueron, de acuerdo a Aguilar, la Iglesia y el Estado:

*El peso específico, tanto de la institución estatal como eclesial, centralizaba y hacía gravitar, con una enorme fuerza centrífuga, a todas las organizaciones. Ellas siempre eran parte integrante de una de estas dos grandes estructuras. Así, asociarse implicaba necesariamente articularse a una de estas dos grandes instituciones que, a su vez, daban cobijo a múltiples organizaciones.* (Aguilar, 2006: 46).

A mediados del siglo XIX, por el cada vez más complejo modelo económico y por el propio desarrollo de la sociedad civil organizada, en particular en México, comienza a emerger un nuevo tipo de organizaciones de la sociedad civil que ya no sólo llevan como insignia la defensa de los derechos o intereses particulares, como en el caso de las asociaciones sindicales resultantes de la concepción clásica del capital-trabajo. Son las nuevas asociaciones que escapan incluso de la inercia centralizadora de los partidos, de las iglesias y del mismo Estado. Asociaciones que tienen como parte de sus propósitos fundamentales, integrar las expresiones propias de la sociedad en general, así como poner fin a la desigualdad económica, política y social y garantizar la justicia.

Entonces, para poder comprender el trabajo que hacen las OSC, es necesario definir las conceptualmente, pues existen diversas perspectivas teóricas sobre lo que son o deberían ser, en este sentido y para fines de esta investigación, entenderemos a la sociedad civil de acuerdo con Cohen y Arato (2000):

*Entendemos a la sociedad civil como una esfera de interacción social entre la economía y el Estado, compuesta ante todo de la esfera íntima (en especial la familia), la esfera de las asociaciones (en especial las asociaciones voluntarias), los movimientos sociales y las formas de comunicación pública. La sociedad civil moderna se crea por medio de formas de autoconstitución y automovilización. Se institucionaliza y generaliza mediante las leyes, y especialmente los derechos objetivos, que estabilizan la diferenciación social.*

Así, las OSC son caracterizadas como entes intermedios entre el Estado y las empresas privadas, de acuerdo con *Mario M. Roitter*:

*[...] los atributos específicos de las organizaciones que componen el llamado Tercer Sector no estarían en su sustancia sino en las similitudes y diferencias con respecto a los otros dos sectores. Así, comparten con las empresas su condición de organizaciones privadas y con el Estado el interés por temáticas que encuentran alguna referencia directa o indirecta, y a veces casi imperceptible, con lo público. Complementariamente, la condición de no gubernamental las distancia del Estado y la no lucratividad de las empresas. Son estas características comunes, identificadas a partir de las luces y las sombras que proyectan los otros dos sectores, las que justificarían considerar a estas organizaciones como un conjunto bajo una misma denominación” (Roitter, 2004: 17-18)*

En el contexto político actual, las organizaciones de la sociedad civil son entidades que han surgido para contrarrestar los atropellos de los derechos humanos, de un sistema cada vez más devastador, en este sentido, las OSC trabajan para que las personas se asuman como sujetos de derechos y puedan reconocer las violaciones a estos, pero sobre todo que sean

capaces de exigir y defender su cumplimiento. De tal manera, que las OSC adquieren una doble función, la de vigilar que no se violen los derechos humanos de las personas, y a la vez, compartir con el Estado la responsabilidad de fomentar su conocimiento y proporcionar herramientas de exigibilidad.

*[...] Sin duda, el trabajo que varias organizaciones realizan a favor del bienestar social se ha caracterizado por atender un amplio espectro de temas y por dejar ver las carencias y debilidades de un modelo económico y gubernamental (León, 2010: 28).*

Para tal efecto, se apuesta en un modelo asociativo que involucre a múltiples actores, distintos a la acción gubernamental, con capacidad autogestiva y sentido de solidaridad social: cualidades que refuerzan la identidad colectiva.

En suma, definir qué son las OSC continúa siendo un reto, puesto que el término “sociedad civil” permanece en constante cambio, es por eso que sin lugar a pretensiones y por la ambigüedad resultante de una discusión compleja en torno al concepto, que se ha sostenido a lo largo de las últimas décadas, las consideraremos a las OSC, para fines prácticos de este estudio, como aquellas que tienen como objetivo en común participar e incidir en temas de índole social, así como fomentar la cooperación estratégica entre los actores involucrados, con el propósito de trastocar la realidad social y colocar en la agenda pública la transformación profunda que conduzca a la igualdad, la equidad, la justicia y el respeto pleno a los derechos humanos.

## **2.2. OSC que integran la perspectiva de género en sus proyectos de Educación Popular en México y Latinoamérica**

La Educación Popular ha surgido como una forma de contrarrestar los embates del neoliberalismo hacia los sectores de la población menos favorecida, al inicio se contemplaba sólo a los obreros y los campesinos, ahora también incluye a nuevos actores que también han sido marginados a lo largo de la historia, entre ellos se encuentran los jóvenes, las personas con discapacidad, las mujeres, estas últimas han creado, en México y el resto de América Latina, sus propias experiencias de educación popular de mujeres para mujeres. A continuación se hace referencia a un ejemplo que es representativo, uno por su trayectoria e

historia en México; y el otro es un ejemplo de modelo de educación popular dirigido a mujeres en Colombia.

### *IMDEC*

En México una de las organizaciones civiles que trabajan educación popular con perspectiva de género es el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C. (IMDEC), el IMDEC nació en 1963, en Guadalajara, Jalisco, y ha sido un *importante referente en el pensamiento y la acción educativa, social, cultural y política para amplios sectores de los movimientos sociales, culturales, educativos, religiosos, la sociedad civil, la academia, e incluso, la política, de México, de Latinoamérica y El Caribe y de Iberoamérica (IMDEC, 2018, online).*

El IMDEC, se ha convertido en un referente sobre Educación Popular con perspectiva de género, pues ha logrado forjar redes civiles en México al trabajar con diversos actores sociales, por lo que incorpora una perspectiva científica y social, lo que ha ayudado a construir una propuesta educativa para la emancipación. Su misión da cuenta de esto:

*Impulsar conjuntamente con otras organizaciones comunitarias, civiles, ciudadanas y con movimientos sociales en México, procesos de Educación y Comunicación Popular, que contribuyan al fortalecimiento de la vigencia de los Derechos Humanos, la construcción de la Democracia y el Desarrollo Local Sustentable desde un enfoque de Género, a favor de los grupos y comunidades vulneradas en sus derechos (IMDEC, 2018, online).*

Uno de sus principales aportes en cuanto a EP, es la Escuela Metodológica Nacional (EMN), *la EMN es un espacio de construcción colectiva de conocimientos, sustentado en la propuesta político-pedagógica de la Educación Popular. Busca conocer el mundo desde y en la práctica transformadora, en la cual intervienen deseos, valores, voluntades, emociones, imaginación, intenciones y utopías. En este sentido, la unidad entre lo político y lo pedagógico se da en la misma acción transformadora, es decir, en la práctica concreta (IMDEC, 2018: online).*

Uno de sus principales objetivos es *develar los mecanismos de opresión-dominación para construir estrategias frente a la fase actual del capitalismo, el patriarcado, el neocolonialismo y su modelo de desarrollo extractivista (IMDEC, 2018: online).*

Los ejes transversales que orientan la práctica de la Escuela Metodológica Nacional son:

- Cultura-identidad
- Territorio (bio-geo-socio-político-cultural)
- Relaciones de poder y de género
- Estrategias de resistencia Autogestión y autorregulación

En una entrevista hecha por el IMDEC, a diversos personajes, entre ellos a sus colaboradores y colaboradoras, así como a directivos de otras OSC y de instituciones públicas, consideran que es una organización pionera en la educación popular, además de innovadora en la práctica educativa al ser una organización histórica en Latinoamérica, prototipo y paradigma de lo que significa la educación y un referente también de la lucha política por las instituciones de derechos humanos. Se considera que las aportaciones que el IMDEC ha hecho a través de la práctica de la educación popular, han sido crear ciudadanos con poder, fortalecer la democracia y el vínculo con otras organizaciones civiles al rescatar la dimensión política de la educación, ya que su proyecto educativo se ha traducido en un proyecto de educación en derechos humanos y para la paz, para la participación democrática (IMDEC, 2013).

Era importante mencionar al IMDEC, pues es un referente de educación popular en México y que además incorpora la perspectiva de género, así como por su búsqueda para mejorar una propuesta metodológica que forje una forma distinta de ver la realidad; la experiencia en la EMN da herramientas sobre derechos humanos a las personas que intervienen en el proceso y los capacita como educadores populares, capaces de replicar esta práctica en sus organizaciones y en la vida misma.

### *Mujeres Pazíficas*

En Colombia la organización *Mujeres Pazíficas*, fue fundada en año 2000 y está conformada por diversos grupos de mujeres.<sup>18</sup> Mujeres Pazíficas se creó en un contexto de violencia en

---

<sup>18</sup> Asociación de grupos conformados por mujeres de diversas organizaciones femeninas: La asociación semilla de mostaza, Fundación Sí mujer, Fundación Paz y Bien, el centro de estudios de género de la Universidad del Valle, Mujer arte y vida-MAVI y Agenda Mujer, un grupo amplio de mujeres de Cali, el grupo del chontaduro, mujeres indígenas, Centro Cultural Meléndez, teatro la máscara, algunas mujeres independientes y estudiantes universitarias (Bermúdez, 2008: 155).



Santiago de Cali, una de las ciudades más violentas de Colombia, y uno de sus principales proyectos es la educación popular, desde la perspectiva de género, con el objetivo de conocer el daño que el conflicto armado hace a las mujeres (Bermúdez, 2008, 157).

Mujeres Pazíficas se orienta a la capacitación y educación de las mujeres de Cali y villas aledañas, bajo el principio de la resistencia pacífica a través de la Escuela Política de Mujeres Pazíficas, donde se anima a las mujeres participantes a aprender juntas, compartir y difundir el mensaje pacífico dentro de sus comunidades. Además, las alienta a conformar organizaciones civiles.<sup>19</sup>

Entre los principales objetivos de la Escuela Política de Mujeres Pazíficas se mencionan:

- *Brindar a las mujeres oportunidades de formarse para el ejercicio pleno de su ciudadanía y para una participación política más activa y eficaz, con perspectiva de género.*
- *Fortalecer la ciudadanía de las mujeres y su liderazgo participativo a fin de contribuir a la consolidación de nuevas formas organizativas.*
- *Aportar a la formación de mujeres que aspiren a cargos de toma de decisiones, incluyendo cargos públicos.*
- *Facilitar herramientas para incorporar la perspectiva de género en los ámbitos en los que se mueve la vida cotidiana de las mujeres participantes.*
- *Propiciar procesos de articulación y construcción de alianzas al interior de los movimientos de mujeres y feministas y con otros sectores sociales y políticos (Pérez y Bermudes, 2009:12).*

La Escuela de Mujeres Pazíficas se apoya en la metodología del Feminismo y la Educación Popular, los estudios realizados en torno a esta experiencia confirman que se fomenta la participación activa de las mujeres, y se ha logrado que se reconozcan en el contexto cultural, político y social que las rodea como un limitante de diversos aspectos de sus vidas, además, comprueban que la generación de conocimientos es un deber compartido, donde todas las voces son escuchadas, de tal forma que se promueve un diálogo de saberes y experiencias.

La experiencia de la Escuela de Mujeres Pazíficas, es un referente latinoamericano, que ejemplifica claramente que el encuentro entre educación popular y perspectiva de género son

---

<sup>19</sup> El texto original de este artículo fue publicado en la siguiente dirección:  
<http://www.insightsonconflict.org/conflicts/colombia/peacebuilding-organisations/colectivo-de-mujeres-pazificas-de-cali/?lang=es>

dos conceptos que confluyen, y que su dinámica ha logrado cambios reales en las personas que han participado de estas experiencias, su importancia radica en que la transformación va más allá de pensamientos y diálogos, alcanzando espacios de acción en la esfera pública.

A continuación, se desarrolla un apartado donde se analiza puntualmente la incorporación de la perspectiva de género en las OSC en México y específicamente en el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria.

### **2.3. La Educación Popular con Perspectiva de Género en el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, breve historia.**

Como se ha señalado, el principal objetivo de las OSC es trabajar de manera colectiva y en beneficio de la población, por lo que su labor esta orientada a proporcionar herramientas a las personas para que puedan demandar su respeto y cumplimiento, y en caso de violaciones a sus derechos, conozcan las leyes que los amparan y puedan actuar en su defensa; aunado a esto, otra de sus funciones es concientizar y sensibilizar a las personas sobre la violencia y discriminación hacia sectores marginados específicos, como las mujeres.

En virtud de lo anterior, algunas OSC se han dedicado a atender problemáticas relacionadas con la situación que viven las mujeres, por lo que han incorporado enfoques teórico-metodológicos, en las actividades que llevan a cabo, entre ellas las educativas, que les permitan proporcionar espacios de igualdad, y a la par, transformar pensamientos y prácticas que han sido normalizadas pero que violentan y segregan. La perspectiva de género es la herramienta que han adoptado las OSC que trabajan a favor de las mujeres.

De acuerdo con una investigación realizada por Alfonso León Pérez, en el año 2009, del total de OSC que trabajan temas de derechos humanos, sólo el 5% de estas atienden, de manera específica, el tema de la equidad de género, mientras que el 79% atienden tanto los derechos humanos en general como la equidad de género (2010: 25).<sup>20</sup>

Entre las actividades que las OSC llevan a cabo podemos encontrar *asistencia médica*,

---

<sup>20</sup> Esta investigación se realizó en el marco del proyecto “Construcción del índice para evaluar el impacto de programas sobre derechos humanos y perspectiva de género a partir de las experiencias de Organizaciones Civiles y el Gobierno” apoyado por la convocatoria del Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL) 2007 en la vertiente investigación (León, 2010: 17).

*jurídica, alimentaria, educativa, psicológica, albergue, proyectos de desarrollo sustentable, asesoría, capacitación e investigación (León, 2010: 23).* Entre las actividades educativas se distinguen las capacitaciones y los talleres, mismos que abordan temas relacionados con los derechos de las mujeres, derechos sexuales y reproductivos, violencia intrafamiliar, derechos laborales y civiles.

La perspectiva de género, como se ha visto a lo largo del trabajo, es una herramienta metodológica que incorporan las OSC para comprender que las mujeres, han sido y continúan sometidas a múltiples violaciones a su dignidad humana, por el sólo hecho de ser mujeres, ya sean niñas, jóvenes o adultas; por ser indígenas, por ser pobres, etc. Esta herramienta posibilita que las prácticas educativas que se gestan al interior de una organización, tengan en cuenta estos factores, para que de esta forma puedan ayudar a transformar los pensamientos y las conductas de las personas, sean hombres o mujeres.

En este sentido es importante mencionar, que el movimiento feminista en México surgió en la década de los años 70, *pero la institucionalización del movimiento fue hasta la década de los 80 cuando se produjo la “oenegeización” del feminismo* (Bartra, 1997: 201-202). *Los años 80 fue el período en el que el número de organizaciones civiles de derechos humanos se multiplicó, y en el que se cultivaron las bases conceptuales y sociales que consolidaron el movimiento de derechos humanos que se manifestaría con mayor fuerza en los años 90* (Centro Vitoria, 2009: 14).

Así, la emergencia de las Organizaciones Civiles que se dedican a temas de género cobran especial relevancia en la década de los noventa, cuando su participación se vuelve más activa:

*[...] es en los noventa en donde se aprecia una apertura más explícita hacia la política formal, principalmente por el papel desempeñado por las feministas políticas. Representantes del movimiento feminista y de organizaciones de mujeres se integran al debate con propuestas de cambio, que además de poner ciertos temas en la escena pública, legitiman la problemática de las mujeres como un asunto de carácter público* (Cerva, 2006: 142).

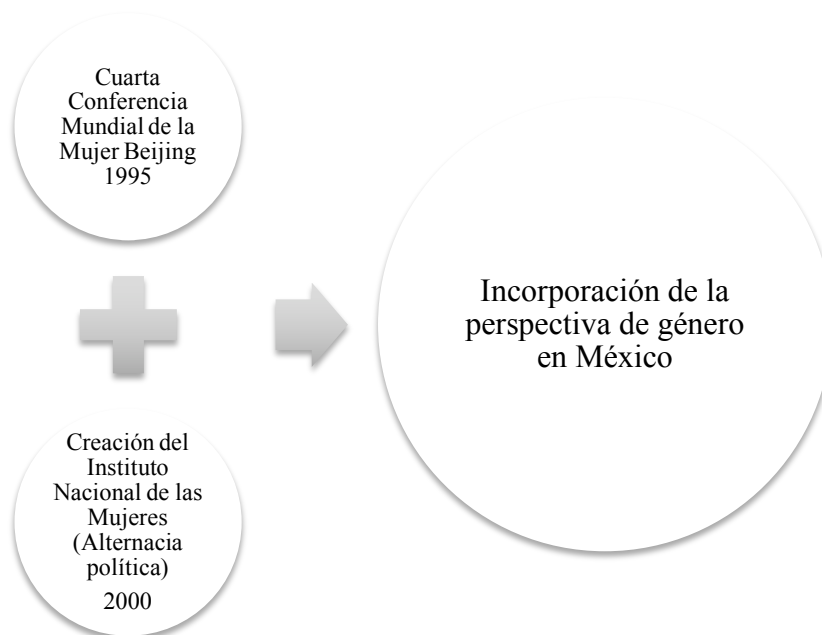
A partir de este momento, Daniela Cerva identifica dos coyunturas que propiciaron la institucionalización de la perspectiva de género, la primera en el contexto de la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer Beijing en 1995, *pues condensó a nivel discursivo la problemática de la equidad de género en un contexto de valorización de los derechos de*

*participación ciudadana como objetivo de democratización política nacional (2006: 158).*

La Cuarta Conferencia propicio que diversos actores se involucraran activamente en el tema de género, y *permitió que funcionarios del gobierno trabajaran en conjunto con organizaciones de la sociedad* (Cerva, 2006: 158). Esto como resultado de que la ONU estipuló que los gobiernos debían establecer comités para preparar su participación en la Conferencia. Fue así como en México se creó en Comité Nacional Coordinador, el cual estaba integrado un Consejo Directivo, un Consejo Consultivo y Grupos de trabajo temáticos. *El primero estaba compuesto por un subsecretarios de algunas dependencias estatales, mientras que el segundo y tercer grupo estaban compuestos por la importante presencia de diversos actores sociales, principalmente organizaciones no gubernamentales y personalidades del mundo de la política y el ámbito académico, junto con organizaciones sociales y la administración pública* (Cerva, 2006: 165).

La segunda coyuntura está representada en la alternancia política en México en el año 2000 y con la creación del Instituto Nacional de las Mujeres (2001):

*Durante el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000) se da el paso explícito en el establecimiento de una institucionalidad abocada a las mujeres y el género, la cual retoma los lineamientos programáticos de Beijing, así como la experiencia acumulada por quienes participaron en el evento. Surge el Programa Nacional de la Mujeres 1995-2000, Alianza para la Igualdad PRONAM, en 1995, y el año siguiente la Comisión Nacional de la Mujer, CONMUJER, como órgano desconcentrado de la Secretaría de Gobernación, encargado de su gestión* (Cerva, 2006: 172).

**Tabla 4. Proceso de incorporación de la perspectiva de género en México**

Fuente: Elaboración propia a partir de Cerva, D. (2006).

Así, de acuerdo con Daniela Cerva, el proceso de incorporación de la perspectiva de género en la agenda del Estado, ha contado con la participación de las OSC, desde la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer *cuando la apertura política estableció un escenario de integración de la sociedad civil* (2006: 158). Mientras que la creación del Instituto Nacional de las Mujeres (2001), si bien fue resultado de una maniobra política del Partido Acción Nacional (PAN), fue un escenario que permitió la participación de mujeres de organizaciones civiles para la creación de este instituto, lo que impulsó la incorporación de la perspectiva de género en políticas y programas (2006: 188).

#### *El Centro Vitoria y la perspectiva de género en la educación popular*

Ya con el contexto anterior podemos hablar de la incorporación de la perspectiva de género en la educación popular, en el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, creada en 1984, su principal actividad fue *la sensibilización de la población universitaria respecto a la situación de los derechos humanos en Centroamérica y el Caribe, por lo que se llevaban a cabo foros, seminarios, conferencias y mesas de análisis con ese fin* (Centro Vitoria, 2009: 40).

Se considera que el inicio de la incorporación de la perspectiva de género en las experiencias educativas del Centro Vitoria, fue a partir de 1994, cuando la organización creó un proyecto para mujeres internas en reclusorios:

*Posteriormente comenzaron a trabajar con mujeres, sobre todo, con Adriana Carmona; ese equipo iniciador de los procesos educativos fue muy interesante porque comenzaron a trabajar en cárceles, en penitenciarias, en comunidades indígenas con educación popular en derechos humanos para mujeres desde la perspectiva de género (Clara Meyra).*

*Esta labor, aunque fue una experiencia educativa, fue desarrollada por el área jurídica del Centro Vitoria, debido a que con frecuencia la gente requería de ayuda para resolver problemas específicos en materia legal, por lo que la educación tuvo que contemplar la asesoría jurídica. Hay que destacar el proyecto “Tejiendo derechos” que coordinaba la abogada Adriana Carmona, que enseñaba a las reclusas a saber manejar sus procesos, para defender durante ellos sus derechos (Centro Vitoria, 2009: 42).*

*Bueno la perspectiva feminista, ha surgido al menos en los últimos 8 o 9 años sobre todo a la par del ascenso del movimiento feminista, de un diálogo intergeneracional, del surgimiento de colectivas feministas jóvenes y por supuesto experiencias de defensa de derechos relacionados con una vida libre de violencia o contra el feminicidio, en donde el Vitoria se ha involucrado de manera más cercana, eso nos ha dado elementos para poder identificar después de nuestras evaluaciones qué elementos hay que ajustar, qué temas hay que ampliar, qué redes hay que generar o hay que sumarnos; entonces yo me atrevería a decir que en los últimos 6 años ha sido más consciente el proceso de la Escuela de que no bastaba la perspectiva de género y que hay que ir por una perspectiva de género y una perspectiva feminista (Carlos Ventura).*

Si bien una de las principales actividades educativas con Mujeres, fue dirigida por el área jurídica, desde 1991 el Centro Vitoria ya contaba con el área de Educación la cual *daba atención a la labor educativa tanto de otras organizaciones como de grupos de la población que requerían una formación más especializada y al mismo tiempo accesible e integral en torno a los derechos humanos (Centro Vitoria, 2009: 42).*

El principal objetivo del Centro era la difusión de los derechos humanos, debido a que en México no se tenía la noción de la importancia de estos, por lo que se dieron a la tarea de impulsar la creación de nuevas organizaciones que promovieran también la defensa de los derechos humanos. Años más tarde (2003), el área de Educación contaba con la participación de Miriam Silva Romero y Melissa Vértiz Hernández, quienes redefinieron los objetivos del área, por lo que se determinó que la educación en derechos humanos era una labor fundamental para la organización, que debía ser dirigida a grupos específicos, lo que llevó a

la creación de la Escuela de Promotores y Promotoras Juveniles de Derechos Humanos (Centro Vitoria, 2009).

*Otro de los objetivos del área es diseñar e implementar proyectos educativos enfocados a atender a los sectores en situación de discriminación. Desde aquí se fomenta la construcción de metodologías de trabajo y construcción colectiva de conocimientos con la pedagogía de la educación popular. Uno de los proyectos que ha tenido un impacto positivo es la Escuela para Promotores y Promotoras Juveniles en Derechos Humanos (Centro Vitoria, 2009: 47).*

La historia de la incorporación de la perspectiva de género continuó desarrollándose en el Centro Vitoria, desde la creación de la revista Justicia y Paz, donde se abordaron temas relacionados a violaciones de derechos humanos en Centroamérica y el Caribe, entre sus números se abordó el tema de las mujeres así como la perspectiva de género, entre otros.<sup>21</sup>

Oficialmente, la perspectiva de género fue incorporada en el Centro Vitoria, *a partir del informe DESCA (Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales) 2004-2005. Para este momento Ana Luisa Nerio Monroy se integró al equipo de investigación, lo que permitió reforzar el trabajo del área (Centro Vitoria, 2009: 60).*

Actualmente, la Organización cuenta con 15 generaciones de egresados de la Escuela para Defensores y Defensoras Jóvenes de Derechos Humanos, pero los contenidos de las generaciones no siempre han sido los mismos pues han atendido a las situaciones de violación de derechos humanos según el contexto o las necesidades de las y los participantes,

*Otro de los cambios ha sido la incorporación de sesiones para fortalecer la perspectiva de género, juventudes, derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA) y de herramientas de defensa y seguridad. Posiblemente en generaciones previas se mencionaban de manera indirecta, pero no tenían una sesión específica para abordarse. Esto también se relaciona con los avances en el reconocimiento de los derechos: “Había sesiones muy articuladas, puestas en una misma, porque en ese momento era el avance de los derechos humanos que teníamos, la referencia” (Entrevista a Clara Meyra por el Centro Vitoria, 2018: 45).*

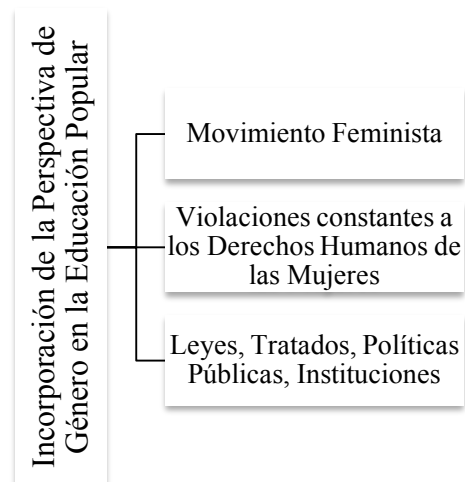
La incorporación de la perspectiva de género en la Educación Popular en el Centro Vitoria, responde al contexto histórico de violación a derechos humanos, así como a la visibilización

---

<sup>21</sup> Cabe señalar que en la época en que se fundó el Centro Vitoria el paradigma de los derechos humanos apenas empezaba a desarrollarse en nuestro país, por lo que las labores de la organización se enfocaron sobre todo a apoyar a las víctimas de las violaciones a los derechos humanos de la región centroamericana (Centro Vitoria, 2009: 56).

de las luchas feministas de que la violencia hacia las mujeres es un problema público que debe ser atendido tanto por el Estado como las Organizaciones Civiles, además de la institucionalización de normas que los obligan a trabajar en la erradicación de la violencia de género a través de la educación. En suma, se han identificado estos tres momentos como los que impulsaron que la perspectiva de género fuera un eje transversal en los procesos de Educación Popular de la organización.

Tabla 5. Incorporación de la Perspectiva de Género a la Educación Popular



Fuente: Elaboración propia.

Recapitulando, la incorporación de la perspectiva de género en la educación popular manifiesta que es necesaria la evolución de los pensamientos y las tradiciones que generan exclusión y desigualdad, ya que interpela las prácticas que se reproducen en la sociedad y en los individuos, por lo que al exponer las causas de las múltiples violencias que viven las mujeres, la realidad es resignificada por los sujetos, además interviene en la modificación de las prácticas discriminatorias y estereotipadas.

*Tanto las Convenciones, Conferencias internacionales, Plataformas de Acción y la cooperación internacional han sido un factor clave de influencia externa que ha presionado por incluir la política de género dentro de los temas a ser priorizados por el Estado. Así mismo, el influjo del movimiento feminista internacional, y las redes de trabajo que se han consolidado desde finales de los ochenta forman parte de esta arena de presión caracterizada por el trabajo desplegado por organizaciones no gubernamentales en todo el mundo (Cerva, 2006: 78).*



En este sentido, el movimiento feminista es el principal impulsor de la incorporación de la perspectiva de género, ya que ha buscado la igualdad de derechos entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida (públicos y privados), su lucha ha logrado incluir en la discusión pública los temas de las mujeres, y la necesidad de que los Estados retomen acciones para disminuir la violencia de género, por lo que los tratados y leyes, así como las políticas públicas son resultado de estos reclamos.

El Centro Vitoria, nació en el marco de la Conferencia Internacional de la Mujer: Copenhague y Nairobi (1980 y 1985 respectivamente), así como en el marco del Foro Mundial sobre Educación Dakar (2000); mientras que la creación de la Escuela para Defensores y Defensoras se creó en el marco del surgimiento del Instituto Nacional de las Mujeres (2001), lo que inevitablemente procuró que tanto las instituciones como las OSC, incluyeran la perspectiva de género en las prácticas educativas, lo que explica que el Centro Vitoria también fue permeado por esta obligación.

### **3. Estudio de caso: Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria.**

#### *Estrategia Metodológica*

Para realizar la presente investigación se diseñó una estrategia metodológica con el fin de realizar un análisis objetivo de la realidad, por lo que se debe decir que este trabajo parte del análisis cualitativo de la investigación educativa, y se inscribe dentro del paradigma sociocrítico ya que este tipo de investigación tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales para dar respuestas a determinados problemas generados por éstas. Algunos de sus principios son: a) conocer y comprender la realidad como praxis; b) unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores; c) orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre; y d) implicar al docente a partir de la autorreflexión (Popkewitz, 1988, 75 en Arnal, 1992: 41).

La finalidad del paradigma socio-crítico es identificar potencial de cambio, emancipar sujetos y analizar la realidad, el paradigma sociocrítico aporta un enfoque metodológico que permite analizar la educación popular como una relación dialéctica, donde la práctica es teoría en acción, para conocer cómo se integra la perspectiva de género en la educación popular es importante reconocer que las y los sujetos que se encuentran en este proceso participan activamente para generar conocimiento, reflexión y crítica sobre situaciones problemáticas (violencia, discriminación) y proponer soluciones para la transformación social de manera colectiva; el paradigma socio-crítico da las herramientas metodológicas para poder analizar este fenómeno, pues reconoce que la realidad es compartida e histórica. Así la recopilación de los saberes de las personas que han sido parte del proyecto “Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos”, tanto de los que crearon el proyecto como de los que se encuentran construyéndolo (facilitadores y jóvenes en proceso de enseñanza-aprendizaje); permitió profundizar el conocimiento sobre cómo se integra la perspectiva de género en la educación popular del ya referido proyecto.

### *Técnicas de investigación*

Para este trabajo se ha definido hacer uso de la técnica del **estudio de caso**, que tiene cuatro propiedades: ser particular, descriptivo, heurístico e inductivo. Es particular en cuanto que se centra en una situación particular, evento o programa o fenómeno; es descriptivo porque pretende realizar una rica e intensiva descripción del fenómeno estudiado; es heurístico en tanto que el estudio ilumina al lector sobre la comprensión del caso; y es inductivo, puesto que llega a las generalizaciones, conceptos o hipótesis partiendo de los datos (Merriam, 1988: 11-13 en Arnal, 1992: 207).

- Particular: “Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos”. Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria A. C.
- Descriptivo: Describir cómo incorporan la perspectiva de género en la “Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos”.
- Heurístico: La observación directa permite reconocer los indicadores de la perspectiva de género.
- Inductivo: Los indicadores de género arrojan información sobre la incorporación de la perspectiva de género en la educación popular.

Para los fines de la investigación los tipos de estudio de caso que se utilizarán serán el **estudio de casos institucional** y el **estudio de casos observacional**.

- *El estudio de casos institucional*. Se centra en el estudio de una organización particular durante un tiempo, describiendo y analizando el desarrollo de la misma. El estudio puede ser sobre la historia de una escuela, cómo surgió, cómo fueron sus primeros años, cambios que han ocurrido, cómo es ahora, etc. (Arnal, 1992: 208).
- *Estudio de caso observacional*. En estos estudios la técnica de recogida de datos es la observación participante y el foco de estudio una determinada organización (escuela, centro de reeducación), algún aspecto de la institución (un aula, una sala de profesores o un grupo específico de profesores), alguna actividad de la escuela

(estudio de una innovación, del currículum), o combinación de estos aspectos (Arnal, 1992: 208).

Para la recopilación de la información se empleó la observación directa que consiste en la captación, registro y comunicación de un acontecimiento (Saez, 2008: 267). En este sentido, la observación se hizo de manera constante (cada sábado de 10 am a 3 pm de marzo a octubre de 2015) en la “Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos”. En este tipo de observación directa lo importante es recoger los hechos que suceden al interior del espacio designado para el proyecto objeto de estudio.

*[...] Los hechos sociales están constituidos por las relaciones que los individuos establecen entre sí. Además se observan hechos seleccionados en función del interés de la investigación [...] (Saez, 2008: 267).*

Para esta investigación se observará de manera directa el lenguaje (verbal y corporal) de los sujetos participantes de la “Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos”; en cuanto a cómo se incorpora la perspectiva de género en la práctica de la educación popular, tomando en cuenta indicadores de género como las formas de hacer referencia a las mujeres, la participación de las mujeres en la toma de decisiones en el salón, el uso de lenguaje no sexista e incluyente, el empoderamiento, la deserción.

Durante el trabajo de campo se usó el método de la observación participante y se elaboraron tres guías de observación, la primera es de *identificación o caracterización* (Fecha, tema, facilitador (a), características del lugar, número de hombres y mujeres). La segunda es *comunicación entre las y los participantes* (facilitadores (as)-jóvenes educandos, organización de los equipos de trabajo). La tercera corresponde a los *indicadores de inclusión de la perspectiva de género en la educación popular* (lenguaje incluyente, toma de decisiones, empoderamiento, participación, deserción, evaluación y solidaridad).

En las guías de observación se hace uso de indicadores de género, los cuales tienen una función especial: señalar en qué medida y de qué manera los programas y proyectos han

logrado los objetivos y resultados previstos en materia de equidad de género (ACDI, 1998: 4).

Los indicadores que fueron seleccionados para medir la incorporación de la perspectiva de género en la educación popular son los siguientes:

- Indicadores de entrada: Número de participantes hombres y mujeres en el curso de educación popular y por etnia.
- Indicadores de proceso: Participación igual de hombres y mujeres en las reuniones de los sábados (facilitadores y educandos); matrícula de asistencia a las reuniones de los sábados, deserción por sexo y etnia, empoderamiento de las mujeres, uso del lenguaje incluyente, repartición de los cuidados del salón de manera equitativa,
- Indicadores de salida: Matrículas de participantes equitativa al final del curso, por sexo y etnia.

Los indicadores de género ayudan a comprender cómo un proceso, en este caso educativo, incorpora la perspectiva de género en sus prácticas de enseñanza-aprendizaje, el uso de indicadores cualitativos de género amplían la visión sobre las formas de participación y empoderamiento de hombres y mujeres (ACDI, 1998: 4).

### *Entrevistas*

Las prácticas de educación popular se construyen en procesos colectivos donde se elimina la figura de autoridad y subordinación profesor (a)-alumnos (as) y donde el conocimiento se construye a partir de la experiencia de todos y todas las participantes, en este sentido es que resultó importante precisar el testimonio de las personas que facilitan la práctica de educación popular en derechos humanos y de las que se encontraban en proceso de aprendizaje, de estas últimas se analizó su comportamiento, lenguaje, participación, empoderamiento, participación y deserción, los cuales son indicadores de perspectiva de género en procesos de educación, a través de la observación participante y las guías de observación se analizará como la incorporación de la perspectiva de género en la educación popular favorece las

prácticas solidarias entre mujeres y hombres, al respetar las diversidades y desdibujar los roles de género.

Para la recopilación de la información del estudio de caso se definió la entrevista semi-estructurada y a profundidad, ya que permite que los y las informantes claves puedan profundizar en el tema, así como abordarlo de diversas maneras de acuerdo a la experiencia de cada uno (a). La información a obtener se determina de acuerdo a los objetivos planteados para el trabajo de investigación.

Las entrevistas semi-estructuradas y a profundidad están dirigidas a informantes clave del proceso de creación y puesta en marcha del proyecto como el Director del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, el Dr. Miguel Concha Malo, que además de ser director de la organización y uno de los creadores del proyecto, es un reconocido defensor de derechos humanos. Clara Meyra, facilitadora de la Escuelita; Carlos Ventura Callejas y Diana López, ambos egresados de generaciones anteriores de la Escuelita y actualmente facilitadores, en especial Carlos Ventura figura como un informante clave, ya que él ha estado como facilitador en diversas etapas del proyecto, por lo que sus conocimientos son de suma importancia a la hora de armar el rompecabezas de la incorporación de la perspectiva de género en la educación popular. El principal interés en la elección de las y los informantes clave es debido a su experiencia en la educación popular, *y sobre todo por la posibilidad de recoger y analizar saberes sociales cristalizados en discursos que han sido construidos por la práctica directa* [...] (Cerva, 2006: 230).

#### **Cuadro 5. Informantes clave**

Miguel Concha	Director del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria”
Clara Meyra	Facilitadora Escuelita
Carlos Ventura Callejas	Facilitador Escuelita
Diana López Santiago	Facilitadora Escuelita

Marcos	Estudiante de la 13 Generación de la Escuelita
Yessica	Estudiante de la 13 Generación de la Escuelita

### 3.1. Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria

Ahora que se han explicado los instrumentos metodológicos utilizados en la investigación, se da paso a profundizar sobre los resultados obtenidos; en este apartado se explica el contexto social y político de creación del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, se analiza su historia y cómo es que se ha consolidado como una organización defensora y promotora de los derechos humanos a través de diversos proyectos, entre ellos, un proyecto educativo, con 15 años de generaciones de jóvenes formados como defensores y defensoras de derechos humanos.

El contexto de creación del Centro Vitoria está teñido de una realidad permeada por el neoliberalismo, la creación de la Escuela responde a los resultados de la adopción de esta ideología y se configura como un instrumento pedagógico para contrarrestar sus efectos.

Con la adopción del neoliberalismo, para países como México significó una apertura comercial que aumentó la pobreza; el neoliberalismo trajo consigo la descentralización del Estado benefactor, los sindicatos entraron en crisis, pues las nuevas formas de trabajo no permitían la representación sindical, su debilitamiento repercutió en la disminución del salario, disminución de la educación, la salud, el empleo; la seguridad social comenzó a desaparecer de la escena nacional.

Las políticas neoliberales no se limitaron a abrir las fronteras comerciales, han impuesto ideologías de libre competencia y una permisibilidad de explotación humana y ambiental todo bajo la justificación del desarrollo económico del país.

*Todas las reformas neoliberales destinadas a disminuir el gasto público únicamente han favorecido la acumulación del capital financiero transnacional de una minoría oligárquica, dando*

*como resultado que los sectores populares agudicen su condición pauperizada y exclusividad de toda política pública, y la polarización de Latinoamérica en dos bandos: por un lado, un sector mínimamente favorecido, y por el otro, una mayoría marginada. Esta polarización surgida a causa de las políticas neoliberales, han generado el descontento y la crítica de la sociedad civil, quien ha planteado acciones colectivas encaminadas a ofrecer otras alternativas de políticas públicas y sociales: “[...] empleo, precios y salario suficiente; reclaman el mal funcionamiento, la orientación al lucro, el cierre y la privatización de empresas públicas de servicios estratégicos, agua, energía eléctrica, alimentos, vivienda y cuestionan la venta en bruto de recursos naturales y energéticos” ( Centro Vitoria, 2014: 72).*

Con el nuevo siglo se da paso a la alternancia política sin embargo continúan las políticas neoliberales, la pobreza y desigualdad crece a pasos agigantados entre los diversos sectores y grupos del país. Si bien, los organismos internacionales como la ONU han creado leyes para garantizar y proteger los derechos humanos de las personas, y ha dado recomendaciones a países como México, donde las violaciones a los derechos humanos son constantes, el Estado aun no garantiza esta protección, la desigualdad prevalece y trae consecuencias incalculables.

*El informe “Desigualdad Extrema en México: Concentración del Poder Económico y Político”, por Oxfam México, firmado por el académico del Colmex y la UNAM Gerardo Esquivel, se sostiene que en lugar de continuar con múltiples programas asistencialistas que sólo buscan mitigar la profundidad y extensión de la pobreza, el Estado debe enfocarse en una política social basada en los derechos: a la alimentación, a la educación, a la salud, etcétera (La Jornada en línea, 2015.)*

En cuanto al derecho a la educación, las legislación internacional y nacional son claras al mencionar la importancia de una educación que fomente el respeto a los derechos humanos, y por lo tanto que incorpore la perspectiva de género tanto en la educación formal y no formal, debido a la exclusión y marginación en la que se encuentran las mujeres.

Las organizaciones civiles han tomado partido en este sentido, por ejemplo, el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria es un referente importante en el país por su proyecto de educación popular el cual tiene como objetivo educar a jóvenes para ser defensores y defensoras de derechos humanos, desde una pedagogía crítica.

En la década de los años 80, la región Latinoamérica se encontraba inserta en una realidad económica regida por Organismos Internacionales como el Fondo Monetario Internacional y



el Banco Mundial. *Con la llegada al poder de Ronald Reagan y su evangelio de doctrinas neoliberales extremas, las instituciones como el FMI y el BM se convirtieron instantáneamente al neoliberalismo* (Amín, 1999: 28).

La llegada del neoliberalismo no sólo implicó cambios para las instituciones financieras mundiales también repercutió en grandes cambios para los países en desarrollo que tuvieron que adoptar el “PAS” (Programa de Ajuste Estructural), este nuevo ajuste significó la reconversión de los países subdesarrollados para adoptar las políticas neoliberales, la apertura comercial y por ende la llegada de la globalización.

La supremacía económica se antepone a las necesidades sociales como la salud, la alimentación, la vivienda, la educación, es decir a los derechos humanos, con el nuevo liberalismo las verdaderas necesidades de los seres humanos quedan suprimidas.

De manera concreta en América Latina, la adopción de políticas neoliberales afectó drásticamente a la región, pues se orientó la economía hacia el exterior, creando así relaciones de mayor dependencia; y alrededor de 1985 se implementaron las reformas estructurales que liberalizaron las economías de la región (Centro Vitoria, 2014: 35).

*Bajo estas condiciones, sectores como la iglesia fueron quienes dieron origen a las primeras organizaciones civiles especializadas en derechos humanos (como el Centro Antonio de Montesinos, en cuya fundación y dirección participó el Dr. Miguel Concha Malo); esto fue así debido a que la iglesia era la única organización con relativa autonomía del régimen político y con los recursos materiales suficientes para fomentar la organización autónoma de la Sociedad. Este tipo de organizaciones se nutrieron del imaginario colectivo de izquierda de la década de los setenta y principios de los ochenta* (Centro Vitoria, 2014: 39).

Bajo la sombra de una realidad de marginación e injusticia social en los países latinoamericanos la defensa de los derechos humanos en México comenzó a partir de la violencia en Centroamérica sobre todo en el Salvador, México albergó refugiados salvadoreños (así como hondureños y guatemaltecos debido a la situación en sus respectivos países (Centro Vitoria, 2014: 46). En este contexto el Socorro Jurídico Cristiano (concebido

para prestar asesoría legal gratuita a personas que no tenían para pagar un abogado en el Salvador), fue trasladado a la Ciudad de México tras la muerte de Monseñor Romero.<sup>22</sup>

*“Cuando llegan los compañerxs, sobre todo centroamericanos, pero también muchos exiliados del Cono Sur, que se asilaron aquí en la universidad (UNAM)... pues nuestro director que es el Dr. Miguel Concha Malo, pues pertenecía a muchas de estas redes de solidaridad latinoamericana. México tenía, en ese contexto, pues una política esquizofrénica como ahora, por un lado, tenemos una guerra sucia interna, no teníamos una dictadura formalmente declarada, digamos, teníamos una política basada en el “partido único”, que tenía, básicamente controlado las mismas prácticas autoritarias que una dictadura sólo que no se decía; teníamos la propia guerra sucia en México, pero tenía una política de amabilidad, entre comillas, de refugio” (Carlos).<sup>23</sup>*

*“Yo creo que originalmente fue una inspiración cristiana, fue una preocupación por la justicia, ante la realidad de explotación y de opresión, que fue canalizada por la orden de predicadores en una prioridad, una de las prioridades apostólicas de la orden al nivel internacional, que le llamaron desde 1978 “la promoción de la justicia y la defensa de la paz”, y cuando se habló en el 78 junto con otras tres prioridades apostólicas a nivel internacional de la promoción de justicia y la defensa de la paz, entre las líneas de acción que se establecieron para poder realizar esta promoción de la justicia y defensa de la paz, estaba la defensa y promoción de los derechos humanos de los grupos más explotados, entonces eso que estaba a nivel internacional coincidió, yo no digo que vino antes, coincidió institucionalmente con inquietudes que había aquí en México, ya en varios de nosotros veníamos compartiendo nuestra preocupación por justicia y por la paz; y entonces tomando en cuenta que una de las líneas de acción pues era la defensa y promoción de los derechos humanos, pensamos en generar una instancia que fuera la expresión, no única, pero que fuera una expresión institucional de esa prioridad [...]” (Dr. Miguel Concha).*

Los refugiados que llegaron a México formaban parte de grupos religiosos y con la ayuda de la Orden de los Dominicanos de la cual el Dr. Miguel Concha formaba parte, es que se involucra en las actividades de defensa de los derechos humanos y concibe la idea junto con otros frailes dominicanos de crear un centro de defensa de derechos humanos en México.

*Y, en ese contexto, entonces, la sugerencia de los compañerxs que estaban viniendo a seguir con el trabajo de promoción de la democracia de los derechos humanos en América Latina, sugirieron, por qué en México no existían centros de Derechos Humanos formales, es decir constituidos con equipo, con búsquedas de apoyo, incluso económicos internacionales, porque en ese entonces la solidaridad internacional estaba, sobre todo pues hacia los países del sur (Carlos).*

<sup>22</sup> Sacerdote Salvadoreño defensor de los derechos humanos

<sup>23</sup> Entrevista a Carlos A. Ventura Callejas, integrante del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria.

Así el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O.P. (CDHFV) es creado por la Provincia de Santiago de la Orden de Predicadores en México en el año de 1984; con inspiración cristiana y dominicana; además su fundador, el Dr. Concha siempre ha manifestado interés por los planteamientos de la Teología de la Liberación Latinoamericana. Toma su nombre del ilustre fraile dominico del siglo XVI y nacido en España, Francisco de Vitoria, considerado por algunos especialistas como el padre del Derecho Internacional en Iberoamérica y precursor de la defensa de los derechos humanos (Centro Vitoria, 2016) .

### *Origen religioso*

Fue así como, con la orientación del Socorro Jurídico Cristiano, se funda el Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O.P. en 1984 con el liderazgo de Fray Gonzalo Balderas Vega O.P., Fray Miguel Concha Malo O.P. y el compromiso de Consejo de la Provincia, entre otros (Centro Vitoria, 2014: 46).

*Se concibe como una asociación civil sin fines de lucro e independiente de partidos políticos, a pesar de su origen religioso, las acciones del Centro Vitoria son claramente laicas (Concha, 2014:6)<sup>24</sup>.*

Al ser una organización de origen religioso, es fundamental cuestionar si sus ideales y sus acciones se encuentran regidos por esta ideología, pues al ofrecer un proyecto educativo que tiene como fundamento los derechos humanos, y dada la observación participante en la que se pudo constatar la diversidad de ideologías, de creencias, de posicionamientos políticos, de prácticas sexuales, de identidades diferentes al dúo hombre-mujer, es interesante saber cómo es que la organización logra conciliar ambos posicionamientos:

*La orden tiene una participación importante en el centro en cuanto que... incluso es parte de la estructura reconocida ante la institución, es decir, como orden y ante la iglesia católica. Sin embargo, la organización en términos legales es una organización no gubernamental sin fines de lucro, aconfesional y apartidista, es decir, que no tenemos ninguna relación ni con la iglesia, digamos, ninguna relación en términos de que el trabajo de promoción y defensa necesariamente se vea afectado por la orden. Cuando la organización se fundó y después, con el paso de los años, la organización tiene una visión de la importancia del estado laico, entonces, el propio director cuando está en funciones como director de la organización, no está en funciones como parte de*

---

<sup>24</sup> Constituida como asociación civil en 1989.

*la jerarquía, sino como un civil que pertenece a este grupo, pero que respeta los valores de respeto y promoción de derechos de un estado laico en donde las partes aconfesionales no tienen por qué influir en demerito de los derechos de las personas y nuestro principal marco frente a la orden es que, efectivamente, la orden entiende que tratándose de un tema de derechos humanos no pueden oponerse porque, entonces, sería contrario al espíritu de la organización y al propio espíritu de la orden porque hacen propio el tema de justicia y paz, que es un rubro que tiene la orden de ayudar en la promoción de la justicia en México y en el mundo (Carlos).*

En este sentido las y los integrantes de la organización tienen claridad - de acuerdo con las entrevistas- en cuanto al hecho de que el “Centro Vitoria” es de origen religioso pero sus objetivos y prácticas son laicos, además la observación participante demostró que tanto las temáticas, como las y los facilitadores están orientados a la educación de los derechos humanos, al respeto a las diversidades, a la resolución de conflictos de manera pacífica, al reconocimiento de la otredad y la diferencia.

*[...] en realidad la forma de conciliarnos es a partir de los derechos humanos mismos; si es un tema de derechos no hay más discusión, es un tema de derechos” (Carlos).*

*[...] el Centro defiende los derechos, aunque tiene una inspiración cristiana, sin embargo no es un Centro cristiano, es un Centro de defensa, es un Centro laico, que nosotros lo promovimos, nosotros lo acompañamos, nosotros lo apoyamos, pero es un Centro laico, no es un Centro cristiano, hay una inspiración cristiana, y sobre todo hay una inspiración de la orden de los Dominicos, que generalmente tenemos una postura mucho más abierta, mucho más dialógica, no es una arquidiócesis, nosotros somos un Centro promovido por los Dominicos, de inspiración cristiana, pero es un Centro laico (Dr. Miguel Concha).*

### *Sede*

El Centro Vitoria tiene su sede en el Centro Universitario Cultural (CUC) en la Ciudad de México desde su creación, y está ubicado a un costado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La ubicación del Centro Vitoria le ha permitido que las personas que participan en los proyectos –Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos- sean jóvenes universitarios, en su mayoría.

*[...] pero no sólo vienen de la UNAM sino que vienen de otras universidades de otros centros superiores de estudios vienen de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, o de la Universidad del Estado de México, de la Universidad autónoma de la Ciudad de México, algunos de la Universidad Metropolitana, también de la Universidad del Claustro de Sor Juana, y ha*

*habido algunos que vienen por ejemplo el Centro de Investigación de Docencia Económica, algunos poquitos, poquitas, del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, y alguno perdido, perdida que vienen del ITAM, pero la mayor parte, la mayoría vienen de la UNAM lo cual nos da mucho gusto (Dr. Miguel Concha).*

### *Población objetivo*

Entre la población que la organización atendía al inicio de su creación se encontraban las personas migrantes y refugiadas para dar paso a involucrar a nuevos actores y temáticas referentes a los derechos humanos:

*Originalmente se acompañó a los procesos de personas migrantes y refugiadas. Después, con el paso de los años el Centro fue construyendo una propia agenda en materia de pueblos indígenas, en materia de Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales... además, como una de las organizaciones pioneras del tema, entonces, le tocó a esta organización abrir brecha en el tema de Derechos Humanos a través de la sociedad civil organizada en instituciones como ésta (Carlos).*

Actualmente la organización ha redefinido su población objetivo:

*Nosotros lo que hemos definido en la organización es llegar, sobre todo, a los grupos en situación de vulnerabilidad o los grupos, dependiendo la lectura que ustedes hagan, históricamente discriminados y marginados, es decir, aquellos grupos que no han sido favorecidos por las políticas públicas, por la propia política de Estado en materia de derechos humanos (Carlos).*

En este tenor, podemos identificar dentro de los grupos en situación de vulnerabilidad a mujeres violentadas, refugiados, personas con VIH/SIDA, personas con preferencia sexual distinta a la heterosexual, personas con alguna enfermedad mental, personas con discapacidad, migrantes, jornaleros agrícolas, desplazados internos y adultos mayores (CNDH, 2016: online). Y agregaría, de acuerdo con el Centro Vitoria a las y los jóvenes.

Una de las principales características del Centro Vitoria es su compromiso con las sectores más vulnerables de la sociedad, como los jóvenes, quienes han sido un sector poco escuchado y además violentado en el país, sin embargo esta organización da voz a las y los jóvenes, les

brinda herramientas para la defensa de sus derechos a través de proyectos educativos, como la Escuelita.<sup>25</sup>

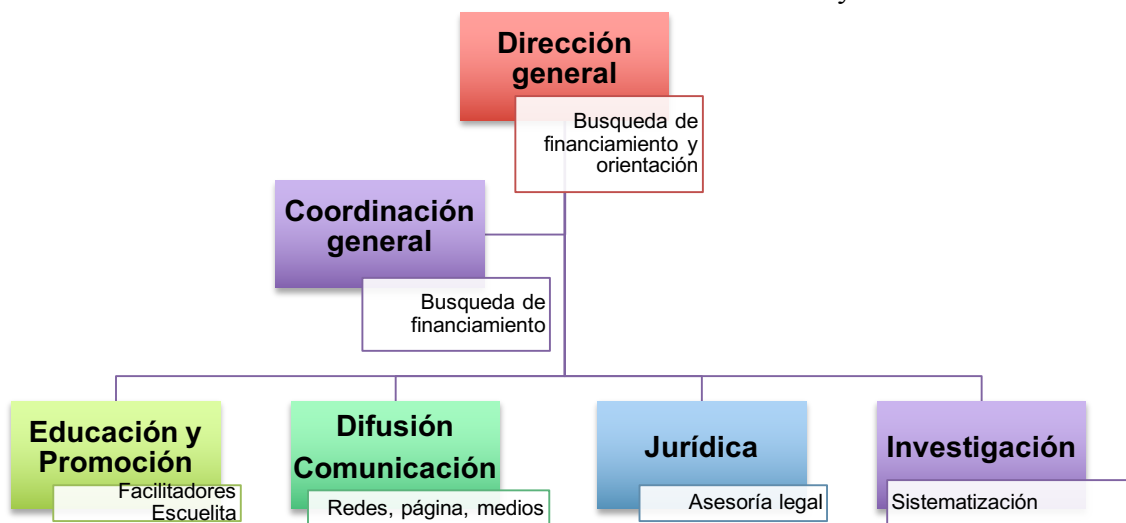
*[...] el Centro tiene dos prioridades en la defensa y promoción de los derechos humanos, uno es bueno, los sectores más vulnerables, las personas más vulnerables, que ven violentados sus derechos humanos otros son los jóvenes para nosotros es muy muy importante que los jóvenes tengan la oportunidad de involucrarse en esta misión, en esta tarea de la defensa y promoción de los derechos humanos [...]* (Dr. Miguel Concha).

### *Estructura interna*

En el año 2001 surgen sus seis áreas de operación: la Dirección configurada como la guía política de la organización y que está a cargo del Dr. Miguel Concha Malo; la Coordinación General; el área de Orientación y Defensa Jurídica que brinda orientación gratuita a quienes lo solicitan; el área de Investigación y análisis; y las áreas de Educación, Promoción y Difusión (Edupromo), esta área se encuentra a cargo del proyecto Escuela para promotores y promotoras Juveniles de Derechos Humanos y que desde el 2013 cambió su nombre a Escuela para Defensores y Defensoras Jóvenes de Derechos Humanos.

---

<sup>25</sup> En general, las mujeres (jóvenes de entre 12 y 29 años) pertenecientes a la población potencial son mayormente afectadas en términos porcentuales por las condiciones de pobreza (moderada y extrema), asimismo por la vulnerabilidad de ingresos y la razón de no pobres con respecto a los hombres de este grupo etario, un indicador es que la población de jóvenes de entre 12 y 29 años de edad que se encuentran en situación de pobreza son hombres con un 42.9% (8.0 millones), y mujeres 47.0% (8.7 millones) (Imjueve, 2013: 45-46).

**Tabla 6.** Estructura interna del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria.

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a los integrantes de la organización, 2016.

Actualmente la organización tiene seis áreas como puede observarse en la tabla de arriba, la Dirección general y la Coordinación son los que se encargan de la búsqueda de financiamiento, la Coordinación también *coordina el resto de la áreas que es la administración, el área jurídica, investigación, educación y ahorita estamos como, dentro de educación se encuentra comunicación* (Diana), sin embargo otro de los integrantes de la organización que fue entrevistado, considera que el Dr. Miguel Concha es quién tiene la decisión final, pues *el director tiene una participación muy importante porque al final, pues además de que tiene la experiencia, tiene capacidad de poder mirar hasta dónde la organización se puede involucrar* (Carlos).

En cuanto a las otras cinco áreas, en primer lugar está el área de educación, es la encargada de facilitar el proceso educativo de la Escuelita con dos miembros activos (Diana y Carlos). El área de promoción y comunicación se encargan de la difusión en redes sociales, página web y medios de comunicación. El área jurídica es la encargada de dar asesorías de manera gratuita a movimientos sociales, y al público en general, que así lo solicite. Finalmente el área de investigación se encarga de la sistematización del estado de los *Derechos económicos, sociales, culturales y ambientales* (Carlos).

*Tenemos una dirección general y una coordinación general que es la que, justamente, ayuda a la dirección general, en términos de búsqueda de financiamientos, digamos, una parte política*

*muy activa. Luego tenemos tres áreas que es el área de educación, promoción y ahora difusión que, en realidad, ahora es la parte de comunicación (lleva redes, página, contactos con medios, etcétera) y luego está el área jurídica que es donde ahora se dan las asesorías y un área de investigación que se encarga de la sistematización sobre todo de los derechos económicos sociales culturales y ambientales (Carlos).*

El Centro Vitoria ha sido pionero en la defensa de los derechos humanos en México al participar en diversos movimientos sociales, en acompañamientos por la lucha de derechos humanos, así como brindando asesoría jurídica a personas y organizaciones; ha generado también manuales de defensa y promoción de los derechos humanos.

#### *Misión*

Contribuir a la construcción y fortalecimiento de sujetos de exigibilidad y justiciabilidad de los DDHH, mediante acciones de acompañamiento, defensa, investigación, educación, promoción, litigio, comunicación, incidencia política y denuncia pública, desde una perspectiva integral.

#### *Visión*

Ser una asociación civil sin fines de lucro, independiente de cualquier partido político, con una visión integral de los DDHH que incluye el enfoque de género, y hace énfasis en DESCAs y grupos en condiciones de vulnerabilidad en México desde una posición crítica que asume su responsabilidad en la construcción de una sociedad plural, diversa, laica, justa y democrática.

### **3.2. Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos (Escuelita).**

#### *Contexto de creación*

En el 2003 se crea la Escuela para Promotores y Promotoras Jóvenes de Derechos Humanos, manteniendo este nombre durante 10 años (2003-2013). Este es uno de los proyectos institucionales más importantes del Centro Vitoria (Centro Vitoria, 2014: 36).



*Estábamos en ese entonces (2003) con buenas... no sé si buenas, pero había condiciones, es decir, el tema de derechos humanos en México formalmente establecido en la constitución fue en el 2011, pero en los primeros años del gobierno de la alternancia que fue con Fox, se empezaron a establecer las oficinas del alto Comisionado de Naciones Unidas en México. A la par de eso, (esto en el contexto institucional) se empezó a hablar de generar programas de derechos humanos, tanto el de la ciudad de México, como el federal, que es el que menos funciona, pero había mucho interés en hacer, digamos, de los derechos humanos una política de estado, es decir, que estuviera transversalizado. En ese entonces (2003), más bien, se veía la necesidad por la limitación de los espacios de participación, sobre todo de personas jóvenes y eso era muy importante, tener claridad de que ese espacio era destinado para los jóvenes en función de que la misma revisión del contexto arrojaba que no había tantos espacios para la formación de jóvenes focalizados a la apropiación de las herramientas en derechos humanos. Habíamos tenido como antecedente la huelga de la UNAM que había generado, también, grupos, una generación de activistas bastante amplio que muchos de ellos siguen participando en varias organizaciones o en varios procesos y que digamos había como un ánimo digamos de atender a esta juventud indignada –de abrir espacios y el Vitoria pensó en un espacio modesto como fue el de la escuelita en su primera generación (Carlos).*

La idea de la Escuela fue de la actual Coordinadora Melissa Vertíz y Agnieszka Racynska (que en ese entonces era Coordinadora del Centro Vitoria).

*En ese entonces estaba la compañera Melissa, que ahora está saliendo de la organización, por segunda vez, y otras compañeras que estaban... recuerdo que era Miriam, fueron dos compañeras que tenían experiencia de trabajo en otras organizaciones de derechos humanos e idearon ese plan con la intención de dar las bases mínimas del tema de derechos, básicamente, claro, Don Miguel era el director y la Coordinadora general, en ese entonces era Agnieszka Racynska que fue la secretaria ejecutiva de la red TDT (Carlos y Diana).*

La Escuela para Defensores y Defensoras Jóvenes de Derechos Humanos surge de la necesidad de dotar de herramientas teóricas y prácticas a sectores vulnerables de la sociedad mexicana, se inscribe principalmente en la Educación Popular, pero también se apodera de herramientas teórico metodológicas de la Educación en Derechos Humanos y Educación para la Paz; de acuerdo con Clara Meyra, *estas formas de educación son imprescindibles para que las personas jóvenes contribuyan en procesos críticos y participativos en y desde su realidad económica, política y social* (Centro Vitoria, 2013: 10).

La Educación Popular es considerada la principal pedagogía donde se inscribe la Escuelita, pues desde esta teoría se genera el análisis crítico de la realidad y al mismo tiempo pone en el centro la dignidad de las personas más vulnerables de tal forma que se reconozcan como agentes fundamentales de transformación hacia la justicia (Centro Vitoria, 2013: 10).

### 3.3. Primer periodo de la Escuelita 2003-2013

Durante los primeros 10 años de la Escuelita se le denominó “Escuela para promotores y promotoras jóvenes en derechos humanos”; este proyecto educativo tenía como objetivo sensibilizar, formar y capacitar a jóvenes con el fin de que reproduzcan lo aprendido a través de actividades de formación y organización con otros grupos de la población en situación de discriminación (Centro Vitoria, 2009: 4).

*Se decide hacer el cambio a defensoras, defensores de derechos humanos debido a que, si bien la promoción de derechos humanos también entra en la defensa de derechos humanos, mirábamos como necesario, que dentro de un contexto en donde se criminaliza la defensa de los derechos humanos asumirse como defensor tiene ciertos riesgos, también depende del contexto en el que hagas esa defensa de derechos humanos, es decir, como no es lo mismo hacer defensa de derechos humanos aquí en el Distrito Federal que hacerla en el Estado de México, entonces como el asumirse como defensor también te da una identidad, y en ese sentido pueden generar articulaciones con otros y otras defensoras y en ese sentido en dado caso de que haya una represión por parte del Estado pues hay un respaldo por parte de otros defensores y defensoras, entonces es por eso que a partir de este contexto de criminalización se decide cambiar de promotores y promotoras a defensores y defensoras (Diana).*

El cambio de “promotoras y promotores” a “defensoras y defensores” tiene implicaciones políticas, se consideró el cambio debido, en primer lugar, a que el concepto de defensor y defensora es mucho más amplio, pues incorpora nuevos elementos como por ejemplo el derecho al acceso a la información y la rendición de cuentas, pues los defensores y defensoras que convierten en vigías de las acciones del Estado. En segundo lugar, porque ser defensor o defensora de derechos humanos les otorga una identidad a las y los jóvenes.

*Entonces, tomamos la decisión por estrategia de hacer una escuela de defensoras y defensores de derechos humanos que le diera continuidad a lo que estaba sucediendo a nivel mundial y a nivel nacional en torno al tema del protagonismo que estaban teniendo las defensoras y defensores de derechos humanos. Eso ha tenido un mensaje político hacia fuera de la escuela muy interesante, porque entonces somos parte de esa comunidad que no necesariamente se define por pertenecer a un ONG, sino que se define porque tú participas de procesos de defensa de derechos humanos con o sin organización (Carlos).*

El cambio de nombre de la Escuela tuvo que ver con el cambio en los objetivos del proyecto, ya no sólo era difundir qué son los derechos humanos sino la defensa de estos, además del reconocimiento de la figura de las personas defensoras. Para fines de este trabajo, es importante abundar en el periodo actual, ya que es donde se resalta la importancia de trascender la pura transmisión de conocimientos para llevarlos al plano de la acción.

### **3.4. Periodo actual de la Escuelita 2014-2016**

A partir del año 2014 la Escuela se denominó “Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos”, esto con el fin de hacer evidente la participación de las y los jóvenes como defensores y defensoras y no sólo como promotores y promotoras y visibilizar su labor.

A este periodo corresponden cuatro generaciones de la Escuela: 1) **Duodécima Generación** (2014); 2) **Décima Tercera Generación** (2015); y 3) **Décima Cuarta Generación** (2016), y **Décima Quinta Generación** (2017).

La Escuela se identifica por ser “*un espacio colectivo generado por las juventudes, donde se intercambian saberes y se entretajan esfuerzos para defender la dignidad de las personas y los pueblos*” (Centro Vitoria, 2015).

#### *Metodología*

Con una metodología basada en la Educación Popular y durante un periodo de 8 a 10 meses, mujeres y hombres jóvenes de distintas partes de la Ciudad, e inclusive del país, reciben una formación integral en materia de derechos humanos (Centro Vitoria, 2014: 36).

*El objetivo es facilitar un proceso para jóvenes de entre 18 y 30 años para generar proceso de exigibilidad de derechos humanos. En este proceso se comparten herramientas a través de sesiones sabatinas, en donde hay toda una metodología construida a partir de este objetivo general que es abrir un espacio de construcción colectiva. Ese es el cometido de la escuelita (Carlos).*

El espacio de la Escuela se concibe debido a la falta de espacios donde los jóvenes fueran protagonistas de sus propios procesos, fue pensado como un espacio colectivo donde las y

los jóvenes pudieran gestionarlo, discutir sus ideas, compartir sus experiencias y proponer acciones para transformar sus realidades.

*Es una hegemonía muy adulta, es decir, donde tanto los niños, niñas, los jóvenes, las jóvenes y las personas adultas mayores son vistas como alrededor de una edad madura, sobre todo, masculina que toman las decisiones en los espacios, sobre todo, de participación política, porque a eso nos estamos refiriendo; aunque evidentemente también el proceso de la Escuela devela que los espacios limitados para los jóvenes, también están en el ámbito de lo privado, entre comillas, es decir, en sus familias hay demérito de la voz de las juventudes, porque se les considera incompletos, inmaduros, inexpertos sin capacidad de decisión (Carlos y Diana).*

Así es como surge el proyecto educativo Escuela para promotores y promotoras jóvenes de derechos humanos, que como ya se mencionó cambia su nombre a defensoras y defensores. En este espacio colectivo generado por las y los jóvenes, se entretajan las diversidades; se reconoce la individualidad de las personas y se respetan sus saberes; se trabaja para superar los prejuicios de razas, clases, género, preferencias sexuales; es el espacio donde se construye una consciencia crítica, y donde se dota de herramientas para la autodefensa y defensa de los derechos humanos; es un espacio donde se trabaja a partir de la Educación Popular integrando nuevas características como la perspectiva de género.

*[...] han sido dos metodologías las que se han utilizado, la metodología de la educación popular, sobre todo inspirada por Paulo Freire, que arranca desde el propio educando y procurando que el educando vaya siendo sujeto de su propia educación, respondiendo a lo que son sus necesidades, lo que son sus preocupaciones, sus preguntas, lo que son sus inquietudes, esa metodología combinada con la educación para la paz, o sea pues enfrentando las situaciones de violencia que viven, que padecen, que descubren, que sienten, experimental, combinado es educación para la paz y la educación popular [...] (Dr. Miguel Concha).*

*La Escuelita integra la perspectiva de educación popular y de educación para la paz, enfocada en la defensa de los derechos humanos, por qué esa necesidad, porque constantemente dentro de los espacios educativos estamos acostumbrados y acostumbradas a tener una manera de educación, la manera de educación hegemónica pues justo tiene que ver con un jerarquía, con la competencia de las personas quienes asistimos a estos espacios educativos y como es que nos van formando para responder a ciertas “necesidades”, para responder a la situación o ciertos grupos que se encuentran dentro de un poder político y económico, entonces la propuesta de la educación popular es totalmente contraria a eso, como es que a partir de la educación crítica podemos generar transformaciones desde nuestro espacios más inmediatos, como es que a partir de esta educación las personas se liberan o se encuentran en procesos de liberación constante, de cuestionar una realidad a partir de un contexto específico, de su contexto específico, entonces cómo podemos hacer uso de la educación popular como esa herramienta de emancipación-liberación, que ayude a los pueblos, a grupos de personas que históricamente han sido colocadas en esa situación de vulnerabilidad por distintos sistemas. Yo creo que es un modelo educativo*

*alternativo, crítico, político, ético, comprometido con las personas que acompañan, así tiene que ser el espacio (Diana).*

Este espacio permanece abierto durante ocho meses, para dar paso a una nueva generación, durante este periodo se abordan diferentes temáticas en torno a los derechos humanos, aquí se enlistan los temas que se plantearon durante la décima tercera generación.

Las temáticas desarrolladas en la Escuelita son las siguientes:

- Derechos de las Juventudes
- Derechos de las Mujeres
- Derechos de los Pueblos Indígenas
- Derechos de la Niñez
- Derechos de la Población LGTTTI
- Derechos de las Personas Migrantes
- Derechos Económicos Sociales Culturales y Ambientales y su exigibilidad
- Derechos de las Personas con discapacidad
- Derechos de las Personas con VIH
- Derechos de las Personas defensoras
- Diseño de Proyectos con perspectiva de derechos humanos

A continuación se presenta la programación de la décima tercera generación de la Escuela:

**Tabla 7. Programación décima tercera generación de la Escuela.**

	<b>Fecha</b>	<b>Tema</b>	<b>Horario</b>	<b>Sala</b>
1	14 de marzo	Encuadre de la EPJDH	10-15	21
2	21 de marzo	Tres escuelas	10-15	21
3	28 de marzo	Enfoque género y de juventudes	10-15	21
4	11 de abril	Qué son los DDHH	10-15	21
5	18 abril	Derecho Internacional de DDHH	10-15	21
6	25 de abril	Situación de los DDHH en México: revisión de reformas estructurales	10-15	21
7	2 de mayo	DESCA, exigibilidad y justiciabilidad en México	10-15	21
8	9 de mayo	Derecho Humano al Agua	10-15	21
9	16 de mayo	Derecho a la no Discriminación	10-15	21
10	23 de mayo	1ª evaluación	10-15	21

	Fecha	Tema	Horario	Sala
11	30 de mayo	Derechos de las Mujeres	10-15	21
12	6 de junio	<b>Foro: Masculinidades y Derechos Humanos</b>	10-15	22
13	13 de junio	Derechos sexuales y reproductivos	10-15	21
14	20 de junio	Derechos Humanos y Diversidad sexual	10-15	21
15	27 de junio	Derechos de las Personas con VIH	10-15	22
16	4 de julio	Derechos de las Infancias	10-15	21
17	11 de julio	<b>Foro: Derechos de las Juventudes</b>	10-15	22
18	18 de julio	Derechos de las personas Adultas Mayores	10-15	21
19	25 de julio	Derechos de los Pueblos indígenas	11-15	21
20	01 de agosto	Derechos de las Personas Migrantes	10-15	21
21	8 de agosto	Derechos de las Personas con discapacidad	10-15	21
22	15 de agosto	Derechos de Defensorxs de DH	10-15	21
23	22 de agosto	Documentación de casos de violación a DDHH	10-15	21
24	29 de agosto	Seguridad para defensorxs de DDHH	10-15	21
25	5 de septiembre	<b>Foro: Represión y criminalización de movimientos y grupos sociales</b>	10-15	22
26	12 de septiembre	Reparación del daño y medidas de no repetición	10-15	21
27	19 de septiembre	Derecho a la Alimentación , Soberanía Alimentaria y defensa del territorio		
28	26 de septiembre	2ª evaluación	10-15	21
29	3 de octubre	No violencia Activa	10-15	21
30	10 de octubre	Análisis y Proyección de proyectos	10-15	21
31	17 de octubre	Evaluación de proyectos	10-15	21
32	24 de octubre	Cierre	10-15	22

Fuente: Programación elaborada por el área de Educación y Promoción del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria para la Treceava Generación de la Escuelita (2015).

La forma en que se elige el contenido o temáticas para las sesiones, de acuerdo con las entrevistas es el siguiente:

*Pues ya hay un calendario sin embargo, si lo ajustamos en la medida de los contextos también, por ejemplo, este año tuvimos foros en torno al tema de protesta social y la criminalización de derechos humanos, eso por ejemplo era un tema que antes no se metía dentro del calendario, a lo mejor no porque no pensarán que era importante sino porque también pues las personas que acompañamos somos distintas y tenemos perspectivas y visiones distintas, entonces hace tres años por ejemplo integramos el foro sobre poblaciones callejeras y personas en contextos de prostitución, ahora el siguiente año y este no se abordó, y también porque en ese año pues había compañeras y compañeros interesadas en que alguna de las sesiones pudiéramos compartir o que ellas pudieran compartir como su experiencia en torno a estos grupos, entonces, por ejemplo ya hay foros o sesiones que son como de base, lo que tiene que ver con documentación de violaciones a derechos humanos, eso es algo fundamental para el tema de la defensa (Diana).*

Algunas de las temáticas que se desarrollan en las sesiones tienen que ver con el interés de las personas que componen cada generación, en las primeras generaciones eran menos sesiones, actualmente hay alrededor de 31 sesiones, este aumento en el número de sesiones

tiene que ver con el tema del recurso económico que tenía la organización, “*ahora tenemos digamos que prácticamente todos los años financiamiento para la Escuela, pero en un inicio pues no era así*” (Diana).

Si bien se reconoce la solicitud de las personas que integran cada generación para modificar las temáticas que se desarrollan en las sesiones, el área encargada de decidir si se debe quitar o agregar algún tema es la propia Coordinación acompañada del área de Educación.

*Este proyecto si recae específicamente en la Coordinación general, acompañado con, bueno, sobre todo en el área de educación hay dos facilitadoras, dos facilitadores por lo general, es decir dos personas constantes en el proceso que se acompañan del resto del equipo, pero sobre todo de estas personas con la Coordinación general* (Carlos).

#### *Principales actores del proceso educativo*

El proceso educativo de la Escuelita involucra diversos actores, de acuerdo con la observación participante se lograron identificar tres.

**Tabla 8. Principales actores y sus funciones**

<b>Actores</b>	<b>Proceso</b>	<b>Resultado</b>
Educandos (as)	Análisis y discusión	Consenso, Alternativas y Conclusiones
Facilitadores (as)	Análisis y discusión	
Invitados (as) al tema	Análisis y discusión	

Fuente: Elaboración propia a partir de la observación participante en la Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos 2015.

En el proceso educativo de la Escuela, se identificaron tres diferentes actores: 1) las y los educandos, que son los y las jóvenes participantes; 2) los facilitadores, que son los responsables de acompañar todo el proceso de EP y de informar sobre el contexto; y 3) los facilitadores invitados al tema asignado para la sesión. Los actores principales generan una simbiosis crítica, todos aportan desde sus visiones particulares a la discusión y generan el proceso más importante de EP, el análisis crítico de las situaciones de desigualdad e injusticia, donde colectivamente se genera una deconstrucción de pensamientos y acciones; finalmente al término de la sesión se expresan sentires, emociones, aprendizajes, dudas,

reflexiones y propuestas para poder resignificar lo establecido, para resistir los embates de un sistema capitalista, racista, homofóbico y patriarcal.

### *Facilitadores y Facilitadoras de la Organización*

Las personas que acompañan como facilitadoras o facilitadores el proceso educativo de la Escuelita son dos facilitadores (Carlos y Diana) que se encuentran trabajando de base en el Centro Vitoria, apoyan todo el proceso de la Escuelita, desde la selección de las y los jóvenes hasta el desarrollo de las sesiones.

Los facilitadores actuales (Diana y Carlos) han sido formados en alguna generación de la Escuelita, además de participar como voluntarios en el Centro Vitoria y posteriormente integrándose como parte del equipo del área de educación, las habilidades requeridas para ser facilitador en su momentos fueron:

*Si se requería ciertas habilidades para construir metodologías participativas... una perspectiva política a fin a la organización y pues disposición para acompañar procesos como estos con habilidades para momentos de contención, para la construcción de procesos horizontales, colectivos y donde se tuviera mediantemente familiarización con el tema de derechos humanos, justicia, participación en experiencias comunitarias (Carlos).*

*Me ofrecieron trabajar en el Vitoria porque me conocían y en realidad la mayoría de las personas que estamos trabajando aquí en el Vitoria sino es que todas hemos estado en la Escuelita, creo que eso es algo importante de señalar, como la formación política para la organización es fundamental, cómo tener una opción política es necesaria (Diana).*

*Los facilitadores han estado ya en la Escuelita, la mayor parte de ellos, después resulta que están trabajando en el centro, y algunos no solamente como voluntarios, algunos como miembros del equipo, entonces casi todos los que están después coordinando los trabajos en la escuelita han sido ex alumnos y ex alumnas del Escuelita, Carlos, Diana, Zuleima, Clara, todos han sido parte, Melissa también fue, en distintas épocas (Dr. Miguel Concha).*

### *Características de las y los facilitadores invitados*

Más allá de cumplir con requisitos para poder ser facilitador o facilitadora de alguna sesión en la Escuelita es necesario contar con ciertas características, estas no tienen que ver con el grado educativo de las personas sino más bien con las experiencias, la sensibilidad y que cuenten principalmente con una perspectiva de género.



*Entonces, por lo general, la mayoría de las personas que vienen o han colaborado con el Centro o han participado en procesos colectivos o los hemos encontrado en los procesos organizativos. Pero la otra cosa importante que también hemos visto, es el testimonio directo, no sólo de las víctimas, sino de las personas que están cotidianamente trabajando, a lo mejor no desde una ONG, no tienen el expertise del manejo de derechos porque el tema de derechos también se ha convertido en una especie de especialización que queremos, no combatir, pero que por lo menos no se quede en el especialista en derechos humanos, porque los derechos humanos son de todas y todos y sería ilógico que sólo supiera alguien que el Estado tiene obligaciones para con sus derechos en una institución académica, no serviría de nada, entonces, por eso la importancia de acercarse a personas que están dando la lucha por la defensa del agua, contra el feminicidio, en acompañamiento a migrantes, que no necesariamente hablan desde la conceptualización sino de la experiencia (Carlos).*

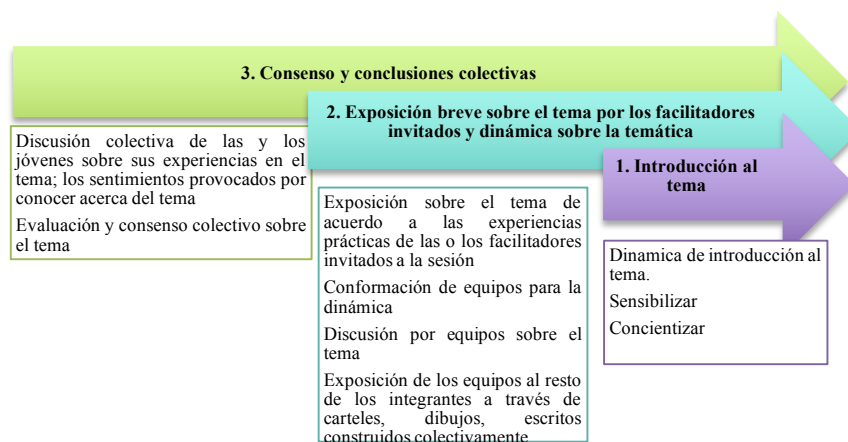
### *Las y los jóvenes participes del proceso educativo*

Entre las principales características que reúnen los jóvenes de la décima tercera generación son que pertenecen a un grupo de edad de entre 18 a 29 años (con algunas excepciones de personas que tienen 30 o 31 años); han estudiado o se encontraban estudiando una licenciatura entre las que destacan Derecho, Psicología, Relaciones Internacionales, Sociología, Trabajo Social, Biología, Filosofía, y también Ingeniería; aunado a lo anterior cuatro jóvenes mujeres se encontraban realizando alguna maestría.

La mayoría de las y los jóvenes han participado o se encontraban participando en algún colectivo u organización; provienen de diferentes regiones del país, como por ejemplo Chihuahua, Oaxaca, Estado de México, Morelos, Guerrero, y la Ciudad de México, también hubo una participante proveniente de Estados Unidos que participaba activamente en un colectivo en México.

### *Proceso educativo de las sesiones*

Durante la observación participante se lograron identificar tres momentos que se desarrollan durante las sesiones, a continuación se describen estos momentos:

**Tabla 9. Proceso educativo**

Fuente: Elaboración propia a partir de la observación participante en la décima tercera generación de la Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos.

Como se puede observar en la tabla de arriba, el primer momento corresponde al inicio de la sesión donde se hace una dinámica introductoria al tema, ésta dinámica está a cargo de la y el facilitador del Centro Vitoria (Diana y Carlos), el propósito es sensibilizar a las y los jóvenes sobre el tema que se compartirá en la sesión; a continuación se presenta el o la facilitadora invitada, la cual realiza una aproximación al tema a partir de la definición del concepto (por ejemplo definir a quienes se les denomina personas migrantes), y sobre todo a partir de su propia experiencia; después se da paso a una dinámica ya enfocada al tema asignado a la sesión donde se construyen discusiones en equipo, se realizan materiales como carteles, dibujos y escritos para posteriormente compartir con el resto de las y los integrantes. Al final de la sesión se lleva a cabo una discusión colectiva donde todas y todos comparten sus experiencias y sentires sobre el tema. Se identificó que el propósito de este proceso es sensibilizar y concientizar, además de proporcionar información sobre el estado del derecho humano que se aborde, así como proporcionar herramientas para su defensa.

### *Requisitos de ingreso*

La Escuelita tiene alrededor de 200 solicitudes de jóvenes cada año, por lo que la organización se ve limitada en cuanto a espacio y personal que puede atender a todos y todas las solicitantes, por lo cual convocan a un proceso de selección donde se toma una muestra

representativa del total de los jóvenes, es decir una población que tenga características diversas, diferentes regiones y diferentes experiencias.

*“[...] 170-160 muestran interés de inscribirse, y se hace siempre una selección, aquí en el Centro los compañeros, las compañeras que son jóvenes, son jóvenes como ellos son universitarios, universitarias como ellos, hacen la selección [...]” (Dr. Miguel Concha).*

*Nosotros creemos que el estándar federal que es entre 18 y 29, 30 años nos ayuda para poder delimitar nuestra población y lo que nos interesa mucho es que sean perfiles de compañeras y compañeros que tengan interés en el tema, es decir, que pueda ver por lo menos una pequeña intención de construir un proceso como éste, no todas las personas que vienen o que nosotras convocamos participan ya directamente en una organización o en un colectivo o en un movimiento social, más bien, es combinado, es decir, quienes están apenas explorando el tema un poco vincularse al proceso de la sociedad civil organizada, de los procesos colectivos, etcétera, y quienes ya están vinculados, eso ayuda para generar un intercambio. Que sean de diferentes regiones, es decir, la mayoría de las veces pasa que hay jóvenes que vienen un año de intercambio de otros estados, del interior de la República o que son de otros estados que se han venido a estudiar acá, a veces en la zona centro algunos logran venir cada sábado –de Tlaxcala, Morelos, Hidalgo, Puebla. Entonces, que haya una diversidad de experiencias. Evidentemente la cuestión de género tiene que haber, no una paridad, es decir, no cincuenta/cincuenta, porque no necesariamente para nosotros es el mecanismo más adecuado de garantizar la equidad de género y también la diversidad de activismo, es decir, que tengan la iniciativa no sólo en el tema de infancias o no sólo el grupo que tenga intereses en el tema de indígenas, sino que haya una representatividad de la pluralidad de intereses y que de alguna manera nos refleja la agenda de preocupaciones en el país.*

Los requisitos para ser parte de una generación son los siguientes:

1. Tener entre 18 y 29 años
2. Enviar solicitud de ingreso a [edupromo2@derechoshumanos.org.mx](mailto:edupromo2@derechoshumanos.org.mx)
3. Acudir a una entrevista directa con la coordinación del proyecto
4. Asistir a una sesión informativa
5. Registrarse vía correo electrónico
6. Realizar al final del proceso un proyecto con enfoque de derechos humanos
7. Disponibilidad de tiempo los sábados, durante ocho meses
8. Cuota de recuperación significativa no obligatoria.

Con respecto a estos requisitos podemos precisar algunas cuestiones, en el requisito número 3, la entrevista es grupal de tres a cinco integrantes donde la o el entrevistador lanza preguntas como las siguientes: presentación; ¿por qué crees que son importantes los derechos

humanos?; ¿pertenece a alguna organización o colectivo de derechos humanos?; ¿cuál es tu experiencia en el ámbito de los derechos humanos?; ¿cuáles son tus temas de interés en el ámbito de los derechos humanos?; ¿pertenece a alguna comunidad indígena?; y ¿por qué te interesa ser parte de la Escuelita?. La entrevista dura aproximadamente de 30 a 45 minutos.

El requisito número 4, asistir a una reunión informativa, en esta sesión se presentó el equipo del Centro Vitoria, la actual Coordinadora Melisa Vertíz, y los facilitadores, Carlos Ventura y Diana López, quienes a la vez fueron entrevistadores. En esta sesión también se procura dar a conocer los objetivos de la Escuelita, como la concientización y sensibilización, la difusión de los derechos humanos, las discusiones colectivas, la generación de proyectos sociales que puedan ser aplicados con algún sector de la población vulnerable y bajo el principio de derechos humanos.

Es así como finaliza “el proceso de selección” de la décima tercera generación de la Escuela, el 4 de marzo del 2015 dieron a conocer los resultados a las personas que fueron aceptadas para formar parte de la generación a través de un correo electrónico y se puntualizó que las personas que no asistiera a las dos primeras sesiones quedarían fuera para dar oportunidad a otras personas que hicieron su solicitud de ingreso. Del total de personas aceptadas el 59% eran mujeres, mientras que el 41% eran hombres.

Es importante mencionar al respecto que el proceso educativo de la EP que se construye en Escuelita, comparte algunas características con la educación institucionalizada, como se analizó en el primer capítulo.

### **3.5. Perspectiva de género en la Educación Popular: La Escuelita**

La perspectiva de género es una herramienta que permite mirar el universo de las relaciones sociales de manera crítica, teniendo siempre en mente la desigualdad y opresión existente hacia un sector de la sociedad, por el sólo hecho de nacer y ser mujer; por lo que resulta una herramienta indispensable dentro de un proceso educativo, ya sea institucionalizado o no, como es el caso de las organizaciones de la sociedad civil que llevan a cabo procesos de

educación popular, en este sentido la perspectiva de género es un elemento clave y obligatorio al pretender una educación inclusiva, crítica, y que fomente la transformación social.

*Yo lo que te puedo decir es que es una preocupación que tiene la Escuelita, el que efectivamente sea atendida esa perspectiva de género, bueno, todos los géneros, todas las perspectivas de género, todos los géneros, porque esa perspectiva de género bueno yo sabemos que el género una noción compleja que tiene que ver no sólo con aspectos anatómicos, fisiológicos, biológicos, sino que tiene que ver con aspectos, culturales, sociales, políticos, y que las violaciones a los derechos humanos golpean más duro, A las mujeres, y eso se insiste en la perspectiva de género, y la perspectiva generacional como golpean las violaciones de los derechos humanos de una manera más ruda, más fuerte a las mujeres, a las personas LGBTTHIQ, y también pues a los jóvenes, son víctimas a veces por doble partida, por triple partida, porque son oprimidos socialmente, oprimidos por su género, por su edad [...]* (Dr. Miguel Concha).

La Escuelita como se ha analizado a lo largo del trabajo es un proyecto educativo que sienta sus bases teóricas y metodológicas en la Educación Popular, sin embargo ha incorporado nuevos elementos en su práctica, la perspectiva de género es uno de esos elementos. A continuación se analiza cómo es que se incorpora la perspectiva de género a través de la participación de facilitadoras, y jóvenes integrantes de la generación, así como en sus contenidos y metodologías.

### *Participación de las mujeres*

Un indicador imprescindible de que un proceso educativo tiene perspectiva de género es la participación de las mujeres:

*Incorporar el enfoque de género en las técnicas y estrategias de educación popular significa que la participación sea sinónimo de “comunidad tomadora de decisiones”, donde las mujeres, por su subordinación histórica, generalmente no son tomadas en cuenta, ni ellas mismas se sienten con el derecho de opinar y manifestar sus deseos. Es imperativo buscar mecanismos y capacitación necesaria que no reproduzcan en sus actividades lo tradicional ni lo subordinado, para que las mujeres fortalezcan su autoestima y sean valorados sus aportes y su trabajo (Martínez, 2003: online).*

### *Participación de facilitadoras con perspectiva de género*

Las sesiones en su mayoría estuvieron a cargo de mujeres que pertenecían a alguna organización o colectivo, que eran parte de algún movimiento social, o que se encontraban en la búsqueda de justicia por algún caso de violación a derechos humanos.<sup>26</sup>

*Cómo lo trabajamos, garantizando que haya saberes feministas en la Escuela, porque hay espacios donde los saberes feministas no están integrados, respetando también que los propios saberes feministas tienen sus propios espacios, pero que en el ejercicio de la interseccionalidad de raza, clase, etnia, la perspectiva feminista nos ayuda para hacer ese cruce, entonces ese es un elemento que las personas facilitadoras tengan una sensibilidad al género, evitamos en la medida de lo posible que si el hombre es una persona facilitadora tenga una perspectiva, sea sensible a los temas de género y sobre todo, ya no le pedimos que sea feminista pero por lo menos que tenga un lenguaje incluyente, que entienda que ahí hay perspectivas diversas y que no se puede invisibilizar a quienes han quedado invisibilizados a lo largo de la historia (Carlos).*

*[...] es interesante ahorita porque de unos tres años para acá más o menos hemos estado invitando a compañeras y compañeros que han salido del mismo proceso de la Escuela, por ejemplo en la sesión de perspectiva de género y perspectiva de juventudes vienen compañeras que han estado en la Escuela y que si bien ya pertenecían a una asociación civil de mujeres jóvenes feministas pues las herramientas que toman acá y que se construyen de manera colectiva fortalecen su trabajo (Diana)*

Se cuidaba que las personas facilitadores tuvieran una perspectiva de género, que les precediera su trabajo colectivo en organizaciones o colectivos, en general durante la observación participante se pudo corroborar que los facilitadores generaban un ambiente de inclusión y respeto, tanto verbal en cómo se dirigían a las y los jóvenes y en la manera en que implementaban sus dinámicas, en sus ejemplos de lucha social.<sup>27</sup>

Jóvenes que formaron parte de la generación comentaban al respecto lo siguiente:

*[...] yo creo que el acierto de quienes estaban a cargo era que no concentraron la información o los conocimientos, o la experiencia, en su propia experiencia sino que justo si tenían el tino de llevar aquellos que podían compartir algo interesante, como desde, yo recuerdo bien, desde el*

<sup>26</sup> Tal es el caso de Irinea Buendía, que en 2010 su hija Mariana Luna Buendía fue asesinada por su marido, quién argumentó que Mariana se había suicidado y fue liberado por las autoridades del Estado de México. Irinea Buendía emprendió una lucha por la justicia y por el reconocimiento del asesinato de su hija como un feminicidio.

<sup>27</sup> “[...] la otra cosa es la agenda propiamente que esté integrada no sólo en un módulo, sino en todo el proceso, si vemos pueblos indígenas qué pasa con las mujeres indígenas, si vemos personas con discapacidad, qué pasa con las mujeres con discapacidad, o sea siempre estamos insistiendo a las personas facilitadoras que hay una lectura con las gafas del género, también del tema, y propiamente hay temas que no pueden no serlo, el tema de los derechos de las mujeres, el temas de los derechos sexuales y reproductivos y ahí bueno pues se garantiza mucho [...]” (Carlos).

*conocimiento hasta la experiencia y logros etcétera, como acciones claras, entonces yo creo que eso fue un buen tino (Yessica, 31 años).*

Es importante puntualizar que la participación de la y el facilitador de base son elementos importantes de la dinámica de las sesiones en cuanto que ambos estuvieron durante los ocho meses del proceso, y los jóvenes percibían su su participación de la siguiente manera:

*[...] pero se me hacía que por ejemplo Diana era un poco más tranquila, pero sus participaciones también eran como importantes, ella decía no es que a mí me parece esto, tenía una visión muy importante, no era de estoy aquí pasándote los plumones sino era como aportaciones muy interesantes y ella muy calmada pues, Carlos se me hacía como un poco el que le echaba más el feeling, el sentimiento y demás, pero ambos participaban (Marcos).*

### *Participación de las jóvenes*

En cuanto a la participación de las jóvenes en el proceso de educación popular podemos señalar, que cuantitativamente se cumple con este indicador pues se inscribieron un total de 28 mujeres y 18 hombres respectivamente, sin embargo cabe señalar que la organización no apuesta por la incorporación de la perspectiva de género como una acción afirmativa, donde el cincuenta por ciento deben ser mujeres y el cincuenta por ciento hombres.

*Evidentemente en la cuestión de género tiene que haber, no una paridad, es decir, no cincuenta/cincuenta, porque no necesariamente para nosotros es el mecanismo más adecuado de garantizar la equidad de género y también la diversidad de activismo, es decir, que tengan la iniciativa no sólo en el tema de infancias o no sólo el grupo que tenga intereses en el tema de indígenas, sino que haya una representatividad de la pluralidad de intereses y que de alguna manera nos refleje la agenda de preocupaciones en el país (Carlos).*

Al respecto de la participación una joven entrevistada comenta:

*Es que yo creo, a mi más bien me hizo como quedarme al margen de la participación, como este asunto del conocimiento, yo de pronto sentía que las participaciones subían de tono en la parte de la experiencia donde decía bueno yo no los alcanzo para nada, y entonces yo no, nunca rompí como con esa idea de querer compartir algo más, aunque el discurso siempre fue todas las participaciones son valiosas, todas aportan, yo creo que a veces sí había como cierta tendencia como a privilegiar ciertas participaciones o la participación de ciertas personas, ahí yo creo que no tenía mucho que ver con género más bien con la experiencia en el tema, y pues no, como por cuestión de género yo creo que no; y yo creo que también era mucho como en el momento en el que yo estaba, para mí sí fue como un momento de escuchar mucho como lo que venía de fuera*

*y más bien yo creo que ahora es donde en otros espacios donde empiezo a hablar de eso que experimente allá (Yessica).*

### *Contenidos*

Con respecto a este tema es importante comentar que además de realizar actividades prácticas, también se llevaban a cabo lecturas, elegidas por la Organización, en su mayoría eran artículos sobre experiencias de lucha por la defensa de derechos humanos, así como de legislación nacional e internacional en materia de derechos humanos. Lo que es importante recuperar es la manera en que se discuten estos contenidos, tanto a la hora de elegir las lecturas o los temas que se abordarán dentro de la propia organización, como la manera en qué las y los jóvenes se apropian de estos contenidos.

*Si hay una lógica digamos que a partir de la propia sistematización de la Escuela, es decir si hay en términos de lo que se propone como programa pues un A, B y C pues ahí si como una cuestión más lineal, primero se tendría que, se tiene que haber como espacios que hagan conexión, que hagan clic entre el grupo, se hace una sesión importante para nosotras que es fundante del proceso que es donde las personas vienen, se reconocen, después construimos los marcos digamos de entendimiento, de los conceptos o de los términos que nos ayudan a interpretar lo que va a venir en los otros módulos y pues ahí digamos es toda la primera parte de fundamentación, y luego más bien pasamos ya como a una formación mucho más, nos interesa visibilizar los diferentes grupos que han estado siendo vulnerabilizados, y a partir de ahí este avanzar hacia un último momento que es pues la acción, es decir qué vas a hacer con esto que se nos ha presentado porque además a la par se van desarrollando diferentes aspectos del uso de las herramientas, entonces no hay digamos una, no es aleatorio pues, porque el proceso de formación de nosotras de nosotros tiene una intencionalidad y tiene una intencionalidad política, entonces en función de ese objetivo político, es que también diseñamos los procesos (Carlos).*

### *Metodología*

La propuesta metodológica de la Escuelita tiene su fundamentación en la Educación Popular, pero cómo se construye en la práctica es decir, cómo se apropian de esta metodología y cómo la ponen en marcha en un proyecto real, que además contemple la incorporación de la perspectiva de género.

*[...] la otra cosa es la metodología, o sea la institución ha asimilado que el proceso de la Escuela pues tiene un proceso de denuncia en términos más estructurales y digo estructurales en términos de que está se caracteriza por digamos una hegemonía basada en el capitalismo y el patriarcado, y ahora el colonialismo. Y entonces el patriarcado nos ha ayudado para entender cómo la*



*importancia de la organización política tiene que ser una organización antipatriarcal y eso se garantiza a través de participar además con colectivas feministas, cuando así se nos pida sobre todo a los hombres, en las acciones de denuncia de la violencia de género, o la violencia patriarcal propiamente dicho, es decir, es nuestro interés particular tener un compromiso político con la equidad, la igualdad de género, no sólo en términos de análisis sino en términos de proceso político y entonces eso, por ejemplo Diana, que es una compañera que lleva vinculándose por lo menos en los últimos años con las colectivas feministas, es como digamos un enlace directo con el movimiento feminista en México, y eso nos ha permitido también que compañeras feministas se sientan en confianza de venir a participar en una organización que no necesariamente se caracteriza por ser feminista, pero lo que no se le puede permitir es que no tenga el mínimo de componentes de género en los procesos que facilita (Carlos).*

Los jóvenes entrevistados consideran con respecto a la metodología que se implementaba en las sesiones era:

*[...] había una parte era como participación de todos, esa parte creo que si es como muy incluyente y luego en las actividades pues yo creo que siempre se motivaba a que todos pudiéramos participar de igual manera (Yessica)*

*Pues yo considero que la manera en más importante en que se incorporaba la perspectiva de género era la práctica, como hacer dinámicas que tuvieran que ver con la reflexión, la discusión grupal, la construcción de saberes, la construcción de conocimiento incluso colectivo ahí fue muy importante durante los ejercicios dinámicos, moverse, pararse, discutir, escribirlo, hacer un papelote, hacer un dibujo, taparse los ojos, lo que fuera que hiciéramos como dinámica yo creo que era fundamental para esto (Marcos).*

Además es importante recalcar que la educación popular con perspectiva de género de la Escuelita no sólo incorpora a mujeres sino también a hombres, es decir que es un grupo mixto, donde se concientiza tanto a hombres como mujeres sobre la desigualdad y la violencia que viven las mujeres.

*Desde luego, yo pienso que se debe educar a los hombres primordialmente, más allá de pensar que el problema es de las mujeres y que las mujeres se eduquen ahora, yo considero que los hombres tenemos que estudiar un poco más, leer un poco más, sensibilizarnos un poco más, vivir un poco más, o mucho más acerca de esto, en la gran mayoría yo no considero que los hombres sean el gran problema, pero si considero que los hombres como género incentivamos y reproducimos un sistema que no estamos siendo conscientes de la violencia que ejercemos (Marcos).*

### *Proyectos con perspectiva de género*

Al finalizar el curso los y las jóvenes de cada generación trabajan en equipos para diseñar proyectos de defensa y promoción de derechos humanos, en la décima tercera generación se propusieron varios proyectos enfocados o dirigidos a diversos sectores vulnerables entre los que destacan juventudes, mujeres, transexuales, infancia.

Se destaca que la perspectiva de género se ve reflejada principalmente en los proyectos que las y los jóvenes construyen al finalizar el proceso de educación popular.

*Pues más bien la perspectiva de género, yo creo que mucho tiene que ver con la generación de proyectos, por ejemplo, para esta generación, uno de los proyectos que se propuso fue armar una escuela de autodefensa feminista para niñas, entonces, el que estén compañeras que militan en el feminismo eso, yo creo que para el grupo, lo fortalece, porque no necesariamente todas las compañeras que se integran a este proyecto eran feministas, entonces, aunque ahora son todas las compañeras que integran ese proyecto que van a presentar para este sábado son mujeres. Yo creo que los proyectos, también como esta cuestión de actitudes pueden ser como indicadores de que lo están integrando (Diana).*

Finalmente la incorporación de la perspectiva de género se construye dentro de las diferentes dimensiones del proceso de educación popular, desde la participación de mujeres facilitadoras que son parte de colectivos u organizaciones feministas y luchadoras sociales; la participación de las jóvenes que pueden manifestar sus inconformidades en el espacio construido colectivamente, donde son escuchadas y donde toman la iniciativa para construir proyectos de incidencia social; hasta los contenidos que si bien son considerados sólo una herramienta para condensar el aprendizaje de los derechos humanos, el principal conocimiento se da a través de compartir experiencias de lucha, y finalmente en la metodología donde se trabaja a partir de la diversidad de saberes, donde todos los saberes son válidos, donde se estimula la creación de proyectos que aporten un poco a la concientización y a la sensibilización.

### *Educar para la emancipación*

La tarea de la educación popular, como se ha expuesto a lo largo del trabajo, es sin lugar a dudas la emancipación, una emancipación que en palabras de Javier B. Seoane (2010: 81) el término latino *emancipatio* significaba el acto terminal de todo ejercicio pedagógico, el acto mediante el cual el discípulo deja de serlo, ya no requiere del maestro, se independiza porque puede valerse por sí mismo.

Es así como su principal objetivo es alcanzar la emancipación de los sujetos, dentro de un esquema opresor, patriarcal, economicista, no es tarea sencilla se requiere de un ejercicio continuo, se requieren espacios donde puedan tejerse colectivamente las utopías.

Para esta construcción de utopías no se puede quedar fuera uno de los sectores más vulnerables de la sociedad, las mujeres, la Escuela ha implementado estrategias que combinan la educación popular con la perspectiva de género, es decir la educación popular retoma la herramienta de la perspectiva de género pues reconoce en ella un instrumento que ayuda a la inclusión, al comprender que las violencias que viven las mujeres tiene cara, nombre y son producto de un esquema social, político, económico donde se perpetúan e invisibilizan las injusticias, donde el Estado es responsable de garantizar sus derechos pero es a la vez quien permite y ejerce la violencia.

La incorporación de la perspectiva de género en la educación popular se dio a partir de las luchas feministas donde se reconoce que una educación popular no puede estar ausente de las problemáticas de las mujeres, una educación que se dice transformadora de conciencias, liberadora, emancipadora, debe tener en sus contenidos y metodologías una perspectiva de género. Una educación popular no se reduce a información y contenidos, es una formación práctica de ejercicio continuo y curricularmente transversalizado esta educación es ineludiblemente acción corporeizada personal e institucionalmente, con una fuerte dosis emocional y afectiva sin desmedro de una razón más razonable (Seoane, 2010: 84).

*Por ejemplo aquí ha venido una compañera muy querida que es portadora, que vive con VIH pues y ha sido muy fuerte, muy interesante ver cómo la defensa de los derechos se encarna, entonces*

*esos son nuestros criterios, es decir, nosotras no estamos por construir y traer al doctor o posdoctor porque pueden ser más insensibles y no puede ayudar al proceso de construcción de una perspectiva diferente de cómo construir desde abajo y con fines de transformar culturalmente esta realidad que estamos viviendo, entonces para nosotros si es muy importante, no es quien habla mejor o quien peor, sino más bien quién ayuda más al proceso de sensibilización compartiendo su experiencia y por supuesto que está metiendo el cuerpo en los procesos de acompañamiento (Carlos).*

Por eso la importancia de construir conocimientos diversos, diferentes, el proceso de educación popular en la Escuela puede describirse como una educación emotiva, cooperativa sin que esto demerite su importancia en la transformación social, en ella las personas, las mujeres, son libres de pensar y reflexionar sobre su papel en la sociedad.

La perspectiva de género en la educación popular amplía los saberes pues permite que las mujeres expresen sus sentires ante conductas machistas; y los hombres manifiesten los estereotipos que también los afectan a ellos, e impiden una sociedad igualitaria.

Los consensos o conclusiones se hacían al final de la sesión, donde se expresaba lo aprendido, lo que se había reflexionado, los jóvenes manifestaron repetidamente cómo la Escuelita les había permitido repensarse, repensar sus pensamientos, sus acciones, que en muchas ocasiones también eran violentas, poder aprender de los demás los sensibilizó, los concientizó y fueron partícipes y organizadores de foros de discusión sobre derechos humanos.

## Conclusiones

El proceso pedagógico de la Escuelita, es una experiencia que muestra que existen formas diferentes de enseñar y aprender, pues el conocimiento se construye; históricamente los jóvenes han sido un sector vulnerado, y los temas desarrollados permiten reflexionar y cuestionar la realidad que los violenta a diario, donde se elevan los índices de asesinatos de jóvenes y mujeres.<sup>28</sup> La concientización de las y los jóvenes a través de la discusión informada, de compartir sentimientos sobre cómo viven esta realidad, fomenta el compromiso de todos y todas los que son parte de la EP, al crear proyectos de defensa y promoción de los derechos humanos, la propuesta educativa de la Escuela, pretende trascender las paredes del salón de clases y configurarse en la realidad, escalar las esferas políticas y de toma de decisiones, y conectar sectores vulnerados en la lucha por los derechos humanos.

Incorporar la perspectiva de género en la EP es un elemento clave que muestra el profundo compromiso por transformar la realidad, por reconocer las voces de las mujeres, saber que una sociedad justa no puede existir si continuamos reproduciendo estereotipos, roles y violencia; las mujeres deben participar en todos los ámbitos de decisión, pues éstas repercuten indiscutiblemente en sus proyectos de vida, por ello no debemos ser ajenos a este compromiso de transformar la realidad, reconocer las voces de las mujeres, y participar en la desaparición de la violencia de género.

De acuerdo con el análisis del trabajo de investigación, diversas instituciones nacionales e internacionales han contribuido a integrar la perspectiva de género como un elemento clave en la educación, formal y no formal, a pesar de estas acciones, la violencia contra las mujeres sigue estado presente, por lo que las OSC trabajan para mitigar los pensamientos y acciones

---

<sup>28</sup> En 2013 fallecieron 34 509 jóvenes, lo que en términos porcentuales representa 5.6% de las defunciones totales. La principal causa de muerte en los varones es provocada por agresiones (28.7%) y en la población femenina fallecen por agresiones el 11.2% (INEGI, 2015). INEGI. (2015 de Agosto de 2015). Estadísticas, a propósito del día Internacional de la Juventud. México, México. From [www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/juventud0.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/juventud0.pdf)

que repercuten en la desigualdad que viven las mujeres, una forma de hacerlo es a través de la educación popular que incorpora la perspectiva de género.

El Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria establece en su visión incluir el enfoque de género, así como su compromiso con los grupos que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, mientras que sus integrantes consideran que en la Escuela para Defensores y Defensoras Jóvenes de Derechos Humanos se incorpora no sólo un enfoque de género sino un enfoque feminista, que les permite ampliar redes de colaboración con grupos de mujeres que también trabajan en pro de sus derechos humanos, además de aportarles experiencias reales de la violencia, y poder sumarse a sus demandas, ya que el Centro Vitoria no es una organización considerada feminista.

En este sentido, y de acuerdo a la observación participante se puede determinar que si bien el enfoque de género o feminista no se establece de manera explícita dentro de los objetivos de la Escuela, si se retoma en dos sesiones denominadas *enfoque de género y de juventudes y derechos de las mujeres*, además dentro de los acuerdos tomados colectivamente por el grupo, el uso de un lenguaje inclusivo, no sólo hacía las mujeres, sino también hacia otras identidades sexo genéricas, son parte de una perspectiva de género.

La educación popular que se trabaja en la Escuela, procuró la participación de actores involucrados directamente en la lucha de los derechos humanos, las exposiciones permitieron conocer situaciones reales de violación a derechos humanos y su posible defensa, además de generar conciencia y sensibilizar a las y los participantes, brindando conocimientos y experiencias distintas sobre derechos humanos y perspectiva de género.

Se identificaron tres tipos de actores, los educadores (facilitadores), los educandos y las y los invitados externos, en este aspecto, es importante destacar que en su mayoría, la información que se maneja en las sesiones tiene que ver con la *praxis* de los educadores como de los educandos y no tanto con un conocimiento teórico de los conceptos de los derechos humanos y la perspectiva de género. De acuerdo con estadísticas del Centro Vitoria, el 94% de las y los jóvenes que ingresan a la Escuela, cuentan con una licenciatura, en algunas de ellas, como sociología o derecho, el tema de los derechos humanos se aborda en las aulas de clases, lo

que resulta un complemento a la experiencia de los actores. Unir teoría y práctica es necesario para tener un aprendizaje integral y exhaustivo así como exitoso.

La metodología de educación popular de la Escuela, estuvo orientada por tres momentos, por una introducción al tema con el objetivo de sensibilizar; una descripción de hechos y saberes acumulados de los educadores como de los educandos; y una discusión colectiva sobre el tema expuesto, donde se descubren los sentimientos provocados al conocer la violaciones a los derechos humanos. Sin embargo, a la hora de la discusión, no todos los jóvenes expresaban sus ideas o emociones, ya que consideraban que la experiencia siempre se privilegió para poder expresarse, lo que resulta en un contradicción, ya que uno de los objetivos de la EP es la emancipación de los sujetos, y la participación es parte fundamental para lograrlo, para sentirse parte de un grupo es necesario fomentar la participación de todas y todos, tanto si su visión es desde el conocimiento teórico o de la experiencia, pues ambas fortalecen el proceso de aprendizaje, por lo que se considera que la Escuela debe reforzar este aspecto.

Se considera que la Escuela es una apuesta para fundar saberes prácticos para la vida, los cuales se construyen a través del aprendizaje colaborativo, a partir de la experiencia. Debido a las limitantes del tiempo, en una sola sesión es muy difícil abordar la problemática completa de un derecho humano (ya sea el enfoque de género, derechos de las mujeres o derechos de las personas migrantes, etc.), por lo que las herramientas metodológicas y teóricas necesarias para la defensa de los derechos humanos, deben ser trabajadas de manera individual por las y los educandos, la Escuela se limita a dar a conocer de manera más o menos superficial este tipo de instrumentos.

Retomando las principales características con las que debe contar un educación popular que incorpora la perspectiva de género, se considera que efectivamente la Escuela, incorpora esta perspectiva, pues a lo largo de las sesiones se enfatizó que todas las experiencias de vida son importantes, se consideró como una regla principal de convivencia la sororidad, además se discutió sobre las diversas formas de opresión, por ser mujeres, indígenas, lesbianas, por ser jóvenes o niñas. Si bien, la Organización no es de corte feminista, sus discursos y prácticas

están orientadas a visibilizar y dar herramientas de defensa de los derechos humanos de las mujeres.

Si de generar conciencia y sensibilizar en el tema de los derechos humanos se trata, la Escuela es un ejemplo de cómo un proceso basado en la EP, puede lograr este fin, puesto que las dinámicas generadas, así como el exponer casos reales de violaciones a derechos, propician que las personas (educandos) puedan ponerse en el lugar de las víctimas, mujeres, niñas y niños, comunidad LGTBTTIQ, adultos mayores, migrantes, etc.

En cuanto a la perspectiva de género, se puede afirmar que de acuerdo con datos del propio Centro Vitoria, el 68% de las participantes han sido mujeres comparado con el 32% de hombres, lo que es un indicador de que la Escuela contempla una perspectiva de género a la hora de incluir a las mujeres en los procesos educativos. Por otro lado, la organización de la Escuela procuró que las personas facilitadoras contaran con una perspectiva de género, que su trabajo y experiencia fuera una evidencia a la hora de invitarles a dar alguna sesión, que hicieran uso de un lenguaje incluyente, que fomentaran la participación de las mujeres.

La Escuela, fortalece el trabajo de quienes ya se encuentran inmersos en la defensa de los derechos humanos, por lo que se considera que los participantes deben estar empoderados antes de iniciar el curso, pues su propósito es dar herramientas para la defensa de los derechos humanos, aunque también los sensibiliza en otros derechos humanos que quizás no habían retomado a lo largo de sus vidas.

Sería interesante observar si la Escuela resultaría exitosa entre una comunidad de jóvenes que no tienen ningún tipo de conocimiento sobre los derechos humanos, ya que la población a la que está dirigida es a jóvenes que pertenecen ya a organizaciones, colectivos o que han tenido experiencias previas en la defensa de los derechos humanos. En este sentido, la Escuela no se abre a todas y todos los jóvenes, existe un filtro, que si bien sirve para tener un control sobre la efectividad del programa, acorta el alcance de este, porque se limita a trabajar con jóvenes que ya están de cierta forma concientizados y sensibilizados en el tema. Es importante subrayar que uno de los objetivos de la Escuela es la formación de defensores y



defensoras de derechos humanos, por lo que el propósito de trabajar sólo con jóvenes con experiencias previas en la defensa de los derechos explicaría la necesidad de acortar su población beneficiaria.

La Escuela incide en el nivel de transformación *micro*, transforma actitudes, creencias, y prácticas entre las y los participantes, la perspectiva de género les aporta herramientas para mirar los contextos de desigualdad e injusticia que los rodean, los hace trabajar de manera solidaria y en corresponsabilidad para reconocer el poder que se ejerce a través del género de las personas, mientras que la educación popular les da herramientas que les permiten dialogar, respetando su cultura y propiciando procesos de autoafirmación, del conocimiento de sí mismos, de los otros y otras; además ambas perspectivas fomentan una construcción colectiva de conocimientos, sobre todo prácticos y de vida, por lo que la Escuela no sólo transforma pensamientos mientras se encuentran en el proceso educativo, pues trasciende el plano cognitivo y trastoca las emociones, con el objetivo de que las y los participantes incidan en la esfera pública, en el nivel *meso* y *macro*, de tal suerte que ayuden a construir una sociedad más justa y humana. Finalmente, se considera que el proceso de la Escuela, no se termina con las sesiones, sino que es un proceso, como dice Freire, de permanente liberación.

Ese es el desafío de nuestros tiempos: formar nuestra sensibilidad y compromiso para mirarnos y convivir como iguales en el presente y en el futuro.

## Bibliografía

- ACDI. (1998). Manual para proyecto. Por qué y cómo utilizar indicadores de género. Chile: ACDI.
- Amín, S. El capitalismo en la era de la globalización. Barcelona: Paidós, 1999.
- Aguilar, R. (2006). Las organizaciones de la sociedad civil en México: su evolución y principales retos (Tesis doctoral). Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
- Anke, V. D. (1995): "Identidad de género y participación social: proyectos de educación popular con pobladoras en Chile". En: CESO: "Cultura y Política en Educación Popular: principios, pragmatismo y negociación", CESO, La Haya, Holanda.
- Arata, N. (27 de Enero de 2016). Blogs el País. Recuperado el 30 de Enero de 2016, de Contrapuntos: <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2016/01/los-desafios-de-la-educacion-popular-latinoamericana-aportes-desde-el-foro-mundial-de-educacion.html>
- Barta, E. (1997). Estudios de la mujer. ¿Un paso hacia adelante, dos pasos atrás?. Revista Política y Cultura. (009). Pp. 201-214.
- Bertussi, G. T. (2006). Los académicos y la investigación sobre Educación en Derechos Humanos en México. En S. d. Exteriores, Memorias del Seminario Internacional "Educación en Derechos Humanos". México: SRE.
- Bermúdez Peña, C. (2008). El contexto: reflexiones desde siete experiencias locales de educación popular en Colombia. Trabajo Social , 149-163.
- Bok, D. (2009). Más allá de la Torre de Marfil. La responsabilidad social de la universidad moderna. Bueno Aires: Universidad de Palermo.
- Buhl, K. (2013). Feminismo y educación popular en Oficina Regional en México de la Rosa.
- Catedra UNESCO. (2010). Informe Alternativo de Organizaciones Civiles e Instituciones Académicas sobre la Situación del Derecho a la Educación en México. Catedra UNESCO. México: Catedra UNESCO.
- Centro Vitoria (2009). La memoria del Vitoria: 25 aniversario de la fundación del Centro de Derechos Humanos "Fray Francisco de Vitoria O.P. A.C. México.
- Cerva, D. (2006). Análisis Sociopolítico de los Procesos de Institucionalización de la Perspectiva de Género en el Estado: Avances y Retrocesos en el Contexto de Transformación del Sistema Político Mexicano (Tesis Doctoral) UNAM, México.

- Clovis, G. (2010). Los desafíos de una educación para los derechos humanos. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, II. No. 4, 146-162.
- CNDH. (2010). ¿Qué son los derechos humanos? Recuperado de: [http://www.cndh.org.mx/Que\\_Son\\_Derechos\\_Humanos](http://www.cndh.org.mx/Que_Son_Derechos_Humanos)
- Cohen, J. y Arato, A. (2000). *Sociedad civil y teoría política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Conde, S. L. (2006). La Educación en Derechos Humanos, Huellas del camino andado. En J. C. Gutiérrez Contreras, *Educación en derechos humanos* (pág. 12). México, México: Secretaría de Relaciones Exteriores.
- De la Cruz Carmen (1998), "Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo", España, EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer.
- Di Pasquale, V. (2010). Género, subjetividad y educación popular: vínculos posibles y necesarios. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 8 (23), 50-71.
- Fernández, J. (2001). *Sociedad civil y derechos ciudadanos*. Letras Libres. Volumen (26), 12-14.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1998). *Política y Educación*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. y Torres, C. A. (2001). *Paulo Freire, una bio-bibliografía*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (n.d.). *Asegurando el futuro. Las instituciones de derechos humanos y los derechos reproductivos*. Recuperado de: [http://www.iidh.ed.cr/comunidades/derechosmujer/docs/dm\\_documentospub/glosario\\_genero.pdf](http://www.iidh.ed.cr/comunidades/derechosmujer/docs/dm_documentospub/glosario_genero.pdf)
- IMDEC (2018). Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario A.C. Recuperado de <http://www.imdec.net/>
- IMDEC (2013). 40 años del IMDEC [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=1R60MO7tAbw>
- Imjuve (2013). *Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México*. México: Imjuve.
- Inmujeres. (2013). *Memorias Seminario Ni más, ni menos: ¿Iguales?* México: Inmujeres.

- Jelin, E. (30 de 04 de 2013). Entrevista con Elizabeth Jelin. Universidad Libre de Berlín. (U. L. Berlín, Interviewer, & U. L. Berlín, Editor).
- Lagarde, M. (1996). Género y feminismo. Desarrollo Humano y Democracia. España: Horas y Horas.
- Ley General de Educación. (2017). Recuperado de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- León, A. (2010). Los derechos humanos y la equidad de género en las Organizaciones Civiles. Índice para evaluar el impacto de sus programas en León, A. (Coord.). Temas contemporáneos, sobre organizaciones civiles en México. (p. 15-78). México: UAM.
- López, D. (2010). Educación Popular y Derechos Humanos. La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política. I (32), pp. 86-98.
- Luxemburg Stiftung. Educación popular, alternativas y resistencias. (59-64). México: Rosa Luxemburg Stiftung. Recuperado de: <http://rosalux.org.mx/docs/libroEP.pdf>
- Mejía, J. M. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. Revista de investigación y pedagogía. 6 (12), pp. 97-128.
- Messina, G. (1997). Género e innovación en Büttner, T., Jung, I., King, L. (Eds.). Hacia una pedagogía de género. Experiencias y conceptos innovativas. (p.7-37) UNESCO.
- Miyares, Alicia. (2013). Misoginia y reacción. Revista con La a. Recuperado de: [http://conlaa.com/wpcontent/uploads/2014/09/feminismos\\_para\\_un\\_mundo\\_en\\_crisis\\_28.pdf](http://conlaa.com/wpcontent/uploads/2014/09/feminismos_para_un_mundo_en_crisis_28.pdf)
- Montes de Oca, N, E. (2008). La educación socialista en el Estado de México. Un municipio rural: Malinalco. Un municipio urbano: Toluca. Recuperado de: <http://web.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena%2063/Colmenario/EMON.html>
- Navarro, M. y Stimpson, C. (Comp.)(1998). ¿Qué son los estudios de mujeres?. México: FCE.
- Peixoto, J. (2009) Derechos humanos y comercio, ¿Una relación conflictiva? La protección del derecho a la educación en las negociaciones comerciales internacionales. En P. Gentilli; G. Frigotto, R. Leher; F. Stubrin (comps.). Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina. (pp. 181-204). Argentina: Clacso.
- Puiggrós. A. (1984). La Educación Popular en América Latina: Orígenes, Polémicas y Perspectivas. México: Nueva Imagen.

- PNUD. (2010). Legislación Nacional sobre Igualdad de Género y no violencia contra las mujeres: Recomendaciones para su implementación en el sector educativo. México: PNUD, InMujeres.
- Roitter, M. (2004). El tercer sector como representación topográfica de sociedad civil. En Daniel Mato (coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 17-32.
- OACDH. (2013). Oficina del Alto Comisionada para los Derechos Humanos. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>
- ONU (2010). Objetivos de Desarrollo del Milenio. Recuperado de: [http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/MDG\\_Report\\_2010\\_SP.pdf](http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2010_SP.pdf)
- OEA. (1995). Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, Convención de Belém do Pará. Recuperado de: <http://repositorio.dpe.gob.ec/bitstream/39000/609/3/NI-005Convenci%C3%B3n%20Bel%C3%A9m%20Do%20Par%C3%A1.pdf>
- ONU. (2012). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: [http://www.un.org/es/documents/udhr/index\\_print.shtml](http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml)
- ONU Mujeres (2015). Educación y capacitación de la mujer. Recuperado de: <http://www.unwomen.org/es/news/in-focus/end-violence-against-women/2014/education>
- Ramírez, G. (2006). Avances y Retos de la Educación en Derechos Humanos en el siglo XXI de América Latina a México en J. C. Gutiérrez Contreras, Educación en derechos humanos (p. 32). México: Secretaría de Relaciones Exteriores.
- Ribotta, S. (2006). Educación en y para los derechos humanos: la educación en convivencia mundial como el desafío para nuestras sociedades del siglo XXI. In S. Ribotta, Educación en Derechos Humanos. La asignatura pendiente (pp. 153-194). Madrid: Dykinson.
- Rodino, A. M. (2012). La Educación en Derechos Humanos: Un aporte a la construcción de una convivencia escolar democrática y solidaria. In O. d. Americanos, Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas. Washington: Organización de los Estados Americanos.
- Sáez, H. (2008). Cómo investigar y escribir en Ciencias Sociales. Mc Editores. México.
- Seoane, J. (2010). Nueve tesis sobre educación para la democracia. Revista Educación Inclusiva 3 (2). pp. 79-95.
- Tank, D. (2010). La educación en México. México: Colegio de México.

UNESCO. (2000). Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Marco de Acción de Dakar. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf>

Valcárcel, A. (2014). Ética y estética confrontaciones y coincidencias. Tecnológico de Monterrey., México.

Vázquez, L., & Serrano, S. (2011). Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad, y progresividad. Apuntes para su aplicación práctica en M. Carbonell, & P. Salazar, La reforma consitutucional de derechos humanos: un nuevo paradigma. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas. UNAM.

Vega, L. (2011). La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales. Barcelona: Octaedro.

Zuñiga, M. (1997). Apuntes para una pedagogía de los programas educativos con mujeres de sectores populares en Büttner, T., Jung, I., King, L. (Eds.). Hacia una pedagogía de género. Experiencias y conceptos innovativas. (p.38-55) UNESCO.

UNESCO. (2000). Marco de acción de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO.

Páginas consultadas:

<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/06/24/desigualdad-en-mexico-se-refleja-en-53-millones-de-pobres-oxfam-2410.html>

<http://www.unwomen.org/es/news/in-focus/end-violence-against-women/2014/education>

[http://derechoshumanos.org.mx/?page\\_id=13](http://derechoshumanos.org.mx/?page_id=13)

<http://latinoamericana.org/2003/premios/genero.htm>

## Anexos

### Convocatoria. 12 Generación Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos (2014).






REQUISITOS

EL CENTRO DE DERECHOS HUMANOS  
"FRAY FRANCISCO DE VITORIA, O.P.", A.C.

CONVOCA

A FORMAR PARTE DE:

12<sup>a</sup>.

GENERACIÓN DE LA ESCUELA PARA  
DEFENSORAS Y DEFENSORES JÓVENES DE  
DERECHOS HUMANOS

“

Un espacio colectivo generado por las juventudes, donde se intercambian saberes y se entretienen esfuerzos para defender la dignidad de las personas y los pueblos.



- 1.** Tener entre 18 y 29 años.
- 2.** Enviar solicitud de ingreso a los correos:  
edupromo2@derechoshumanos.org.mx  
edupromo1@derechoshumanos.org.mx
- 3.** Acudir a una entrevista directa con la coordinación del proyecto con previa cita.
- 4.** Asistir a una sesión informativa:  
28 de febrero a las 17:00 ó  
01 de marzo a las 11:00.
- 5.** Registrarse antes del  
26 de febrero de 2014.
- 6.** Realizar al final del proceso un proyecto con enfoque de derechos humanos.
- 7.** Disponibilidad de tiempo todos los sábados, a partir de marzo y hasta octubre de 2014.
- 8.** Cuota de recuperación significativa

**INFORMES Y SOLICITUD:**  
[www.derechoshumanos.org.mx](http://www.derechoshumanos.org.mx)

Escribe a los correos:  
[edupromo1@derechoshumanos.org.mx](mailto:edupromo1@derechoshumanos.org.mx)  
[edupromo2@derechoshumanos.org.mx](mailto:edupromo2@derechoshumanos.org.mx)

Llama al teléfono: 56596797 ext.227

Visítanos en el despacho 23 del Centro Universitario Cultural, en horario de 10 a 13:30 y de 15:30 a 17:00, ubicado en Odontología 35, Colonia Copilco-Universidad, delegación Coyoacán C.P. 04360 México D.F.





## Convocatoria. 13 Generación Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos (2015)



La Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos es un espacio colectivo generado por las **juventudes**,

donde se intercambian saberes y se entretienen experiencias y esfuerzos para **defender** la **dignidad** de las **personas** y los **pueblos**.

### REQUISITOS

- 1 Tener entre 18 y 29 años.
- 2 Enviar solicitud de ingreso a:  
[edupromo2@derechoshumanos.org.mx](mailto:edupromo2@derechoshumanos.org.mx)  
[edupromo1@derechoshumanos.org.mx](mailto:edupromo1@derechoshumanos.org.mx)
- 3 Acudir a una entrevista directa con la coordinación del proyecto con previa cita.
- 4 Asistir a una sesión informativa:  
27 de febrero a las 17:00 ó  
28 de marzo a las 11:00, en el CUC.
- 5 Registrarse antes del **25 de febrero de 2015**.
- 6 Realizar al final del proceso un proyecto con enfoque de derechos humanos.
- 7 Disponibilidad de tiempo los sábados, a partir de marzo y hasta octubre de 2015.
- 8 Cuota de recuperación significativa.


### INFORMES Y SOLICITUD:

[www.derechoshumanos.org.mx](http://www.derechoshumanos.org.mx)  
Llama al teléfono: 56596797 ext.227

Visítanos en el despacho 23 del Centro Universitario Cultural, en horario de 10 a 13:30 y de 15:30 a 17:00, ubicado en Odontología 35, Colonia Copilco-Universidad, delegación Coyoacán C.P. 04360 México D.F.



## Convocatoria. 14 Generación Escuela para defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos (2016).



EL CENTRO DE DERECHOS HUMANOS  
FRAY FRANCISCO DE VITORIA OP. AC.

Centro de Derechos Humanos  
Fr. Francisco  
de Vitoria O.P. AC.

**CONVOCA**

**14** GENERACIÓN  
ESCUELA PARA DEFENSORAS  
Y DEFENSORES JÓVENES DE  
DERECHOS HUMANOS

La **Escuela para Defensores y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos** es un espacio colectivo generado por **las juventudes**, donde se intercambian saberes y se entretrejen experiencias y esfuerzos para **defender la dignidad** de las **personas** y los **pueblos**.

### REQUISITOS

- 1 Tener entre 18 y 29 años.
- 2 Enviar solicitud de ingreso a los correos: [edupromo2@derechoshumanos.org.mx](mailto:edupromo2@derechoshumanos.org.mx) [edupromo1@derechoshumanos.org.mx](mailto:edupromo1@derechoshumanos.org.mx)
- 3 Acudir a una entrevista presencial con la coordinación del proyecto con previa cita, a partir de enviada la solicitud.
- 4 Asistir a una sesión informativa: **26 de febrero de las 17:00 a 19:00** ó **27 de febrero de las 11:00 a 13:00**, en el Centro Universitario Cultural.
- 5 Registrarse antes del **21 de febrero de 2016**.
- 6 Realizar al final del proceso un proyecto con enfoque de derechos humanos.
- 7 Disponibilidad de tiempo los sábados, a partir **de marzo y hasta octubre de 2016**.
- 8 Cuota de recuperación significativa.

**INFORMES Y SOLICITUD:**  
[www.derechoshumanos.org.mx](http://www.derechoshumanos.org.mx)  
Llama al teléfono: 56596797 ext.227

Visítanos en el despacho 23 del Centro Universitario Cultural, en horario de 10:00 a 13:30 y de 15:30 a 17:00, ubicado en Odontología 35, Colonia Copilco-Universidad, delegación Coyoacán C.P. 04360 México D.F.

**Foto grupal. 13 Generación de defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos.**



**Primer evaluación. 13 Generación de defensores y defensoras jóvenes de derechos humanos.**



**Sesión. Derechos de las Mujeres**

