

Revista de Pedagogía, Vol. 30, N° 87  
Escuela de Educación  
Universidad Central de Venezuela  
Caracas, Julio-Diciembre de 2009, 281-307

**Educación popular en derechos humanos:  
Una práctica educativa para el ejercicio  
de la ciudadanía**  
*Popular education in human rights:  
An educational practice for the exercise  
of citizenship*

**Soraya EL ACHKAR<sup>1</sup>**  
*Universidad Central de Venezuela*  
[sorayaachkar@gmail.com](mailto:sorayaachkar@gmail.com)

Recibido: 15-01-09  
Aprobado: 17-07-09

---

<sup>1</sup> Licenciada en Educación por la Universidad Central de Venezuela. Profesora Asistente, Cátedra de Teorías Pedagógicas, Escuela de Educación de la misma universidad. Especializada en Educación Popular, Psicología Gestalt. Doctoranda en Ciencias Políticas por la Universidad Central de Venezuela. Activista de Derechos Humanos. Co-fundadora de la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz. Ex-Coordinadora de la Red Venezolana y Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. Ex-Comisionada para la Reforma Policial en Venezuela.

## RESUMEN

En el siguiente trabajo pretendo presentar mis reflexiones en torno a una práctica de educación popular en derechos humanos con familiares de víctimas de abusos policiales, desarrollada desde el año 2000 hasta el año 2004, cuyo propósito general fue potenciar tanto sus facultades de juicio crítico frente a las violaciones a los derechos humanos, como su capacidad de lucha contra la impunidad y la aprehensión de acciones de solidaridad a favor de la dignidad humana. La estrategia pedagógica utilizada fue el taller literario, donde las víctimas pudieron expresar, por escrito, sus emociones, historias, vivencias, ideas sobre la muerte, la justicia, el perdón, la impunidad, el derecho, la paz, el Estado, los pobres y la criminalización. Los textos de los familiares de víctimas fueron una recreación de las obras de autores clásicos como Borges, García Lorca, Kafka, Quiroga, Rulfo, Vallejo, Julio Miranda, Arreola, Urbaneja Achelpohl, Rufino Blanco, Ramón Campoamor, Martí, Nazoa, entre otros y otras. El artículo expone mis reflexiones a partir de un texto escrito por la señora Raquel Aristimuño, madre de Ramón Ernesto Parra, quien fuera asesinado por la Policía Metropolitana en el año 1995, en una parroquia popular en la ciudad de Caracas. El texto fue escogido por su nivel de representatividad y significación en el marco de la experiencia. En el artículo presento tres dimensiones de la educación popular en derechos humanos como un aporte teórico al tema: la primera es que la educación popular en derechos humanos es, esencialmente, formación para el comienzo. La segunda es que esta práctica educativa no es una práctica extraña a la educación moral y la tercera es que la educación popular en derechos humanos es un ejercicio de comprensión y para el ejercicio de la ciudadanía.

**Palabras clave:** Educación popular, derechos humanos, ejercicio de la ciudadanía, taller literario.

## ABSTRACT

In this study we discuss the subject of popular education in human rights through a course given with family members of victims of police abuse, developed from 2000 to 2004, whose general aim was to develop both their faculties of critical judgment in the face of violations of human rights such as their ability to fight against impunity and the conception of acts of solidarity in favor of human dignity. The pedagogical strategy used was that of the literary workshop in which victims could express in writing their emotions, personal histories, experiences, ideas on death, justice, pardon, impunity, law, peace, the State, the poor and criminalization. The texts of the family members of victims were a recreation of the works of classic authors such as Borges, García Lorca, Kafka, Quiroga, Rulfo, Vallejo, Julio Miranda, Arreola, Urbaneja Achelpohl, Rufino Blanco, Ramón Campoamor, Martí, Nazoa, amongst others. The article puts forward our thoughts through a text written by Raquel Aristimuño, mother of Ramon Ernesto Parra, who was ki-

lled by the Metropolitan Police in 1995 in a poor district of Caracas. The text was chosen for being representative and meaningful within the framework of the collective experience of those who took part. In the article we present three dimensions of popular education in human rights as a theoretical contribution on the subject: the first is that popular education in human rights is essentially formation for a beginning. The second is that this educational practice is not divorced from moral education and the third is that popular education in human rights is an exercise of comprehension for the exercise of citizenship.

**Keywords:** Popular education, human rights, exercising citizenship, literary workshop.

### *1. A MANERA DE INTRODUCCIÓN*

**E**n el siguiente trabajo pretendo presentar mis reflexiones en torno a una práctica de educación popular en derechos humanos con familiares de víctimas de abusos policiales, desarrollada desde el año 2000 hasta el año 2004, la cual consistió básicamente en provocar la escritura sobre la vida cotidiana y sobre las ideas de los propios familiares de las víctimas a propósito de la justicia, la impunidad, el perdón, la criminalización contra la pobreza, la democracia, el derecho, el Estado, la paz, las mujeres, los hijos, entre otras, utilizando la estrategia del taller literario. El resultado empírico de este proceso es la edición de cuatro publicaciones con textos escritos por los familiares de las víctimas de abusos policiales. Los resultados menos tangibles son aquellos a los que me quiero referir en este artículo por la relevancia que tiene para la democracia participativa y la formación para el ejercicio de la ciudadanía (Red de Apoyo por la Justicia y la Paz, 1985-1996).

Los dos primeros talleres se desarrollaron en el marco de un acuerdo institucional entre el Museo Jacobo Borges y la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz, conjuntamente con el escritor venezolano Juan Antonio Calzadilla. La primera experiencia literaria consistió en la producción de textos escritos sobre la muerte, el perdón y la impunidad, compilados en un libro denominado «El platillo de la Balanza». El segundo taller no era exclusivamente literario sino que incorporó la creación artística desde una pregunta generadora: ¿cómo le cambia la vida a las mujeres después del asesinato de un hijo? Este

proceso culminó con una muestra exhibida en el museo Jacobo Borges, conocida como «Eva en ausencia», cuya curaduría estuvo a cargo de la artista Xiomara Jiménez. Este proceso también produjo textos que se copiaron en un catálogo y en un libro que se titula *Habla de Ellas* (Red de Apoyo por la Justicia y la Paz, 2000, 2002, 2002a y 2002b).

Las dos experiencias restantes se realizaron con el auspicio del Consejo Nacional para la Cultura (CONAC) y bajo la facilitación del escritor Juan Antonio Calzadilla. Los resultados se tradujeron en dos libros, el primero titulado *El crimen de pobreza. Escritos sobre la criminalización de los pobres y el segundo nominado La razón de la paz. Escritos sobre la paz, la guerra, y el sentido de la política y el derecho*. En este artículo encontrarán los antecedentes a esta experiencia de educación popular en derechos humanos como una práctica educativa para el ejercicio de la ciudadanía, los supuestos epistemo-metodológicos que sustentan la práctica formativa, el método empleado y las principales reflexiones que se producen a partir de la experiencia vivida.

## **2. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DE ESTA PRÁCTICA EDUCATIVA**

Quienes a finales de los años 80 comenzamos a trabajar en el campo de la educación en derechos humanos por una exigencia ética estábamos ya, para entonces, participando de los proyectos de organización comunitaria en sectores populares y pertenecíamos al movimiento latinoamericano de educadores y educadoras populares, desde donde entendimos la educación popular como un campo de acción y reflexión que se plantea una forma de intervención política, mediante la capacitación de los sectores más segregados en el ejercicio del poder (El Achkar, 2000).

La Educación Popular es una corriente de pensamiento, una manera intencionada de hacer educación desde los intereses de los sectores populares y una forma de favorecer los procesos de organización social de los sectores empobrecidos de cara a las demandas sociales, culturales, económicas y políticas. Esta opción medió necesariamente en las premisas político-pedagógicas que sustentaron nuestro quehacer educativo, en adelante con énfasis en la esfera

de los derechos humanos. Los trabajos del maestro Paulo Freire en «La Educación como práctica de la libertad», cuya primera edición fue en 1969 y «Pedagogía del Oprimido» cuya primera edición fue en 1970, marcaron especialmente nuestras rutas, metodologías, principios, propósitos de acción y reflexiones.

«A Freddy se lo llevaron vivo y nos lo regresaron muerto» era la frase que toda la comunidad de Nuevo Horizonte, un barrio de Catia-Caracas, repitió durante muchos años, mientras exigía castigo para los policías que se habían llevado a Freddy en una patrulla, después de haberlo herido en una pierna y no haber podido simular un enfrentamiento porque la comunidad lo impidió. Este indignante suceso, que vemos repetirse una y cien veces se convirtió en un motivo de lucha contra las prácticas institucionales en contra de la vida y la integridad física. Lucha que asumimos desde la convicción de tener una vocación ontológica, como hombres y mujeres, de intervenir en el mundo. De modo que lo primero que tendríamos que decir es que comenzamos en prácticas de defensa y éstas nos condujeron inevitablemente a las prácticas de educación popular<sup>2</sup> con énfasis en los derechos humanos porque estábamos realmente indignados frente al abuso policial, la pobreza crónica, éticamente insostenible; la criminalización contra esa pobreza, la tortura; la violencia de Estado, el racismo, la discriminación e intolerancia, la impunidad y la cultura del silencio que imposibilitaba a la gente denunciar y exigir respeto a la dignidad humana (El Achkar, 2000).

Comenzamos a hacer educación popular en derechos humanos porque, convencidos como estábamos de que era posible cambiar el mundo, era necesario ponerse a andar y le apostamos a la formación de sujetos que, conscientes de sus derechos, podrían exigirlos y prevenir cualquier violación a éstos. Para

---

<sup>2</sup> Para precisar el sentido de lo popular, asumimos con Marco Raúl Mejías y Awad Myriam que la categoría tiene una connotación de fuerza justiciera y transformadora de la sociedad. Entendemos lo popular en un contexto en el cual amplios sectores de la población se caracterizan por su no participación social, su exclusión y subordinación, tanto en los procesos particulares de la vida social como en los más globales de la universalidad y la modernidad (Mejías y Awad, 2000, 32).

Paulo Freire, nuestra rabia, nuestra justa ira, se funda en nuestra rebelión frente a la negación del derecho de «ser más» inscrito en la naturaleza de los seres humanos. Por eso, asegura, no podemos cruzarnos de brazos fatalmente ante la injusticia y la impunidad, eximiéndonos de nuestra responsabilidad bajo el cínico discurso de que nada puede cambiar (Freire, 1997, 74). Era necesario comenzar a promover una cultura de paz y de respeto a los derechos humanos que habilitara, esencialmente, a los grupos oprimidos en la exigibilidad de los derechos fundamentales y superar el escándalo y la ofensa que implica la violación a la dignidad humana.

La «pedagogía del oprimido»<sup>3</sup> que veníamos ensayando se impregnó de los valores medulares de la Declaración Universal de Derechos Humanos y se convirtió en un imperativo moral frente a la indignación. El nunca más «se lo llevaron vivo y nos lo entregaron muerto» era una exigencia y un compromiso ético, no sólo con las generaciones pasadas y las actuales, sino con las venideras. En ese sentido, nuestra práctica de educación popular se nos convirtió en una exigencia ética de protección, de salvaguarda de toda la humanidad cuyo ethos ético-político estuvo y sigue estando en el esfuerzo por alcanzar justicia, real equidad, justa igualdad de oportunidades, eliminación de todo tipo de discriminación, vale decir, en la real posibilidad de superar las condiciones materiales, sociales, políticas, culturales e ideológicas que están impidiendo que la humanidad realice su tarea histórica de «ser más». No llegamos a las prácticas de educación popular en derechos humanos por devaneos o falsos sueños. Llegamos por los problemas más agobiantes que vecinos

---

<sup>3</sup> Paulo Freire la define como la pedagogía de los hombres y mujeres que se empeñan en la lucha por su liberación (1998, 46). Después de tres décadas de haber escrito *Pedagogía del Oprimido*, su autor aseguraba, en una entrevista que le hiciera Dagmar Zibas de la Fundación Carlos Chagas, San Pablo, Brasil, publicada en <http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/practi9.htm#1> (2005) que «una de las cosas que nos colocan hoy, es exactamente el coraje de seguir trabajando, la necesidad de seguir luchando por la superación de las condiciones históricas que mantienen la opresión económica y social. En este sentido, diría sin ninguna arrogancia que la *Pedagogía del Oprimido* es hoy más actual que hace treinta años, cuando fue publicada. Es que ése es el clima: el clima histórico no es aquel que llora o conmemora la desaparición del sueño socialista, sino aquel que afirma la necesidad y la posibilidad de concreción de ese sueño».

y amigas sufrían todos los días en los barrios de la ciudad de Caracas y desde la seguridad de que la única manera de transformar esa realidad era ponerle empeño a un proyecto, una utopía, al futuro que no nos hace porque somos nosotros quienes nos hacemos en la lucha para hacerlo (Freire, 2001).

Quienes nos empeñamos desde los años ochenta en hacer educación popular en la esfera de los derechos humanos, estábamos conscientes de que lo hacíamos bajo las siguientes consideraciones del contexto:

1. Las violaciones a los derechos humanos y los mecanismos de impunidad instalados en el sistema de administración de justicia menoscabó la confianza del público en general y especialmente de aquellos sectores más desprotegidos.
2. Los grupos más vulnerados en sus derechos no conocían la Constitución, ni los mecanismos de protección, ni las instituciones encargadas de su protección y mucho menos los procedimientos legales para alcanzar el amparo.
3. El descrédito y la pérdida de legitimidad de los partidos políticos tradicionales promovió el repudio hacia «lo político» y fue construyendo una desesperanza que se tradujo en el abandono de los asuntos públicos, aquello que a todos y todas compete.
4. Todos los aspectos mencionados anteriormente favorecían una cultura de la resignación y del silencio que no permitía que las víctimas o sus familiares se animaran a denunciar el atropello policial.

Así, nuestra apuesta se centró en trabajar con sectores que han sido especialmente vulnerados en sus derechos para: a) desarrollar una conciencia de derechos desde la convicción de que el conocimiento de los derechos humanos le permitiría a la gente defenderlos, exigirlos y promoverlos; b) promover la organización porque una institucionalidad democrática, fundada en el respeto a los derechos humanos no se construye por voluntad individual aunque ésta haga la diferencia; c) desarrollar la autonomía de las personas y fomentar

la confianza en sí mismas desde la valoración propia; d) favorecer la solidaridad y la empatía con quienes están en situación de riesgo y aquellas que han sido víctimas de abusos policiales o militares.

***Diez supuestos epistémicos de la experiencia educativa:***

Las cuatro experiencias literarias tuvieron su asidero epistemológico en diez supuestos político-pedagógicos que dieron un sentido a la experiencia educativa situándola en la intersección entre el lenguaje (particular forma de producción cultural), la cultura (formas ideológicas en que un grupo social vive sus circunstancias y condiciones de vida dadas y les confiere sentido) y el poder (el ejercicio de pronunciarse y transformar la realidad), confirmando la conexión entre relaciones de poder, conocimiento y experiencias concretas. Las premisas dieron sentido y orientación a cuatro años de producción, circulación y consumo de significados, que terminaron por reconceptualizar, de forma colectiva, unas prácticas narrativas, un universo vocabular, las preocupaciones concretas en torno a los temas de la justicia en general y la vida de los pobres en particular y, en definitiva, configuraron una práctica de ciudadanía. Dado que mi propósito, en este papel de trabajo, es presentar mis reflexiones en torno a una práctica de educación popular en derechos humanos con familiares de víctimas de abusos policiales, no me detendré rigurosamente en los supuestos, sin embargo, haré una presentación de carácter enunciativo, para evidenciar los intereses en la conducción del proceso y el marco referencial desde el cual se asumió la experiencia y los contenidos programáticos.

**Primero:** los derechos humanos constituyen un marco jurídico y ético que orientan la vida en democracia, un conjunto de valores, un acuerdo moral que nos hemos dado como sociedad para relacionarnos frente al Estado. La educación en derechos humanos tiene el propósito de recrear estos valores, desarrollar la capacidad de reflexión, esencial para la libertad de pensamiento; propiciar actitudes de solidaridad, en especial con aquellos que viven en situaciones de mayor vulnerabilidad; promover una cultura democrática, donde la participación sea el eje central en la configuración de las



instituciones y crear una actitud de compromiso activo con la justicia (El Achkar, 2000).

**Segundo:** la ciudadanía es una práctica éticamente buena en sí misma porque es siempre la definición de un ejercicio moral y la ejecución de una práctica de compromiso. Creemos con Fernando Bárcenas (1997) que no es un mero estatus legal. La ciudadanía se traduce en prácticas políticas, que suponen un cierto saber práctico-normativo, donde se manifiesta la capacidad de interpretación y deliberación en torno al bien común (entendido éste, no como la suma de los bienes privados sino el que beneficia al conjunto de la sociedad), así como la capacidad para juzgar y actuar correspondientemente a las realidades de lo público y lo político y, por ende, la ciudadanía constituye una cualidad moral. Bajo esta premisa, se asume entonces que el ciudadano debe estar educado en la virtud cívica que implica esa voluntad orientada a gestionar el bien de todos, en las cuestiones públicas.

**Tercero:** la ciudadanía se aprende, no crece naturalmente. Según Bárcenas (1997), la ciudadanía es un conocimiento práctico vinculado con prácticas discursivas y sociales que se van construyendo, no sólo desde las aulas de clases, sino desde las prácticas institucionales establecidas que, de alguna manera, van marcando la pauta de los comportamientos de los grupos humanos. Es una práctica que se aprende si hay, en primer lugar, suficiente motivación para implicarse en ella. En segundo lugar, oportunidades y mecanismos de participación y, en tercer lugar, si se tiene bienestar, información y habilidades para el ejercicio del diálogo, la elaboración de juicios morales y la deliberación que permitan la construcción de la comunidad política.

**Cuarto:** la acción sólo es política si va acompañada de la «palabra» o el discurso, señala Hannah Arendt (1993, 202) en la medida en que ésta convierte en significativa la praxis de los colectivos y, en ese sentido, la palabra confiere sentido y perpetuación al mundo en tanto es acción política. Es una actividad destinada a insertarse en el ámbito de lo público, lo común a todos, es decir, en el ámbito de la política y así, interviene el mundo, lo configura y le hace inteligible porque sólo podemos experimentar el mundo como común, en el habla.

**Quinto:** el lenguaje proporciona identidad personal y comunitaria porque provee axiomas a las personas y los pueblos. Compartimos con Martin Heidegger (2001) que el lenguaje es la casa del ser y fuera del lenguaje no hay ser, no hay mundo. La esencia originaria del ser de los sujetos es el lenguaje. Sin el lenguaje el ser humano quedará a la intemperie porque el lenguaje define una manera de vivir, relacionarse, entenderse, mirarse, comprenderse; es decir, que desempeña un papel activo en la construcción de la experiencia, así como en la organización y la legitimación de las prácticas sociales a que tienen acceso los diversos grupos de la sociedad (El Achkar, 2001).

**Sexto:** sólo cuando los sujetos nombran su experiencia, dan voz a su propio mundo y se afirman como agentes sociales con voluntad y propósito, se está en condiciones de empezar a transformar el significado de esa experiencia (que muchas veces, aparece como natural y neutra), por medio del examen crítico de los presupuestos sobre los cuales se construyen esas experiencias. Nombrar es la posibilidad de reconfigurar un marco lingüístico y, por lo tanto, resignificar la realidad en su conjugación pasado-presente-futuro. Por eso, «cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo», diría Paulo Freire (1993, 64).

**Séptimo:** «la acción humana es el inicio de una cadena de acontecimientos» (Arendt, 1999, 105) y el inicio de la acción no es el comienzo de algo sino de alguien que se construye en el colectivo desde la búsqueda de una verdad que sólo existe en la relación con los demás. La acción humana, asegura Arendt (1999), como realidad, no es un objeto del pensamiento, sino precisamente aquello que lo activa y hace aparecer lo inédito, lo inesperado. La palabra también es acción y en ese sentido, también genera una cadena de acontecimientos discursivos intersubjetivamente vinculados que se construyen en el encuentro, la diferencia, en fin, la pluralidad.

**Octavo:** la educación popular es un acto dialógico. Para Paulo Freire (1997) nadie educa a nadie, nadie se educa solo; las personas se educan entre sí, en un proceso de diálogo permanente, mediados por el mundo que les rodea y en ese sentido, el diálogo se entiende como el acto común de conocer y, éste como el encuentro del sujeto con el mundo, asegurando que somos

seres inacabados y que sólo en el encuentro con los otros y otras vamos construyendo un saber, un contexto, el ser mismo y la existencia material. La educación, entendida así, es un proceso lingüístico que se construye a partir de los significados que se otorgan, se develan y se reconfiguran.

**Noveno:** la educación popular es un acto de aprehensión de la realidad, esa que se muestra en un claroscuro y que comienza a develarse desde unas categorías de análisis para darle un nuevo sentido a la experiencia de todos los días (Freire, 1997). Aprehender la realidad desde la historicidad, la complejidad, las relaciones de poder, el enfoque de género, se convierte de un acto de decodificación del mundo y la vida cotidiana, en un acto de problematización de la experiencia vital y en un acto de recreación de las prácticas sociales y lingüísticas. La educación popular es un acto que, partiendo de la vida cotidiana, vuelve a ella con categorías que le permiten develar las profundas redes de significación construidas históricamente y los intereses que la entrañan.

**Décimo:** la educación para el ejercicio de la ciudadanía es una condición inherente a la vida democrática. Se asume, desde la experiencia en la defensa de los derechos humanos, que no podemos hablar de democracia con violaciones a los derechos humanos y que para que se erradiquen de nuestro sistema las perniciosas prácticas de violencia y aprendamos a vivir juntos, necesariamente debe haber personas formadas para participar en un discurso racional sobre la corrección o justicia de las instituciones, las leyes, los acuerdos. No habrá democracia sin demócratas y los demócratas no nacen, se hacen y este quehacer educativo no sólo corresponde a las instituciones escolares sino a toda la vida de la ciudad que también es educadora (Bárcenas, 1997).

### **3. UN MÉTODO PRENDIDO EN LA PALABRA**

Todos los talleres funcionaron con una metodología sencilla, a saber: después de un análisis detallado del contexto social y cultural de los familiares de las víctimas, se escogieron las líneas y temas a trabajar. Luego, el guía del taller literario, el escritor Juan Antonio Calzadilla, seleccionó algunos textos de

escritores que se habían ocupado, de alguna manera, del tema propuesto. Los textos fueron un pretexto para motivar la nueva escritura y para despertar el deseo de decir-se y re-codificar el mundo vital en torno a los temas que ya he mencionado y por ello todos los textos seleccionados tenían una profunda afinidad temática. El texto matriz era sólo un ejemplo de cómo alguien puede expresar una idea, una emoción o una protesta, nunca una camisa de fuerza que impidiera la imaginación. No se hacía la lectura con afán de aproximarse a un trabajo hermenéutico, sino a la creación de una nueva obra asida en la vida cotidiana y que develara las nociones del grupo en cuestión.

Quiero mencionar algunos de los autores que fueron referentes, a lo largo de estos 4 años de investigación-acción para darle al lector, una idea de los «pre-textos» presentados a los grupos de trabajo: J.L Borges: «Leyenda». García Lorca: «Gacela de muerte oscura», «Romance de la pena negra», «Preciosa y el aire». F. Kafka: «Ante la ley», «Un viejo manuscrito». H. Quiroga: «El hijo». R. Daumal: «Las últimas palabras de un poeta». J. Rulfo: «Es que somos muy pobres», «¡Diles que no me maten!», «Acuérdate». Cesar Vallejo: «Los heraldos negros», «Masa»; «España, aparta de mí este cáliz». J. Miranda: «Rock urbano». J.J. Arreola: «Los bienes ajenos». L.M. Urbaneja Achelpohl: «Ovejón». R. Campoamor: «El reino de los beodos». Martí: «Versos sencillos». Aquiles Nazoa: «Los martirios de Colón». Gaby Vallejo: «Disquisiciones de una mujer cualquiera». Clorinda Matto: «Espíritu y materia». Patricia Guzmán «La herida del Ángel». Mariela Álvarez: «Textos de anatomía comparada». Alicia Torres: «Mujeres de Atenas». Friedrich Nietzsche: «Sentencias e interludio».

Antes de la lectura, el facilitador contextualizaba el pasaje para que ofreciera mayores códigos de comprensión y luego, inmediatamente después de la lectura del texto matriz, colocaba un lema vertebrador o un ejercicio escritural que permitiera a los participantes, reflexionar y explorar sus propias nociones y experiencia vital. Siempre se dejaba al grupo en silencio durante 20 ó 30 minutos. Ese silencio, que no es desolado sino absolutamente poblado de significaciones, el silencio de la profundidad, la pregunta, la duda, las certezas, en fin el silencio de donde brotan las ideas.

Terminado el proceso de escribir, los participantes leían en voz alta su propia producción. Cada persona leía su texto o el texto del compañero o compañera que pedía colaboración porque la emoción no daba paso al pronunciamiento claro y fluido. Este momento parecía «sagrado» en tanto, se instituyó como el momento para develarse, existir delante de los otros, asumirse como sujeto de palabra. Además, siempre fue el momento para llorar y sentir la compañía de quienes se solidarizaban porque la similitud de la experiencia vivida generaba empatía necesariamente.

Los textos eran recogidos por el facilitador, quien se encargó de sistematizar el trabajo hecho en todas las experiencias, darle orden y cuerpo a las cuatro publicaciones y apenas algunas correcciones de tipo gramatical y ortográfico necesarios para optimizar la comprensión del discurso.

Esta metodología sencilla comenzó con algunos ejercicios para desembarazar el mito instituido que suele afirmar que sólo escriben los académicos o personas ilustradas y dar paso así a la literatura popular, irreverente, rebelde y profundamente política. La metodología utilizada logró potenciar las voces nunca antes pronunciadas y visibilizó las historias nunca antes contadas, permitiendo a los sujetos que participaron del proceso darse cuenta de su propia valía y de la posibilidad de pronunciarse frente a la injusticia de clase.

#### **4. *ALGUNAS REFLEXIONES NACIDAS DE LA PROPIA EXPERIENCIA***

Para este ejercicio de reflexión he escogido un texto escrito por la señora Raquel Aristimuño, cuyo hijo, de 17 años de edad, fue asesinado por la Policía Metropolitana en el año 1992 en el 23 de Enero, una parroquia popular en la ciudad de Caracas. Escogí este texto por el nivel de representatividad y significación. Es un escrito que recoge el sentir colectivo de lo que significó la experiencia de escribir para muchos de los familiares de las víctimas de abuso policial o militar en Venezuela. Del propio texto emergen las categorías que me permiten analizar lo acontecido, de modo que la descripción que hace la señora Raquel de la experiencia vivida (la cual coincide con muchas otras descripciones) es la que proporciona interesantes y nuevos elementos para pensar

la educación popular en derechos humanos como una práctica educativa para el ejercicio de la ciudadanía.

***El beneficio de escribir***

***Escribir*** me ha servido para decir verdades, para desmontar mentiras, para contar la historia de mujeres en dolor, para denunciar crímenes de pobreza.

***Escribir*** me ha servido para desarmar el discurso de la muerte y armar el diálogo con la vida, a pesar del dolor y la pobre justicia.

***Escribir*** me ha servido para cambiar mis gritos enronquecidos, por la denuncia hecha poemas en sutiles lienzos.

***Escribir*** me ha servido para crear poetas de la realidad de dimensiones profundas, más allá de la apariencia.

***Escribir*** me ha servido para desmentir a los asesinos de uniforme, para denunciar que han matado a la vida, que mataron a mi hijo.

***Escribir*** me ha servido para decirles que los perdono, que tienen toda la vida para enmendarse y arrepentirse y que a mí, me queda toda la vida para llorarlo y denunciarlos.

***Escribir*** me ha servido para soltar el llanto callado, en palabras subrayadas con la fuerza que me da el dolor.

***Escribir*** me ha servido para pronunciarme sin quebrar mi garganta afectada por el llanto. Ahora me digo: No llores, escribe.

***Escribir*** me ha servido para reconciliarme con la alegría, el amor y la poesía.

***Escribir*** me ha servido para sentir que puedo, que tengo el poder de la palabra y que la palabra es el gran poder.

***Escribir*** me ha servido para sensibilizar a ilustres artistas, elitescos artistas que jamás pensé conocer, y mucho menos que apreciaran mi poesía.

***Escribir*** me ha servido para terapiar el dolor y superar el rencor.

***Escribir*** es sentir que firmas para siempre, el compromiso con la verdad, con lo real.

***Escribir*** me ha servido para codearme con los mejores escritores, con los más sencillos, con los más humildes, quiero decir con mis hermanos de escritura y poesía, con mis hermanos de dolor.

***Escribir*** me ha servido para vivir intensamente cada minuto de felicidad, acompañada de mi nuevo quehacer.

***Escrito de Raquel Aristimuño***

*Madre de Ramón Ernesto Parra Aristimuño, asesinado por una comisión de la Policía Metropolitana, en el 23 de Enero en el año 1995 (Texto publicado en «La Razón de la Paz» producido por la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz, año 2004, 172)*

**5. LA EDUCACIÓN POPULAR EN DERECHOS HUMANOS ES, ESENCIALMENTE, FORMACIÓN PARA EL COMIENZO.**

***Escribir** me ha servido para pronunciarlo sin quebrar mi garganta afectada por el llanto. Ahora me digo: No llores, escribe. **Escribir** me ha servido para soltar el llanto callado, en palabras subrayadas con la fuerza que me da el dolor. Raquel Aristimuño (2004, 172).*

Raquel ha declarado públicamente muchas veces que, lamentablemente, fue el asesinato de su hijo lo que la hizo nacer a una vida llena de sentido y aproximarse a una comprensión del mundo de los pobres, de las mujeres madres, las formas de gobierno, el bien común que antes era insondable. Muchas veces ha dicho públicamente que fue el dolor lo que la llevó a descubrirse y descubrir que tiene un nuevo quehacer social, pleno de sentido político. Muchas veces ha declarado que por desgracia, no fue, sino hasta el asesinato de su hijo, que ella asumió un compromiso ético con la justicia y la solidaridad y, que ahora tiene empeñada la vida en denunciar el atropello y escribir las historias en dolor mayor. Según Hannah Arendt (1999), la esencia de todo ser humano es comenzar y así lo demuestra Raquel, quien desde la muerte de su hijo y las reflexiones hechas en torno a las instituciones democráticas y los mecanismos de impunidad, se ha convertido en una «pricipiante».

Principiante en la palabra tomada desde la certeza de que ésta, en tanto logos, es proyecto y como tal nunca acabada sino haciéndose desde la historia que no tiene fin sino miles de comienzos. Principiante en las acciones emprendidas para denunciar la futilidad del mal y revertir una situación que parece

«normal» a los ojos de la cotidianidad pero que es perversamente construida a partir, por una parte, de intereses socio-políticos y, por otra, de una ausencia de reflexión y discernimiento entre el bien y el mal. Principiante en el ejercicio de pensarse como sujeto de derecho, es decir, como partícipe de una comunidad política, donde, ya no su llanto, sino su decisión por la escritura tiene un sentido poli-ético que podría incidir en la re-escritura de una nueva historia de la relación entre el Estado y sus ciudadanos. Principiante, entonces, en el emprendimiento de acciones y discursos que circulan de modo que interpelan al mismo mundo, desde el dolor de una madre cuyo hijo fue asesinado por funcionarios de Estado y que no ha tenido respuestas de las instituciones encargadas de administrar justicia y, por derivación, paz.

Para Hannah Arendt (1999), empezar algo nuevo es acción y que, por ende, toda acción política es el comienzo de algo nuevo. Sin duda que Raquel comenzó algo nuevo o fue el comienzo de ella misma como sujeto de palabra y acción desde la condición de víctima que nunca quiso tener pero que le fue impuesta por los funcionarios de Estado. Este comienzo de sí misma significó dejar de vivir exclusivamente una vida privada que según Arendt (1993) implica estar privada de cosas esenciales a una verdadera vida humana, privada de la realidad de ser vista y oída por otros y privada de realizar algo más permanente que la propia vida.

Raquel comprendió pronto, en los procesos literarios, que su aparición en la esfera pública podría significar salvaguardar unos valores morales, más allá de la finitud de su existencia y supo que la defensa de los derechos humanos y la promoción de los mismos sería su legado para la humanidad porque sólo en la esfera de lo público –en tanto puede ser visto y oído por otros– puede trascender el sentido de nuestras acciones y discursos, cobrar significado y probablemente tener consecuencias en los otros. Además comprendió que la justicia sólo se alcanza por la acción particular y concertada de muchas personas que se vinculan desde el ámbito de lo público y en ese sentido, quien busca justicia necesariamente debe aparecer públicamente.

Raquel es el comienzo, diría Hannah Arendt, no sólo por su capacidad de siempre comenzar, sino porque ella misma es inicio y, porque es co-



mienzo, es capaz de insertarse en el mundo con acciones y con palabras que interpelan, problematizan, cuestionan, proponen, develan e inciden para que haya nuevos nacimientos, es decir, nuevas iniciativas de acciones y palabras, nuevos movimientos. En ese sentido, la experiencia de escribir-se y pronunciar-se, desarrollada durante cuatro años por la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz, le permitió a Raquel subrayar palabras y sustituir el llanto por el discurso con sentido político y nacer de nuevo, pero esta vez, a la vida pública que plenifica la condición humana, en tanto se construye desde la comunidad política.

Desde la experiencia de Raquel, me atrevo a asegurar que la educación política tiene su asidero en la formación para el comienzo de una vida mirada desde lo común, las acciones concertadas, el pronunciamiento atrevido y desde el cumplimiento del deber moral. La educación política se convierte en un proceso que inicia a las personas en el ámbito de lo público con mirada reflexiva, asida en las experiencias de la vida cotidiana para develarlas y promover acciones que la reviertan con sentido ético y que, lo que hoy atenta contra la dignidad humana, mañana suceda de modo tal, que dignifique la existencia humana.

La educación política desarrollada durante estos cuatro años, a través de los talleres literarios permitió a los familiares de las víctimas de abusos policiales y militares sentirse orgullosos de pensar, tarea por demás muy compleja porque no sabemos, a ciencia cierta, cómo ocurre y lo que genera en cada persona en particular, sólo nos quedan las evidencias cuando se pronuncian las palabras como las de Raquel y se producen las acciones de manera pública. Esta experiencia cuyos resultados aparecen difusos en discursos, es propia de cualquier actividad vinculada al ejercicio de «pensar», porque pensar no deja nada tangible tras sí, sólo una manera de ser y aparecer y en ese sentido, aunque creamos algunos de los educadores que nada pasó, el milagro volvió a ocurrir como algo extraordinariamente bueno, en tanto hay un nuevo nacimiento y con cada nacimiento hay nuevas probabilidades y en ese sentido, nuevas esperanzas.

### **5.1. La educación popular en derechos humanos no es una práctica extraña a la educación moral**

*Escribir me ha servido para decir verdades, para desmontar mentiras, para contar la historia de mujeres en dolor, para denunciar crímenes de pobreza.*

*Escribir me ha servido para desarmar el discurso de la muerte y armar el diálogo con la vida, a pesar del dolor y la pobre justicia.*

*Escribir me ha servido para decirles que los perdono, que tienen toda la vida para enmendarse y arrepentirse y que a mí, me queda toda la vida para llorarlos y denunciarlos. Raquel Aristimuño (2004, 172)*

Lo que aprendimos en Psicología fue que el carácter es un conjunto de disposiciones, cualidades que nos hacen actuar de determinada manera, de acuerdo a las reflexiones que vamos haciendo en cada una de las circunstancias de la vida. Que es un modelo de actuación permanente que se va formando gracias a la experiencia y a las virtudes morales o, por contra, a los vicios moralmente incorrectos. Lo que aprendimos en Filosofía fue, que es moralmente bueno aquella acción que es racional, razonable<sup>4</sup>, digna de ser defendida, que esté inspirada en criterios éticos y que promueva en los demás, actuaciones de principios éticos. Immanuel Kant (1991) nos recuerda que la acción moral es la que está presidida por una máxima acorde con la ley moral y esta máxima responde a una elección que se reconoce no sólo como necesaria sino como esencialmente buena y añadiría que la educación tiene como función principal la moralización. Lo que aprendimos, desde la práctica de defensa de los derechos humanos, es que la educación política es una experiencia de formación en el ejercicio de la razón pública, la deliberación colectiva, el buen juicio para la participación en la construcción de un proyecto social común, cuyo fin es el bien de todos los miembros de una comunidad.

---

<sup>4</sup> Asumo con John Rawls la distinción que hace entre racional y razonable. Lo primero se refiere a aquello que preferimos teniendo en cuenta la maximización de nuestros intereses (Rawls, 1997, 366) Lo razonable es lo que elegimos de forma deliberativa, atendiendo los intereses del colectivo (Rawls, 1997, 370 en adelante).

Desde estos aprendizajes me atrevo a asegurar que a Raquel Aristimuño le cambió el carácter tanto al asesinato de su hijo, como a los mecanismos de impunidad a los que se ha tenido que enfrentar por más de ocho años consecutivos, los vicios de la administración de justicia, la complicidad de la institución policial y los arreglos de carácter político para que no haya ningún tipo de sanción para quienes son responsables. Raquel, en su vía crucis por el sistema de administración de justicia, llegó a pensar en la venganza como el único mecanismo posible de alcanzar sus propósitos, pero la reflexión generada en el acompañamiento de la Red de Apoyo y especialmente en los procesos literarios, elevó su percepción moral de su situación en particular y la de sus compañeros de escritura y mejoró su capacidad de elección y de juicio. Así, Raquel cambió la venganza por la denuncia y el perdón<sup>5</sup>, la irracionalidad del grito enronquecido por la denuncia persistente, vuelta palabra y poesía también.

Ella logró cambiar una actitud de silencio por una actitud narrativa que a su vez, le proporcionó nuevos códigos que fueron moldeando una forma de pensar, de sentir y de hacer. Raquel decidió denunciar el atropello cometido, develar las estructuras irracionales de la administración de justicia, desmentir las pseudo-verdades construidas por los medios de comunicación y los operadores de justicia en torno a los hechos ocurridos el día del asesinato y los procedimientos policiales. Ella decidió relevar las historias nunca contadas de las mujeres que deambulan por los pasillos de los tribunales de la República y del Ministerio Público, buscando quien las oiga sin criminalizarlas. Raquel decidió asumir una opción de vida, una forma de proceder, no por un día, ni por unos años, sino para toda la vida. Ahora Raquel es defensora de derechos humanos y del Estado de Derecho, es promotora de una cultura dialógica y participativa. Ahora Raquel se preocupa por el diseño de políticas de Estado y se afana en el ejercicio de la contraloría social. Raquel ahora anda preocupada por el bien común, por la política.

---

<sup>5</sup> Perdón que no ha implicado ni olvido ni mucho menos, impunidad; perdón que sólo da sosiego al alma pero que no paraliza en las acciones necesarias para alcanzar justicia y reparación.

Raquel cambió el carácter a partir de un ejercicio de reflexión, en tanto que para escribir tuvo que hacer un esfuerzo de pensar y cuando digo pensar me refiero, diría Hannah Arendt (1999), a la capacidad de someter a examen todos los acontecimientos, desde un diálogo silencioso consigo misma que permita la distinción entre el bien del mal y por ende, brinde la oportunidad de tomar decisiones que humanizan. De hecho, Raquel está invitando al asesino de su hijo a que se tome el resto de la vida para arrepentirse y enmendarse, pero no puede haber enmienda sin el ejercicio sostenido de pensar que es la facultad de discernimiento. En ese sentido le está invitando a que se tome el resto de la vida para pensar<sup>6</sup>, como un acto bueno en sí mismo. Raquel se dedicó en este tiempo a pensar y construir unos criterios de juicio esencialmente buenos en sí mismos, que le permitieran trascender el dolor, la rabia y el deseo de venganza y dar el salto hacia un ejercicio de ciudadanía política donde se manifestara la capacidad de de-codificar la vida cotidiana, resignificarla e incidir en las prácticas sociales que atentan contra la dignidad humana, a partir de nociones como justicia, perdón, criminalización de la pobreza, relaciones de poder, política, derecho, entre otras.

Raquel se ha hecho humanamente competente por una suerte de virtud cívica<sup>7</sup>, asumida desde la muerte de su hijo y desde el ejercicio reflexivo sobre lo que pasa todos los días en el ámbito de la justicia. Raquel, además de la construcción del conocimiento, ha forjado la capacidad de pensar desde la «con-ciencia» palabra que nos remite a la capacidad de conocer conmigo y por mí mismo<sup>8</sup>. Como diría Virginia Ferrer Cerveró (En Larrosa y otros,

---

<sup>6</sup> Llama la atención que el señor Cesar Verde, funcionario de la Policía Metropolitana, responsable de la muerte del hijo de Raquel Aristimuño y que actualmente ocupa el cargo de Director de Protección Civil en la Alcaldía Metropolitana haya declarado en el mes de febrero 2005, después de 10 años de los hechos, que lo que hizo, lo hizo en cumplimiento del deber, como si no tuviera la capacidad de discernir entre el bien y el mal, entre el uso de las normas y la esencia de su contenido.

<sup>7</sup> Entendida ésta como la predisposición encaminada a procurar el bien propio y de todos a la vez en los asuntos públicos.

<sup>8</sup> He dicho expresamente «se ha hecho», en el sentido que tanto la facultad de pensar (desde donde asumo esta noción), como la actitud cívica, se aprenden, no son naturales.

1995,177) «Los enigmas sobre cómo pensar, cómo vivir, cómo actuar, cómo sentir, no pueden nunca llegar a resolverse definitivamente, siempre se están construyendo, desde un pensamiento que no es substancial, sino que es relacional, relacional con lo otro y con los otros, en donde el saber sobre la experiencia es relación relato».

Para Raquel ya no es preocupación conseguir justicia en su caso en particular, ahora es una exigencia moral, participar desde sus escritos, en la construcción de una comunidad política que asuma los derechos humanos como una forma de actuación permanente<sup>9</sup>. Ahora su empeño está puesto en que las estructuras básicas de la sociedad y la moral sean una misma cosa. En ese sentido, y desde la experiencia de Raquel, me arriesgo a inferir que la educación para el ejercicio de la ciudadanía o, lo que hemos denominado educación política, no es ajena a la formación moral porque Raquel y muchas personas más fueron construyendo, en un ejercicio esencialmente reflexivo, dialógico y, por ende comprensivo, una forma de comportamiento razonable, llena de sentido, inspirada en criterios éticos, cuya justificación es digna de defender y promover porque no atenta contra el sentido común<sup>10</sup> y, por el contrario, promueve el ejercicio público de la razón, la participación en los asuntos públicos desde estas máximas construidas a lo largo del proceso narrativo.

## ***5.2. La educación popular en derechos humanos es un ejercicio de comprensión***

*Escribir es sentir que firmas para siempre, el compromiso con la verdad, con lo real. Escribir me ha servido para terapiar el dolor y superar el rencor. Escribir me ha servido para reconciliarme con la alegría, el amor y la poesía.*  
(Raquel Aristimuño, 2004, 172)

---

<sup>9</sup> Cabe señalar, que esta exigencia de defender los derechos humanos no es una exigencia impuesta desde el exterior y en ese sentido, no es una acción coercitiva. Para Raquel, se convirtió en un compromiso ético asumido como un requisito de la condición humana, por ende, lo hace sintiendo satisfacción y ajustándose a las reglas de su ejercicio.

<sup>10</sup> Entendido este como el juicio político que funda y da sentido a la comunidad (Bárceñas, 1997, 204).

Raquel no ha negado ninguno de los acontecimientos ocurridos en su vida en estos últimos años. Por el contrario, ha aceptado que hay funcionarios dedicados a la ejecución de jóvenes pobres, que el sistema de administración de justicia está plagado de vicios, que existen jueces y fiscales cuya perspectiva es ajena a la doctrina de los derechos humanos, que el proceso para conseguir justicia es demorado porque mientras más tiempo pasa, mayor es la probabilidad de ajustar la verdad procesal a conveniencia de quienes detentan poder. Raquel ha aceptado que no es fácil que los testigos mantengan las versiones originales porque son amenazados, ni es sencilla la conformación de un jurado porque la gente no quiere comprometerse a juzgar, en un proceso oral, a un funcionario delincuente. Raquel ha aceptado que el mal es también un comportamiento de los humanos y que la violencia está corroyendo la convivencia social. En ese sentido, Hannah Arendt (1999) diría que Raquel ha comprendido, porque comprender es una actividad por la que aceptamos los acontecimientos, no de manera resignada como si fuera el destino o voluntad divina, sino como la no-negación de lo que ocurre y lo que somos capaces de hacer los seres humanos, asunto que se convierte en el primer paso para luchar contra lo dado y generar otro orden de situación que sea más cercano a lo que soñamos como sociedad.

Raquel, más que ninguna otra persona, sabe bien que el rencor, el odio, la rabia son sentimientos que no nos permiten pensar detenidamente, examinar las cosas en sus múltiples dimensiones y, por el contrario, nos hacen reaccionar irreflexivamente y, en consecuencia, pueden derivar con mucha facilidad en actos de violencia. Raquel, que llegó a pensar en la venganza sabe, más que ninguna otra persona, que si no hubiera sido por las muchas lecturas escuchadas, las infinitas reflexiones elaboradas de forma individual o compartida y los escritos producidos, ella no hubiera superado esos sentimientos que son muy básicos pero que terminan por destruir las relaciones, la capacidad de hacer buenos juicios y actuar apegados a la Ley y el Estado de Derecho. El proceso de comprensión hecho por Raquel, aseguraría Arendt, la condujo a reconciliarse con el mundo, no para aquietarla sino para que sus acciones fueran sosegadas pero con la contundente direccionalidad que da haber construido un sentido en la vida.

Porque comprendió encontró sentido; porque comprendió encontró paz interior y se reconcilió con lo bueno del ser humano; porque comprendió asumió un compromiso de lucha por la justicia y se atrevió a seguir pensando; porque comprendió aceptó su realidad y trabaja para cambiar las posibilidades de que vuelvan a ocurrir acontecimientos semejantes. Para Raquel y muchas madres, cuyos hijos han sido asesinados en manos de funcionarios encargados de cumplir y hacer cumplir la ley, es absurda la situación y por eso comprender es una necesidad inaplazable, en tanto sólo la comprensión puede otorgar renovados sentidos para vivir y vivir en colectivo y no dejarse enterrar en vida con sus hijos asesinados. Sólo la comprensión puede reconciliarles con el mundo y volverlo inteligible y en ese sentido, sólo la comprensión del mundo facilita su intervención de forma concertada. El proceso de comprender no es un proceso finito, por el contrario, es una actividad que siempre termina en una versión preliminar porque no es posible llegar al escrutinio definitivo de los acontecimientos que se constituyen en redes tramadas por intereses múltiples. Cuando Raquel pensó que ya lo había comprendido todo, sucedieron nuevos acontecimientos que exigieron de su parte nuevas aproximaciones comprensivas frente a los hechos<sup>11</sup>. Su compromiso con la verdad no se conforma con dilucidar el pasado, sino que se responsabiliza del presente, como proyecto inacabado. Estos procesos de comprensión infinita dados desde la educación política no tienen un final, con resultados concluidos, sino que son parte de un camino donde apenas hay estaciones con algunas luces que nos permiten seguir la vía.

#### **6. EN SÍNTESIS: LA EDUCACIÓN POPULAR EN DERECHOS HUMANOS: UNA PRÁCTICA PARA EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA**

Esta experiencia de cuatro años fomentó una actitud de comprensión y, en ese sentido, una cultura del juicio (facultad política por excelencia) que

---

<sup>11</sup> A los 10 años de los acontecimientos, el funcionario responsable de la muerte de su hijo fue reincorporado y ascendido dentro de la Policía Metropolitana a pesar de tener una sentencia definitivamente firme dictada por el Juzgado Vigésimo de Primera Instancia en lo Penal de la Circunscripción Judicial del Área Metropolitana de Caracas, en fecha 31 de mayo de 1999, la cual lo condena a dos (2) años y ocho (8) meses de presidio.

implica el examen de los acontecimientos de nuestro tiempo, la aceptación de lo que se va dando y la responsabilidad de estar viviendo en este tiempo histórico. Una cultura del juicio que se consolida desde la comprensión y, desde la cual, la ciudadanía puede mostrar su destreza mental, revelar las formas en que tienen construido el carácter y los modos de calificación moral de la realidad política. Desde esta experiencia podemos asegurar que la educación popular en derechos humanos forma para una práctica del juicio en tanto la ciudadanía es un ejercicio inviable sin esta facultad. Gracias al juicio, damos sentido al mundo porque es una facultad que nos permite encontrar un concepto general que facilita la aprehensión/compreensión y hacer claros para el entendimiento o la razón un conjunto de objetos dispersos en la realidad. De modo que la formación del juicio político estaría garantizando que los sujetos, habiendo recuperado el derecho a la responsabilidad y la toma de decisiones, restauren la «razón política».

La educación popular en derechos humanos potencia el juicio como una facultad política que nos permite distinguir, relacionar, debatir, exigir, deliberar y sobre todo, imaginar para poder ir y venir de los otros al sí mismo y viceversa, reproduciendo el espacio común de un diálogo que garantiza la validez de la propia opinión. Quien juzga tiende a «ponerse en el lugar de cada uno de los otros», logrando un «pensar amplio», es decir, logrando «empinarse por sobre las condiciones subjetivas privadas del juicio» y reflexionar sobre su propio juicio desde un punto de vista universal. La educación popular en derechos humanos promueve una cultura del juicio, es decir, unas prácticas sociales que insisten en la colocación de argumentos, la posibilidad de rebatir, mostrar acuerdos y discrepancias; así como la capacidad de persuadir o ser convencidos porque se asume la facultad de juicio como un elemento central de la competencia de la ciudadanía o mejor dicho, como patrimonio de la ciudadanía. La educación popular en derechos humanos faculta a los sujetos para colocar en el foro público, de forma argumentada y razonada, aspectos de la vida personal/social, pública/privada que a todos incumba y que puedan ser sometidos al escrutinio público, desmitificando la vida privada, favoreciendo así la democracia deliberativa. Así se politiza



la vida pública sin que ello implique la creación de un ámbito público unificado en el que la ciudadanía deje fuera sus particulares afiliaciones de grupo, historias, necesidades, para discutir un mítico «bien común». En ese sentido, el «bien común» sólo puede ser resultado de una interacción pública que expresa, y no que entierra, las particularidades. La educación popular en derechos humanos potencia lo personal como político en el sentido de que ninguna práctica o actividad social debería ser excluida de la discusión pública, la expresión o la decisión colectiva, por considerarse inadecuada (Young, 2000). Se educa para repolitizar la vida pública desde las diferencias y que la gente pueda expresar con libertad las particularidades.

La educación popular en derechos humanos coloca a los sujetos en condiciones simétricas en el ejercicio del poder para que puedan pronunciarse desde una ética del cuidado y no desde la rabia y los deseos de venganza. Esta práctica educativa permite a los sujetos hacer un ejercicio de la ciudadanía desde la moral autónoma y que cada denuncia, cada acción genere miles de acciones más a favor de un mundo donde podamos vivir juntos y en paz. La educación popular en derechos humanos recoloca los recuerdos que explican y animan, ordenan y reconceptualizan, recrean y orientan. El recuerdo intencionado problematiza el presente y por ello se asegura que se movilicen en distintos planos: intelectual, cognitivo, afectivo, corporal, espacial y temporal. Así, la reconstrucción de la memoria pasa a ser un proceso educativo liberador de los mitos, las falsas creencias. Es un proceso en el que se reconstruye el pasado para comprender el presente y dar luz a los proyectos personales y colectivos. La educación popular en derechos humanos desnuda la memoria y genera otras memorias, otros discursos, otros lenguajes más vinculados con la valoración de la identidad, con contra-prácticas de resistencia cuya pretensión no es más que la reconfiguración de la realidad presente. Así que esta práctica educativa vigoriza un ejercicio de la ciudadanía desde los márgenes, desde las voces silenciadas, atropelladas históricamente y tiene la pretensión de potenciar unas voces, unas identidades y recuperar la diversidad, la otredad. En otras palabras, tiene la pretensión de politizar la cultura desde la reconstrucción de la memoria de los pueblos en tanto permite que el

lenguaje, los gestos, las formas de personificación y comportamiento, las imágenes, las convenciones interactivas sean objeto de una reflexión explícita. Esta experiencia de escribir el mundo propio y las experiencias cotidianas desde la perspectiva de derechos me permite asegurar que la educación popular en derechos humanos es una práctica educativa que favorece la promoción de una actitud de compromiso con la comunidad política y, en ese sentido, promueve el ejercicio de la ciudadanía crítica.

### **REFERENCIAS**

- Arendt, H. (1993). *Qué es la política*. Pensamiento Contemporáneo. España: Paidós
- Arendt, H. (1999). *De la historia a la acción*. Pensamiento Contemporáneo. España: Paidós.
- Aristimuño, R. (2004). El beneficio de escribir. En «La Razón de la Paz». Red de Apoyo por la Justicia y la Paz, Caracas, Venezuela, p. 174.
- Bárceñas, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona, España: Paidós.
- El Achkar, S. (2000). Educación en derechos humanos en Venezuela (1983-1999) En: *Experiencias de Educación en derechos humanos en América latina* (286-291). San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de derechos Humanos.
- El Achkar, S. (2001). Liberación dialógica del silencio: Una intervención político-cultural. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 3, 121.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad México, México: Siglo XXI
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del Oprimido*. Ciudad México: Siglo XXI
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Argentina: Morata.
- Heidegger, M. (2001). La situación del presente y la tarea futura de la filosofía Alemana Texto traducido por Breno Onetto, Valparaíso, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1991). *Pedagogía*. Barcelona: Akal. Primera edición (1803).
- Larrosa, J.; R. Arnaus; V. Ferrer; M. Conelly; J. Clandinin; N. Perez y M. Green (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes.

- Mejías, M. y M. Awad (2000). *Pedagogías y metodologías en educación popular*. La Paz, Bolivia: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la Justicia*. Ciudad México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Red de Apoyo por la Justicia y la Paz (1985-1993). *Venezuela: Horror e impunidad*. Inventario 1. Caracas, Venezuela: Red de Apoyo por la Justicia y la Paz.
- Red de Apoyo por la Justicia y la Paz (1993-1994). *Venezuela: Horror e impunidad*. Inventario 2. Caracas, Venezuela: Red de Apoyo por la Justicia y la Paz.
- Red de Apoyo por la Justicia y la Paz (1994-1995). *Venezuela: Horror e impunidad*. Inventario 3. Caracas, Venezuela: Red de Apoyo por la Justicia y la Paz.
- Red de Apoyo por la Justicia y la Paz (1995-1996). *Venezuela: Horror e impunidad*. Inventario 4». Caracas, Venezuela: Red de Apoyo por la Justicia y la Paz.
- Red de Apoyo por la Justicia y la Paz (2002). *Informe sobre la situación de derechos civiles durante la presidencia de Hugo Chávez Frías en el período 1999-2002*. Serie de Informes N° 4. Caracas, Venezuela: Red de Apoyo por la Justicia y la Paz.
- Red de Apoyo por la Justicia y la Paz (2000). *El Platillo de la balanza*. Escritos sobre la muerte, el perdón, la justicia y la impunidad. Caracas, Venezuela: Textografía Jamer.
- Red de Apoyo por la Justicia y la Paz (2002a). *El Crimen de Pobreza*. Escritos sobre la criminalización de los pobres. Caracas, Venezuela: Textografía Jamer.
- Red de Apoyo por la Justicia y la Paz (2002b). *Habla de ellas*. Retrato existencial de doce mujeres hablado por ellas mismas». Caracas, Venezuela: Textografía Jamer.
- Red de Apoyo por la Justicia y la Paz (2004). *La Razón de la Paz*. Escritos sobre la paz, la guerra y el sentido de la justicia y el derecho. Caracas, Venezuela: Textografía Jamer.
- Young, I.M. (2000). *Justicia y política de la diferencia*. Barcelona, España: Cátedra.
- Zibas, D. (2005). *Entrevista a Paulo Freire: Pedagogía del oprimido: Diez años después*. (Documento en línea). Disponible: <http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/practi9.htm#1>. (Consulta: 2005, septiembre 24).