## PRESENTACIÓN DE LA SERIE

## Tomo IX

El Instituto Interamericano de Derechos Humanos se complace en poner a disposición de las personas y organizaciones vinculadas con la promoción y defensa de los derechos humanos en la región, el Tomo IX de la Serie de Estudios Básicos sobre Derechos Humanos. Esta edición reúne una serie de artículos especializados en el análisis de temas sobre educación en derechos humanos y pretende aportar información y conocimientos a la comunidad educativa latinoamericana y a todas aquellas personas interesadas en el tema.

Sin lugar a dudas, la educación es el mejor instrumento para enfrentar los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir sociedades democráticas, más justas y abiertas, basadas en la solidaridad y en el respeto de los derechos humanos.

Una educación en derechos humanos exige la construcción de un currículum que incorpore su aprendizaje de manera transversal y que pueda reflejarse en acciones pedagógicas que forme parte de todo el proyecto educativo institucional. El currículum educativo debe tener en cuenta contenidos informativos, procedimentales y actitudinales y debe permitir la formación de las relaciones interpersonales en el espacio del aula y de la escuela, de acuerdo con los valores fundamentales.

Es necesario el desarrollo de diversas acciones que puedan incidir en una mejor profesionalización de los docentes y de los responsables de dirigir y supervisar las propuestas educativas. Para ello, se debe dotar a los educadores de las herramientas necesarias para enfrentar el reto de la educación en valores, lo cual deberá reflejarse en los programas de formación y capacitación.

En 1993, durante la Conferencia Mundial de Derechos Humanos se había recomendado a los Estados que elaboren programas y estrategias específicas para ampliar al máximo el nivel de educación y difusión de información en materia de derechos humanos. Se tomó en consideración lo establecido en algunos instrumentos internacionales de derechos humanos y en el Plan de Acción Mundial para la educación en pro de los derechos humanos y la democracia, adoptado en marzo de 1993 por el Congreso internacional sobre la educación en pro de los derechos humanos y la democracia, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Posteriormente, en septiembre de 1997 en la ciudad de Mérida, Venezuela, los Ministros y Ministras de Educación de los países Iberoamericanos, constituidos como la VII Conferencia Iberoamericana de Educación, propusieron líneas de cooperación en la educación y analizaron específicamente el tema de la educación y los valores éticos para la democracia, con la finalidad de presentar conclusiones y compromisos que luego se ratificaron en la Cumbre de Presidentes y Jefes de

Gobierno que tuvo lugar en Isla Margarita, Venezuela, el 8 y 9 de noviembre de 1997.

Los artículos presentados en esta edición contienen análisis de temas como la educación en derechos humanos en los sistemas educativos, modelos de desarrollo y educación en derechos humanos, los valores y las reformas educativas, la producción de materiales didácticos, la práctica docente, el tema de género y educación en derechos humanos, entre otros.

El principal objetivo de esta publicación es el de dar a conocer estudios e investigaciones que promuevan la reflexión sobre el desarrollo de la teoría y la práctica de la educación en derechos humanos en nuestros países. Para ello se han reunido artículos de reconocidos expertos latinoamericanos, con una vasta experiencia en el manejo de estos temas.

Se espera que esta publicación sea un aporte más para las personas e instituciones vinculadas de una u otra manera con el desarrollo conceptual y puesta en práctica de la educación en derechos humanos.

**Roberto Cuéllar**
Director Ejecutivo

**LO DICHO Y LO HECHO POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN**

*Dina RODRÍGUEZ*

*La educación es un derecho humano con inmenso poder de transformación en sus cimientos descansan las piedras angulares de la libertad, la democracia y el desarrollo humano sostenible (1) .*

## 1. Introducción

Cerca de 43 millones de personas (2) en el continente americano iniciarán el siglo XXI sin saber leer, escribir ni entender lo que ocurre en el medio en el que están; muchos menos utilizarán la computadora y no comprenderán cómo estas operan. Son analfabetos funcionales, son personas que están en nuestro mundo, son personas que están viviendo después de 50 años de haberse adoptado la Declaración Universal de los Derechos Humanos 3 , son personas a quienes se les ha negado un derecho fundamental: el derecho a la educación.

Esta situación tiene consecuencias profundas en la vida de las personas y tiene un efecto negativo en la realización de sus aspiraciones, en las de sus familias y en el desarrollo de las comunidades en las que viven. Va más allá del alcance individual para convertirse en un resultado con repercusiones colectivas, en tanto representa un factor determinante para el desarrollo económico, social y cultural de los pueblos.

Los analfabetos funcionales que iniciarán el nuevo milenio se verán incrementados rápidamente por otros niños y niñas que no tienen ningún acceso a la educación básica. Igualmente, se presenta la situación de aquellas personas que habiendo ingresado al sistema educativo reciben una educación de baja calidad, que no les permite descubrir sus potencialidades y capacidades, una educación que está muy por debajo de los estándares mínimos. En definitiva, reciben una educación en la que se aprende muy poco y, en consecuencia, los convierte en candidatos fáciles para la deserción. Esto, finalmente, también constituye otra modalidad de incumplimiento del derecho a la educación.

Este enorme número de personas, que no disfrutan de los beneficios de la educación, que están dando vueltas por todas partes, que se les niega la posibilidad de brindar su aporte al desarrollo, que no tienen una vida en condiciones dignas, obliga a la reflexión y a revisar lo que se ha dicho y lo que se ha hecho por lograr que los Estados garanticen un real ejercicio del derecho a la educación. Ser coherente con nuestro compromiso nos impulsa a encontrar, justamente, lo que se debe decir y hacer para ofrecer mejores oportunidades educativas a todas las personas, para acercar la modernidad y los beneficios de la democracia a quienes no la disfrutan todavía y, por lo tanto, no participan de manera activa.

Desde tiempos inmemoriales la educación ha sido importante en la vida de las personas. Por siempre, ha teniendo una doble función, por un lado, la función social, del enriquecimiento personal, cultural y espiritual y, por otro lado, como fuente de aprendizaje para la vida laboral, que luego derivará, en la contribución para el desarrollo productivo y económico. En sus dos facetas, la educación, con sus propias razones y sus propias motivaciones, ha evolucionado y ha tomado formas sofisticadas para dar respuesta a las prioridades y a las exigencias que el mundo de relaciones, la convivencia y la modernidad exigen. Las tendencias se inclinarán hacia uno u otro lado de acuerdo con una serie de variables, sociales, económicas y políticas que, en determinados momentos, eligen los gobiernos.

Hay consenso, tanto a escala internacional como regional y local, que garantizar el derecho a la educación representa un deber de los Estados, de amplio contenido moral y de justicia social, y que este es un derecho que conlleva un profundo sentido de carácter político y económico. Asimismo, es un derecho que establece grandes vínculos en la realización de otros derechos humanos, constituyéndose, en cierta forma, en un derecho nuclear y en un derecho generador, indispensable y promotor del principio de la interdependencia de los derechos humanos.

En el ámbito universal, el derecho a la educación está consagrado en la mayoría de los instrumentos internacionales de protección y promoción de los derechos humanos; igual presencia se encuentra en la normativa generada para la región americana. También, la educación como un derecho y como un tema se abordó, de manera especial, en las Cumbres especializadas que se realizaron durante los primeros años de los 90; en cada una de ellas se resaltó la importancia de establecer alianzas educativas y diseñar líneas de acción para abordar el tema que convocaba cada Cumbre, desde la perspectiva educativa. Los países se comprometieron a darle seguimiento a los documentos emanados al finalizar cada una de las reuniones y a crear las condiciones apropiadas para el pleno cumplimiento de los acuerdos tomados.

Los instrumentos de protección, como documentos normativos, y las Cumbres, como compromisos de realización, ejercen una gran influencia en el diseño de las normas y leyes al interior de los Estados. En este sentido, en la mayoría de los Estados, el derecho a la educación está contemplado en forma explícita en las constituciones y en la legislación. De tal manera, que podemos quedarnos tranquilos con la normativa existente, pues el derecho a la educación está claramente identificado. Está ahí, está impresa en las más diversas maneras.

Frente a los grandes cambios que se operan en nuestro medio, frente a las múltiples expectativas que se han generado y frente a las nuevas demandas que se le hacen al derecho a la educación, es conveniente divulgar y revisar los mecanismos internacionales establecidos para vigilar el cumplimiento efectivo de este derecho por parte de los Estados. Por ello, es preciso que se levante el tema, que se someta a la discusión y se evalúe su realización desde una perspectiva multidisciplinaria, que considere aspectos objetivos y subjetivos. Objetivos, sobre los resultados concretos que han dado los procedimientos que se encuentran

actualmente en vigencia y que permitan verificar su impacto y formular alternativas válidas, a través de indicadores que contemplen asuntos cuantitativos, de forma desagregada y sectorializada, con estadísticas confiables. Al igual que por medio del estudio de los factores subjetivos, que requieren de un tratamiento más cuidadoso y sofisticado en su tratamiento, como las visitas *in loc*o, por medio de la participación de especialistas, tales que identifiquen asuntos tan variados y diversos como: los valores que comparte la comunidad, las expectativas democráticas que han surgido, etc. Estos elementos, obviamente, le añaden complejidad al tema y obligan a un debate serio, responsable y que derive en propuestas de corto, mediano y largo plazo.

## 2. Pinceladas a la educación a través del tiempo

La educación ha estado presente en todas las civilizaciones, ya sean estas simples o complejas; ha servido como medio para socializar y transmitir conocimientos, valores y costumbres. La educación es tan antigua como la misma humanidad. Es el proceso que le permite a las personas aprender, reproducir modos y costumbres, crear y ser parte integrante de su grupo. Este proceso se inicia en la familia, en la comunidad; continúa, en el mejor de los casos, en el sistema educativo y tiene lugar, de manera permanente, durante toda la vida.

Por ello, el derecho a la educación consagra y garantiza esta actividad que es esencial y fundamental para todos los seres humanos.

La educación fue inicialmente confiada a los padres, a los ancianos o a los sacerdotes, quienes elegían qué y cómo se debía de enseñar. Con el paso del tiempo adquirió características más complejas que requirió ser organizada y confiada a personas cultas que educaban a un grupo privilegiado o elite; por lo tanto, no todas las personas tenían acceso a la educación.

Posteriormente, cada época y cada grupo social le dio mayor énfasis a los temas que más les interesaba; algunos profundizaron en la religión, otros en el comercio, otros en la ciencia y en la técnica. Poco a poco, se fueron ampliando los contenidos, haciéndolos más universales y multidisciplinarios y variando la cobertura educativa, permitiendo el acceso a un mayor número de personas, hasta que fue tomando la forma de los sistemas educativos con las características particulares que tienen actualmente y presentando un esquema, que más o menos guardan cierta similitud en todos los países del mundo.

En el presente siglo no han ocurrido cambios demasiado drásticos en los procedimientos, ambientación y desarrollo de los sistemas educativos. El Profesor Papper, creador del lenguaje Logo para estudiantes de educación primaria, decía que si ubicamos a un médico cirujano de comienzos de siglo en una sala de operaciones de nuestra época, ahora a fines de siglo, es probable que no entienda nada, pues los equipos, la ambientación del lugar y, por lo tanto, los procedimientos para atender a un paciente son totalmente diferentes a los que se

utilizaban en su época. Sin embargo, si traemos a un educador de comienzos de siglo a un aula de clases de hoy, es probable que se sienta bastante cómodo, pues no se ha variado mucho, el educador está al frente de la clase, con pizarra, tiza, libros, lápices y cuadernos. No es que esto sea inadecuado, sino que la educación no está utilizando todavía la gran cantidad de recursos prácticos, que para el mejor logro de sus fines ya existen. Esto, aunque de manera lenta, está cambiando en los últimos años, hay un fuerte surgimiento de tecnología con fines educativos.

En la mayoría de los países la educación es responsabilidad del sistema educativo formal, dirigido, orientado y conducido por la estructura oficial del gobierno, ha sido diseñado especialmente con este propósito. La escuela y la universidad son los exponentes principales de ejecución del sistema. Recientemente, la educación no formal ha tomado un gran auge y su realización es apoyada por diversos sectores de la sociedad, sus resultados producen impacto en la totalidad de las acciones que se llevan a cabo en este campo, sobre todo en relación con la educación de personas adultas, de sectores menos privilegiados. La educación informal, también ha ganado mucho terreno por el impacto educativo que fomenta y, aunque sus resultados no son fácilmente medibles, se les reconoce una fuerte participación en los procesos educativos, sobre todo los que se dan a través de los medios de comunicación de masas. Su efectividad es constantemente cuestionada por la diversidad de contenidos y la poca orientación que tienen. El Papa y otras altas autoridades de Gobiernos han solicitado a los medios que producen películas que sean cuidadosos con los contenidos que producen y transmiten, en un claro reconocimiento de la influencia educativa que tiene en la audiencia.

En América Latina, durante las décadas de los 60 y 70 se observó un resurgimiento de los temas educativos, en muchos países de la región se llevan a cabo reformas educativas de corte liberal y progresista, que responden a necesidades e intereses sociales de la época; se vincula fuertemente el desarrollo educativo de la persona con su contribución en el desarrollo social y económico; son años, también difíciles para la plena realización del trabajo educativo. Educadores y estudiantes, de todos los grados, sufren serias persecuciones por sus posiciones políticas, que van a derivar en un retraso a las reformas iniciadas. Surgen pensadores y activistas de la educación, como Paulo Freire, quienes han dejado un legado visionario que aún continúa en vigencia.

El decenio de 1980 no deja de ser duro para la educación al igual que lo es para otros campos del sector social. Se producen serios reajustes derivados de la crisis de la deuda en el mundo en desarrollo que llevó a que ese decenio se denominara el “decenio perdido”; en este período se hicieron drásticos recortes a los presupuestos asignados, incluyendo a la educación. Entre 1980 y 1987 se redujo en un 40% (4) el gasto real en educación. Esto trajo serias consecuencias a la calidad de la educación en la mayoría de las naciones y el descontento de los educadores, quienes a finales del decenio ganaban bastante menos de lo que recibían en el decenio anterior. Actualmente, esta situación no ha sufrido un gran

cambio y en un buen número de países de la región todavía se ofrecen salarios muy por debajo de las expectativas profesionales del sector.

Durante las Cumbres especializadas que se llevan a cabo en los años noventa se pone sobre la mesa de discusión el tema educativo y, de diversas formas, se manifiesta que cualquier esfuerzo en pro del desarrollo y el crecimiento de las personas y de las comunidades, no puede dejar de apoyarse y aprovechar las ventajas que brinda la educación.

Paralelamente y de forma incuestionable, irrumpen en los últimos tiempos, las innovaciones tecnológicas en la educación. Los audiovisuales y la computadora han comenzado a tener una notoria repercusión en la vida de las escuelas, de las universidades, de los educadores y de los estudiantes. Son indiscutibles y totalmente ventajosas las razones para introducir esta tecnología en la vida educativa. De hecho, esto significa un reto importante, que aún no se está en condiciones de medir por el impacto que para todos tendrá, y en su trascendencia para el efectivo ejercicio del derecho a la educación. Sin embargo, se pone en discusión, las distancias que se establecerán entre las escuelas que pueden tener esta tecnología y las que no la tienen; de igual forma, se establecerán distancias entre las familias de economías de nivel medio y alto de todos los países que están en condiciones de adquirir sus propias computadoras y las que no pueden, lo cual ubica, a las primeras, en una situación educativa mucho más ventajosa que al resto.

**3. Fundamento del derecho a la educación**

Al igual que en el pasado, hay un claro reconocimiento, de que las personas que gozan de una buena educación tendrán mayores posibilidades de desarrollarse adecuada y armónicamente, acceder a posiciones laborales en mejores condiciones e impulsar sus capacidades personales, que aquellas personas que no tienen la oportunidad de tener una educación apropiada. Quienes se educan tienen mayores probabilidades de realizar sus sueños más preciados y sostener a sus familias dentro de niveles aceptables. Por ello, aquellas personas que conocen y entienden lo que leen y escriben están en una posición superior para comprender la importancia de las relaciones humanas, de la convivencia democrática, así como de otros asuntos, tales como la salud, higiene y nutrición. Para quienes están fuera del sistema y no tienen educación, no les es fácil prevenir a sus familias de enfermedades y son candidatos casi seguros para la mortalidad temprana de sus hijos. Igualmente, se aumentan las posibilidades de no poder conseguir empleos y sus ingresos económicos se reducen. Así vemos, que el derecho a la educación es un factor clave para la interdependencia efectiva de los otros derechos.

El cumplimiento del derecho a la educación es responsabilidad directa de los compromisos que han asumido los Estados. Complementariamente, requiere de la participación de las familias y del apoyo de las organizaciones de la sociedad civil y de la comunidad en general.

La realización de este derecho necesita, básicamente, de aquellos elementos que debe proveer el Sistema Educativo y que le corresponde suministrar al Estado. Estos son: la existencia de suficientes centros educativos; facilitar el acceso a la educación sin discriminación de ninguna clase; cuidar de la calidad y la pertinencia del contenido del Plan de Estudios, que realmente responda a los requerimientos de la realidad y a los intereses de quienes aprenden; respaldar la preparación óptima de los educadores, así como, los libros de estudio, de trabajo y los materiales adicionales. En algunos casos, el Sistema no ofrece condiciones lo suficientemente buenas para atraer y mantener a los estudiantes y hacer del aprendizaje un proceso relevante y permanente, a lo largo de toda la vida. Estas condiciones hacen imperativo contar con un adecuado soporte político y económico, que los Estados deben definir al elegir sus prioridades y al distribuir el gasto público en relación con la asignación de fondos del Producto Nacional Bruto.

Es de suma importancia la participación del entorno familiar porque, en gran medida, contribuye o dificulta la plena realización de este derecho. Su presencia se hace visible en aquellos elementos que, en cierta forma afectan, fundamentalmente, a las familias de bajos recursos porque marcan una diferencia notoria y significativa entre los que pueden y no pueden afrontar estas demandas. Están referidos a la capacidad familiar de contar con medios para satisfacer las necesidades básicas de vivienda, alimentación y ropa de quienes estudian, además de brindar la tranquilidad emocional y psicológica que los estudiantes necesitan. En buenas condiciones, estos son los elementos que estimulan y potencian la realización personal, así como promueven el desarrollo de iniciativas, de la capacidad creativa y de la formulación de respuestas a las curiosidades. Su ausencia se convierte en un factor de terribles consecuencias y frustraciones, pues limita y retarda el proceso y puede propiciar la deserción escolar.

Aunque la educación básica no bastará por sí sola para resolver los grandes desafíos sociales y económicos que enfrentan las naciones del mundo, una educación ampliada y mejorada será siempre parte integrante de cualquier solución”(5) .

Existen grandes corrientes o tendencias que influyen en las políticas educativas que los gobiernos de los países del continente eligen seguir y que están de acuerdo con los parámetros nacionales. Por un lado, están las políticas que propician una adhesión cada vez más profunda a la democratización de la enseñanza, en lo que se refiere a la educación para todos, a una educación humanista y solidaria, que tiene lugar a lo largo de toda la vida, posición que ganó fuerza después de la Cumbre de Jomtien y por otro lado, está la tendencia de darle a la educación una función más productivista en la calidad y en los objetivos de la educación, en los cuales se hace énfasis a los reajustes, a las evaluaciones, a los resultados, al rendimiento, etc. En este caso hay términos economicistas que invaden el vocabulario educativo, tales como, “capital humano” “consumidores de la educación”, “capital educativo”, “industria cultural”, etc.

El tipo de educación que elija un gobierno, refleja el tipo de sociedad que se quiere alcanzar.

## 4. Concepto del derecho a la educación

En ninguno de los instrumentos internacionales de protección a los derechos humanos se encuentra una definición específica sobre el derecho a la educación.

El tratadista argentino, Héctor Félix Bravo, plantea que “el derecho a la educación es la facultad que tiene toda persona, por el hecho de ser tal, de satisfacer el alto fin de su formación plena” (6) .

Igualmente encontramos, en un estudio realizado por el IIDH y la CEPAL, que el derecho a la educación se ejerce “al acceder al sistema educativo y permanecer en él, por lo menos hasta alcanzar un capital educativo básico que se adecue a los requerimientos necesarios en la sociedad respectiva para procurar una inserción productiva que permita generar un ingreso que permita satisfacer autónomamente las necesidades mínimas”(7). Finalmente, este concepto es ampliado desde la perspectiva de la incorporación, en la educación, de valores para el ejercicio de una moderna ciudadanía. En ambos casos se refiere al acceso a la educación y al enriquecimiento personal que esto conlleva y se plantean algunas condiciones que deben de caracterizar a la educación para responder al ejercicio pleno del derecho a la educación. Son elementos complementarios referidos al ingreso, a las condiciones que facilitan el proceso y a los resultados previsibles.

Recientemente, en el Foro Internacional de Educación (Amman, 1996), reunido para revisar los avances alcanzados en el Programa Interagencial sobre Educación para Todos, se planteó que “el derecho a la educación no es otra cosa que el derecho a participar en la vida del mundo moderno”(8) .

Cincuenta años después de la adopción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el derecho a la educación se reafirma en los principios de universalidad, integralidad e interdependencia. El desarrollo del mundo actual plantea nuevos desafíos al derecho de la educación. La globalización, por su parte, produce un fuerte impacto no solo en el campo económico sino también, en las diversas esferas de las relaciones humanas. El surgimiento de nuevas tecnologías, también, plantea nuevos retos al pleno ejercicio del derecho a la educación que no sólo tienen que ver con los aspectos éticos del acceso, el bienestar y de la dignidad personal, sino que contemplan también aspectos más amplios y urgentes, que afectan la vida de la colectividad en los campos políticos, económicos y sociales y que tienen que ver con la efectiva participación ciudadana en esos campos.

En resumen, el derecho a la educación es relativa a varios elementos que los Estados deben de proveer y garantizar para su plena realización y que se refieren: al acceso y a las posibilidades reales y de calidad educativa que tienen todas las

personas, la cual debe darse sin ninguna discriminación y de forma gratuita, permitiendo alcanzar una diversidad de conocimientos, competencias y actitudes, que produzca aprendizajes significativos; que sirvan de base para una educación permanente, que dure toda la vida. Su consecuencia se verá en la realización personal de cada quien y en su inserción efectiva, en lo político, económico y social. Igualmente, no puede dejarse de lado, el desarrollo de las capacidades emocionales (en las cuales el entorno familiar tiene gran responsabilidad), que servirán de herramientas, para que las personas puedan enfrentarse y adaptarse a los constantes cambios del mundo actual.

**5. Equidad de género en el derecho a la educación**

El derecho a la educación propugna que todas las mujeres, hombres, jóvenes, niñas y niños se desarrollen dentro de condiciones propicias para alcanzar una educación de calidad que les permita beneficiarse de otros derechos humanos a los que están íntimamente ligados. Está referido a la obligatoriedad de la educación básica y a las condiciones de equidad para la continuidad en la educación secundaria, técnica y vocacional, y a las facilidades para la educación superior de acuerdo con sus posibilidades.

La educación, en consecuencia, debe propiciar en todos sus aspectos la igualdad entre hombres y mujeres, sobre todo en lo que concierne al acceso a la educación en igualdad de condiciones y a su plena movilización en todos los niveles educativos. Debe fomentar la distribución equitativa de salarios dentro de las mismas posiciones laborales de los educadores, sin ninguna diferenciación por motivos de su sexo, a fin de que les permita tener un adecuado estándar de vida.

Es interesante observar en el cuadro que sigue, que existe un marcado desequilibrio entre la escolarización de los niños y las niñas en la escuela primaria en los países del continente. Así vemos que mientras en algunos países hay más del 10% de asistencia de niñas que de niños, como es el caso de Trinidad y Tobago, encontramos que en otros países hay mayor asistencia de niños que de niñas como es el caso de Bolivia. UNICEF ha identificado que en algunos países, del Caribe sobre todo, es más difícil retener en la escuela a los niños. Este es un elemento que a mediano plazo puede producir serias complicaciones por su relación como factor criminológico.

**Desequilibrio entre los sexos en las tasas netas de escolarización en la escuela primaria**

Escolarización de las niñas en relación con la escolarización en la escuela primaria

| | |
|---|---|
| Más del 10% | Trinidad y Tobago (11) |
| +3% a +9% | Nicaragua (3), Bahamas (4), República Dominicana (4) |
| +1% a +2% | Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, Haití, Honduras, Panamá |
| -1% a –2% | Belice, Canadá, Chile, Guyana, Perú |
| -3% a –5% | Venezuela |
| -6% a –9% | Bolivia |
| -10% a –20% | N/A |
| Más de –20% | N/A |

Fuente: UNICEF, The State of the World's Children 1999, Nueva York, 1998, págs. 106 a 109.

El cuadro que sigue muestra la cantidad de mujeres que ocupan la posición de maestra de escuela primaria en los países del continente. Ser maestra de escuela continúa siendo una opción laboral, casi natural de las mujeres más que de los hombres. Subyace, en esta actividad, una prolongación del rol maternal tradicional de las mujeres. Sin embargo, cuando se analiza la presencia de las mujeres en las otras jerarquías laborales del sistema educativo, es decir, cuando se llega a cargos laborales de posiciones superiores, de toma de decisiones en las cuales los salarios y las condiciones laborales son mejores, los campos están cubiertos por un porcentaje muy bajo de mujeres en relación con los cubiertos por hombres.

**Porcentaje de maestras en la escuela primaria**

| | |
|---|---|
| Más del 10% | Trinidad y Tobago (11) |
| Más de 90% | Bahamas |
| Entre el 75% y el 90% | Colombia, Cuba, Dominica, Estados Unidos, Guyana, Jamaica, Nicaragua, Santa Lucía, Surinam, Venezuela |
| Entre el 50% y el 75% | Belice, Canadá, Chile, Ecuador, Honduras, Paraguay, Perú, República Dominicana, San Vincente y las Granadinas, Trinidad y Tobago. |
| Entre el 25% y el 50% | N/A |
| Menos de 25% | N/A |

Fuente: UNESCO, Informe Mundial sobre la Educación, 1998, págs. 144 a 147; las cifras se refieren a 1995.

## 6. El derecho a la educación a escala internacional

El derecho a la educación está presente en la mayoría de los instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos y en muchas normas de carácter universal. Es, a través del ejercicio adecuado de este derecho, que los seres humanos podrán acceder a mejores condiciones de dignidad y a un mejor disfrute de la vida.

El tema del derecho a la educación fue materia de discusión desde la creación de la Liga de las Naciones, tuvo entre sus objetivos el establecimiento de mecanismos de cooperación entre las naciones y la creación de organismos internacionales como la Oficina Internacional de Educación con sede en Ginebra, fundada en 1934. La Carta Constitutiva de Naciones Unidas de 1945, también contiene referencias específicas a la realización de este derecho (9).

Posteriormente, en el plano universal, este derecho está consagrado en el Art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; en los Arts. 13 y 14 de la Convención Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales; en el Principio VII de la Declaración de los Derechos del Niño (10); y en los Arts. 28 y 29 de la Convención Internacional de Derechos del Niño (11), señalan básicamente que: toda persona tiene derecho a la educación gratuita y obligatoria, por lo menos en lo concerniente a la educación básica y que la educación debe tener por objeto, el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Asimismo, debe favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y entre todos los grupos étnicos y religiosos y promover las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. “Los derechos económicos, sociales y culturales establecen, además, la obligación de los Estados de adoptar medidas con el objeto de lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos reconocidos”(12).

Igualmente, como organismo especializado de Naciones Unidas en materia de educación, la UNESCO ha promovido el derecho a la educación, a través de muchas acciones y de varios documentos, tales como, la Convención Relativa a la Lucha Contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza, Arts. 1, 2, 3, 4 y 5.1; su Protocolo Adicional para instituir una comisión de conciliación y buenos oficios facultada para resolver las controversias que pueda dar lugar la aplicación de la Convención y la Resolución 169 sobre pueblos originarios.

Hay otros instrumentos, con argumentos sustantivos, que de diversas formas y para poblaciones específicas, protegen a nivel universal este derecho: la Convención Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Art. 18; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, Arts. 5 y 7; la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, Art.10; la Convención relativa a la Situación de los Refugiados, Arts. 4 y 22; la Convención Internacional que Protege los Derechos de todos los Trabajadores Migrantes y los Miembros de su Familia, Arts. 12, 30, 43 y

45; las Reglas de Estándares Mínimos para el Tratamiento de Prisioneros, Regla 77; las Reglas de Naciones Unidas para la Protección de Jóvenes Privados de Libertad, Sección IV. Regla 38, 39, 41, 42 y 43; la Convención de la OIT No. 111 Concerniente a la Discriminación con Respecto al Empleo y la Ocupación Arts. 1 y 3; la Convención de la OIT 169 concerniente a las Personas Indígenas y Tribales en Países Independientes Arts. 7.2, 26, 27, 28, 29,30 y 31; la Convención de Ginebra relativa a la Protección de Civiles en Tiempo de Guerra, Art. 94; La Convención de Ginebra relativa al Tratamiento de los Prisioneros de Guerra, Art.38. En el plano de la región americana, el derecho a la educación está consagrado en los Arts. XII, XIII y XXXI de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (13); la Convención Americana sobre los Derechos Humanos (14), contempla el derecho a la educación en sus Arts. 12 y 13; Protocolo Adicional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales o "Protocolo de San Salvador", Arts. 13, 14 y 16; y en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (15).

En general, en todos los textos, de una u otra forma, se identifica al derecho a la educación con las siguientes características:

• La educación básica debe ser obligatoria y financiada por el Estado.
• La enseñanza secundaria en sus diversas formas, debe ser generalizada. El Pacto de Derechos Económicos Sociales y Culturales agrega que esta generalización debe realizarse *por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.*
• La enseñanza superior debe ser accesible a todos, en función de los méritos y capacidad de cada uno.
• Se reconoce el derecho de los padres o tutores a escoger el tipo de educación que quieran dar a sus hijos o pupilos. Esto en relación con el Estado, no contraviene a la preferencia y la participación del estudiante.
• La enseñanza debe de estar centrada en el interés superior del niño.
• Se recomienda la participación activa del niño en el proceso educativo.
• Implementar un sistema adecuado de becas, para quienes lo requieren.
• Recomienda mejorar las condiciones formativas y materiales del cuerpo docente.
• Facilitar las condiciones para que las mujeres y otros grupos específicos no sufran ningún tipo de discriminación y tengan acceso a condiciones apropiadas que permitan su educación, sin importar su condición o situación.

Una revisión minuciosa de los textos muestra que hay mucha similitud entre todos ellos; es muy probable que unos hayan sido influenciados por los otros, dado que todos fueron preparados, más o menos, en la misma época y contaron con consenso. Algunos fueron preparados para reforzar los derechos de ciertas poblaciones específicas o que están dentro de situaciones especiales, por lo tanto, complementan a los instrumentos que por su origen son más amplios y generales. El reto sigue siendo que los Estados garanticen la efectiva realización de estos acuerdos, no solamente con la incorporación del tema en sus constituciones y su legislación interna, sino, también, mostrando voluntad política activa y destinando

los recursos financieros que respalden cualquier iniciativa; que en este campo se promueva.

Los tiempos y las situaciones no son estables, somos testigos de innumerables cambios y desde el momento en que estos instrumentos se redactaron hasta ahora han ocurrido muchas transformaciones. Sin embargo, los postulados y las situaciones educativas de las poblaciones que los inspiraron, continúan aún vigentes, lo cual hace imperativo seguir revisando y mejorando los procedimientos que permitan hacer realidad este derecho y conocer el grado de cumplimiento de los acuerdos internacionales a los que se adhirieron los Estados. Es por una cuestión de compromiso y por una cuestión de rigor que hay que contribuir en este debate. No todos los Estados han ratificado los instrumentos internacionales. A continuación se presenta un cuadro que muestra la situación actual de ratificación de algunos instrumentos de los sistemas americano y universal.

# CUADRO DE ALGUNOS INTRUMENTOS INTERNACIONALES RATIFICADOS POR LOS ESTADOS AMERICANOS

| | SISTEMA INTERAMERICANO [1] | | | SISTEMA UNIVERSAL [2] | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ESTADOS AMERICANOS** | **Convención Americana sobre Derechos Humanos** | **Protocolo Adicional a la Convención Americana de Derechos Humanos en Materiade Derechos Económicos, Sociales y Culturales** | **Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. (Belém do Pará) [3]** | **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales** | **Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer [4]** | **Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO)** | **Protocolo para Instituir una Comisión de Conciliación y Buenos Oficios Facultada para Resolver las controversias (UNESCO)** | **Convención sobre los Derechos del Niño** |
| Antigua y Barbuda | | | ■ | | ■ | | | ■ |
| Argentina | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Bahamas | | | ■ | | ■ | | | ■ |
| Barbados | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ |
| Belice | | | ■ | | ■ | ■ | | ■ |
| Bolivia | ■ | | ■ | ■ | ■ | | | ■ |
| Brasil | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ |
| Canadá | | | | ■ | ■ | | | ■ |
| Chile | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ |
| Colombia | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | ■ |
| Costa Rica | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Cuba [5] | | | | | ■ | ■ | | ■ |
| Dominica | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Ecuador | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ |
| El Salvador | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | ■ |
| Estados Unidos | | | | | | | | |
| Grenada | ■ | | | ■ | ■ | | | ■ |
| Guatemala | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Guyana | | | ■ | ■ | ■ | | | ■ |
| Haití | ■ | | ■ | | ■ | | | ■ |
| Honduras | ■ | | ■ | ■ | ■ | | | ■ |
| Jamaica | ■ | | | ■ | ■ | | | ■ |
| México | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | ■ |
| Nicaragua | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ |
| Panamá | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Paraguay | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | ■ |
| Perú | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ |
| República Dominicana | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ |
| Santa Lucía | | | ■ | | ■ | | | ■ |
| San Vicente y las Granadinas | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| St. Kitts y Nevis | | | ■ | | ■ | | | ■ |
| Surinam | ■ | ■ | | ■ | ■ | | | ■ |
| Trinidad y Tobago | ■ | | ■ | ■ | ■ | | | ■ |
| Uruguay | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | ■ |
| Venezuela | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ |

■ Ratificados  ☐ No ratificados

1 Fuente: OEA, Cuadro de Ratificaciones de los Instrumentos de Derechos Humanos al 1 de abril de 1999, Compilado por la Secretaría de la Comisión Inteamericana de Derechos Humanos.

2 Fuente: MARIE, Jean Bernard, International Instruments Relating to Human Rights (Clasificación y el estado de las ratificaciones al 1 de enero de 1998). En: International Human Rights Law Journal, Vol. 9 No. 2-4, 1998.

3 Adoptada el 9 de junio de 1994; entró en vigencia el 5 de marzo de 1995.

4 Fuente: Página web del Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Mujer. http://www.undp.org/unifem/cedaw.htm

5 Por resolución de la Octava Reunión de Consulta de Ministros de Relaciones Exteriores (1962) el actual Gobierno de Cuba está excluido de participar en la OEA.

## 7. El derecho a la educación en los países de la región americana

En cumplimiento de los Acuerdos, Convenciones y las normas internacionales de derechos humanos, la mayoría de los países de la región señalan en sus constituciones y su legislación, garantías específicas para que todas las personas accedan al derecho a la educación. Estos documentos utilizan como referencia los instrumentos internacionales de protección. De igual manera se han preparado leyes internas, en las cuales se recogen los planteamientos del derecho a la educación, las cuales responden a las políticas que para este campo cada Estado ha definido. Paralelamente, en muchos países de la región se han promulgado documentos y dispositivos de educación para promover y enseñar los derechos humanos dentro del sistema educativo.

De esta forma se da respuesta, desde la normativia, a los compromisos adquiridos con la ratificación de Convenios, Protocolos o Convenciones o a través de los acuerdos tomados en la Cumbres mundiales, regionales o temáticas que se han realizado, especialmente, en el transcurso de la presente década.

Sin embargo, las normas, leyes y constituciones no son suficientes para hacer que el derecho a la educación sea una realidad. Cualquier iniciativa en este sentido, debe tener un fuerte componente político, que oriente las aspiraciones de las mayorías e ir acompañado de una adecuada inversión financiera que la respalde. Al respecto el Banco Mundial plantea que: “Si se prestara mayor atención a la eficiencia y la equidad al asignar las nuevas inversiones públicas en educación, se avanzaría mucho hacia la solución de los difíciles problemas que enfrentan actualmente los sistemas de educación… Para lograr la eficiencia, los recursos públicos se deberían de concentrar en forma eficaz en función de los costos allí donde la rentabilidad de la inversión es más alta. Para lograr equidad, el gobierno debe garantizar que no se niegue acceso a la educación a ningún estudiante calificado debido a su falta de capacidad de pago”(16).

Con esto se recomienda, igual que en otras instancias, concentrar la atención de manera prioritaria a la educación básica y facilitar el ingreso al sistema educativo a todos sin ninguna discriminación.

Cada Estado de la región destina un porcentaje determinado de su Producto Nacional Bruto al Sector Educación. A continuación un cuadro que muestra las asignaciones que se dan por países:

**Gasto público en educación en relación con el PNB**

| | |
|---|---|
| Más del 7% del PNB | Barbados, Canadá, Jamaica, Santa Lucía |
| Entre el 6 y el 7% | Belice, Bolivia |
| Entre el 5 y el 6% | Costa Rica, Estados Unidos, México, Panamá, Venezuela |
| Entre el 4 y el 5% | Argentina, Trinidad y Tobago |
| Entre el 3 y el 4% | Colombia, Ecuador, Perú, Surinam |
| Entre el 2 y el 3% | Chile, El Salvador, Paraguay, Uruguay |
| Menos del 2% | Guatemala, República Dominicana |

Fuente: UNESCO, Informe mundial sobre la educación, 1998.

## 8. Contribución de los Organismos Internacionales

La **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (17)**, creada en 1945, tiene como principal objetivo contribuir con la paz y la seguridad en el mundo a través de la promoción de la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones con el propósito de fomentar el respeto universal a la justicia, al estado de derecho, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, tal como está contemplado en la Carta de las Naciones Unidas.

La UNESCO ha desarrollado una destacada labor en torno al derecho a la educación. En este campo se le reconoce la intensa labor que ha realizado apoyando a los Estados, a organizaciones no gubernamentales, a educadores y a las comunidades, en campañas de erradicación del analfabetismo, en la eliminación de la discriminación en la esfera de la enseñanza, en fomentar la educación permanente, en la incorporación de la educación en derechos humanos, en la ampliación de la cobertura educativa, en el mejoramiento de la calidad de la educación, en la incorporación de la tecnología educativa y en promover, a través de la educación, el camino para el establecimiento de una Cultura de Paz.

La UNESCO ha promovido la preparación y establecimiento de numerosas normas internacionales con relación a estos temas: convenciones, recomendaciones, declaraciones, conferencias y reuniones, entre las que pueden mencionarse las siguientes:

• La Convención y Recomendación Relativa a la lucha Contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza (18) y el Protocolo para Instituir una Comisión de Conciliación y Buenos Oficios Facultada para Resolver las controversias a que pueda dar lugar la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.(19)
• La recomendación relativa a la situación del personal docente.(20)
• El Programa mundial para la alfabetización.(21)

• La recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales.(22)
• Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe.(23)
• Proyecto de Educación para Todos.(24)
• Programa Cultura de Paz.(25)

Igualmente, la UNESCO atiende de manera regular todo tipo de quejas de supuestas víctimas sobre violaciones y abusos a los derechos humanos en los ámbitos de su competencia: educación, ciencia, cultura e información (26). Estas quejas proceden generalmente de educadores, estudiantes, investigadores, escritores, periodistas o artistas. Para estos efectos, su Comité sobre Convenciones y Recomendaciones ha establecido procedimientos especiales para examinar las quejas recibidas. El Comité revisa cada caso con sumo cuidado y confidencialidad y busca alcanzar un arreglo amistoso con el correspondiente Estado miembro; en caso contrario, el Director General interviene en cuanto lo considere necesario, y se manifiesta a través de la prensa o por medio de contactos directos con las autoridades nacionales del más alto nivel.

Si bien se está avanzando hacia el objetivo de la educación para todos, es preciso multiplicar los esfuerzos para que la educación que se imparta sea de alta calidad y corresponda a las necesidades sociales. Esto es primordial para que los jóvenes adquieran los conocimientos, las capacidades, las actitudes y los valores indispensables para llevar una vida activa y productiva en la sociedad del futuro, que estará basada en el saber (27).

El **Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)** es la organización dedicada a la defensa y protección de los derechos de la infancia y la adolescencia. Ayuda a los jóvenes a aprovechar las oportunidades para que logren su mejor desarrollo. Ha realizado una gran labor en relación con el derecho a la educación, al impulsar la formulación y aprobación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la cual contó con la adhesión del mayor número de países del mundo y se puso en vigor a partir de 1990. Dentro de los mayores aportes en apoyo al derecho a la educación, este instrumento ha señalado que la calidad y la pertinencia de la educación deben de diseñarse dentro de un modelo de enseñanza y aprendizaje centrado básicamente en los intereses, necesidades y capacidades del estudiante, ofreciéndole oportunidades prácticas para que participe activamente de su propio proceso de aprendizaje, un aprendizaje que tendrá lugar durante toda su vida. Igualmente importante, es el interés particular que la Convención le adjudica a cuestiones como la igualdad de género, salud y nutrición; a asuntos relacionados con la participación de los progenitores y de la comunidad; y a las relativas a la calidad de la propia gestión educativa, cuya eficiente realización tendrá impacto favorable en la realización del derecho a la educación.

La revolución en materia de educación está reestructurando el sistema de educación. En virtud de esa revolución, las escuelas deben transformarse en

zonas de creatividad, seguridad y estimulación para los niños, con agua potable y saneamiento satisfactorio, con maestros motivados y planes de estudio pertinentes, donde se respete a los niños y estos aprendan a respetar al prójimo (28).

El **Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (**29), es el órgano de las Naciones Unidas encargado de promover el disfrute universal de todos los derechos humanos, dando respuesta así a la voluntad y a la determinación de la comunidad internacional. Su mandato se basa en la Carta de las Naciones Unidas, así como de la Declaración y el Programa de Acción de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos realizada en Viena, 1993.

Con los resultados de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos y con los acuerdos tomados por la Asamblea General de Naciones Unidas, se le otorgó especial atención al derecho de la educación y al fomento de los derechos humanos por medio de la educación. En función de estos propósitos, se establece el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (30) que cubre el periodo de 1994-2005. Su fundamento reconoce que la educación, la capacitación y la información pública en materia de derechos humanos son indispensables para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz. Además, tal como se reconoce en el Plan de Acción de Viena, se adhiere a la lucha contra el analfabetismo y a orientar a la educación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana.

En el corto tiempo que ha estado en ejercicio el Alto Comisionado se han preparado una variedad de resoluciones, decisiones y reportes para alentar a los gobiernos y a todas las organizaciones a apoyar la realización de la Década de la Educación en Derechos Humanos. Igualmente, ha desarrollado documentos y organizado actividades de formación en derechos humanos para diversas poblaciones con el propósito de cumplir con su mandato institucional. Cabe resaltar la reunión realizada en Ginebra del 27 al 30 de enero de 1997, en donde se elaboró una Guía de acción nacional para la educación en derechos humanos.

El **Comité de Derechos Humanos**, es el organismo de las Naciones Unidas, creado por la Convención Internacional de Derechos Civiles y Políticos para darle seguimiento y monitorear la realización por los estados parte de los derechos contenidos en la Convención.

El **Consejo Económico y Social de Naciones Unida**s, es el órgano principal del sistema, encargado de coordinar la labor económica y social de las Naciones Unidas y de los organismos e instituciones especializados. Dos son los órganos subsidiarios del Consejo que, recientemente, han desarrollado acciones sobre el derecho a la educación.

Uno es el **Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales**, que es un órgano permanente de expertos quienes se ocupan de temas específicos. En su

novena sesión (31) , dedicaron las discusiones, de manera especial, al derecho a la educación como parte de los derechos económicos, sociales y culturales, en esta sesión, se presentan diversas alternativas para identificar indicadores y otras formas de medir la realización de este derecho.

El otro órgano subsidiario es la **Comisión de Derechos Humanos**, que es una de las nueve comisiones orgánicas del Consejo Económico y Social. Recientemente, en su 55º Período de Sesiones (32) recibió el informe preliminar de la relatora especial, Sra. Katarina Tomasevski, sobre el derecho a la educación, el cual fue presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión.

El **Banco Mundial** es el organismo especializado que proporciona soporte para el desarrollo, para lo cual ofrece préstamos, asistencia técnica y muchos recursos para atacar, sobre todo, las situaciones que conllevan a la pobreza. En este sentido “trabaja en pro del fortalecimiento de las economías y la expansión de los mercados para asegurar mejores condiciones de vida a toda la población mundial, especialmente a los más pobres. Los programas que desarrolla estimulan a los gobiernos para que den mayor prioridad a la educación, en particular cuando hay interés en que la reforma económica se establezca como un proceso permanente. Por otro lado, la principal colaboración que el Banco ofrece es asesorando a los gobiernos a elaborar las políticas de educación adecuadas a las circunstancias de sus países. En función de esto, es que se diseña el financiamiento que se otorga para la realización del Plan para Educación.(33)

A nivel regional, la **Organización de Estados Americanos (OEA)**(34), es el organismo regional creado para afianzar la paz y la seguridad. Dentro de las funciones que le toca desempeñar, se destaca que es una entidad encargada de fomentar la educación, la cultura y el desarrollo social.

La OEA ha preparado instrumentos, ha organizado Cumbres de mandatarios y reuniones especializadas para impulsar el derecho a la educación. Dentro de las acciones relevantes para apoyar el derecho a la educación están: la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (35), la Convención Americana sobre Derechos Humanos (36), el Protocolo Adicional en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (37), la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (38).

De igual manera, en las cuatro reuniones de Jefes de Estado y de Gobierno del hemisferio, tanto el derecho a la educación como el tema educativo han sido materias de debate. En la reunión de 1956 que tuvo lugar en Panamá surgieron las iniciativas que tuvieron como resultado la creación del Programa de Becas de estudio de la OEA. En la reunión de 1967, en Punta del Este, Uruguay, se lanzó la idea de crear los programas regionales de desarrollo educativo, científico, tecnológico y cultural de la OEA. Más tarde, en 1995, en la Cumbre de Miami, se le encomendó a la OEA tener una acción más efectiva en la democratización de las naciones a través de varias acciones en las que la educación adquiere una posición prioritaria. Finalmente, en la reunión de Santiago de Chile en 1998, la

educación es uno de los ejes más importantes de la discusión, alrededor del cual se desarrollan los debates.

El Sistema Interamericano de Protección y Promoción de los Derechos Humanos de la OEA, cuenta con dos entidades especializadas, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos con sede en Washington D.C., Estados Unidos y la Corte Interamericana de Derechos Humanos con sede en San José, Costa Rica. En 1980, la Corte y el Gobierno de Costa Rica firman un acuerdo para establecer el **Instituto Interamericano de Derechos Humanos** con sede en San José, Costa Rica. El IIDH es un organismo académico autónomo, especializado en derechos humanos encargado de promover, enseñar e investigar temas relativos a los derechos humanos. Dentro de las funciones de promoción está interesado en desarrollar acciones para fomentar el efectivo cumplimiento del derecho a la educación. Con este propósito ha iniciado estudios especializados y acciones de asesoría a los Ministerios de Educación de los países de la región. De igual manera, en coordinación con CEPAL-Chile, ha realizado estudios sobre los derechos económicos, sociales y culturales, a través de los cuales se profundizó y reflexionó sobre la plena realización de los derechos económicos, sociales y culturales en América Latina (39).

La **Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI),** es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países de la región en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional. Su origen se remonta a 1949 cuando se crea la Oficina de Educación Iberoamericana. A partir de la I Conferencia Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, en Guadalajara, México, en 1991, la OEI ha promovido y convocado las Conferencias de Ministros de Educación, como instancia de preparación de esas reuniones cumbres, haciéndose cargo también de aquellos programas educativos, científicos y culturales que le son delegados para su ejecución.

A la fecha, la OEI ha realizado siete Conferencias Iberoame-ricanas: La Habana, 1988, sobre “Educación, trabajo y empleo”; Santa Fe de Bogotá, 1991, “Descentralización de la educación”; Guadalupe, España, 1992, “La cooperación iberoamericana en el campo de la educación”; Salvador de Bahía, Brasil, 1993, “Educación y trabajo”; Buenos Aires, 1995, “La educación como factor esencial del desarrollo económico y social”; Concepción, Chile, 1996, “Gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos” y Mérida, Venezuela, 1997, “La educación y los valores éticos de la democracia”.

### 9. Cumbres y Conferencias especializadas

Las Naciones Unidas y los organismos especializados, universales y regionales, han convocado a grandes reuniones intergubernamentales para debatir aspectos específicos de interés de los Estados. Su finalidad es encontrar formas de cooperación mutua y consenso sobre el tratamiento de asuntos que afectan a las poblaciones y a las sociedades en su conjunto. La presencia y opinión de los

organismos no gubernamentales está ganando, paulatinamente, mayor espacio. Mientras inicialmente, se aceptaba su presencia como observadores, últimamente, realizan reuniones paralelas y sus conclusiones son consultadas y analizadas, por la seriedad y profesionalismo con la que sus integrantes plantean sus propuestas. A modo de ejemplo, señalaremos algunas de las que pusieron énfasis en el tema educativo.

De igual manera, se han organizado conferencias y reuniones especializadas a niveles regionales y mundial, algunas de las cuales merecen una mención especial. En 1947 se realizó la primera Conferencia Internacional sobre Educación. En 1950 tiene lugar en Niza la Conferencia Internacional sobre Universidades. En el período de 1960 a 1966 se celebraron Conferencias regionales de Ministros de Educación, en Asia, África, América y Europa, para impulsar la educación gratuita y universal; en el marco de estas reuniones se describieron, por primera vez las estadísticas de los niveles de educación en el mundo, las cuales mostraron cifras desalentadoras. En las reuniones regionales se establecieron estrategias y metas drásticas cuyos resultados se vieron a partir de 1970. Dentro de estas estrategias se realizó en 1965, en Teherán, el Congreso mundial para la erradicación del analfabetismo. En 1977 tuvo lugar la Conferencia internacional sobre educación ambiental. Ese mismo año, del 14 al 18 de julio, se realizó en Hamburgo, la Conferencia internacional de educación de adultos (CONFINTEA V).

En 1990 se llevan a cabo dos grandes Cumbres: la Cumbre Internacional sobre Derechos del Niño, cuya repercusión ha tenido efectos a escala mundial y, La Conferencia Mundial de Educación para Todos (40), celebrada en Jomtiem, Tailandia, en marzo de ese año. Es tal vez, la Conferencia con más trascendencia en los últimos tiempos, se organizó con el propósito de renovar los compromisos que el mundo había asumido a favor del derecho a la educación de todas las personas. En esa ocasión se expresó que *"la educación es un derecho humano con gran fuerza para el cambio social, pues contribuye en la lucha contra la pobreza, ya que potencia las capacidades de las mujeres, protege a la infancia del trabajo abusivo y explotador y promueve los derechos humanos y la democracia*". Asimismo se reconoció, que *"en los cuatro decenios transcurridos desde 1948, cuando en la Declaración Universal de los Derechos Humanos se afirmó el derecho de todos a la educación, la comunidad internacional ha hecho esfuerzos decididos y sinceros por hacer realidad ese derecho. Conjuntamente con el año Internacional de la Alfabetización (1990) y de conformidad con los objetivos del Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural (1998-2007) y del Cuarto Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1991- 2000), es necesario afianzar y ampliar la educación básica para crear formas de desarrollo nacional sostenido en el que los cambios culturales y tecnológicos concilien con el crecimiento económico y social".*

No resulta una exageración decir que Jomtien representó el comienzo de un consenso internacional que reconoce la educación como el elemento más importante en la lucha contra la pobreza, la potenciación de las mujeres, la

promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico. Este consenso explica por qué los países donantes se comprometieron en 1996 a la tarea de ayudar a los países en desarrollo a garantizar la educación primaria universal para el año 2015 (41).

En marzo de 1993 se realizó en Montreal, Canadá, la reunión Mundial de Educación en Derechos Humanos. Del 13 al 17 de mayo de 1996, se llevó a cabo en Kingston, Jamaica, la Séptima reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. En 1998 se realizó, bajo los auspicios de la UNESCO, la reunión sobre Educación Superior.

En los últimos años, tanto la UNESCO, como la OEA y la OEI reúnen periódicamente a los Ministros de Educación para tratar temas de interés común y visualizar formas de cooperación en los campos especializados de su competencia.

## ALGUNOS HITOS A FAVOR DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

| AÑO | INSTRUMENTO O CONFERENCIA INTERNACIONAL | COMENTARIO |
|---|---|---|
| 1948 | Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre | (Abr.) La IX Conferencia Internacional Americana, reunida en Bogotá, Colombia, aprueba la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre. |
| 1948 | Declaración Universal de Derechos Humanos | (Dic.) La Asamblea General de las Naciones Unids aprueba la Declaración Universal de Derechos Humanos. La educación se considera como un derecho fundamental básico de todas las personas. Título VII. Debe ser gratuita por lo menos en las etapas básicas; la educación primaria debe ser obligatoria. Debe estar orientada al desarrollo de la personalidad y a la enseñanza de los derechos humanos. Art.26. |
| 1959 | Declaración de los Derechos del Niño | (Nov.) La Asamblea General de la Naciones Unidas aprueba la Declaración de los Derechos de los Niños. La educación se considera como un derecho de la infancia y juventud. |
| 1960 | Convención y recomendación relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza. | (Dic.) Presentada y aprobada por la Conferencia General de la UNESCO. Establece que los Estados partes deben evitar cualquier práctica que implique discriminación en la educación y formular políticas que promuevan igual oportunidad educativa para todos. |
| 1960-1966 | Conferencias Regionales sobre Educación | La UNESCO celebra cuatro Conferencias Regionales sobre Eduación que contribuyen a establecer metas con un plazo determinado destinadas a ofrecer a todos los niños una educación primaria gratuita y obligatoria. Las reuniones se celebraron en Karachi (1960), Addis Abeba (1961), Santiago (1962) y Trípoli (1966). |
| 1962 | Protocolo relativo a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza | (Dic.) Fue adoptada por la Conferencia General de la UNESCO y entró en vigor el 24 d octubre de 1968. Establece la Comisión de Conciliación y Buenos Oficios facultada para resolver las controversias a que pueda dar lugar la Convención. |

| | | |
|---|---|---|
| 1965 | Congreso Mundial para la erradicación del analfabetismo | Se reconoce que la existencia de analfabetos es un tremendo obstáculo para lograr que se cumplan los propósitos y objetivos de la Carta de NU y las disposiciones de la DUDH. Urge erradicar el analfabetismo en todo el mundo y promover la educación en todos los niveles. |
| 1966 | Recomnedación de la UNESCO relativa a la situación del personal docente | (Oct.) Aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 5 de octubre de 1966. |
| 1968 | Conferencia Internacional de Derechos Humanos | Se realizó en Teherán. La Proclamación de Teherán declara solemnemente su adhesión a la DUDH, a los Pactos y Convenciones. Insta a los Estados a fomentar la eduación, luchar contra el analfabetismo y cualquier forma de discriminación. |
| 1969 | Convención Internacional para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial | (Ene.) Entra en vigor la Convención Internacional para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, que proclama en el Art. 5, el derecho de todos a la educación sin importar su raza, color, nacionalidad u origen étnico. |
| 1969 | Convención Americana sobre Derechos Humanos. | (Nov.) La Conferencia interamericana especializada sobre Derechos Humanos, la suscribe en San José, Costa Rica. Entró en vigor el 18 de julio de 1978. |
| 1974 | Recomendación sobre la Educación de UNESCO | (Nov.) Recomendación aprobada por la 18va. Reunión en la Conferencia General de la UNESCO sobre la Educación para la comprensión la cooperación y la paz internacional y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales. |
| 1975-1985 | Decenio de la Mujer | La democratización de los gobiernos permitió que las mujeres reclamaran iguales derechos civiles y políticos. Naciones Unidas facilita y organiza actividades a favor del derecho de las mujeres. |
| 1976 | Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales | (Ene.) Entra en vigor el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que garantiza el derecho de todos a la educación. Según el Art. 13, la educación debe permitirle a todas las personas participar efectivamente en una sociedad libre que promueva la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las personas. |

| | | |
|---|---|---|
| 1979 | Año Internacional del Niño | (Ene.) Se establece el Año Internacional del Niño para fortalecer los principios de la Declaración de los Derechos del Niño y concienciar al mundo sobre las necesidaes especiales de los niños. |
| 1980 | La matriculación en la enseñanza primaria se duplica en América Latina y se triplica en Africa. | La matriculación en la enseñanza primara se duplica en América Latina y se triplica en África, pero no se alcanza la meta de ofrecer una educación primaria universal. De todos los niños de 6 a 11 años, no asisten a la escuela aproximadamente una tercera parte en los países en desarrollo y una doceava parte en los países industrializados. El año 1980 había sido establecido como meta en las Conferencias Regionales sobre Educación celebradas en 1960 y 1966. |
| 1980 | Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (UNESCO) | Se da inicio al Proyecto que tendrá una duración de 20 años. Tiene como objetivo fundamental, atacar el analfabetismo, escolarizar a todos los niños en edad escolar y mejorar la calidad de la educación. |
| 1981 | Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer | (Sept.) Entra en vigor la Convención que aboga por la eliminación de la discriminación contra la mujer y propugna que se garanticen los mismos derechos en materia de educación. Esta igualdad debe asegurarse en el acceso y al asegurar la igual participación en pre-escolar, educación general, técnica, vocacional y en educación superior. Debe asegurar la eliminación de toda forma de estereotipo en los roles de hombres y mujeres. Art. 10 y 14. |
| 1982 | Comienza la crisis de la deuda | Comienza la crisis de la deuda. Los bancos comerciales dejan de prestar dinero a los países en desarrollo después de que varios gobiernos anuncian que van a suspender los pagos por servicio de la deuda. El FMI y el Banco Mundial comienzan a refinanciar los préstamos existentes y exigen ajustes estructurales. Los servicios del sector público, entre ellos la educación, se ven gravemente afectados. |
| 1984 | Proyecto de Educación para Todos | Se da el lanzamiento del Proyecto promovido por UNESCO sobre Educación para todos. |

| | | |
|---|---|---|
| 1985 | Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer | (Jul.) Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer (Nairobi). La educación se considera como la base para mejorar la condición jurídica y social de la mujer. Los Gobiernos participantes acuerdan fomentar la eliminación de los estereotipos en materia de género que aparecen en los materiales pedagógicos, a rediseñar los libros de texto para presentar una imagen positiva de la mujer y a incluir estudios sobre la mujer en los planes de estudio. |
| 1988 | Protocolo adicional en materia de derechos económicos, sociales y culturales | (Nov.) Llamado también “Protocolo de San Salvador” suscrito en el décimo octavo período ordinario de sesiones de la Asamblea General de la OEA. Entrará en vigor cuando los Estados hayan depositado los respectivos instrumentos de ratificación. |
| 1988 | Programa Mundial de Alfabetización | Tiene como propósito la erradicación del analfabetismo a nivel mundial. |
| 1989 | Convención Internacional de Derechos del Niño | (Nov.) Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Es el instrumento que más ratificaciones tiene; entró en vigor en 1990. Los Estados parte reconocen el derecho a la educación de la infancia y la juventud. Esta debe ser obligatoria y gratuita, sobre todo en primaria. La educación debe hacer énfasis en el desarrollo de la personalidad de los talentos mentales y de las hbilidades físicas en su máxima capacidad. Arts. 28 y 29. |
| 1990 | Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y Declaración Mundial de Educación para Todos | (Mar.) Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Jomtien). Copatrocinada por el Banco Mundial, el PNUD, la UNESCO, el UNICEF y, posteriormente, el FNUAP presenta consenso mundial sobre la educación básica ampliada. La educación es un derecho fundamental para todas las personas mujeres, hombres, de todas las edades, de todo el mundo. Cada persona, infante, joven o adulta, debe tener la opirunidad de beneficiarse de las oportundiades de la educación, que le pemita atender sus necesidaes básicas de aprendizaje, desarrollar sus capacidades al máximo, mejorar sus vidas y tomar mejores decisiones. Declaración Mundial de Eduación para Todos. Preámbulo y Art. 1. |
| 1990 | Convención sobre los Derechos del Niño | (Sept.) Entra en vigor la Convención sobre los Derechos del Niño, que codifica como ley internacional el derecho del niño a la educación. |

| | | |
|---|---|---|
| 1990 | Cumbre Mundial a favor de la Infancia | (Sept.) Cumbre Mundial a favor de la Infancia (New York). 159 países acuerdan una serie de metas para la educación , entre ellas el acceso universal a la educación básica y su terminación por al menos un 80% de los niños en edad escolar prmaria para el año 2000. |
| 1990 | Convención internacional sobre la protección de los derechos humanos de los trabajadores migrantes (no está en vigor) | (Dic.) La Conveción Internacional sobre la protección de los derechos humanos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas aunque aún no ha entrado en vigor, declara que la educación es un derecho de los hijos de todos los trabajadores migratorios y los trabajadores temporales en cualquier país. |
| 1992 | Conferencia sobre Medio Ambiente y Desarrollo | (Jun.) Llamada también Cumbre de la Tierra y se llevó a cabo en Río de Janeiro. La educación ... debe ser reconocida como un proceso por el cual las personas y las sociedades pueden alcanzar su mayor potencial. La Educación es importante para promover el desarrollo sostenible y para mejorar la capacidad de la gente en su relación con el ambiente y con los temas del desarrollo. Los gobiernos deben tomar todos los pasos necesarios para eliminar el analfabetismo, ampliar la participación de la mujer en todas las instituciones educativas y promover el ideal universal de acceso a la educaicon primaria y secundaria. Agenda 21. Capítulos 3, 24 y 36. |
| 1993 | Conferencia Mundial sobre Educación en derechos humanos, Montreal | (Mar.) Se recomienda que los Estados elaboren Programas y estrategias específicas para ampliar al máximo el nivel de educación y difusión de información pública en materia de derechos humanos. |
| 1993 | Conferencia Mundial de Derechos Humanos | (Jun.) Se llevó a cabo en Viena. Considera que la eduación, la capacitación y la información pública en materia de derechos humanos son indispensables para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz. |

| | | |
|---|---|---|
| 1993 | Normas Uniformes sobre la igualda de oportunidades para las personas con discapacidad | (Dic.) Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas, declaran que los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades en materia de educación a todos los niveles, tanto para los niños como para los jóvenes y adultos con discapacidades. |
| 1993 | Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos | (Dic.) Creada por resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas. El 15 de septiembre de 1997, dentro de la reforma de Naciones Unidas, se integra a la Oficina del Alto Comisionado, el Centro de Derechos Humanos. |
| 1994 | Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer | (Jun.) Llamada también “Convención de Belém do Pará”. Adoptada en el vigésimo cuarto período ordinario de sesiones de la Asamblea General de la OEA. Entró en vigor el 5 de marzo de 1995. |
| 1994 | Conferencia Mundial sobre la Educación Especial | (Jun.) La Conferencia Mundial sobre la Educación Especial (Salamanca). Los participantes declaran que todos los países deberían incorporar las necesidades especiales en materia de educación en el marco de su estrategia educativa interna. |
| 1994 | Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo | (Sept.) La Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo se llevó a cabo en El Cairo. Los participantes propugnan el acceso universal a la educación primaria, técnica y no académica para el 2015, con especial hincapié en la eduación de las niñas. Se comprometen a desarrollar esfuerzos particulares para corregir las iniquidades relacionadas con las condiciones sociales y económicas sin ninguna distinción. Propiciar educación de calidad para que todas las personas puedan desarrollarse al máximo de sus capacidades y participar en los proceso políticos, económicos y sociales. Agenda de Poblaciones párrafos 2.36 y 3.43. |
| 1994 | I Cumbre de las Américas en Miami | Los Presidentes y Jefes de Estados de América se reúnen en Miami y expresan que la educación debe ser asumida como una tarea cuya responsabilidad recae en todos y cuyos beneficios también son para todos. |
| 1994 | Programa Cultura de Paz | Promovido por el Director General de la UNESCO, Dr. Federico Mayor. |

| | | |
|---|---|---|
| 1994-2005 | Decenio de las Naciones Unidas, para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos | (Dic.) Proclamada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 23 de diciembre de 1993. Su fundamento establece que la educación en derechos humanos es indispensable para propiciar relaciones estables y armoniosas. |
| 1995 | Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social | (Mar.) La Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenague). Los Estados participantes se comprometen a promover y alcanzar el acceso universal y equitativo a la eduación de calidad para ayudar a erradicar la pobreza, promover el empleo y fomenta la intgración social, con un especial hincapié en la educación de las iñas. Se comprometen a formular y fortalecer las estrategias para erradicar el analfabetismo y universalizar la educación desde la temprana edad. Hace énfasis en la educación a lo largo de toda la vida y a cuidar la calidad de la educación que garantice conocimientos, habilidades de razonmamiento que contribuya al desarrollo de una vida digna que permita la participación en los procesos económicos, sociales y políticos. Compromiso 6 |
| 1995 | Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer | (Sept.) La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing). La Conferencia aboga por la eliminación de la discriminación en la eduación a todos los niveles, el fomento de sistemas de educación sensibles a las cuestiones de género y la promoción de la igualdad de oportunidades para la mujer en materia de educación y capacitación. La conferencia hace hincapié en laas importantes repercusiones que tiene la educación sobre las niñas. Plataforma de Acción, párrafos 69, 80, 81 y 82. |

| | | |
|---|---|---|
| 1996 | Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos | (Jun.) Reunión para el examen de los progresos alcanzados a mitad del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (Ammán). La reunión estudia los progresos hacia las metas para el año 2000 establecidas en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. La educación brinda poder (empowerment). Es la llave para establecer y reforzar la democracia y el desarrollo, para el desarrollo que sea tan sostenible y humanos y que la paz se fundamente en el respeto mutuo y en la paz social. Sobre todo en un mundo en el que todavía el conocimiento y la creatividad juegan un rol fundamental. El derecho a la educación no es otra cosa que el derecho a participar en la vida del mundo moderno. Afirmación de Ammán. |
| 1997 | Examen del Banco Mundial | El Banco Mundial lanza su libro Prioridades Estratégicas para la Educación donde plantea recomendaciones que deben adoptar los Estados para hacer frente a las demandas y dificultades en materia de educación. |
| 1997 | Conferencia Internacional contra el Trabajo Infantil | (Oct.) Conferencia Internacional contra el Trabajo Infantil (Oslo). Los Gobiernos participantes declaran que todo trabajo que intefiera con la educación del niño es inaceptable y resuelven crear programas ajustados a un calendario preestablecido para alcnzar una educación universal de alta calildad y obligatoria, con un especial hincapié en la educación de las niñas. |

## 10. Mecanismos Internacionales establecidos para monitorear el cumplimiento del Derecho a la Educación.

Existen algunos mecanismos para supervisar el cumplimiento y la plena aplicación del derecho a la educación en lo que concierne a los Estados partes de cada uno de los Tratados. Estos procedimientos son del nivel universal así como del nivel de la región americana. Cada Convención establece sus propios mecanismos para monitorear y supervisar el cumplimiento de sus acuerdos. Para estos efectos se han establecido tres tipos de procedimientos: 1) los informes, 2) las demandas entre los Estados y 3) el procedimiento de las demandas individuales o de grupos.

Entre los procedimientos considerados por los tratados a nivel universal se tiene la creación de Comités de Expertos, tales como:

El Comité sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (42), fue establecido por el Consejo Económico y Social de Naciones Unidas. Los Estados parte envían informes periódicos sobre las medidas que han tomado con el fin de cumplir con los derechos estipulados en la Convención de Derechos Económicos Sociales y Culturales, estos documentos son revisados por los miembros del Comité. Esta Convención no establece mecanismos para demandas entre estados o individuales. Existe un borrador para un Protocolo Opcional a la Convención que está bajo estudio y todavía no se ha adoptado. Recientemente, por Resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos se nombró a una relatora especial sobre el derecho a la educación, el cargo recayó en la Sra. Katarina Tomasevski, quien el 13 de enero de 1999 presentó su informe preliminar.

El Comité de Derechos Humanos (43), el Art. 40 de la Convención de Derechos Civiles y Políticos, establece que los Estados parte deben de enviar informes periódicos al comité en los que informan sobre las medidas tomadas a favor de los derechos contemplados en la Convención. Se establecen mecanismos para recibir demandas entre los Estados e individuales contra los Estados partes de la Convención, lo cual esta regido por el Protocolo adicional.

Otros comités establecidos para darle seguimiento a los acuerdos de los Instrumentos de Protección Internacional son: el Comité sobre la Eliminación de la Discriminación Racial; el Comité sobre la Discriminación Contra la Mujer; el Comité sobre los Derechos de los Niños; el Comité sobre el Estatuto del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados; el Comité sobre la Protección de los Derechos de todos lo Migrantes Trabajadores y los Miembros de sus Familias; La implementación de la Convención de la UNESCO contra la discriminación en educación y la Comisión de Conciliación y buenos oficios establecidos por el Protocolo de esta Convención; el Comité de la Organización Internacional del Trabajo; el Comité Internacional de la Cruz Roja y su Comisión Internacional de Hechos-Encontrados.

Cada comité tiene sus propias reglas, sin embargo, las funciones de la mayoría de estos comités están referidos a la recepción, revisión y establecimiento de

recomendaciones a los informes periódicos que presentan los Estados; algunos reciben peticiones directas de los habitantes o de las organizaciones no gubernamentales, quienes también, en algunas ocasiones presentan informes paralelos a los de los Estados, en los que dan cuenta de la realización de los derechos desde sus perspectivas y con ello complementan la información que manejan los integrantes de cada comisión. En algunos casos, como la Convención de la UNESCO, se establece una comisión especial que busca la conciliación y la solución amigable de las disputas.

## 11. Palabras finales

Realmente, el cometido esencial del derecho a la educación no está referida únicamente a garantizar la alfabetización, pero es la gran cantidad de analfabetos, que están en nuestro mundo y de manera particular en nuestra región, la que muestra de manera dramática y, de forma por demás desgarradora, el terrible incum-plimiento del derecho a la educación por parte de muchos Estados.

Si bien es cierto, la no observancia del derecho a la educación no tipifica una violación directa a la vida de las personas, su incumplimiento sí significa una negación a la vida misma y al desarrollo de la persona en condiciones de plena dignidad. Su efectiva realización es una obligación que no se puede postergar.

La educación, como muchas acciones de la actividad humana, conlleva un carácter de profundo contenido político, que en diversas ocasiones ha sido presa de la manipulación demagógica, por los gobernantes de turno que han tenido presencia en muchas épocas de la historia continental. Esas adhesiones demagógicas no han tenido resultados positivos en la efectiva realización del derecho a la educación, por lo tanto es imperativo desarrollar estrategias agresivas y especializadas que permitan darle seguimiento al correcto acatamiento de las Convenciones y demás acuerdos suscritos por los Estados. No solamente está en juego el respeto y la realización del derecho a la educación, en particular, sino, el respeto a todo el sistema de protección de los derechos humanos.

Desde la posición estratégica del IIDH, corresponde desarrollar una serie de reuniones, a escalas nacionales, sub-regionales y regionales que permitan examinar los medios para mejorar los mecanismos de aplicación del derecho a la educación y al mismo tiempo que, en el marco de estas reuniones, se contribuya en el establecimiento de mecanismos para compartir experiencias internacionales en este campo.

Si bien es cierto, que los Estados envían sus informes periódicos a los órganos creados con este fin, sobre la realización del derecho a la educación, es necesario desarrollar académicamente dos asuntos: a) identificar si hay duplicidad de solicitud de informes y si los informes presentados por los Estados son completos, acertados y confiables y b) instar y capacitar a los organismos locales no

gubernamentales para que realicen un monitoreo paralelo y preparen su informe serio, especializado sobre este asunto en particular.

Es igualmente conveniente, analizar la actividad y pertinencia de los órganos creados en virtud de los tratados a fin de que mejoren su funcionamiento y potencien las tareas de supervisión que realizan. Adicionalmente, hay que facilitar y estimular las condiciones del trabajo que realizan las personas encargadas de las relatorías especiales, los expertos, los grupos de trabajo, etc., que se han establecido para vigilar los procedimientos y mecanismos de aplicación del derecho a la educación.

Esta es una tarea pendiente que le corresponde al IIDH promover y que es de máxima importancia para los años que vienen.

Cuando se garantiza el derecho a la educación, el mundo entero gana. No existe una solución milagrosa para la contravención de ese derecho. La solución empieza por un simple aserto: que en vísperas del siglo XXI, no haya mayor prioridad ni misión más importante que la educación para todos.(44)

**Notas**

(1) Kofi A. Annan, Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas. Estado Mundial de la Infancia, 1999. UNICEF.

(2) Informe mundial sobre la educación de 1998: los docentes y la enseñanza en un mundo de mutación, UNESCO, París, Francia, 1998.

(3) Preparado por el Comité Consultivo sobre Derechos Humanos de las Naciones Unidas, París, 1947 y adoptada por la Asamblea General de la ONU, el 10 de diciembre de 1948.

(4) EDUCACION, Estado Mundial de la Infancia 1999, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Carol Bellamy, Directora Ejecutiva.

(5) Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990. Conferencia Mundial de Educación para Todos, Jomtiem, Tailandia, PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 5 al 9 de marzo de 1990.

(6) Héctor Félix Bravo, Los principios: El derecho a la educación, Educación popular, Biblioteca política, Buenos Aires, Argentina, 1983, pag. 9.

(7) IIDH, CEPAL, La Igualdad de los Modernos, Reflexiones acerca de la realización de los derechos económicos, sociales y culturales en América Latina, IIDH, 1997, pag. 34.

(8) Afirmación de Amman, 1996, Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos.

(9) Emilio F. Mignone, Educación y Derechos Humanos, Derecho a la educación: Una discusión interdisciplinaria, IIDH, San José, Costa Rica, 1989. pag.251.

(10) Aprobada pos la Asamblea General de Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1959.

(11) Adoptada por la Asamblea General de la ONU, el 20 de noviembre de 1989.

(12) Héctor Gros Espiell, La enseñanza y educación en los instrumentos internacionales de derechos humanos, 1er. Seminario Interamericano: Educación y derechos humanos, San José, Costa Rica, 1986, pag.158.

(13) Aprobada por los Estados Americanos en la IX Conferencia Internacional Americana, reunida en abril de 1948, en Bogotá.

(14) Suscrita en San José, Costa Rica, el 22 de noviembre de 1969, durante la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos.

(15) Conocida también como “Convención de Belem do Pará”, adoptada el 9 de junio de 1994 y entró en vigencia el 5 de marzo de 1995.

(16) Banco Mundial, Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial, 1996, Washington, D.C., Estados Unidos, pag.115.

(17) Adoptó su Constitución el 16 de noviembre de 1945.

(18) Del 14 de diciembre de 1960.

(19) Entró en vigor el 24 de octubre de 1968, de conformidad con el art.24. Adoptado el 10 de diciembre de 1962 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

(20) Del 5 de octubre de 1966.

(21) World Experimental Literacy Programme (WELP).

(22) Del 18 de noviembre de 1975.

(23) De 1980.

(24) De 1984.

(25) De 1994.

(26) Report of the working party of the executive board of UNESCO (104 EX/3) Decision 3.3.

(27) Federico Mayor, Director General de la UNESCO, Informe Mundial sobre la Educación, Paris, Francia, 1998.

(28) EDUCACION, Estado Mundial de la Infancia 1999, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Carol Bellamy, Directora Ejecutiva.

(29) Creada por Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993. El 15 de septiembre de 1997, dentro de la reforma de Naciones Unidas, se integra a la Oficina del Centro de Derechos Humanos.

(30) Proclamada por la Asamblea General, el 23 de diciembre de 1994.

(31) Llevada a cabo en Ginebra, del 16 de noviembre al 4 de diciembre de 1998.

(32) Documento presentado el 13 de enero de 1999, de conformidad con la resolución 1998/33 del 17 de abril de 1998.

(33) Banco Mundial, Prioridades y Estrategias para la Educación. Examen del Banco Mundial, 1996, Washington D.C., Estados Unidos, pag. 17.

(34) El 30 de abril de 1948 se suscribió en Bogotá, Colombia, la Carta que estableció la OEA.

(35) Aprobada en Bogotá, Colombia, en 1948.

(36) Pacto de San José, 22 de noviembre de 1969. Entró en vigor en 1978.

(37) Protocolo de San Salvador, 17 de noviembre de 1988.

(38) Convención de Belem do Pará, 9 de junio de 1994.

(39) La Igualdad de los Modernos. IIDH-CEPAL , San José, Costa Rica, 1997.

(40) Realizada en Jomtiem, Tailandia, organizada por: PNUD, UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, del 5 al 9 de marzo de 1990.

(41) Shaping the 21st. Century. The Contribution of Development Cooperation. Informe aprobado en la 34ª Reunión de Alto Nivel del Comité de Asistencia para el Desarrollo (OCDE), 6 y 7 de mayo de 1996.

(42) Creado por Resolución 1986/17, de acuerdo con el Art. 16 de la Convención Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Compuesto por 18 miembros.

(43) Establecido de acuerdo al Art. 28 de la Convención de Derechos Civiles y Políticos. Compuesto por 18 miembros.

(44) Kofi A. Annan, Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas. Estado Mundial de la Infancia,1999. UNICEF.

**Bibliografía**


Banco Mundial. Development and human rights: the role of the World Bank. Washington, D.C., B.M., 1998.

Banco Mundial. Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial. Washington, D.C., B.M., 1996.

Banco Mundial. http://www.worldbank.org.

Conferencia Internacional de Derechos Humanos en Teherán. Proclamación de Teherán. 1968. Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia, 5 a 9 de marzo de 1990. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. Santiago, PNUD,UNESCO, Banco Mundial, UNICEF, UNESCO/ OREALC, 1990.

Comisión Económica para América Latina (CEPAL). http://www.cepal.org.

El Consejo Económico y Social. http://www.un.org/ecosoc.htm.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. Documentos básicos en materia de derechos humanos en el sistema interamericano, San José, CIDH, 1997.

Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960). Adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Adoptada por la Asamblea General de la ONU el 18 de diciembre de 1979.

Davoodi, Hamid; Tanzi Vito, Roads to nowhere: how corruption in public investment hurts growth. Washington, D.C., Internacional Monetary Fund, 1998.

Delors, Jacques. La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México, D.F., UNESCO, 1997.

Encuentro nacional por la educación. Educación: inversión para el desarrollo. Lima, IPAE ; Foro Educativo. Lima, Perú, 1993.

Fernández Miranda; Campoamor, Alfonso, De la libertad de enseñanza al derecho a la educación: los derechos educativos en la constitución española. Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 1988.

International Monetary Fund. Fiscal Affairs Department. Unproductive public expenditures: a pragmatic approach to policy analysis. Washington, D.C., IMF, 1995. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Educación y derechos humanos: una discusión interdisciplinaria. 0lguín, Leticia y otros San José, IIDH, 1989.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. La igualdad de los modernos: reflexiones acerca de la realización de los derechos económicos, sociales y culturales en América Latina. San José, CEPAL ; IIDH, 1997.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos. San José, Centro de Recursos Educativos, Amnistía Internacional, 1994.

Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. Educación y Modernidad: una escuela para la democracia. Santafé de Bogotá, El Instituto, 1993.

Naciones Unidas. Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la Aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos. 12 de diciembre de 1996.

Naciones Unidas. Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Examen quinquenal de la aplicación de la Declaración y Programa de Acción de Viena. http://www.unhchr.ch/spanish/ html/50 th /vdparev_sp.htm. 4 p.

Naciones Unidas. Consejo Económico y Social. How to measure the right to educacion: indicators and their potential use by the Committee on Economic, Social and Cultural Rights. Background paper submitted by Isabell Kempf, Programme Management Officer, United Nations Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC), Santiago, Chile. 13 de noviembre de 1998. 22 p.

Naciones Unidas. Consejo Económico y Social. Informe premilinar de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Sra. Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos. 13 de enero de 1999. 49 p.

Naciones Unidas. Consejo Económico y Social. Considerations on indicators of the right to educacion. Background paper submitted by Mr. Zacharie Zachariev, Ph.D. University of Paris, former UNESCO Director, Editor-in-Chief, “Scientific and educational policy strategies”. 10 de noviembre de 1998. 21 p.

Naciones Unidas. Consejo Económico y Social. Right to Education (Articles 13 and 14 of the Covenant). Background paper submitted by Mr. José L. Gómez del Prado. 23 p.

Naciones Unidas. Declaración y Programa de Acción de Viena. Aprobado por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos el 25 de junio de 1993.

La OEA y el Sistema Interamericano. http://www.oas.org.

OEA. Unidad de Desarrollo Social y Educación. Anteproyecto del Programa Interamericano de Educación.

Organización de Estados Iberoamericanos. Página en Internet: http://www.oei.es.

Protocolo para Instituir una Comisión de Conciliación y Buenos Oficios Facultada para Resolver las controversias a que pueda dar lugar la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Adoptada el 10 de diciembre de 1962 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Reunión de Ministerios de Educación de América Latina y el Caribe, (7ª. : 13-17 mayo 1996 Kingston, Jamaica). Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal. Santiago, UNESCO, 1996.

Segunda Cumbre de las Américas. Declaración de Santiago. Suscrita por los Jefes de Estado y de Gobierno asistentes a la Segunda Cumbre de las Américas. 19 de abril de 1998.

VII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Presidentes de Gobierno. Declaración de Margarita. Margariita, Venezuela 8 y 9 de noviembre de 1997.

VII Cumbre Iberoamericana de Educación. Declaración de Mérida. Mérida, Venezuela, 25 y 26 de septiembre de 1997.

The Human Rights to Education: the People's Decade of Human Rights Education. http://pdhre.org/rights/education.html

Tünnerman Bernheim, Carlos, El reto educativo de los derechos humanos. Managua, Centro de Educación para la Democracia, 1996.

UNESCO. Calidad de la educación en el istmo centroamericano. San José, UNESCO, 1996.

UNESCO. Complaints Concerning Violations of Human Rights in UNESCO's Fields of Competence. 104 EX/Decision 3.3 of the Executive Board of UNESCO.

UNESCO. Hacia una educación sin exclusiones: nuevos compro-misos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Santiago, UNESCO; CEAAL; CREFAL ; INEA de México, Santiago, 1998.

UNESCO. Informe mundial sobre la educación 1998, Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación. Madrid, UNESCO, 1998.

UNESCO, Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980- 1994. Santiago, UNESCO, 1996.

UNESCO, World Education Report 1998. Teachers and teaching in a changing World.

UNESCO & Article 19: “Everyone has the right to freedom of opinion and expression”. http://www.unesco.org/opi/1948-98/unesco.htm .

UNESCO & Article 26: “Everyone has the right to education”. http://www.unesco.org/opi/1948-98/unesco.htm .

UNESCOPRESS. Message from the Director-General of UNESCO on the Ocassión of Human Rigths Days. 10 de diciembre de 1998. http//unesco.org/opi/1948-98/98-268e.htm .

UNICEF, Estado Mundial de la Infancia 1999: Educación, New York, UNICEF, 1999.

# SI DIGO EDUCAR PARA LOS DERECHOS HUMANOS

**Luis Pérez Aguirre**

Sucede que fuimos y muchos somos todavía "analfabetos" en derechos humanos. Estamos mal educados para los derechos humanos. Superar esta incultura supone partir de lo más inmediato, de lo más íntimo, de lo más cotidiano y doméstico, para luego remontarnos a lo más amplio, complejo y estructural. Si menciono lo cotidiano es porque considero la individualidad personal incluida en sus relaciones que afectan y son afectadas por estructuras cósmicas que también hacen esa cotidianeidad.

Somos analfabetos porque nos desnaturalizan los efectos del marco mental tecnológico actual sobre la educación a que somos sometidos. Lo explicó muy bien Gregory Bateson ante las autoridades de la Universidad de California ya hace algunos años, en 1978. En esa ocasión abundó en observaciones que había hecho antes en una reunión del *Committee on Educational Policy*. Los supuestos en que se basa la enseñanza son *obsoletos*, dijo, y los enumeró de la siguiente manera:

a) el dualismo cartesiano que separa “mente” y “materia”;

b) el fisicalismo extraño de las metáforas que utilizamos para describir y explicar los fenómenos mentales: “poder”, “tensión”, “energía”, “fuerzas sociales”, etc.

c) nuestro supuesto antiestético, tomado del énfasis que Bacon, Locke y Newton hace tiempo pusieron en las ciencias físicas, a saber, que todos los fenómenos (incluidos los mentales) pueden y deben ser estudiados y *valorados* en términos cuantitativos.

La visión del mundo -la epistemología latente y parcialmente *inconsciente*- que tales ideas en conjunto generan es anticuada en tres maneras:

a) Pragmáticamente, está claro que estas premisas y sus corolarios llevan a la codicia, a un monstuoso crecimiento excesivo, a la guerra, la tiranía y la contaminación. En este sentido, *nuestras* premisas se demuestran a diario falsas y los educandos son poco conscientes de esto.

b) *Intelectualmente*, las premisas son obsoletas en cuanto la teoría de sistemas, la cibernética, la medicina holística, la ecología y la psicología de la *Gestalt* ofrecen, demostrativamente, mejores medios de comprender el mundo de la biología y de la conducta.

c) Como base para la *religión*, premisas como las que he mencionado se hicieron *claramente intolerables* y, por tanto, *obsoletas* hace unos 100 años. En las secuelas de la evolución darwinista, esto se afirmó con bastante claridad por pensadores como Samuel Butler y el príncipe Kropotkin. Pero ya en el siglo XVIII, William Blake vio que la filosofía de Locke y Newton podía generar sólo "oscuros molinos satánicos"[1]

Por efecto de estas premisas falsas y obsoletas es infinitamente más fácil recibirse de doctor en ciencias aplicadas que de "*doctor en humanidad*". Pero si no todos podrán llegar al título de doctor en ciencias, sí lo podrían lograr en humanidad. Ello está al alcance de todos. Entre otras cosas porque aquí hay que empezar por el huevo y la gallina a la vez. ¿Quién educa en derechos humanos al educador? Estamos ante la aparente insensatez que precede a quien pretende pensar estas cosas. Porque educar, simplemente, es vivir la cotidianeidad de tal manera que por el hecho de estar uno ante alguien, ese otro pueda sentirse afectado y modificado en lo profundo de su persona. En sencillo esto quiere decir aquello del sabio educador Paulo Freire de que "nadie se educa solo", y aún más, que **"nadie educa a nadie"...**, que **"los seres humanos se educan en comunión".** Menudo problema este, que se agranda infinitamente cuando al *"educar"* lo adjetivamos con eso de *"en derechos humanos".*

**Si digo educar**

Educar, educación, derechos humanos,... términos que manejamos con total soltura y a veces hasta con temeridad, con poca responsabilidad. Pero no son unívocos (de un único significado) sino equívocos. Esa es la desgracia. Todos hablamos de *educación*, pero no todos le atribuimos el mismo contenido. Porque según sea la idea que cada uno se haga del valor, de los DD.HH. y del fin de la existencia, tal será su concepto de educación.

Estamos mucho más allá del problema de la mera *información y de la "instrucción"* cotidiana sobre los derechos humanos. Quizás sea fácil transmitir información sobre los DD.HH., su historia, el contenido de la Declaración Universal, las Convenciones... Pero no se puede confiar sólo a los maestros y profesores la misión de sensibilizar a las personas, especialmente a los jóvenes y adolescentes, en los derechos humanos. No se puede respetar a los derechos

[1] Cf. BATESON, Gregory, *Mind and Nature*, Londres 1980, p. 231 s. Cita y comentario de Anne Primavesi en *Del Apocalipsis al Génesis*, Herder, Barcelona, 1995, p.31s.

humanos sin tener la íntima convicción de que cada ser humano, por el hecho de ser tal, puede y debe en todo momento ser defensor y promotor de ellos. No existen los "profesionales" de los derechos humanos... Todo ser humano es sujeto y objeto de esa defensa y promoción. De ahí la convicción de que no existe mejor pedagogía en derechos humanos que la del **testimonio**. La lucha por educar en derechos humanos sólo es creíble desde el momento en que se inscriba, no en niveles teóricos y académicos, sino en lo cotidiano: en la casa, en la escuela, el deporte, el trabajo, la iglesia... Es así como se pueden llegar a percibir los valores de la justicia, del respeto, de la solidaridad y sus dificultades, sea a nivel local, nacional o internacional.

Educar es modificar actitudes y conductas. Es afectar los corazones, los estilos de vida, las convicciones. Y es evidente que esto no puede hacerse sino desde las actitudes profundas del propio educador (en el entendido de la "comunión" educador-educando en la vida cotidiana). No podemos concebir el proceso educativo más que como una especie de empatía, de mímesis de actitudes entre ambos sujetos. Entonces todos deben participar en este proceso: la madre y el padre (aún desde antes de nacer los hijos). Pero también los abuelos, los vecinos, el cartero, la peluquera, el mozo del bar...

Entonces educar es otra cosa, es justo al revés de lo que todos normalmente pensamos y creemos. Educar no es "introducir" en la mente y el corazón de la persona (infantil o adulta) unos contenidos, conceptos, conocimientos... sino justamente al revés. Eso fue lo que vino a combatir hace años Paulo Freire con su descripción de la educación *bancaria*, aquella que concibe la persona como si fuera un recipiente vacío en el que *depositamos* conocimientos, principios y hábitos. La misma palabra educación nos está negando toda posibilidad de una actitud *bancaria*: porque *e-ducere* quiere decir conducir hacia fuera, hacer aflorar, sacar a la luz. En el término nada permite referirse a "meter", "depositar", "inyectar"...

Educar es el arte de hacer que aflore todo lo más hermoso, lo más valioso, lo más digno, lo más humano que hay en el corazón de cada persona. Es posibilitar el despliegue de sus talentos, de sus capacidades, sus dinamismos positivos más personales.

La educación prepara para la vida por la práctica de la misma vida. Por eso la educación nunca puede concluir en un período determinado de la vida. Ella es por naturaleza un acto permanente de amor y de coraje; es una especie de acto ginecológico, como la función de la matrona o la partera; y es *una práctica de la libertad* humana dirigida hacia la fraternidad y la persona en sociedad, a quien nunca se acepta como pre-determinada, sino que se busca ayudar para que acceda a una vida más plena y humana por la solidaridad y el espíritu fraternal.

## El principio sabiduría: un arte "gustoso" de la verdad

Entre el concepto más rico y amplio de *educación* y el más limitado de *instrucción* está el de *sabiduría*. Porque puede existir una persona muy instruida o erudita que sea mal educada. En cambio la persona educada podrá ser erudita o muy sabia, o las dos cosas a la vez, pero no puede suceder a la inversa. Porque la persona educada siempre tiene una suerte de sabiduría aunque no sea erudita.

Sabiduría, como nos lo indica el término, es un cierto «gusto» (*sapere*: saborear, gustar) de la realidad, de la verdad. Tres son las modalidades que abarcan la sabiduría en la posesión de la verdad: totalidad, unidad y simplicidad. Si falta alguna de ellas falta la sabiduría. Por eso sabiduría no es erudición. La erudición amontona conocimientos de modo mecánico. La sabiduría los integra de manera vital armonizándolos como pétalos de una flor.

Y esto vale no sólo para las ciencias, como mapas del cosmos, sino que también para la síntesis sabia que debe hacer quien pretenda educar en derechos humanos para, que su tarea se convierta en algo sencillo, simple y aromático como un humilde pétalo de jazmín. La unidad y la simplicidad de su saber serán una sabiduría y el vestido más bello para su tarea educativa. Lo que es la salud para el cuerpo lo es la sabiduría para el entendimiento en el proceso educativo.

## Los derechos humanos: *ethos* de la sociedad del mañana

Cada grupo o sociedad tiene una organización de valores y normas inconsciente, un *ethos*. Es el elemento básico de la cultura. Es el conjunto de conductas, de maneras de actuar que se observa inconscientemente, que no se discute y se transmite espontáneamente. Es lo que una sociedad expresa en dichos, proverbios, símbolos, mitos, sentencias de la sabiduría popular. Podemos decir que es lo evidente en la conducta social y lo que da unidad a la cultura o mantiene unida a una sociedad porque integra a todos y se integra en todos.

Ese *ethos* es la base de toda ética, sería inútil enseñar una ética que no estuviera inspirada o no respetara el *ethos* de la sociedad. La verdadera ética no parte de una filosofía ni de una reflexión racional. Una ética puramente racional no penetra en el tejido de la vida.

“El problema actual de la ética en la sociedad occidental es que se está destruyendo el *ethos*. Ya no hay fundamento para una ética. Hoy toda ética permanece teórica o despierta emociones, pero no penetra en los comportamientos, porque estos obedecen cada vez más a la dinámica del

mercado, lo que significa que los comportamientos ya no son éticos, no tienen referencia ética"[2]

De aquí la importancia que adquiere la educación para los derechos humanos como referente ético de la sociedad. Ellos deben ser el nuevo *ethos*, la meta de la educación de toda sociedad que se precie de humana. Por su universalidad, interdependencia e indivisibilidad, ellos son el referente ético más adecuado para las sociedades actuales.

Desgraciadamente los derechos humanos no son el centro de la preparación que dan las escuelas en nuestras sociedades. Las escuelas ahora cada vez más son centros de preparación de los jóvenes para vencer en el mercado. Y esto a pesar de que los responsables de la educación saben que la gran mayoría de los jóvenes ya son perdedores en esa competencia. A ellos la educación no les ofrecerá nada alternativo. La escuela se justifica por aquella minoría que va a vencer en el mercado. Para los otros es inútil todo lo que les enseña, porque nunca lo usarán. Los alumnos aprenden una cantidad de técnicas y ciencias que nunca podrán aplicar en sus vidas. Pero no aprenden una conducta, unos valores, unos derechos humanos, un *ethos* que les permita transformar esa sociedad que no tiene un lugar para ellos. Parecería que nuestras sociedades han dejado de comunicar valores porque no logran discernir más que lo que el mercado permite en la economía del saber o del conocimiento.

Toda la información y las nuevas tecnologías que la diseminan, en millones de datos por segundo, permite acumular y usar sólo lo que el mercado articula, usa o aprovecha. Son informaciones para seleccionar y orientar la producción, para crear u orientar nuevas mercaderías, para dar a los capitales mejores rendimientos. Las nuevas tecnologías y las invenciones de la mente humana beneficiarán solo a quienes saben aprovecharlas económicamente, a quienes saben hacer de un descubrimiento genial una nueva mercancía. La educación prepara para eso, para competir en el mercado. No enseña valores, no cultiva un *ethos,* no educa para los derechos humanos*,* porque sólo podrían perturbar el juego del mercado.

Reconozco que en las escuelas se hacen todavía exhortaciones moralizantes, pero éstas permanecen estériles porque no tienen raíces en un *ethos* cimentado en los derechos humanos. Son puras formulaciones verbales sin efecto en la práctica. Los jóvenes seguirán los dictados y las solicitudes del dictador mercado y no atenderán a esa otra lógica de la ética o de los derechos humanos.

---

[2] COMBLIN, José, *La ética que desaparece y la nueva ética que vendrá*, Envío 181(1997)44.

Por otro lado, fuera de la escuela, la TV difunde el modo de vivir de la clase alta. El *ethos* de la burguesía será el referente de todos los demás. Esas personas no tendrán referentes en sí mismas, en el *ethos* de los derechos humanos, sino en la imagen que proyectan los medios masivos dominados por las élites. De ahí la necesidad de poder consumir para poder tener identidad. Su necesidad de consumo responde a la necesidad perversa de la economía de mercado. Ante la TV, las masas que introyectan el ideal de las élites; ante la ruina del *ethos* y ante lo vano de los discursos moralizantes, ante la prioridad absoluta dada a la economía de mercado, ¿qué hacer para reconstruir una ética fundamentada en los derechos humanos que esté enraizada en un *ethos* cultural nuevo?

Lo primero será caer en la cuenta de que no se construye una sociedad sólo por el mejoramiento de su economía, de su policía o las instituciones políticas. Se necesita un *ethos* común, una creación sólida de normas de conducta social y de valores que trascienda lo puramente moralizante. Que llegue a ser asimilada por la espontaneidad y se transforme en la normalidad de las relaciones sociales. Sólo desde allí surgirá una economía humana y una seguridad adecuada para la sociedad sin distinción de los que tienen y los que no, como hace el mercado actualmente. Sólo desde ese nuevo *ethos* surgirá la alternativa a los referentes en vía de extinción, como son el de nación y el de trabajo. Ni la nación ni el trabajo volverán ya a ocupar el rol ni a tener la importancia que tuvieron en la época de las antiguas burguesías. Además ni la nación ni el trabajo fueron las raíces del *ethos* durante la casi totalidad de la historia humana. La nación no tiene más de 200 años en la historia de la humanidad, y la organización del trabajo, tal como lo conocemos ahora, no tiene más edad que la nación.

Fernando Cardenal explicaba los fracasos del sandinismo en el mundo rural porque faltó esa educación básica, que no queda agotada en la capacitación para manejar instrumentos materiales. Ni bastó con dar nociones teóricas. Fracasó porque los programas escolares se dirigían fundamentalmente a la razón abstracta: no penetraban en el inconsciente colectivo ni formaban la personalidad. No preparaban para la responsabilidad social. Así, en el campo, los pobres y excluidos de la sociedad no accedían al mercado, pero tampoco se preparaban para la responsabilidad social, no aprendían la responsabilidad personal ni a relacionarse ni a formar grupo. No adquirieron las disposiciones básicas que les permitirían utilizar las herramientas materiales o culturales que se les ofrecían. Las máquinas se deterioraban, el dinero escaso se desperdiciaba, las asociaciones se deshacían. Y nadie se responsabilizaba. Todos contemplaban el desastre sin saber darle remedio.

La educación fundamental debe ser enseñar lo que servirá para la vida. Y no es manejo de técnicas a las que tendrán acceso solo las élites. Lo que ayuda

en la vida es el saber relacionarse, el saber actuar juntos. A esto se refiere la educación básica. La alfabetización y la aritmética son muy importantes, pero eso otro es mucho más importante[3].

**El principio sensibilidad: Pathos y Eros**

Ahora bien, antes de plantearnos educar para los DD.HH. debemos remontarnos al origen de nuestra opción por los DD.HH. Y nos encontraremos con que ésta generalmente se inicia como cuando se da a luz la vida humana, en *un grito*. «Un grito escuchado y sentido como en carne propia (...) La opción por los derechos humanos no nace de una teoría ni de una doctrina en particular. La misma Declaración Universal es producto de una larga y compleja madeja de gritos y «ayes» de millones de personas a lo largo y ancho del Planeta y de la Historia. Es respuesta a esos gritos. La legislación, la codificación, la concreción en Pactos y protocolos, es *posterior* a esa instancia primordial del «escuchar» y «sentir» el grito de quien se ha convertido en víctima, de quien ha sido despojado de su dignidad o de sus derechos.

Por eso será siempre un camino errado acercarse a (la educación para los DD.HH.) desde una teoría o desde una doctrina. Para que el compromiso (educativo) sea estable y duradero, para que no se desoriente o se pierda por el camino (largo y arriesgado), deberá partir, no de una teoría, sino de una experiencia, de un dolor ajeno sentido como propio (...) Si tenemos que buscar una expresión que sea anterior y que permita trascender toda posición religiosa, «neutral» o ideológica, una expresión que permita que la exterioridad irrumpa en nuestro mundo íntimo y nos movilice hacia una opción por la justicia y los derechos humanos, nos tenemos que remitir a la protopalabra, la exclamación o interjección de dolor, consecuencia inmediata del traumatismo sentido. El "¡ay!" de dolor producido por un golpe, una herida, que indica de manera inmediata, no algo, sino a alguien. El que escucha el grito de dolor queda sobrecogido, porque el signo irrumpe en su mundo cotidiano e integrado, el sonido, el ruido casi, que permite vislumbrar la presencia ausente de alguien en el dolor»[4].

Y del grito pasamos a la *compasión*. Una teoría, una doctrina, la misma Declaración Universal de los DD.HH., difícilmente podrán ser origen y canal de una *vocación* sostenida y desinteresada en favor de los derechos del sufriente y del oprimido. En la opción por los DD.HH. lo que pro-voca (*pro*: adelante; *vocare*: llamar; es decir: lo que llama desde adelante, desde el horizonte) a la movilización de nuestras energías amorosas, a la com-pasión, no es una teoría, ni la reflexión, sino la capacidad de oír el grito del sufriente y tener la sensibilidad

[3] Cfr. COMBLIN, José, op. cit. P.47 y 48.
[4]PEREZ AGUIRRE, Luis, *La Opción entrañable, ante los despojados de sus derechos*, Sal Terrae, Santander, 1992, p. 16.

para responder a él. El primer movimiento pasa entonces por la *sensibilidad*, pesa en las entrañas, será una *opción y una vocación entrañable.*

Es necesario afirmar este *principio de la sensibilidad*, porque venimos desde hace siglos embarazados de una triple influencia cultural que nos desvió de la opción entrañable. El Helenismo, la Gnosis y el Maniqueísmo nos devaluaron la sensibilidad porque buscaron liberarnos de lo sensible para acceder a la contemplación del *eón Sofía* (una sustancia eterna y etérea). En los comienzos de nuestra cultura se puso como origen el *Logos* griego, y en los albores de la modernidad, el *cogito* cartesiano. Pero hoy ya nadie podría sostener que la razón lo explique y abarque todo. La razón ha dejado de ser el primero y el último momento de la existencia humana. Nuestra existencia está abierta hacia arriba y hacia abajo de la razón. Entre otras cosas porque existe lo a-racional y lo i-rracional. Abajo existe algo más antiguo, más profundo, más elemental y primitivo que la razón: la *sensibilidad*. Podemos decir que la experiencia humana base es el sentimiento. No es primero el *cogito, ergo sum* (pienso, luego existo)cartesiano, sino el *sentio, ergo sum* (siento, luego existo); no es el *Logos*, sino el *Pathos*, la capacidad de ser afectado y de afectar: la afectividad...

Si en esta convicción reside la base ontológica de la psicología profunda (Freud, Jung, Adler y sus discípulos) debería residir también la base ontológica de la educación. La estructura última de la vida es el sentimiento reflejo y las expresiones que de ellos se derivan: el Eros, la pasión, la ternura (una de las palabras más bellas de nuestro idioma), la solicitud, la compasión, el amor... Es el sentimiento entendido correctamente y en toda su dimensión, no sólo como moción de la *psique*, sino como «cualidad existencial», como estructuración óntica del ser humano[5]

Pero atención, no estoy afirmando que el sentimiento (*Pathos*) y la «sensibilidad» se opongan al *Logos* (comprensión racional), sino que ellos son también una forma de conocimiento, pero mucho más abarcante y profundos que la razón, aunque la incluyan. Esto lo expresó maravillosamente Pascal, a quien nadie podría acusar de menospreciador de la razón (fue uno de los creadores del cálculo de probabilidades y constructor de la máquina de calcular). Pues bien, Pascal llegó a afirmar que los primeros axiomas del pensamiento *son intuidos por el corazón*, y que es el corazón el que pone las premisas de todo posible conocimiento de lo real. Nos dice que el conocimiento por la vía del sentimiento (del *Pathos*) se asienta en la *simpatía* (el sentir-con la realidad) y se canaliza por la *empatía* (sentir-en, dentro de, identificado con la realidad sentida)[6].

---

[5]Cfr. BOFF, Leonardo, *San Francisco de Asís. Ternura y vigor*, Sal Terrae, Santander, 1982, pp. 25-26. Martin Heidegger considera la ternura (*fürsorge*: solicitud, cordialidad) como fenómeno estructurador de la existencia. Cfr. Boff, ibid. cit. pp. 31-32.

[6]Pensamientos, 125.

Estamos afirmando algo que para el educador es fundamental, que **en el origen no está la razón, sino la pasión** (*Pathos y Eros*). Y que la misma razón actúa movida, impulsada por el *Eros* que la habita. El educador no puede ignorar que *Pathos* no es mera afectividad, no es mera pasividad que se siente afectada por la existencia propia o ajena, sino que es principalmente actividad, es un tomar la iniciativa de sentir e identificarse con esa realidad sentida. Y el *Eros* no supone un mero sentir, sino un *con-sentir*. No es una mera pasión, sino una *com-pasión*. No es un mero vivir, sino un *con-vivir*, simpatizar y entrar en comunión.

Educar es comulgar con el otro, hacerlo con entusiasmo, con ardor, con una creatividad que se sorprende, se maravilla y se abre a lo fascinante de lo nuevo que surge en esa relación. El educador no podrá olvidar que lo propio de la razón es dar claridad, ordenar y disciplinar la dirección del *Eros*. Pero nunca está sobre él. La trampa en que cayó nuestra cultura es la de haber cedido la primacía al *Logos* postergando el *Eros*, así desembocó en mil mutilaciones de la creatividad y gestó mil formas represivas de vida (Paulo Freire). La consecuencia es que hoy se sospecha del placer y del sentimiento, de las «razones» del corazón. Y entonces campea la frialdad de la «lógica», la falta de entusiasmo por cultivar y defender la vida, campea el cálculo, la muerte de la ternura. Esto es letal para el proceso educativo.

**El principio hermenéutico: el «lugar» educativo**

A partir de lo dicho nos introducimos en un problema educativo mayor: no se puede educar desde cualquier lugar ni desde cualquier disposición interior. En nuestros profundos fracasos educativos en realidad lo que falla no es la teoría o el conocimiento, sino *el lugar* desde donde pretendemos educar o actuar como educadores. Es pertinente recordar al respecto aquella frase de Engels (que ya es casi un refrán popular) de que «no se piensa lo mismo desde una choza que desde un palacio»[7]. Tan simple afirmación constituye, sin lugar a dudas, una de las conquistas más profundas e importantes del pensamiento contemporáneo. Lo que está afirmando Engels con su «perogrullada» es que, aunque la verdad sea absoluta, no lo es nuestro acceso a ella. Es decir, que aunque sea posible para la persona un cierto acceso real a la verdad, ese acceso nunca será «neutro» e incondicionado. Nosotros deberíamos completar el «efecto» de la afirmación de Engels diciendo que «no se *siente* (se ve o se experimenta) la realidad lo mismo desde una choza que desde un palacio».

Esto es de capital importancia para educar en los DD.HH. Aún suponiendo la mejor intención, la mejor buena voluntad y los mejores talentos intelectuales,

[7]Citando a Ludwig Fuerbach en «*Contra el dualismo del cuerpo y del alma*,» Werke II, Leipzig 1846, p. 363. En *Ludwig Fuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*.

hay lugares desde los que, simplemente *no se ve*, *no se siente* la realidad que nos abre a los DD.HH., al amor y a la solidaridad. Porque nadie puede pretender mirar o sentir los problemas humanos, la violación de los derechos y de la dignidad humana, el dolor y el sufrimiento de los otros, desde una posición «neutra», absoluta, inmutable, cuya óptica garantizaría total imparcialidad y objetividad. Entonces hay lugares, posiciones personales, desde los que *simplemente no se puede educar en DD.HH*. La cosa es así de simple, y así de grave caer en la cuenta de ello y sacar las consecuencias. ¿Dónde estoy parado, dónde están mis pies en mi quehacer educativo? Porque la cuestión es saber si estoy ubicado en el «lugar educativo» correcto para mi tarea.

El *lugar* educativo es tan o más decisivo para la tarea que la calidad de los contenidos (DD.HH., valores, etc.) que quiero comunicar o contagiar. Urge pues, en la mayoría de los casos, una ruptura epistemológica. La clave para entender esto se encuentra en la respuesta que cada uno demos a la pregunta por el «desde dónde» educo y actúo, la pregunta por el lugar que elijo para mirar el mundo o la realidad, para interpretar la historia y para ubicar mi práctica educativa.

El eminente educador Ignacio Ellacuría, asesinado vilmente en El Salvador por unos militares oscurantistas, hablando de la opción por los pobres que había hecho la Universidad Centroamericana de la que era Rector, decía que –la tarea educativa– implica: «primero, el lugar social por el que se ha optado; segundo, el lugar desde el que y para el que se hacen las interpretaciones teóricas y los proyectos prácticos; tercero, el lugar que configura la praxis y al que se pliega o se subordina la praxis propia»[8]

Y en la raíz de la elección de este lugar social está la indignación ética que sentimos ante la realidad de la violación de la dignidad y los derechos de la persona concreta: el sentimiento de que la realidad de injusticia que se abate sobre los seres humanos es tan grave que merece una atención ineludible; la percepción de que la propia vida perdería su sentido si fuera vivida de espaldas a esa realidad.

Para educar en DD.HH. es obligatorio adoptar el lugar social de la víctima. El punto de vista de los satisfechos y los poderosos termina inevitablemente enmascarando la realidad para justificarse. Nunca será posible educar para ser humanos desde la óptica del centro y el poder, ni siquiera desde una pretendida neutralidad. Esa práctica educativa estará condenada de antemano a quebrarse y a caer sobre sí misma cuando afronte la prueba de los hechos, como le ocurrió al jesuita de Camus en *La Peste*.

---

[8]ELLACURIA, Ignacio, *El auténtico lugar social de la Iglesia,* en VV.AA. Desafíos cristianos, Misión Abierta, Madrid, 1988, p. 78.

La tragedia de muchos educadores es que han buscado eliminar la compasión y el dolor, actúan no desde el corazón sensible que encuentra los medios adecuados, sino desde otras «razones» que lo único eficaz que han encontrado es anestesiar la lucidez y profundidad del corazón para no sentirlo. Y terminan por quedarse sin corazón. Es lo que Antonio Machado expresó en la copla: «En el corazón tenía/ la espina de una pasión/ logré arrancármela un día/ ¡ya no siento el corazón!...» Los educadores que pretenden esquivar la herida que provoca la opción por el lugar social de las víctimas, que pretenden no sufrir en su opción haciéndose blindados e insensibles, se han «enmorfinado» en su tarea, se han narcotizado para esquivar las consecuencias de esta opción que se vislumbra desde el *lugar* educativo correcto. Y lo hicieron por el peor camino: el que les «arrancó el corazón» y les hizo incapaces de entender la violación a los DD.HH.

¿Cómo educar sin actuar desde el lugar debido? Porque no desde cualquier lugar de práctica educativa se puede discernir y actuar correctamente y con fruto. Parece que los educadores a veces no aprendemos más que la mitad de la lección. Nos afanamos en conocer y prepararnos pero estando ubicados en un mal sitio, y por eso no vemos nada con nitidez. Es como si nos ubicáramos frente a un espejo en el que nuestra propia imagen ocupa todo y no vemos a los otros más que a través de nosotros mismos. Ese es el problema de la educación, nuestra práctica educativa está condenada a un mero reflejo de nosotros mismos porque nos ubicamos en el lugar incorrecto.

**Disminuir la distancia entre el decir y el hacer**

Y esto nos lleva a sospechar de que la educación siempre será una tarea de carácter ético o no será. Y no me estoy refiriendo ahora a una ética de la educación, que habla sólo de la cuestión de no simular lo que se educa, de la cuestión de no separar el discurso, las palabras, de la práctica que llevamos en nuestras vidas, ni siquiera de la autenticidad de las actitudes que pretendemos transmitir; sino que estoy pensando en que no puede haber otra educación más que la educación ética. Por la sencilla razón de que educar aquí es pretender insuflar en el corazón de los otros las actitudes que refleja mi peculiar estructuración personal sobre la columna vertebral de los derechos humanos. Y esto no es racional. Entender la *educación-ética* de esta manera es un poco locura. La prueba es que la transgresión ética nunca podrá considerarse como un fallo de la razón o como un error humano (si fuera así sería casi un consuelo para el educador), sino que nos suscita culpabilidad porque aparece como un alejarnos irremediablemente del valor defendido; aparece como una verdadera traición a nosotros mismos y a los demás, una distancia insoportable entre nuestro decir y nuestro hacer.

Educar para los derechos humanos nunca podrá quedar encerrado en el chaleco de fuerza del orden teórico-intelectual. Vimos que esta acción pertenece eminentemente al reino de la pasión. ¡Qué insensatez pretender educar para los derechos humanos encerrados en un aula, durante algunas horas por semana! Lo saben mejor que yo. No alcanza el mejor discurso magistral, ni los medios didácticos más sofisticados. Porque educar en los derechos humanos supone trascender la mera transmisión verbal y pasar al *hacer.* No olvidemos que los DD.HH. se aceptarán y se imitarán por parte del otro (en el aula o fuera) en la medida en que quien transmite sea aceptado por su comportamiento, su valor personal, su credibilidad y *ejemplaridad* en este campo específico. Es aquel viejo axioma de que ¡no educamos con lo que sabemos, sino con lo que *somos*!.

Educar en los DD.HH. será entonces un proceso de adquisición de una nueva identidad del educador y del educando a través de una figura humana que encarna esos derechos de alguna manera, a través de un ejemplo, de alguien que se planta ante el otro y su mera presencia es un desafío permanente a *ser más*. Y no a ser más sabio, más artista, más ilustrado, sino *más humano*. De aquí que la acción educativa será dialéctica, educador y educando se educarán mutuamente. Los sentimientos de culpa y los auto-reproches en este campo no están ligados primariamente a las transgresiones legales, al incumplimiento de metas intelectuales, artísticas o de cualquier tipo, sino fundamentalmente a que nos mutilamos y nos disminuimos como seres humanos; a que fracasamos como seres humanos.

No es concebible un acto educativo, por más neutro que lo podamos presentar, que no implique la expresión profunda de nuestras actitudes y valores. La idea de justicia que tengamos ha de ser coherente con la que tengamos de delito, de ley, de respeto, de varón y de mujer, etc. Les quiero decir que el arte de suscitar una actitud en los otros es algo más que añadirles nuestra propia opinión valorativa acerca de algo o de alguien. Hacer que otro asuma una actitud nueva es conmoverlo amplia y profundamente.

Por eso sólo se logra desde un fenomenal acto de amor. De lo contrario es como chocar con un muro... Educar es eso, es hacernos y convertir a los demás en *vulnerables al amor.* Transmitir actitudes sólo se puede desde esa mutua vulnerabilidad, donde el amor se vive seriamente y naturalmente. Porque será inútil decir que no miento; habrá simplemente que decir la verdad, *ser* veraz; lo eficaz no será predicar la tolerancia, sino *ser* simplemente tolerante.

**Al final el principio esperanza**

Dicho todo esto no es difícil que nos embargue una cierta desesperanza. Parece tan lejana y difícil la tarea de educar verdaderamente para los DD.HH... ¿Qué nos hará despojarnos de esa desesperanza paralizante? Muchas veces

me hago esta pregunta. Y no es fácil explicar totalmente lo que me hace seguir caminando esperanzado. Pienso que un gusto intenso (*sapere*: sabor, sabiduría...) por la vida, unas enormes ganas de multiplicar el entramado de presencias vitales y amantes en mi corazón. Desde las más chiquitas, las de los niños y niñas abandonados que rodean mi vida cotidiana en donde habito hasta las presencias aparentemente más inanimadas, como una piedrita o una florcita que casi pasa desapercibida junto a mi zapato. Y mi esperanza es que no falte nadie ni nada en esa Tierra Nueva.

Para llegar debemos alimentar la llamita de la más pequeña de las virtudes, como decía Péguy: la esperanza. La Tierra Nueva no llegará desde los racionalismos cartesianos, sino desde esa pequeña esperanza. Yo vine aquí a gritarles esa esperanza y a invitarles a seguir entusiastas y constantes en esta hermosa lucha. Digamos con el poeta (Fito Páez):

"Quién dijo que todo está perdido,
yo vengo a ofrecer mi corazón!"

## Resumen Ejecutivo

El objetivo del presente trabajo es aportar a los maestros perspectivas de análisis acerca del modelo neoliberal de desarrollo en nuestros países de América Latina y su incidencia en su misión de educadores en derechos humanos.

Partiendo de una visión panorámica de la situación política, económica y social de nuestros países en las dos últimas décadas, se presenta una aproximación conceptual al Neoliberalismo tal como se entiende y practica en América Latina. De particular interés para la educación es la concepción del ser humano que subyace al modelo neoliberal, y los valores que propugna.

El estudio incluye un análisis de las políticas neoliberales, los problemas de pobreza estructural y el fenómeno de exclusión y mala distribución del ingreso que conllevan, así como una oferta educativa de baja calidad, sistemas precarios de salud e insuficiente infraestructura para la mayoría de hogares pobres y zonas campesinas.

El conjunto de las políticas neoliberales está conduciendo a los países de América Latina a una crisis social general de nuestras sociedades; persistencia de la pobreza, profundización de la desigualdad, inestabilidad de la familia, violencia, discriminación y explotación de la mujer, destrucción del medio ambiente, abandono y atraso de las comunidades indígenas, corrupción de los dirigentes, son solo algunos de los graves síntomas de descomposición social que aquejan a nuestra región.

La educación tiene ante este modelo económico y social, tareas impostergables en la formación de las nuevas generaciones. Primeramente, es necesario que los educadores estudiemos el Neoliberalismo a fondo para desentrañar su racionalidad y sus supuestos éticos, para despertar la conciencia de niños y adolescentes y darles instrumentos de análisis social y valores humanos.

En segundo lugar, ese estudio debe llevar a superar la exclusión en la educación y fuera de ella, a la reflexión de alternativas viables centradas en el desarrollo humano que incluyan políticas equitativas de género, de trabajo, de ética pública, de discriminación positiva para superar la pobreza extrema y lograr elevar la calidad de vida de las mayorías nacionales de esta parte del continente.

Como educadores queremos definirnos como pedagogos de la vida, de la búsqueda de la verdad y de la justicia, de la defensa de los derechos humanos y de la solidaridad y la paz.

Ricardo Morales Basadre, S.J.
Lima, Mayo 5, 1999.

## Modelo de Desarrollo y Educación en Derechos Humanos

El objetivo de la presente reflexión es aportar a los maestros perspectivas de análisis acerca del modelo de desarrollo neoliberal en nuestros países de América Latina y su incidencia en su misión de educadores en derechos humanos.

El maestro tiene que ser el gran anunciador y el promotor de los derechos humanos a través de los procesos educativos de los que él es el primer responsable.

Una de las preguntas que me hago continuamente es, "qué educación necesitamos hoy", pero no solo eso sino, "Qué educación? Para qué modelo de desarrollo?" porque la educación no está desligada del conjunto de lo que es la dimensión política, económica y social de nuestros países. Creo que una tarea verdaderamente impostergable es reflexionar desde la educación sobre ese desarrollo que empieza a tener características muy específicas en esta parte de América.

El desarrollo de nuestros países en las últimas décadas ha sido accidentado. Lo fue en el siglo XIX y lo ha sido a lo largo de este siglo que termina. Rara vez un proyecto ha llegado a su plenitud para desembocar orgánicamente en el siguiente. Sucesivas transiciones, determinadas casi siempre por factores externos, han implicado rupturas, provocado interrupciones en nuestros procesos de integración y dejado saldos pendientes.

Así llegamos hoy a la más reciente de las "modernizaciones". La presente transición nos empuja a una inevitable globalización, que redefine la manera como nuestros países se insertan en el conjunto del mundo. Afianza la economía de mercado y disminuye el peso del Estado y enfatiza los valores de la competitividad. Hay profundas transformaciones, no solo económicas, sino sociales, culturales y educativas; es precisamente sobre este aspecto sobre el que quiero llamar la atención.

En el desarrollo neoliberal hay implicancias que no son puramente económicas y tienen que ver con la educación que es necesario definir al comienzo del nuevo milenio. La nueva modernización en los países de la región viene antes de reponernos de los estragos de la crisis financiera por la que hemos pasado causada por la deuda externa, muchas veces impagable, y los reajustes demandados por las economías de las que dependemos; todavía no repuestos de los efectos devastadores de la década perdida de los 80, va sucediendo otra de sacudimientos económicos y sociales exigidos por la transformación neoliberal.

Los saldos que nos va dejando la presente década van siendo muy graves: aumento de la pobreza extrema, creciente desempleo, desmantelamiento de empresas medianas y pequeñas, privatización de algunos servicios públicos, y el control férreo de los salarios. Todo esto forma parte de nuestra experiencia latinoamericana. La modernización muestra transformaciones que se juzga serán

beneficiosas en el mediano y largo plazo. En lo inmediato ha traído consigo desequilibrios económicos, sociales y culturales de consecuencias imprevisibles.

La educación con frecuencia ha reflejado y reforzado los valores vigentes; la educación ha servido para perpetuar ciertas formas de dominación interna, ciertas maneras de entender al hombre, que realmente no van en favor de la justicia, ni están en la línea de los derechos de las personas. La educación puede convertirse en una aliada peligrosísima de una concepción del hombre y de la sociedad que no corresponde a nuestra historia, a nuestras culturas y nuestros valores.

Si analizamos el desarrollo de los acontecimientos en nuestros países en los últimos años, vemos que, en la década de los años 80, el proceso de ajuste establecido para reorganizar las economías, superar el déficit fiscal y de balanza de pagos, pagar la deuda externa y recuperar el crecimiento, golpeó tremendamente a las mayorías populares de todos nuestros países.

Posteriormente, en los años 90, al consolidarse el ajuste y la apertura, se esperaba que los tiempos difíciles concluyeran. Pero observamos que no ha sido así, a pesar de haberse dado, efectivamente, un crecimiento económico moderado. En los sectores populares y pobres hay un sentimiento muy generalizado de pérdida de la calidad de vida y aparecen por todas partes evidencias contundentes de deterioro en la distribución del ingreso. Aumenta la protesta ciudadana y en algunos lugares ha vuelto a aparecer con fuerza la lucha armada como invitación a un cambio radical de la situación. La inequidad, la miseria y la corrupción, tres grandes motivos del descontento general, se han hecho presentes y en no pocos aspectos se han agravado.

Se calcula que actualmente viven en América Latina en la pobreza 180 millones de hermanos y hermanas nuestros y 80 millones en la miseria. En Perú 50% de pobres, 12 millones, 5 millones en pobreza extrema. Sabemos, sin duda, que este problema hunde sus raíces en una larga historia de modelos de crecimiento económico desigual y de desarrollo excluyente, que, al lado de grupos muy ricos y de una clase media creciente, han ido dejando a multitudes inmensas fuera de las condiciones propias de una vida humana digna. Vemos, además, que en los últimos años esta situación se fundamenta en una manera particular de hacer economía llamada Neoliberalismo, que penetra la política e invade toda la vida social.

**Una aproximación conceptual al Neoliberalismo**

El Neoliberalismo, tal como se entiende y practica en América Latina, es una concepción radical del capitalismo que tiende a absolutizar el mercado hasta convertirlo en el medio, el método y el fin de todo comportamiento humano inteligente y racional. Según esta concepción, quedan subordinados al mercado la vida de las personas, el comportamiento de las sociedades y la política de los gobiernos. El mercado absoluto no acepta regulación de ningún género. Es libre, sin restricciones financieras, laborales, tecnológicas o administrativas.

Esta manera de pensar y de actuar tiende a convertir en una totalidad ideológica la teoría de algunos de los economistas más brillantes del capitalismo moderno, que crearon el pensamiento neoclásico. Tales pensadores nunca pretendieron reducir el comportamiento del hombre y de las sociedades a los elementos que ellos destacaron para explicar una parte de las relaciones y de la vida compleja de las personas y de las comunidades.

Por consiguiente, al hablar del Neoliberalismo no me refiero a la economía que reconoce, sin absolutizar, la importancia del mercado de bienes y servicios; ni pienso tampoco en la democracia liberal. Por eso, oponerse al Neoliberalismo no significa ir en contra de la utilización eficiente de los recursos de que dispone la sociedad; ni significa tampoco recortar la libertad individual, ni apoyar el socialismo de Estado.

Oponerse al Neoliberalismo significa, más bien, afirmar que no hay instituciones absolutas, capaces de explicar o conducir la historia humana en toda su complejidad; que el hombre y la mujer son irreductibles al mercado, al Estado o a cualquier otro poder o institución que pretenda imponerse como totalizante. Significa proteger la libertad humana. Significa, en fin, denunciar las ideologías totalitarias, porque solo han dado como resultado injusticia, exclusión y violencia cuando han logrado imponerse.

**La concepción del ser humano subyacente al Neoliberalismo.**

"La injusticia estructural del mundo tiene sus raíces en el sistema de valores de una cultura moderna que está teniendo impacto mundial". Este impacto llega a nuestros países a través de la tecnología y de los sistemas financieros internacionales. Se trata de un impacto cultural que, al radicalizarse por el Neoliberalismo, tiende a valorar al ser humano únicamente por su capacidad de generar ingresos y obtener éxito en los mercados. Esta concepción reduccionista penetra en las mentes de los dirigentes de nuestros países, atraviesa el comportamiento de las clases medias y llega hasta los últimos reductos de las comunidades populares, indígenas y campesinas, destruyendo la solidaridad y desatando la violencia.

Nos encontramos así ante un sistema de valores que toca lo profundo del corazón humano y envuelve la vida social e institucional de América Latina imponiendo sus mensajes convincentes. ¿Cómo educar hoy ante una concepción del hombre tan ajena a la filosofía de los derechos humanos?

Este sistema de valores se propaga a través de símbolos ambiguos con gran capacidad de seducción. Gracias a su dominio sobre los medios masivos de comunicación, afecta fácilmente las tradiciones locales, que al no estar preparadas para un diálogo mutuamente enriquecido, ni contar con suficiente poder para transmitir con libertad sus propios mensajes, se manifiestan incapaces de preservar su identidad.

No se nos escapan los elementos positivos de la movilización internacional que las transformaciones tecnológicas han llevado a cabo, permitiendo una disminución de las enfermedades, una mayor facilidad en las comunicaciones, un acrecentamiento del tiempo disponible para el ocio y la vida interior, una mayor comodidad en la vida en los hogares. Pero tampoco podemos dejar de ver la manera cómo estos procesos disminuyen al hombre y a la mujer, particularmente cuando dichos procesos radicalizan la concepción neoliberal y, pretendiéndolo o no, desatan la carrera por poseer y consumir, exacerban el individualismo y la competencia, inducen al olvido de la comunidad y producen la destrucción de la integridad de la creación.

Esta manera de entender al hombre choca frontalmente con el nuevo ciudadano solidario y participante al que se orienta nuestra educación.

**Las políticas neoliberales.**

El Neoliberalismo se manifiesta a través de las políticas de ajuste y apertura que se aplican de modos diversos en los países latinoamericanos. Estas políticas ponen el crecimiento económico –y no la plenitud de todos los hombres y mujeres en armonía con la creación- como la razón de ser de la economía. Restringen la intervención del Estado hasta despojarlo de la responsabilidad de garantizar los bienes mínimos que todo ciudadano se merece por ser persona. Eliminan los programas de creación de oportunidades para todos, sustituyéndolos por apoyos ocasionales a grupos focalizados. Privatizan empresas con el criterio de que la administración privada es, en definitiva, mejor para todos. Abren sin restricciones las fronteras para mercancías, capitales y flujos financieros, dejando sin suficiente protección a los productores más pequeños y débiles. Eluden la complejidad del problema de la deuda externa al no tener en cuenta que dicho pago obliga a recortar drásticamente la inversión social. Reducen la gestión de la hacienda pública al ajuste de variables macroeconómicas tales como el presupuesto fiscal equilibrado, la reducción de la inflación y la estabilidad de la balanza de pagos, pretendiendo que con ello se asegurará el bien común en el largo plazo, pero sin tener cuidado por atender los nuevos problemas de población. que emergen de tales ajustes y tienen que ser atendidos simultánamente por el Estado. Insisten en que estos ajustes producirán un crecimiento que, al llegar a ser voluminosos, elevará correlativamente los niveles de ingreso y resolverá como por rebalse la situación de los desfavorecidos. Para promover la inversión privada, eliminan los “obstáculos” que podrían significar para ella las legislaciones que protegen a los trabajadores. Liberan a grupos poderosos de cargas impositivas y de las obligaciones con el medio ambiente y los protegen para acelerar el proceso de industrialización, provocando así una concentración todavía mayor de la riqueza y del poder económico.

Estas medidas de ajuste han dado resultados innegables: los mecanismos de mercado han contribuido a elevar la oferta de bienes de mejor calidad y

precios; se ha reducido la inflación en todo el Continente; se ha liberado a los Gobiernos de tareas que no les competen, para que puedan dedicarse mejor, si quieren, al bien común; se ha generalizado una conciencia de austeridad fiscal que lleva a utilizar mejor los recursos públicos; y se han estrechado las relaciones comerciales entre nuestras naciones.

Estos elementos positivos resultan insuficientes, sin embargo, para compensar los inmensos desequilibrios y perturbaciones que causa el Neoliberalismo en términos de multiplicación de masas urbanas sin trabajo o de grupos humanos que subsisten en empleos inestables y poco productivos: quiebras de miles de pequeñas y medianas empresas; destrucción y desplazamiento forzado de poblaciones indígenas y campesinas; expansión del narcotráfico principalmente en aquellos sectores rurales cuyos productos tradicionales quedan fuera de la competencia; desaparición de la seguridad alimentaria; aumento de la criminalidad, ocasionada no pocas veces por el hambre; desestabilización de las economías nacionales a consecuencia de los flujos libres de la especulación internacional; desajustes en las comunidades locales a consecuencia de los proyectos de las multinacionales que prescinden de los pobladores. ¿Cómo educar ante condiciones sociales y económicas que deshumanizan, que niegan derechos tan esenciales como el derecho a una vida digna?

## Problemas de pobreza estructural que el Neoliberalismo ahonda

El Neoliberalismo surge dentro de la cultura moderna y, aún sin pretenderlo necesariamente, produce efectos estructurales que generan mayor pobreza, aunque esta venga existiendo desde mucho tiempo atrás en nuestros países como resultado de muchos otros factores y situaciones anteriores al auge neoliberal. Los factores que el Neoliberalismo refuerza son, entre otros: la inequidad y la injusticia en la distribución del ingreso y la riqueza, la precariedad del capital social y la desigualdad o la exclusión en las relaciones de intercambio.

## La mala distribución de la riqueza y del ingreso

La inequidad económica y la desigualdad social impiden a casi la mitad de los habitantes de Latinoamérica y el Caribe alcanzar las condiciones materiales necesarias para vivir con dignidad y ejercer efectivamente sus derechos.

El Neoliberalismo, al oponerse a la intervención redistributiva del Estado, perpetúa la desigualdad socioeconómica tradicional y aun la acrecienta. El Neoliberalismo establece el criterio de que solamente el mercado posee la virtud de asignar eficientemente los recursos y fijar a los diversos actores sociales los niveles de ingresos. Se abandonan así los esfuerzos por alcanzar la justicia social mediante una estructura progresiva de impuestos y una asignación del gasto público que privilegie a los más desfavorecidos; y se dejan de lado los intentos de lograr la democratización de la propiedad accionaria o la reforma agraria integral.

**La precariedad del capital social**

Se entiende por capital social al acumulado de la riqueza humana, natural, de infraestructura y de instituciones, que tiene una sociedad. Capital social es por tanto la cultura, el conocimiento, la educación, los recursos naturales, las vías y comunicaciones, que ofrece una nación a sus habitantes. Este capital se consolida paulatinamente gracias a aquellas inversiones privadas y estatales que elevan las potencialidades y la creatividad de todos los hombres y mujeres de un pueblo. El capital social se fundamenta, sobre todo, en la participación de la sociedad civil y del Estado en la expansión de las oportunidades.

Al mirar el capital social en nuestros países, se descubre que la oferta educativa es escasa y de baja calidad para más de la mitad de los pobladores de América Lotina y el Caribe. La inversión en ciencias y tecnología es marginal en la gran mayoría de los presupuestos. Las condiciones de salud son malas. Hay un inmenso vacío de infraestructura de vías para las zonas de economía campesina, y de infraestructura para las mayorías de los hogares pobres urbanos o rurales. Avanza la destrucción de la riqueza natural y, al ponerse en marcha los procesos de descentralización administrativa en todos los países, se pone de manifiesto una gran fragilidad en las instituciones locales, particularmente en los pueblos pobres.

Puede decirse que los pobres en América Latina han experimentado siempre este vacío de capital social, pero esta falla se agrava con las políticas neoliberales, por la retirada del Estado a favor de la iniciativa privada, por la disminución del gasto público, por el abandono del apoyo al patrimonio natural y cultural y a las organizaciones de la gente.

Con la entrada del Neoliberalismo, se han acentuado en la sociedad los desajustes que produce la actuación del mercado cuando no está bajo el control de la sociedad civil y del Estado. En efecto, al descuidar la producción de capital social, el mercado queda al servicio de los más educados, de los que poseen infraestructura y ponen las instituciones a su servicio, y de los que concentran la información. Libre de la necesaria regulación laboral y financiera, el mercado traslada fácilmente el valor producido hacia núcleos de acumulación nacional e internacional. En muchos casos, no se incorpora al pueblo en la producción de valor agregado.

Por efecto de estos mercados, el 20% de los habitantes del planeta tiene el 82.7% del ingreso mundial, mientras el 60% de los habitantes tienen el 5.6% del ingreso mundial. Las desigualdades y restricciones de los mercado internacionales y la condición de socios desiguales, le cuesta a los países en desarrollo aproximadamente US$500 mil millones anuales, cifra que es diez veces mayor de lo que reciben como ayuda exterior. En el mercado financiero, el 20% más pobre de la población mundial tan solo participa del 0.2% de los préstamos internacionales de la banca comercial. El Norte, con cerca de una cuarta parte de la población mundial, consume 70% de la energía mundial, 75% de los metales, 85% de la madera y 60% de los alimentos (Informe Desarrollo Humano, PNUD).

El mercado de trabajo es un elemento central en la integración de la economía mundial. En la actual competencia neoliberal, las inversiones buscan mano de obra barata para internacionalizarse. Se rebajan así los costos de producción, perjudicando a los obreros latinoamericanos, que resultan mal pagados, y a los obreros del Norte, que quedan desempleados porque las fábricas se trasladan al Sur. Por otro lado, se impide sistemáticamente el acceso de los trabajadores de los países pobres a los países más ricos.

Los efectos del mercado sin control social han sido particularmente graves en los sectores rurales, donde se sintió duramente el golpe de la apertura que sacó de la producción a millones de campesinos y donde la falta de capital social es mucho más profunda.

En consecuencia, al mirar la región en su conjunto, se descubre que las políticas neoliberales profundizan los problemas estructurales que están en la base de la pobreza: la distribución de la riqueza, el capital social y las distorsiones sociales que el mercado genera cuando actúa sin control social.

**El Neoliberalismo y la crisis social general**

Es importante reflexionar sobre las relaciones entre el Neoliberalismo y la crisis general de nuestras sociedades porque percibimos que, al lado de la persistencia de la pobreza y el crecimiento de la desigualdad, toman nueva fuerza viejos problemas de nuestras sociedades, que emergen de raíces premodernas y modernas. Estamos empujados peligrosamente por una cultura que radicaliza la ambición de poseer, acumular y consumir y sustituye la realización de las personas en comunidades participativas y solidarias por el éxito individual en los mercados.

En efecto, se percibe en todo el continente un rompimiento general de las sociedades que es debido a múltiples causas y se manifiesta en la inestabilidad de las familias, las variadas y crecientes formas de violencia, la discriminación contra la mujer, la destrucción del medio ambiente, la manipulación de los individuos por los medios de comunicación, el hostigamiento al campesinado y a las comunidades indígenas, el crecimiento de ciudades inhóspitas, la pérdida de legitimidad de los partidos políticos, la corrupción de los dirigentes, la privatización del Estado por grupos de poder económico, la pérdida de gobernabilidad del aparato estatal, la penetración de productos alienantes de consumo como la droga y la pornografía.

En este contexto, desaparece como horizonte la preocupación por la calidad de vida general de la población de hoy y de mañana, que antes se expresó en los llamados Estados de bienestar. Al desaparecer el objetivo del bien de todos, desaparece el sentido del hogar común o público.

Por eso, no se ve necesario cuidar de la familia como núcleo y célula del bien común porque este ya no importa. La mujer pasa a ser simplemente fuerza de trabajo más barata. La naturaleza se convierte en una fuente de

enriquecimiento rápido para las generaciones presentes y el campesino un ciudadano ineficiente que tiene que emigrar.

No es de extrañar que, en este contexto, donde la comunidad es irrelevante y el bien común inútil, la violencia se acreciente, la producción y el consumo de droga se disparen y se refuercen los elementos más contrarios a la realización humana contenidos en la cultura actual, mientras se dejan de lado los aportes más valiosos de la modernidad y la posmodernidad.

**Tareas que debemos emprender**

¿Qué puede hacerse desde la educación para encarar esta invasión ideológica y política?..

Debemos resistir a las dinámicas que destruyen a nuestros hermanos y hermanas y trabajar con muchos otros en el cambio de la actual situación, seguros de que con ello contribuimos a construir una sociedad más fraterna y solidaria.

Lo primero es clarificar el modelo social al que aspiramos. Nuestra aspiración es la de contribuir a la construcción de una sociedad en la que todas las personas, sin exclusión, puedan tener los bienes y servicios que se merecen y a los que tienen derecho. Una sociedad justa en la que nadie quede excluido; una sociedad sensible a los débiles, a los marginados, a quienes han sufrido los impactos de los procesos socioeconómicos que no ponen al ser humano en primer lugar. Una sociedad democrática, construida participativamente, equitativa en las relaciones de género. Una sociedad donde se pueda vivir en familia y sea posible mirar el futuro con ilusión, compartir la naturaleza y legar sus maravillas a las generaciones que nos sucederán. Una sociedad atenta a las tradiciones culturales que dieron una identidad propia a nuestros pueblos.

**El estudio sobre el Neoliberalismo**

La primera tarea que tenemos por delante es la de entender a fondo el Neoliberalismo y sus dinámicas sociales concomitantes, para llegar a descubrir su racionalidad y sus supuestos éticos. Los educadores tenemos la misión de despertar la conciencia de niños y adolescentes, de darles instrumentos de análisis social y valores humanos, de comprensión de su identidad como países latinoamericanos con una historia y un destino comunes.

Este proceso ha de comenzar por plantearnos con toda seriedad en nuestros países las preguntas pertinentes: ¿Qué es el Neoliberalismo y cómo vamos a conocerlo en profundidad? ¿Cuáles son sus raíces antropológicas, filosóficas, económicas e históricas? ¿Cuál es la ética implícita en sus posiciones? ¿Cómo discernir sus efectos en las personas, en las instituciones y en las comunidades? ¿Cómo llegar al corazón de esta cultura a través del diálogo con la modernidad, la globalización y la tecnología? ¿Cómo preparar a los jóvenes para practicar el discernimiento de esta realidad? ¿Cómo dialogar con los que toman las decisiones técnicas y políticas que producen efectos devastadores en los

pobres? ¿Cómo educar a nuestros alumnos para que sean capaces de trabajar en la construcción de un mundo distinto? ¿Cómo enfrentar la obsesión del consumo en los medios de comunicación y rescatar el humanismo, la estética, la fruición gratuita de la naturaleza, la riqueza del espíritu y la satisfacción en el ejercicio de la solidaridad?.

**Superar la exclusión**

Se abre ante nosotros una tarea pedagógica inmensa: en un contexto en el que desaparece el horizonte del bien común y cada uno busca su propio provecho en el mercado, se profundiza la exclusión social. Tenemos que procurar que nuestro aporte a la educación, tanto en las modalidades formales como informales, se oriente a la transformación de las instituciones, empresas y proyectos excluyentes, a la superación de las políticas que generan exclusión y a la conversión de los hombres y mujeres que actúan como actores de exclusión, muchas veces sin tener conciencia de ello.

**Búsqueda de alternativas económicas viables**

Una de las responsabilidades más urgentes consiste en pasar del análisis crítico a las propuestas. Tenemos que presentar alternativas viables de un desarrollo humano y sostenible, orientado al bien común, que garantice la realización de todos nuestros hermanos y hermanas, presentes y futuros, en armonía con la naturaleza.

Frente a la contraposición entre mercado y Estado, crecimiento y desarrollo sostenible, entre la brecha creciente del norte y el sur, la discriminación entre hombres y mujeres, etnias y culturas, comienzan a emerger visiones y opciones mucho más integradoras y armoniosas. Surge la necesidad de crear una simbiosis y sinergia complementaria entre el Estado y el mercado, y la sociedad civil, entre geoeconomía y geocultura, buscando una civilización más integradora del trabajo, del género, del medio ambiente, de las culturas y de la nueva generación de jóvenes, que en más del 90% del crecimiento poblacional mundial se generan en nuestros países. El 90% de la generación juvenil puede parecer una debilidad, pero es una tremenda fuerza. Lo que está matando a muchos países europeos es que no tienen juventud. Se han olvidado de que el desequilibrio de las edades puede traer consigo muchos aspectos.

Entonces, la educación no debe priorizar más de lo mismo, eso se ha repetido en muchos foros, no queremos más de lo mismo, esa no es parte de la solución, sino parte del problema, al reproducir y ampliar las causales que deben superarse. Al profundizar y sostener formas de sociedad y concepción del hombre que deben ser superadas, más recursos financieros, más recursos humanos, más recursos técnicos para la misma educación actual, es parte del problema y no de la solución.

La educación de la tolerancia, de la participación, de la solidaridad, de la integración, de la armonía, y por qué no, de la felicidad compartida, nos parece que es la única forma de felicidad humana.

Este talante, incluso más que talento educativo convierte a la capacidad de aprender a aprender en la dinámica de la transformación tecnológica, productiva, gerencial, institucional e integradora de la competitividad sistemática de toda la sociedad y no de una élite cognoscitiva.

Estas preocupaciones sistemáticas deberían ocupar nuestras prioridades al debatir y diseñar un proyecto educativo para el país, nueva por sus contenidos y métodos, por sus actores, por su estilo y espíritu, por su capacidad de convocar, evocar y provocar lo mejor de cada ciudadano y de cada institución de nuestro país, al asumir la responsabilidad de la educación como tarea de todos para un desarrollo humano de todos los ciudadanos.

**Los bienes que todos merecen**

Nuestra atención ha de ponerse, ante todo, en procurar que el Estado y la sociedad aseguren a todas las personas los bienes que se merecen en cuanto personas; bienes que deben garantizarse por constituir derechos ciudadanos básicos, independientemente de si las familias son capaces o no de comprarlos en los mercados. Estos bienes son: la salud, la educación, la seguridad, el hogar y la vivienda. Estos son realmente bienes públicos. No buscamos la sociedad del bienestar dedicada a satisfacer las demandas insaciables de ciudadanos consumidores. Queremos una sociedad justa, donde cada persona tenga lo esencial para poder vivir en dignidad.

**La equidad de género**

En los últimos años, al disminuir el ingreso de los asalariados y aumentar el desempleo, las familias se han visto frecuentemente obligadas a participar, a través de varios de sus miembros, en la economía informal. En las condiciones del mercado de trabajo informal, la mujer de clase media y de los sectores populares se ve obligada a tener tres jornadas diarias de trabajo: ella trabaja para contribuir al ingreso familiar, lleva el peso del trabajo doméstico y cría a los niños. La mujer es usada, además, como objeto de publicidad y artículo de comercio. Hay pues, una discriminación sistemática contra la mujer.

**Superar la crisis social**

Como ya hemos dicho, la crisis de nuestras sociedades es acrecentada por el Neoliberalismo aunque históricamente tiene muchas causas. Por esta razón, no podemos dejar de tocar aspectos fundamentales del bien común cuando tratamos de presentar alternativas a la economía política neoliberal.

**La política laboral**

Es necesario impulsar estrategias justas que lleven a una inserción competitiva en los mercados, basada en la calificación de las personas y la expansión de su creatividad y en el cambio de la concepción de la empresa como una verdadera comunidad de trabajo. Hay que colocarse, en fin, en un horizonte de superación del desempleo y el subempleo.

Educar para el trabajo a través de una formación científica y humanística sólida, promoviendo actitudes, capacidades y valores indispensables para una auténtica formación laboral.

**La deuda externa**

El Papa Juan Pablo II nos invita a que, el espíritu del libro del Levítico, hagamos del Jubileo del año dos mil un tiempo oportuno para pensar en "una notable reducción, si no en una total condonación, de la deuda internacional" (TMA.51). No hay que perder de vista que la deuda externa constituye una limitación seria para el potencial del desarrollo equitativo y sostenible desde México hasta Chile. No podemos dejar de lado este tema de justicia internacional, que golpea la vida cotidiana de las mayorías populares y preocupa hondamente a la Iglesia. De ahí la necesidad de contribuir a presentar propuestas bien fundamentadas, para que la sociedad y los gobiernos de América Latina y el Caribe puedan llevar a cabo una negociación, gracias a la cual se condone una porción importante de la deuda, particularmente la que se originó por el alza abrupta de las tasas de interés, y para que la parte de la deuda que no puede ser condonada se examine y canalice de modo que su pago no perjudique el gasto social. Asimismo, es indispensable ayudar a formular alternativas para que todos nuestros pueblos enfrenten unidos este problema común, sobre la base de investigaciones de conjunto y de una conciencia generalizada de las dimensiones y repercusiones que ha adquirido el problema en la vida cotidiana de los pobres.

**La vigorización de la vocación política**

Para superar la crisis de gobernabilidad, dignificar el servicio público y poner la política económica de los mercados bajo el control social que protege al bien común, es fundamental la tarea de formar hombres y mujeres con vocación política, para que se entreguen con eficacia a la construcción de Estados en los que se garantice la dignidad de todos y se atienda a las necesidades de los pobres.

**La elaboración de una ética pública**

Teniendo en cuenta que el Neoliberalismo subordina el comportamiento moral al mercado y produce efectos destructivos de la comunidad, debemos contribuir, al establecimiento de una ética pública o civil. En cuanto simples ciudadanos, unidos a los demás, nos sentimos responsables de establecer los valores morales que han de guiar las decisiones sobre el futuro de una realidad en profundos cambios, valores sin los cuales nuestras sociedades no pueden sobrevivir, ni asegurar la realización de todos. Este esfuerzo que realizamos junto

con muchos otros hombres y mujeres de buena voluntad, nos define como pedagogos de la vida, de la búsqueda de la verdad y de la justicia, de la defensa de los derechos humanos, de la lucha contra la corrupción, del fomento de la paz y de la protección de la integridad de la creación.

**Una perspectiva Latinoamericana**

Al hacer estas reflexiones es importante mirar la totalidad de América Latina y el Caribe. Este territorio, de raíces culturales y espirituales comunes, ha sido considerado como un mosaico de naciones con destinos diversos. Ya no es posible mirar así las cosas hacia adelante.

Todavía no sabemos qué significa esta unidad latinoamericana. Pero el proceso acelerado que conduce hacia ella es vigoroso e irreversible.

Una visión así ha de llevarnos a una solidaridad continental: una solidaridad lúcida, que nos permita dialogar con nuestros compañeros de Norteamérica para emprender estudios y búsquedas comunes de las que puedan surgir alternativas a problemas como los de las empresas multinacionales que compiten a base de salarios bajos en nuestros países y perjudican a los trabajadores de ambas partes del continente. Necesitamos unirnos, cuando la miseria empuja la migración de los latinos hacia Estados Unidos y Canadá; cuando el Norte vende armas a nuestros países para acrecentar violencias fratricidas y la guerra se vuelve una razón más de desplazamientos a otras fronteras; cuando los dineros de las cajas de pensión de los trabajadores de EE.UU. se invierten en mercados financieros volátiles en Latinoamérica; cuando también en Estados Unidos y Canadá disminuye la solidaridad social y crece la pobreza; cuando frenar la expansión de la cocaína y la heroína solo es posible si se trabaja simultáneamente para disminuir la demanda del norte y la oferta del sur.

Los problemas tienen connotaciones diferentes e intereses distintos en una y otra parte del continente. Ha llegado el momento de que los países latinoamericanos, unidos, podamos compartir con los países del Norte para asumir juntos, en toda su complejidad, búsquedas comunes por el bien de la comunidad humana del continente a cuyo servicio estamos.

**La Política Educativa**

La educación sigue teniendo una fuerza creciente en el mundo de hoy. En la educación se juega el carácter del desarrollo, de la democracia y de la propia ciudadanía. En una sociedad del conocimiento como la que estamos viviendo, la formación del llamado potencial humano, debe convertirse en un tema prioritario de toda la ciudadanía. Este no es solo un problema técnico, ni pedagógico, ni financiero, ni institucional, implica una visión de qué tipo de sociedad, qué tipo de desarrollo y democracia, qué tipo de civilización aspiramos formar.

Las simplificaciones y reduccionismos en el tema educativo, pueden ser tan peligrosos como lo fueron durante la guerra fría los extremismos ideológicos que

dividieron y enfrascaron a la humanidad en un tensionamiento que amenazó hasta con el holocausto nuclear.

Es necesario para nuestros países, proyectos educativos nacionales, que sitúen en la educación, en las agendas de desarrollo en actitud de discernimiento, y de búsqueda de la identidad propia, la identidad nacional, que se nos va desdibujando con esta invasión neoliberal, con esta cultura, una cultura transnacional que se va imponiendo en nuestros países.

Es necesario un proyecto educativo que recoja lo mejor de la tradición y de la experiencia de la educación latinoamericana, la mejor respuesta ante una situación de crisis de los derechos humanos en el Perú. Tenemos una crisis moral, tenemos una crisis de cultura, de identidad, tenemos una crisis educativa. Es necesario que nuestros países logren alianzas nacionales para su desarrollo educativo.

Como saben, presido FORO EDUCATIVO. FORO EDUCATIVO lleva trabajando desde el año 1994, las "bases para un proyecto educativo nacional". En estos días se dará a conocer. En este estudio se recoge el aporte de muchos educadores y especialistas y de padres de familia, empresarios y de la comunidad en general.

Estamos promoviendo en el Perú puntos para un acuerdo nacional por la educación. Tenemos que superar una educación episódica, una educación que no tiene continuidad, pues siempre estamos empezando, parchando el sistema, sin coherencia ni estabilidad en las decisiones que se toman. Cómo lograr esa continuidad? Es necesario llegar a un acuerdo nacional, educadores, padres de familia, instituciones, clase política. Foro Educativo está proponiendo 8 puntos para una alianza educativa en nuestro país, que van desde una educación básica de calidad para todos, pasando por un incremento del presupuesto; porque no podemos lograr una educación adecuada, si es que el Estado no toma la decisión política de una inversión mayor en la educación.

Se toca el tema del Magisterio, de su remuneración, de su status social, de su formación. El maestro es el gran agente, el gran animador, el gran responsable de la educación nacional, el gran promotor de los derechos humanos. Para bien o para mal es la profesión que más va a gravitar en el futuro del país en los próximos años. Para bien, si por fin le damos al maestro el apoyo, el reconocimiento y los medios e instrumentos para que pueda cumplir con su tarea. Para mal, si es que seguimos teniendo un Magisterio empobrecido, un Magisterio sin medios, un Magisterio que desarrolla sus actividades en condiciones verdaderamente insuficientes, entonces evidentemente será para mal, porque continuará esta situación de una educación de baja calidad para la mayoría de los peruanos.

Estos 8 puntos también se refieren a la descentralización de la educación, al fortalecimiento de la educación superior, a la creación de un Consejo Nacional

de Educación que signifique un equilibrio frente a la alternancia de los sucesivos gobiernos y ministros.

Se requiere estabilidad, se requiere un proyecto de mediano y largo plazo que quizá deba cumplirse en dos o tres gobiernos. Esto nos parece fundamental para asegurar el progreso de la educación peruana.

## Bibliografía Consultada

Adams, M., L. Bell y P.Griffin (1996). Teaching for Diversity and Social Justice (pp.3-43).

Basombrío, C. (1991). Educación y ciudadanía. Santiago de Chile: CEAAL.

Boggio, M. y M. Palacios (1990). Las escuelas de formación política. **Tarea** 23. Lima:Tarea.

CIDE (1984). Técnicas de educación popular. Santiago de Chile.

De Tocqueville, A. (1835/1996). "La democracia en América". México: Fondo de Cultura Económica.

Grupo Temático Género (1997). "A propósito del género". Lima.

Provinciales de la Compañía de Jesús. "Neoliberalismos en América Latina". (Documento interno).

Riquelme, A. (editor) (1995). "Educación para la ciudadanía y acción ciudadana en América Latina". (pp.28-50). Plataforma de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo, Serie Investigaciones 3 (pp.28-50). Santiago de Chile (NOVIB).

Varas, A- (1997). "Los nuevos desafíos democráticos: fiscalización y poder ciudadano". **Vida y Desarrollo, 19.** Santiago de Chile: Forja.

# EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

*Carlos Tünnermann Bernheim*

## RESUMEN

En este artículo se analiza la educación en derechos humanos en los sistemas educativos, partiendo de una reflexión sobre la estrecha relación entre los derechos humanos, los valores y los principios éticos. Al respecto, se afirma que los derechos humanos representan el mejor repertorio de valores universales en la sociedad contemporánea y "el gran mensaje ético del presente siglo para el próximo milenio". Se examina luego el tema de la educación en valores, como problema pedagógico, y se llega a la conclusión que una educación integral no puede estar desvinculada de una formación en valores y principios éticos. La educación en derechos humanos es parte esencial de dicha formación. El artículo finalmente revisa las recomendaciones internacionales más relevantes en cuanto a la enseñanza de los derechos humanos en todos los niveles del sistema educativo, con especial referencia en la educación superior.

## CONTENIDO:

1. Los valores y la educación.
2. Los derechos humanos como referente valórico y ético.
3. ¿Es posible educar en valores?
4. Educación en Derechos Humanos en los sistemas educativos.
   - 4.1 Alfabetización y Educación de Adultos.
   - 4.2 Educación primaria.
   - 4.3 Educación secundaria.
   - 4.4 Educación superior.

# EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

*Por Carlos Tünnermann Bernheim.*

## 1. LOS VALORES Y LA EDUCACIÓN.

Una de las características de la sociedad contemporánea es el paso de un mundo de certezas a un mundo donde reina la incertidumbre. En el umbral de un nuevo siglo, la humanidad experimenta una acuciante necesidad de principios que orienten su camino, en medio de tantas perplejidades. De ahí la renovada importancia y actualidad del tema de los valores y la educación.

El prestigioso Club de Roma ha dicho que los valores representan "las enzimas de todo proceso de aprendizaje". Y es que la educación, por su propia naturaleza, acontece en un contexto de valores y tiene compromisos éticos [1].

El Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, intitulado: "*La Educación encierra un tesoro*", advierte que en la sociedad actual, pletórica de cambios, dudas y tensiones, todo convida a revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación. "El mundo, frecuentemente sin sentirlo o expresarlo, tiene sed de ideal y de valores que vamos a llamar morales para no ofender a nadie" [2]. El Director General de la UNESCO, Profesor don Federico Mayor Zaragoza, a su vez, afirma que la dimensión ética de la educación "cobra especial relieve ahora, en los albores de un nuevo siglo, en esta época de rápidas transformaciones que afectan casi todos los órdenes de la vida individual y colectiva, y que amenazan con borrar los puntos de referencia, con deshacer los asideros morales que permitirán a las nuevas generaciones construir el porvenir".

La axiología, disciplina que analiza sistemáticamente los valores, se incorporó a la filosofía hasta en la segunda mitad del siglo XIX y en las Ciencias Sociales hasta la segunda mitad del presente siglo. Su estudio se inició en la antropología cultural, como elementos básicos de toda cultura. Desde entonces, en palabras del filósofo Risieri Frondizi, ex Rector de la Universidad de Buenos Aires, el tema de los valores se convierte "en el tema vivo y apasionante de la época".

Fueron los filósofos alemanes Lotze y Rickert quienes iniciaron los estudios científicos-filosóficos sobre los valores. Al concebir Lotze la idea de valor como algo libre o desprendido de la realidad, dio lugar a pensar en un espacio propio para las ciencias culturales, separadas de las ciencias naturales, cuyo desarrollo había ya alcanzado una gran madurez. En cambio, fue preciso esperar la declinación del positivismo en el campo de la filosofía para que se iniciara el desarrollo científico de las ciencias del espíritu o de la cultura, para lo cual fue

---

[1] Orozco Silva, Carlos Darío: **Pedagogía de la Educación Superior y formación en valores**, Universidad de los Andes, MDU. Santafé de Bogotá, 1997, p. 71.

[2] Delors, Jacques et al: **La educación encierra un tesoro**. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Santillana Ediciones UNESCO, Madrid, 1996, p. 18.

decisiva la introducción del concepto de valor, separado del objeto o ser en que está depositado [3]. En este sentido, fue definitivo el aporte del filósofo Max Scheler, quien para demostrar la existencia de los valores independientemente de los objetos reales en que están "depositados", o que les sirven de sostén, los comparó con los colores que existen independientemente del objeto. Así, puedo concebir, por ejemplo, el color rojo como un puro color del espectro, independientemente de la superficie que colorea, y que no es una simple cualidad de ella sino algo que existe o vale por sí mismo.

La importancia del estudio de los valores trasciende los dominios de la filosofía e interesa a toda la sociedad, ya que los valores son susceptibles de orientar el comportamiento individual y colectivo. Los valores contribuyen a que las personas, las instituciones y las sociedades establezcan su rumbo, metas y fines.

Los valores son, pues, determinantes básicos del comportamiento. El sistema de valores que cada persona o sociedad reconoce permite hacer elecciones entre varias alternativas en un momento dado y facilita resolver conflictos entre dos o más modos de conducta, o entre dos o más estados de existencia. "Un sistema claro de valores produce bienestar, pues hace fácil tomar decisiones y hacer elecciones. Por el contrario, un sistema confuso e indefinido, produce malestar y conflictos para tomar una decisión y hacer elecciones" [4].

La discusión sobre el carácter relativo o absoluto de los valores ha ocupado un lugar importante en la reflexión filosófica de todos los tiempos. En el debate contemporáneo, hay pensadores que no dudan, partiendo de Kant y Scheler, de la existencia de valores y normas morales de validez universal, mientras otros afirman que cada época histórica tiene su tabla de valores, siendo difícil, si no imposible, pretender fijarla en forma definitiva para todo tiempo y lugar. La tesis del relativismo de los valores, defendida entre otros por Dilthey y nacida en el seno del historicismo, sostiene que es la historia misma "la fuerza productiva que engendra las determinaciones de valores, los ideales, los fines con los que se mide el significado de hombres y de acontecimientos". En esa línea, Risieri Frondizi sostiene que "la organización económica, jurídica, las costumbres, la tradición, las creencias religiosas y muchas otras formas de vida que trascienden la ética, son las que han contribuído a configurar determinados valores morales que luego son afirmados como existentes en un mundo ajeno a la vida del hombre. Si bien el valor no puede derivarse exclusivamente de elementos fácticos, tampoco puede cortarse toda conexión con la realidad". [5]

En su ensayo "*Perplejidades éticas del siglo XX*", Fernando Savater se refiere a esas dos visiones, que él califica como "*ética de la perspectiva restringida*" y la

---

[3] Frondizi, Risieri: **¿Qué son los valores?,** Breviarios del Fondo de Cultura Económica, Segunda reimpresión, Chile, 1995, p.51.

[4] Silva Díaz, B.: "*Valores y autoestima en estudiantes universitarios*", artículo publicado en la revista Nuevos Comentarios Nº5, Lima, mayo de 1998. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.

[5] Abbagnano, Nicola: **Diccionario de filosofía**, Fondo de Cultura Económica, México, 1963, p. 1176 y sigts.

"*ética de la perspectiva universal*". Y dice: "La primera de esas perspectivas parte de la base de que efectivamente no hay moral sino morales, las cuales dependen del grupo humano al que se pertenece; la segunda perspectiva opina que hay un hecho moral único tras la diversidad de morales efectivas (es decir, que existe no tanto una moralidad universal como unos *universales morales*, semejantes a los universales lingüísticos que subyacen a todas las lenguas) y que ese único hecho moral se funda en la común pertenencia a la humanidad." ..."La perspectiva ética universalista considera que la ética consiste en un reconocimiento de la humanidad ajena desde la humanidad propia y que lo específicamente moral es colocar ese reconocimiento por encima de cualquier otro concepto diferenciador, como la raza, el sexo, la posición social, las ideologías, las religiones, la nacionalidad, etcétera. Según este punto de vista, la ética ha de buscar lo que los humanos tenemos en común, no lo que nos diferencia y singulariza."

Como puede verse, el tema de los valores está indisolublemente ligado al tema de la ética.

## 2. LOS DERECHOS HUMANOS COMO REFERENTE VALÓRICO Y ÉTICO

Asociada a la llamada Escuela del Derecho Natural o Jusnaturalista existe toda una corriente de pensamiento que sostiene la validez universal de algunos valores, así como también afirma la existencia de un conjunto de derechos eternos e inmutables que la razón humana descubre por sí misma y que son los llamados derechos naturales, derechos que se derivan de la naturaleza misma del ser humano, por lo que son anteriores y superiores al Estado, de manera que este no los crea, sino simplemente los reconoce.

La Escuela del Derecho Natural inspiró a los redactores de documentos claves en la historia de la humanidad, como lo son la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, proclamada en 1789 por la Revolución Francesa, y el texto de la Declaración de Independencia de los Estados Unidos, de 1776.

Con la declaración francesa culmina la etapa teórica o doctrinaria de los derechos naturales y se inicia, en lo que se refiere a la protección normativa de los derechos humanos, la etapa de su incorporación a los textos de las constituciones políticas, elevados así a la categoría de preceptos de la máxima jerarquía dentro del ordenamiento legal de cada país.

A partir de las constituciones de Estados Unidos de 1787 y de la francesa de 1791, casi todas las constituciones políticas promulgadas con posterioridad incorporan en su primera parte, llamada dogmática o declarativa, un enunciado de los derechos y garantías de los habitantes y ciudadanos. Al principio, tales enunciados se limitaron a los derechos individuales y políticos, es decir, a los derechos humanos que corresponden al individuo como persona y como ciudadano. Más recientemente se produjo la incorporación a los textos constitucionales de los derechos sociales, económicos y culturales (derecho al trabajo, a la seguridad social, derecho de huelga, de sindicalización, derecho a la educación, a la salud, a la cultura, a la protección de la familia, etc.), o sea las que

suelen denominarse garantías sociales y culturales, que hoy día se estiman tan fundamentales para toda persona como los mismos derechos individuales (derecho a la vida, a la libertad, etc.).

La tercera etapa, en el largo proceso encaminado a fortalecer la protección de los derechos humanos, la constituye el esfuerzo de los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial dirigido a plasmar los derechos humanos y sus garantías en acuerdos o convenio internacionales, de suerte que su protección queda confiada, en última instancia, a órganos supranacionales, creados por la comunidad internacional.

La trágica experiencia de la Segunda Guerra Mundial llevó a la conclusión de que para la protección de los derechos humanos no bastaba su incorporación a los textos constitucionales y la tutela de los Estados nacionales. Precisamente, la Segunda Guerra Mundial, según algunas corrientes de pensamiento, fue librada no sólo en función de determinados intereses geopolíticos y económicos, sino también para afirmar los derechos humanos frente a los horrores del fascismo y el nazismo, regímenes que llevaron a su más aberrante y criminal expresión la violación sistemática de todos los derechos humanos, incluyendo los de sus propios ciudadanos.

La humanidad sintió entonces la necesidad de reiterar su fe en la dignidad de la persona humana, tan ultrajada por los regímenes totalitarios. Al fundarse las Naciones Unidas, en su Carta constitutiva se incluyó el siguiente Preámbulo: "Nosotros, los pueblos de las Naciones Unidas, estamos resueltos a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas, a crear condiciones bajo las cuales puedan mantenerse la justicia y el respeto a las obligaciones emanadas de los tratados y de otras fuentes del derecho internacional, a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad".

La "*Declaración Universal de Derechos Humanos*", aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 en París, 159 años después de la Declaración francesa de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789, dice en su Preámbulo: "Consideramos que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana..."

Afirma el profesor guatemalteco de Derecho Internacional, Dr. Carlos García Bauer, al referirse a la Declaración Universal: "Por primera vez se consagró, en un documento de validez universal, en forma precisa, el mínimo de derechos que el hombre debe gozar sobre la tierra, sea cual fuere el lugar en que se encuentre" [6].

[6] García Bauer, Carlos: **Los derechos humanos preocupación universal**, Editorial Universitaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala, 1960, p. 79.

¿Qué valor cabe atribuir a la Declaración Universal? ¿Obliga jurídicamente a los estados miembros de las Naciones Unidas?. En la Conferencia Internacional sobre Derechos Humanos de Teherán, celebrada en 1968, la comunidad internacional acordó que "la Declaración Universal significa que hay en los pueblos del mundo un consenso en cuanto a los derechos inalienables de todos los integrantes de la familia humana y constituye una obligación para los miembros de la comunidad internacional"..."No existe sanción jurídica que obligue a los Estados a cumplir con esta obligación. Como en otros campos del derecho y la práctica internacionales, la sanción de que dispone la comunidad internacional es el retiro de la confianza por parte de los estados frente a quienes no están dispuestos a cooperar en el cumplimiento de sus obligaciones". La Declaración es, pues, un criterio de estimación jurídica de las Naciones Unidas, un ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, o como dijo ante la Asamblea General, de las Naciones Unidas uno de sus redactores, la señora Eleonor Roosevelt: "una declaración de principios básicos para servir como estandar común para todas las naciones" [7].

La Declaración es uno de los tres instrumentos que las Naciones Unidas ha elaborado para promover la protección de los derechos humanos. Los otros dos son el "Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales", y el "Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos", aprobados en 1966 y que entraron en vigor en 1976, cuando cada uno de ellos fue ratificado por 35 Estados suscribientes. Estos pactos sí son instrumentos jurídicamente obligatorios, que imponen a los Estados que los suscriben y ratifican la aceptación de los procedimientos de aplicación en ellos previstos y la obligación de presentar informes sobre el cumplimiento de lo dispuesto en ellos, que se refieren al respeto a los derechos humanos incluidos en la Declaración y las circunstancias excepcionales que permiten a los Estados restringirlos.

En última instancia, la plena vigencia de los derechos humanos depende de la voluntad política de los gobiernos y de su compromiso con el estricto respeto de estos; de la existencia de un Poder Judicial independiente, provisto de los

[7] "Hay tres opiniones básicas en cuanto al valor de la Declaración, dice Robinson: a) la que sostiene que la Declaración sólo tiene valor moral; b) la que le reconoce cierto valor jurídico; y c) la que la considera como Anexo a la Carta y, por consiguiente, con valor similar al que ésta tiene. Ha habido también quién, como es el caso de Mirkine Guetzevitch, le ha atribuido a la Declaración Universal un carácter supraconstitucional, superior a la Carta de las Naciones Unidas y quien haya afirmado, como Pieter N. Drost, que la Declaración, no obstante su fachada legal, no es más que una plataforma política, un documento político que puede tener tremendas consecuencias. Que la Declaración Universal de Derechos Humanos tenga valor jurídico supraconstitucional, constitucional o simplemente legal ha sido negado por la mayor parte de los juristas. Kelsen advierte que no tiene ningún efecto jurídico y que no puede ser considerada como una interpretación auténtica de las disposiciones que sobre derechos humanos contiene la Carta. El Profesor Cassin, distinguido jurisconsulto francés, uno de los principales autores de la Declaración y ex-Presidente de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, expresa que la Declaración no es ni una Ley, ni una Convención, sino que es una Proclamación y que no puede considerarse con valor jurídico para derogar leyes o reglamentos internos de los Estados Miembros que contraríen los derechos y libertades contenidos en la Declaración." García Bauer, Carlos: Op. cit., p. 82.

recursos humanos y materiales indispensables; y de la decisión inquebrantable de los propios pueblos de defenderlos con todas sus energías cuando son vulnerados.

Para muchos pensadores, los derechos humanos, tal como han sido proclamados por la comunidad internacional, dan contenido a una ética global, desde luego que constituyen un conjunto de principios jurídicos ideales o un sistema de valores reconocidos universalmente. Para algunos autores, la "Declaración Universal de Derechos Humanos" es el gran mensaje ético del presente siglo para el próximo milenio, y representa "una victoria del hombre sobre sí mismo." Otros autores los consideran como "el sistema axiológico por excelencia", "el mejor repertorio de valores", "el principal fenómeno de ética social de nuestro tiempo" [8]

Además de los derechos humanos contenidos en las declaraciones y convenciones internacionales, están los consensos éticos, que empiezan a florecer en una serie de ámbitos y sobre los cuales el educador mexicano, Dr. Pablo Latapí, nos dice lo siguiente: "La crisis del pensamiento moral actual se gesta en la expansión de la modernidad racionalista y el avance prodigioso de la ciencia. Hoy aparecen, en trágico claroscuro, las grandezas y miserias de la razón. La amenaza de la energía atómica, el sombrío panorama ecológico o los riesgos de la manipulación del caudal genético del hombre son ejemplos de esas situaciones colectivas de alto riesgo a las que, como aprendiz de brujo, nos ha conducido una ciencia sin controles éticos. De aquí que se propugne y empiece a elaborarse una ética planetaria que esté a la altura de las nuevas situaciones. Alejada de pretensiones absolutas ahistóricas, se afana por construirse a través de consensos y convergencias. Emerge de la base de la sociedad: del diálogo entre hombres y mujeres de todos los credos o de ninguno, unidos por preocupaciones comunes; de pequeños grupos que integran comités de bioética o formulan códigos de comportamientos en campos tan diversos como la investigación neurológica o la economía; de las cátedras de Ética de las universidades o grupos de estudio en los parlamentos. El objetivo es una ética global y los caminos que llevan a ella transitan de la ciencia amoral a la ciencia responsable, de la tecnología y la industria orientada al lucro a una economía al servicio de las necesidades humanas, del ejercicio egoísta del poder al respeto a la justicia y de las democracias meramente formales a sistemas de vida que hagan posibles los derechos humanos. Por esto, la sobrevivencia de las siguientes generaciones penden en vilo de la posibilidad de esta ética planetaria, que es aún más proyecto que realidad" [9].

A este respecto cabe mencionar los esfuerzos de la UNESCO para constituir, como disciplina con perfil propio a la "bioética", desde luego que en el campo de las ciencias biológicas y la genética es donde se dan los mayores riesgos de atentar contra la ética. De ahí que la "bioética" sea considerada como "un baluarte

[8] Ver: Abraham Magendzo K.: "La educación en derechos humanos: reflexiones y retos para enfrentar un nuevo siglo" en Boletín Nº 47, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO - OREALC, Santiago, Chile, Diciembre 1998, p.p. 27 a 33.

[9] Latapí, Pablo: **Tiempo educativo mexicano**, Tomo III, UNAM - Universidad de Aguascalientes, México, 1997, p. 31 y sigts.

del humanismo frente al extravío". Desde 1991 la UNESCO ha venido trabajando en la elaboración de un texto que señale un marco ético universal para las actividades e investigaciones relacionadas con la genética humana. Estos esfuerzos culminaron, en noviembre de 1997, con la aprobación por la 29ª Conferencia General de la UNESCO de la "*Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos*". La Declaración afirma la primacía de la persona humana y enuncia que ninguna consideración científica puede prevalecer por encima del respeto a los derechos humanos y la dignidad humana.

Paulatinamente, va emergiendo una "conciencia ética universal", compatible con la pluralidad de códigos éticos individuales y de credos religiosos, que se expresa a través de los nuevos paradigmas proclamados por las grandes conferencias internacionales que en la presente década ha convocado las Naciones Unidas: el desarrollo humano sustentable, el respeto integral a los derechos humanos, la igualdad de géneros, el desarrollo social como factor esencial del crecimiento económico, y el paradigma de la Cultura de Paz, tan grato a la UNESCO. A principios del presente año de 1999, Su Santidad Juan Pablo II manifestó, en su mensaje de Año Nuevo, que "la cultura de los derechos humanos no puede ser otra que la cultura de la paz."

La humanidad necesita una ética global, unos valores de dimensión universal, que le sirvan como "asideros morales". Como nos advierte el profesor chileno José Joaquín Brunner: "Es posible pensar, incluso, que el malestar de la posmodernidad, sus miedos y angustias, tienen una de sus raíces menos visibles, pero más hondas, en la incertidumbre moral, en ese desamparo del ser; en el hecho de que éste ya no siente la moral como su casa, porque la casa se ha llenado de múltiples voces." [10]

El *Informe "Nuestra Diversidad creativa" de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*, que trabajó bajo los auspicios de la UNESCO, incluye una propuesta de bases para "*una nueva ética mundial*" [11]. Esta Comisión, que presidió el ex-Secretario General de las Naciones Unidas Doctor Javier Pérez de Cuellar, se pregunta ¿por qué necesitamos una ética global?, y responde: "Las sociedades han evolucionado a través de la cooperación entre pueblos de culturas dispares, y resulta importante promover la convivencia cultural mediante nuevos acuerdos sociopolíticos que deberán ser negociados en el marco de una ética global. Si los participantes se considerasen vinculados y motivados por compromisos compartidos, la cooperación entre diferentes pueblos con intereses y culturas distintos será más fácil, y los conflictos se mantendrían dentro de límites aceptables y constructivos. Por lo tanto, resulta imperativo definir un núcleo de principios y valores éticos compartidos".

¿Cómo construir esa ética global? La Comisión sugiere que el núcleo de una nueva ética global esté constituido por: 1. Los Derechos humanos y las

[10] Brunner, J. J.: **Globalización Cultural y Postmodernidad**. Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 1998, p. 202.

[11] **Nuestra diversidad creativa: Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo**, Ediciones UNESCO y Fundación Santa María, Madrid, 1997, p. 23 y sigts.

responsabilidad humanas; 2. Los principios democráticos. Según la Comisión, además, de constituir un valor por sí misma, la democracia está ligada a otros valores importantes. Existe, para empezar, una íntima relación entre democracia y derechos humanos. La democracia provee una base considerable para salvaguardar los derechos fundamentales de los ciudadanos; 3. La protección de las minorías. Las poderosas tendencias hacia la globalización no han eliminado los movimientos nacionales y étnicos que reivindican la autodeterminación. Demasiado a menudo, las mayorías se sienten inclinadas a reaccionar discriminatoria y represivamente frente a las minorías culturales que exigen el reconocimiento de su identidad y el derecho a alguna forma de autogobierno. La voluntad de las minorías culturales de afirmar su identidad cultural o expresarla políticamente mediante alguna forma de autonomía tiene que ser considerada seriamente. Cabe aquí recordar, que como se ha dicho, la tolerancia no consiste en aceptar la diversidad sino en celebrarla. 4. El compromiso con la resolución pacífica de los conflictos y la negociación justa. Esto conlleva la voluntad de crear una Cultura de Paz. La Cultura de Paz no constituye tan sólo una teoría o un conjunto de principios, sino que, como el Profesor Federico Mayor lo ha hecho notar, "es un proceso que, mediante la educación y el conocimiento acerca de diversas culturas, forja actitudes positivas orientadas hacia la paz, la democracia y la tolerancia." Se trata de un proceso que se construye gracias a una actitud dinámica de edificación de la paz: acción preventiva antes de que se produzca un conflicto y acción correctiva cuanto éste ya ha provocado el sufrimiento humano; 5. La equidad intra e intergeneracional. El principio básico de la equidad intergeneracional afirma que las generaciones presentes son responsables del cuidado y uso del medio ambiente y de los recursos naturales y culturales para beneficio de todos los miembros de las generaciones presentes y futuras. Cada generación es un usuario, un guardián y un enriquecedor potencial del patrimonio natural, genético y cultural común de la humanidad; por tanto, debe dejar a las generaciones futuras por lo menos las mismas oportunidades de las cuales disfrutó.

## 3. ¿ES POSIBLE EDUCAR EN VALORES?

El tema de la formación en valores, como problema pedagógico, ha estado un poco relegado en la praxis educativa, no obstante que toda educación responde a un plexo valórico implícito o explícito. Hoy en día es uno de los temas dominantes en la agenda del debate educativo internacional, desde luego que se reconoce que el principal propósito de la educación es, precisamente, la formación ética de los ciudadanos, su formación en valores.

La primera pregunta que cabe formularse es si es posible educar en valores. Si la respuesta es positiva, ¿cuál es la metodología más apropiada para enseñar los valores? ¿Cabe la formación en valores en todos los niveles del sistema educativo, incluyendo el superior?

Frente a quienes mantienen cierto escepticismo sobre el rol de la educación en el proceso de formación de valores, la mayoría de los pedagogos contemporáneos sostienen que si la educación es el medio ideal para la formación de la

personalidad, ella es también el medio privilegiado para inculcar un plexo valorativo que dé sustento a una conciencia ética. Incluso, hay educadores que sostienen que no se puede hablar de educación integral sin referirse, necesariamente, a los valores, desde luego que educar no es simplemente instruir, informar, sino formar. Otros nos dicen que toda escuela, todo maestro y todo curriculum, forma valoralmente, de manera que "no hay tarea educativa auténtica que pueda prescindir de la dimensión axiológica". Si la escuela no forma valoralmente deja de cumplir una de sus más importantes funciones: la función socializadora. Gordon W. Allport va más allá cuando afirma: "Si la escuela no enseña los valores, tendrá el efecto de negarlos" [12].

La educación en valores adquiere mayor relevancia ante la competencia que los sistemas educativos tiene que enfrentar con los antivalores que frecuentemente difunden los medios masivos de comunicación. Cuando se dice que vivimos una "crisis de valores", en realidad nos referimos al choque de valores, que no sólo procede de los medios sino que puede también tener su origen en la misma familia o en la comunidad.

En definitiva, si se trata de promover una educación integral, que comprenda los aspectos cognoscitivos, afectivos y psicomotores, la formación en valores no puede estar ausente, si el objetivo final es la formación de una personalidad ética.

Si los derechos humanos, la democracia y la paz son los principios o valores fundamentales que sirven de base a una ética universal, cabe preguntarse cómo podemos educar para la paz, los derechos humanos y la democracia. Para abordar este punto nada mejor que referirnos a la Declaración de la Cuadragésima Cuarta reunión de la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra, en octubre de 1994, y ratificada por la Vigésima Octava reunión de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en París, en noviembre de 1995.

Este documento, que es a la vez una Declaración y un Plan de Acción Integrado, representa la última palabra, a nivel internacional sobre la educación en estos valores, de dimensión planetaria: paz, democracia y derechos humanos.

La Declaración, suscrita por más de un centenar de Ministros de Educación del mundo, comienza por expresar su preocupación por los antivalores que más están afectando a la humanidad en este final de siglo: (Estamos) "Profundamente preocupados por las manifestaciones de violencia, racismo, xenofobia y nacionalismo agresivo, y las violaciones de los derechos humanos, por la intolerancia religiosa, por el recrudecimiento del terrorismo en todas sus formas y manifestaciones y por la profundización de la brecha existente entre los países ricos y los países pobres, factores que ponen en peligro la consolidación de la paz y la democracia, tanto en el plano nacional como en el internacional, y constituyen otros tantos obstáculos para el desarrollo".

---

[12] Citado por Barba, José Bonifacio, en **Educación para los derechos humanos**, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 1997, p. 7.

Enseguida, y como para que no queden dudas sobre el compromiso de la educación con los valores, la Declaración agrega: (Estamos) “Convencidos de que la educación debe formar conocimientos, valores, actitudes y aptitudes favorables al respeto de los derechos humanos y al compromiso activo con respecto a la defensa de tales derechos y a la construcción de una cultura de paz y democracia; convencidos igualmente de la gran responsabilidad que incumbe no sólo a los padres, sino a la sociedad en su conjunto, de colaborar con todos los actores del sistema educativo y con las organizaciones no gubernamentales a fin de realizar plenamente los objetivos de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, y contribuir así al desarrollo sostenible y a una cultura de paz.”

Los Ministros expresaron también la necesidad de buscar sinergias entre el sistema educativo formal y los distintos sectores de la educación no formal, de suerte que todos aporten su contribución en el proceso de formación de la personalidad de los jóvenes. Para el logro de estos propósitos los Ministros se comprometieron a “tomar las disposiciones adecuadas para crear en los centros de enseñanza un clima que contribuya al éxito de la educación para el entendimiento internacional, a fin de que se conviertan en los lugares, por excelencia, donde se ejerce la tolerancia, se respetan los derechos humanos, se practica la democracia y se aprenden la diversidad y la riqueza de las identidades culturales.” También se comprometieron a “prestar particular atención a la mejora de los programas de enseñanza, del contenido de los manuales escolares y de otros materiales didácticos, incluidas las nuevas tecnologías, con miras a educar ciudadanos solidarios y responsables, abiertos hacia otras culturas, capaces de apreciar el valor de la libertad, respetuosos de la dignidad humana y de las diferencias y aptos para prevenir los conflictos y resolverlos con métodos no violentos.”

El Plan de Acción, que como antes dije fue ratificado por la 28ª Conferencia General de la UNESCO (1995), establece como **finalidades** de la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia las siguientes: “--La finalidad principal de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia ha de ser el fomento, en todos los individuos, del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz. Incluso en contextos socioculturales diferentes es posible identificar valores que puedan ser reconocidos universalmente. --La educación ha de fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permitan responder a sus retos. Ello supone que se prepare a los ciudadanos para que sepan manejar situaciones difíciles e inciertas, prepararlos para la autonomía y la responsabilidad individuales. Esta última ha de estar ligada al reconocimiento del valor del compromiso cívico, de la asociación con los demás para resolver los problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática. --La educación debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existan en la diversidad de los individuos, los géneros, los pueblos y las culturas, y desarrollar la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás. Los ciudadanos de una sociedad pluralista y de un mundo multicultural deben ser capaces de admitir que su interpretación de las situaciones y de los problemas se desprende de su propia vida, de la historia de su sociedad y de sus tradiciones culturales y que, por

consiguiente, no hay un solo individuo o grupo que tenga la única respuesta a los problemas, y puede haber más de una solución para cada problema. Por tanto, las personas deberían comprenderse y respetarse mutuamente y negociar en pie de igualdad con miras a buscar un terreno común. Así, la educación deberá fortalecer la identidad personal y favorecer la convergencia de ideas y soluciones que refuercen la paz, la amistad y la fraternidad entre los individuos y los pueblos. --La educación debe desarrollar la capacidad de resolver los conflictos con métodos no violentos. Por consiguiente, debe promover también el desarrollo de la paz interior en la mente de los estudiantes para que puedan asentar con mayor firmeza las dotes de tolerancia, solidaridad, voluntad de compartir y atención hacia los demás. --La educación ha de cultivar en el ciudadano la capacidad de hacer elecciones con conocimiento, basando sus juicios y sus actos no sólo en el análisis de las situaciones actuales, sino también en la visión de un futuro al que aspira. --La educación debe enseñar a los ciudadanos a respetar el patrimonio cultural, a proteger el medio ambiente y a adoptar métodos de producción y pautas de consumo que conduzcan al desarrollo sostenible. También es indispensable la armonía entre los valores individuales y los colectivos y entre las necesidades básicas inmediatas y los intereses a largo plazo. --La educación ha de nutrir sentimientos de solidaridad y equidad en los planos nacional e internacional en la perspectiva de un desarrollo equilibrado y a largo plazo."

El Plan de Acción comprende las sugerencias que se hacen a los Estados en cuanto a las estrategias políticas, contenidos, materiales y recursos pedagógicos, formación de docentes, educación de jóvenes y adultos, cooperación internacional, etc. Esta Declaración debería ser conocida y estudiada por todos los docentes de los diferentes niveles educativos pues es el documento internacional más lúcido en cuanto a la educación en valores de dimensión universal.

## 4. EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.

Al inaugurar la "Conferencia Internacional sobre Enseñanza de los Derechos Humanos y Democracia" (Montreal, Canadá, marzo de 1993), el Director General de la UNESCO, consideró necesario precisar que la educación referida a los derechos humanos es todo lo contrario a la enseñanza de un dogma. No se trata de enseñar o memorizar un texto ni de promover determinados modelos de democracia. "Se trata, dijo el Director General, más bien de inculcar en los jóvenes los valores asociados a los Derechos Humanos y la Democracia. En último análisis, esta educación significa estimular en todos y en cada uno la voluntad de participar, con sentido muy claro de responsabilidad, en todos los aspectos de la vida política y social". Según el Director General, la enseñanza de los Derechos Humanos abarca tres aspectos: la transmisión de conocimiento específico; la aceptación de los valores y principios que sirven de base a los Derechos Humanos y la Democracia; la práctica de los derechos, de las libertades fundamentales y la democracia.

Nos parece que corresponde concebir la educación para los Derechos Humanos como un elemento catalizador, que debe impregnar la totalidad del quehacer

educativo, como consecuencia del reto, del desafío, que para la educación significa asumir los Derechos Humanos.

La enseñanza de los Derechos Humanos debe ser de carácter interdisciplinario y "polinizador", valga la expresión. Su cometido no se agota con la simple introducción en el pensum de una asignatura más. Su naturaleza rebasa los reducidos límites de una asignatura y su concepción va más allá de la unidisciplinariedad tradicional. La UNESCO considera el tema de los Derechos Humanos como transdisciplinario.

En una guía preparada por la UNESCO para la enseñanza de los Derechos Humanos, en todos los niveles y bajo todas las formas de educación, se dice algo similar: "los derechos del hombre no deben constituir una materia suplementaria para agregar al curso, sino un motivo de reflexión y búsqueda sobre relaciones sociales muy concretas y tangibles. A partir de esa premisa, la enseñanza de los derechos del hombre-aprendizaje de la democracia (derechos, deberes y obligaciones) se convertirá en escuela de libertad y solidaridad".

La docencia de los Derechos Humanos no puede ser únicamente teórica: deberá poner a los estudiantes en contacto directo con situaciones de injusticia, pobreza y marginalidad, que representen la negación de tales derechos, así como con otros casos concretos de violación de estos, de suerte que los estudiantes perciban en la experiencia lo que significa el contenido concreto de tales derechos.

Conviene reproducir aquí los conceptos incluidos en el "Proyecto de Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia", aprobado por la Cuadragésima Cuarta Conferencia Internacional de Educación (1994) [13], a propósito de las finalidades de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia:

- "La finalidad principal de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia ha de ser el fomento, en todos los individuos, del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz. Incluso en contextos socioculturales diferentes es posible identificar valores que puedan ser reconocidos universalmente.

- "La educación ha de fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permitan responder a sus retos. Ello supone que se prepare a los ciudadanos para que sepan manejar situaciones difíciles e inciertas, prepararlos para la autonomía y la responsabilidad individuales. Esta última ha de estar ligada al reconocimiento del valor del compromiso cívico, de la asociación con los demás para resolver los problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática.

[13] UNESCO - OIE: Informe de la Conferencia Internacional de Educación, 44ª reunión, Ginebra, 3-8 de octubre de 1994, París, mayo de 1995, p. 25.

- "La educación debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los sexos, los pueblos y las culturas, y desarrollar la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás. Los ciudadanos de una sociedad pluralista y de un mundo multicultural deben ser capaces de admitir que su interpretación de las situaciones y de los problemas se desprende de su propia vida, de la historia de su sociedad y de sus tradiciones culturales y que, por consiguiente, no hay un solo grupo que tenga la única respuesta a los problemas, y puede haber más de una solución para cada problema. Por tanto, las personas deberían comprenderse y respetarse mutuamente y negociar en pie de igualdad con miras a buscar un terreno común. Así, la educación deberá fortalecer la identidad personal y favorecer la convergencia de ideas y soluciones que refuercen la paz, la amistad y la fraternidad entre los individuos y los pueblos.

- "La educación debe desarrollar la capacidad de resolver los conflictos con métodos no violentos. Por consiguiente, debe promover también el desarrollo de la paz interior en la mente de los estudiantes para que puedan asentar con mayor firmeza los dotes de tolerancia, solidaridad, voluntad de compartir y atención hacia los demás.

- "La educación debe enseñar a los ciudadanos a respetar el patrimonio cultural, a proteger el medio ambiente y a adoptar métodos de producción y pautas de consumo que conduzcan al desarrollo sostenible. También es indispensable la armonía entre los valores individuales y los colectivos y entre las necesidades básicas inmediatas y los intereses a largo plazo.

- "La educación ha de nutrir sentimientos de solidaridad y equidad en los planos nacional e internacional en la pespectiva de un desarrollo equilibrado y a largo plazo."

De lo que llevamos dicho puede concluirse, como lo sostienen numerosos autores, que la mejor pedagogía en materia de derechos humanos es la pedagogía del testimonio. Debe existir absoluta coherencia entre lo que se enseña o se dice y lo que se hace. En su ensayo, "Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o del educador", Paulo Freire afirma que la coherencia es la primera virtud, "de tal manera que en algún momento la práctica sea discurso y el discurso sea práctica."

Si en todo proceso educativo, es decir, de enseñanza-aprendizaje, es preciso tener presente la materia que se enseña, quien la enseña y quien la aprende, conviene que antes de analizar el reto educativo de los derechos humanos en los diferentes niveles del sistema educativo, nos detengamos un momento en el rol clave de los profesores, si bien reconocemos también la importancia del proceso educativo que se lleva a cabo al interior de las familias, en el seno de la sociedad en general y por influencia de los medios de comunicación. En las familias se inicia el cultivo de los valores, por lo que la conducta de los padres, y de otros miembros de la familia, puede contribuir positiva o negativamente a inculcar valores congruentes con el respeto a los derechos humanos.

Dice un Manual de las Naciones Unidas sobre enseñanza de los derechos humanos: "Del maestro se espera que comience enseñando la forma de fomentar los derechos humanos y que nunca abandone esta tarea, a fin de que su enseñanza tenga la máxima eficacia". Y agrega que deben enseñar de modo que se respeten los derechos humanos tanto en el aula como en el medio escolar: "Para ello hay que evitar toda forma de hipocresía. En su forma más simple, la hipocresía se da en situaciones en las que lo que está enseñando el maestro está en clara contraposición con la forma en que lo está enseñando. Por ejemplo: "Hoy vamos a hablar de la libertad de expresión. Los de la última fila, ¡que se callen!". De este modo los estudiantes aprenden mucho acerca de quien tiene el poder, pero bastante menos acerca de los derechos humanos" [14].

El Proyecto de Plan de Acción Integrado, al cual hemos aludido antes, subraya la importancia que en la educación **para** y **en** los derechos humanos tiene el medio donde se desenvuelve el proceso educativo: el aula y el establecimiento escolar. Dice al respecto: "Los métodos didácticos y pedagógicos, las modalidades de acción y las orientaciones institucionales deben lograr que la paz, los derechos humanos y la democracia se conviertan a la vez en una práctica cotidiana y en algo que se aprende. Por lo que respecta a los métodos, conviene fomentar la utilización de los métodos activos, las tareas en grupo, la discusión sobre cuestiones morales y la enseñanza personalizada. En cuanto a las orientaciones institucionales, ha de fomentarse, gracias a modalidades eficaces de organización y participación, la aplicación de una gestión escolar democrática, en la que tomen parte docentes, alumnos, padres y la comunidad local en su conjunto".

En cuanto a materiales y recursos pedagógicos dice: "Todos los agentes de la labor educativa han de poder disponer de materiales y recursos pedagógicos adecuados. A este respecto, es menester efectuar las revisiones necesarias de los manuales a fin de eliminar los tópicos negativos y las imágenes deformadas del "otro". Podría alentarse la cooperación internacional en la producción de manuales. Siempre que se preparen nuevos materiales pedagógicos, libros de texto u otros, deben tomarse debidamente en cuenta las situaciones nuevas. Los manuales deben presentar diferentes perspectivas sobre un tema determinado y reflejar claramente el contexto nacional o cultural al que se refieren. Su contenido se debe fundar en conclusiones científicas".

El Plan también destaca las conexiones entre el sector educativo y los demás agentes de socialización. Dice al respecto: "La educación del ciudadano no puede ser responsabilidad exclusiva del sector educativo. Para que este cumpla eficazmente sus funciones en este ámbito, ha de cooperar estrechamente, en particular, con la familia, los medios de comunicación, incluidos los canales tradicionales de transmisión, el mundo del trabajo y las organizaciones no gubernamentales. En cuanto a la coordinación entre la institución de enseñanza y la familia, deben tomarse medidas para fomentar la participación de los padres en las actividades escolares. Además, son esenciales los programas de educación destinados a los adultos y a la comunidad en general para reforzar la labor de la

[14] ABC. La enseñanza de los Derechos Humanos. Ejercicios prácticos para escuelas primarias y secundarias. Naciones Unidas, Nueva York, 1989, p.7.

escuela. Cada vez se reconoce más la influencia de los medios de comunicación en la socialización de los niños y jóvenes. Por consiguiente, es indispensable formar a los profesores y preparar a los estudiantes para un análisis y una utilización críticos de esos medios y mejorar su capacidad de aprovecharlos, escogiendo los programas con criterio selectivo. Por otra parte, debería instarse a los medios de comunicación a que promuevan los valores de paz, respeto de los derechos humanos y democracia y tolerancia, en particular, evitando los programas y otras producciones que inciten al odio, la violencia, la crueldad y el menosprecio de la dignidad humana".

Veamos ahora, aunque sea de manera muy suscinta, cómo puede ser asumido el reto educativo de los derechos humanos por los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

## 4.1 Alfabetización y Educación de Adultos.

La enseñanza de los derechos humanos puede iniciarse desde el momento mismo de la alfabetización de adultos. En América Latina es posible citar, incluso, ejemplos de Campañas de Alfabetización cuyas cartillas giraron en torno a los derechos humanos, tomando como referencia la Declaración Universal. El caso más conocido es quizás el de la Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, que se llevó a cabo en Ecuador en 1989. Antes, en 1980, la Cruzada Nacional de Alfabetización de Nicaragua utilizó temas relacionados con los derechos humanos para un buen número de unidades de la Cartilla de alfabetización. He aquí los títulos de algunas unidades de la campaña Monseñor Leonidas Proaño: "La vida"; "Mínima calidad de la vida"; "Su opinión vale. Si no la dice, renuncia a un derecho"; "La participación en la cultura y el desarrollo personal son derechos de todo ser humano"; "El Estado garantiza y protege la propiedad individual y colectiva"; "Usted y yo tenemos derecho al trabajo", etc...

La "Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos", aprobada en la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, celebrada en Hamburgo, Alemania, en julio de 1997, se pronunció por fortalecer "la dimensión educativa de las actividades relacionadas con los derechos humanos en la educación formal y no formal de adultos, en los planos comunitario, nacional, regional y mundial" [15].

También es factible emprender lo que se ha dado en llamar programa de "Alfabetización en Derechos Humanos", cuyo destinatario es la sociedad en general, y cuyo fin último es contribuir a generar una auténtica "Cultura de los Derechos Humanos", mediante la más amplia difusión de su naturaleza, alcances, garantías, forma de reclamarlos y defenderlos, etc... Las Universidades, por medio de sus Departamentos de Comunicación Social o de Extensión Universitaria, así como los grandes medios de difusión, pueden hacer importantes aportes a este tipo de programas.

[15] UNESCO: Informe Final Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, Hamburgo, Alemania, 14-18 de julio de 1997, UNESCO, París, 1998, p. 30.

En América Latina cada vez es más relevante el papel que han asumido las Organizaciones No Gubernamentales en el auspicio de programas de tal naturaleza. Así lo reconoció la Reunión Regional preparatoria de la Cuadragésima Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Santiago de Chile en abril de 1994. En el relato final de esta reunión se dice: "En América Latina y el Caribe se advierten importantes avances en el campo de la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, promovidos especialmente por organizaciones no gubernamentales. Estos avances se refieren tanto a la elaboración de materiales y recursos didácticos como a la formación y desarrollo de maestros, profesores, directivos y supervisores. De ahí que los Ministerios de Educación pueden disponer de una rica y probada experiencia con vistas a poner en práctica sus compromisos adquiridos en las materias, así como en la definición y adopción de políticas, estrategias y programas educativos en este ámbito".

Cabe también mencionar la necesidad de una "Educación Permanente para todos" en Derechos Humanos. Si la Educación Permanente propicia el encuentro entre la vida y la educación, y sustituye el concepto de preparación para la vida por el de educación durante toda la vida, su introducción en los esfuerzos conducentes a propiciar un nuevo humanismo, basado en una "Cultura de derechos humanos, paz y democracia", es de vital importancia.

## 4.2 Educación primaria.

¿Qué recomiendan para este nivel educativo los manuales de las Naciones Unidas y la UNESCO? El de las Naciones Unidas [16] nos dice que "en la educación preescolar y en los primeros años de escuela primaria, la enseñanza de los derechos humanos debe procurar fomentar sentimientos de confianza y tolerancia social, ya que esos sentimientos constituyen la base de toda la cultura de los derechos humanos. Esto hace que la "personalidad didáctica del maestro" sea fundamental. En la enseñanza preescolar y los primeros años de enseñanza primaria, los alumnos aprenden a expresarse, comunicarse e interesarse por los demás. Los cuentos son sumamente valiosos para la enseñanza. Los niños pequeños captan su contenido y su moraleja y los recuerdan vivamente cuando los asocian a un personaje predilecto de un cuento bien narrado. Esos cuentos se pueden obtener de libros publicados para niños, de los padres y de los abuelos, o bien recurriendo a la propia imaginación. Cuando se disponga de recursos, los estudiantes pueden participar en ejercicios culinarios, de carpintería, cultivos en macetas y bordados. Estos ejercicios se pueden realizar también como juegos de imaginación. Lo ideal es hacer participar a niños y niñas. Sentar a los alumnos y ponerlos en fila son dos formas comunes de organizarlos. Es importante evitar que se formen grupos de niños en que se hagan aún más patentes las diferencias evidentes. Se debe tratar de facilitar las relaciones de amistad entre los alumnos así como el reconocimiento de que las diferencias son aceptables y naturales."

---

[16] Naciones Unidas: "**ABC. La enseñanza de los Derechos Humanos**", etc...

El manual de la UNESCO[17] parte del principio enunciado en el Arto. 7 de la Declaración de los Derechos del Niño que establece: "se le dará una educación que"... "le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. Para la consecución de estos objetivos resulta imprescindible comprender los derechos humanos y respetarlos. La enseñanza primaria, entendida aquí como todo período de formación escolar de niños comprendidos entre las edades de cinco y doce años, tiene un papel muy importante que desempeñar en este aspecto de la educación. Ello es así porque durante los años que abarca generalmente la primera enseñanza, los niños adoptan actitudes fundamentales y duraderas que llevan luego consigo no solo a la adolescencia sino a menudo también a la edad adulta. Además, la mayoría de los niños que frecuentan la escuela en el mundo entero no prosiguen sus estudios más allá de este ciclo."

Los participantes en un seminario internacional sobre educación acerca de los derechos humanos, organizado por la UNESCO, definieron de la manera siguiente los objetivos de la enseñanza primaria, que perfectamente calzan con el inicio de la educación en derechos humanos:

" **1)** Hacer progresivamente al niño cada vez más consciente de que la escuela es una comunidad y ayudarle a integrarse en ese grupo social hecho a su medida; **2)** Desarrollar en el niño, mediante una participación cada vez más activa en la vida escolar, las virtudes cívicas fundamentales: respeto de los derechos ajenos; sentido de la solidaridad; disciplina y responsabilidad; disposición a sacrificar los propios intereses en favor del bien común; y sentido de la dignidad; **3)** Fomentar su aprendizaje de la vida en una sociedad democrática. Para conseguir estos objetivos se ha sugerido que debe ayudarse a los niños a adquirir: ***a)*** conocimientos fundamentales que los permitan entender y apreciar otras culturas además de la suya propia, y comprender las diferencias entre los pueblos; ***b)*** la curiosidad y gusto de la investigación; ***c)*** sentido del espacio y del tiempo; ***d)*** un vocabulario rico y preciso para expresar nuevas ideas y descubrimientos; ***e)*** capacidad de formular juicios razonados y críticos" [18].

La enseñanza de los derechos humanos no necesita, por consiguiente, interrumpir ni sobrecargar el programa establecido, sino más bien enriquecerlo mediante la introducción de actividades, contenido y materiales nuevos orientados a fomentar la comprensión y el respeto de derechos y libertades.

En cuanto a los métodos de enseñanza, la UNESCO recomienda el uso de métodos activos: "La vida en la escuela y en la clase, cuando se estimula a los niños a que participen libremente en ella y contribuyan al esfuerzo común es un valioso aprendizaje para vivir en una sociedad más amplia y más compleja. A los niños se les debe transmitir gradualmente ideas sobre la igualdad de derechos

---

[17] UNESCO: **Algunas sugestiones sobre la enseñanza acerca de los derechos humanos**, UNESCO, París, 1978, p. 42. etc...

[18] Ib. idem: p. 43.

para todos sin discriminación alguna, primero a través de estudios acerca de la comunidad local y, luego basándose en información respecto de otros países y pueblos. En las últimas clases de la enseñanza primaria, cuando los alumnos estén familiarizados con algunos aspectos del trabajo de las Naciones Unidas, se les puede iniciar en algunas declaraciones modernas de derechos, empezando por la Declaración de las Naciones Unidas de los Derechos del Niño, e introducirlos en otras secciones más adecuadas de la Declaración Universal de Derechos Humanos" [19].

El Manual de la UNESCO ofrece toda una serie de ejemplos sobre actividades que se pueden desarrollar de manera progresiva, entre las que corresponde mencionar la elaboración de carteles, el establecimiento de normas mínimas para el manejo del aula; mostrar como pueden resolverse amigablemente las disputas en el patio de juegos; pedir a los niños extranjeros que hablen acerca de sus países; visitar servicios públicos próximos (correos, bibliotecas, bomberos, etc); contar la historia de las Naciones Unidas, de la UNICEF; cultivar plantas y destacar la importancia de ahorrar agua; crear "Centros de interés" en torno a la alimentación, la vivienda, el transporte, la vida familiar, etc. y comparar con lo que sucede en otros países; hacer viajes imaginarios a otros países, etc.

En los últimos grados de la primaria cabe suministrar una enseñanza más directa acerca de los derechos humanos en los cursos de historia, geografía, estudios sociales e idiomas. En el último o penúltimo año de la escuela primaria los alumnos estarán en condiciones de estudiar la ***Declaración de los Derechos del Niño*** y las secciones menos complejas de la ***Declaración Universal de Derechos Humanos***. A título de ejercicio de lengua y vocabulario, o en conexión con las clases de instrucción cívica, los alumnos de escuelas de distintos países pueden redactar sus propias versiones simplificadas de la Declaración Universal y de la Declaración de los Derechos del Niño.

En cuanto al contenido de los programas escolares, el Manual recomienda: "Independientemente de que la enseñanza de los derechos humanos tenga carácter facultativo o haya de ajustarse a instrucciones oficiales y programas obligatorios, parece que todo el mundo está de acuerdo con que esa enseñanza debe hacerse en todo el plan de estudios y no constituir una asignatura independiente. La enseñanse se divide generalmente en tres partes: ***a)*** historia de la lucha por los derechos y libertades; ***b***) examen de las Declaraciones y Pactos aprobados por las Naciones Unidas y labor de los organismos especializados en la aplicación de los derechos humanos; ***c)*** práctica de los derechos humanos en la vida de la escuela y la comunidad mediante la participación de los alumnos en la dirección de sus actividades, la prestación de servicios sociales y un interés activo en los asuntos cívicos" [20].

### 4.3 Educación secundaria.

[19] Ib. idem: p.p. 44 y 45.
[20] Ib. idem: p. 23.

Para este nivel cabe mencionar el excelente texto autoformativo elaborado por el Departamento de Educación del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, con la colaboración de la UNESCO y DANIDA. [21].

El Manual de la UNESCO hace ver que "en comparación con la enseñanza primaria, las oportunidades que la enseñanza secundaria (considerada aquí como la que reciben los alumnos comprendidos entre los doce y los dieciocho años) ofrece a la educación en materia de derechos humanos son mucho más vastas y variadas, como también son más numerosas las ocasiones de desarrollar la práctica de los alumnos, el estudio más profundo de los temas que se abordan y las más amplias posibilidades de utilizar recursos tales como las bibliotecas, museos, prensa, cine y televisión constituyen ventajas obvias que deben ser explotadas. Los profesores de la enseñanza secundaria tienen además una responsabilidad especial, puesto que con toda probabilidad tienen a su cargo a futuros cuadros directivos y administrativos del país, a muchachos y muchachas que algún día colaborarán en la determinación de la política del gobierno, o que participarán en el progreso de la industria, las ciencias o las artes." ..."Al igual que en la primera enseñanza, la organización, espíritu y ambiente del colegio son, en la segunda enseñanza, componentes fundamentales de la educación en materia de derechos humanos. Los principios de los derechos humanos deben reflejarse, idealmente, en todas las actividades de la vida cotidiana del colegio así como en las relaciones entre profesores, entre alumnos y entre miembros de ambos grupos." ..."Al igual que en otras etapas de la educación, la enseñanza de los derechos humanos resulta casi siempre inseparable de la enseñanza de la comprensión y la cooperación internacionales. La una es consecuencia lógica de la otra. En los programas escolares que se han adoptado a este propósito, rara vez se han introducido cambios esenciales; por el contrario, se ha hecho un esfuerzo para relacionar lo que normalmente se enseñaba con las ideas y los problemas de los derechos humanos. Los profesores insisten en que siempre que se presente la oportunidad, los principios abstractos de derechos y deberes deben interpretarse en términos de situaciones reales y mediante la práctica de esos principios. Casi todas las asignaturas pueden contribuir en alguna forma a la suma de conocimientos y experiencias, pero la historia, la instrucción cívica, los estudios sociales y la literatura son las que mejor se prestan a ello." ..."El principal objetivo del estudio de la Declaración Universal de Derechos Humanos no es ocuparse únicamente de los artículos en cuanto tales, sino introducir los principios de la Declaración de forma tal que se fomente un interés constante por los derechos humanos. Esta actitud solo puede desarrollarse mediante debates efectuados siempre con toda honestidad, criticismo mutuo y orientación, y la labor de la clase sobre derechos humanos debe culminar siempre en alguna forma de discusión abierta." ..."El estudio de la vida y las obras de personajes famosos que son recordados y reverenciados en muchos países diferentes por sus realizaciones artísticas, científicas y culturales o por su labor como instigadores de reformas sociales, libertadores nacionales, defensores de la libertad o artífices de

[21] Instituto Interamericano de Derechos Humanos: **Educación en derechos humanos. Texto autoformativo**, IIDH, San José, 1994.

la paz, puede suscitar en alumnos de todas las edades motivos de inspiración y un sentido de legítimo orgullo por la obra humana" [22].

En la educación para la democracia y los derechos humanos, han demostrado ser una experiencia de gran valor pedagógico y cívico la organización, en los planteles de segunda enseñanza, de los "gobiernos estudiantiles", estructurados a imagen y semejanza de los gobiernos nacionales, electos democráticamente por los alumnos. Al respecto existen interesantes experiencias en Costa Rica y Nicaragua.

### 4.4 Educación superior.

Introducir la enseñanza de los Derechos Humanos en una institución de Educación Superior compromete todo su quehacer. En efecto, ella debe reflejarse no sólo en sus tareas docentes sino también en las de investigación y extensión.

Si nos preguntamos por qué las universidades deben involucrarse en la enseñanza de los Derechos Humanos, responderíamos: porque la vigencia de los Derechos Humanos es fundamental para la vida de los pueblos, para su bienestar y desarrollo, y para la consolidación de la paz y la democracia. Además, tal enseñanza se ciñe a varios de los fines y objetivos de la Educación Superior, tal como están definidos en las legislaciones universitarias de América Latina. Pero, la universidad no puede limitarse a incluir en su quehacer docente la enseñanza de los Derechos Humanos. Ella debe ser el centro por excelencia de la praxis de tales derechos, ejemplo de su ejercicio pleno y responsable. Esto significa que la vida universitaria cotidiana debe estar inspirada en el más estricto respeto de los Derechos Humanos.

Así lo entendió la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, celebrada en París del 5 al 9 de octubre de 1998, cuando incluyó entre los considerandos de su Declaración final, el párrafo siguiente: **"la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible para todos a lo largo de toda la vida."** Y luego, entre las misiones y funciones de la educación superior, el siguiente párrafo: (Las instituciones de educación superior deberán) **"constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y que estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz." ..."Los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes universitarios deberán: utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en**

[22] UNESCO: **Algunas sugestiones**, etc. p.p. 57 y sigts.

**particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO".**

De acuerdo con la naturaleza que atribuimos a la enseñanza de los Derechos Humanos (interdisciplinaria y "polinizadora"), nos parece que el programa de enseñanza en la educación superior podría comprender los aspectos siguientes:

a) La evolución histórica de la lucha de la humanidad por los Derechos Humanos;

b) El estudio de los instrumentos en que se han plasmado, en el decurso de la historia, los Derechos Humanos, partiendo de las formulaciones más antiguas y primitivas (Código de Hammurabí, Leyes de Solón de Atenas, Mandamientos de Moisés), pasando por la Carta Magna inglesa de 1215, el Bill of Rights de 1689, la "Declaración de Independencia de los Estados Unidos" (1776) y la Declaración francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), hasta llegar a las grandes declaraciones contemporáneas, la "Declaración Universal de Derechos Humanos" (1948) y los "Pactos Internacionales de Derchos Económicos, Sociales y Culturales, y de Derechos Civiles y Políticos" (1966), más la "Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre" (1948) y la "Convención Americana sobre Derechos Humanos" (Pacto de San José, 1969, y su Protocolo adicional en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de San Salvador (1988).

c) Estudio de los mecanismos de aplicación de esas Convenciones y de sus Protocolos, así como de las instancias establecidas para la defensa y garantía internacional de los Derechos Humanos (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Corte de Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, compuesta por 32 Estados Miembros y el Comité de Derechos Humanos, compuesto de 18 miembros electos a título personal. En el mundo actual también son de gran importancia las Organizaciones No Gubernamentales que se dedican a la denuncia de las violaciones de los Derechos Humanos y su defensa, entre las que se destacan, en el campo internacional, Amnistía Internacional, Consejo Mundial de Iglesias, Comisión Pontificia: Justicia y Paz, Americas Watch, la Comisión Internacional de Juristas y la Liga Internacional de los Derechos Humanos;

d) Ejercicios de práctica de los Derechos Humanos en el ambiente universitario;

e) Investigaciones sobre la situación de los Derechos Humanos en diferentes ámbitos (nacional, regional, local), y las causas profundas que impiden su plena vigencia, análisis de las violaciones, etc;

f) Difusión del conocimiento de los Derechos Humanos y de los mecanismos de defensa en la sociedad en general.

La idea es, pues, que cuando una Universidad o institución de Educación Superior asume el reto de promover los Derechos Humanos, ellos deben estar presentes

en el ejercicio de sus tres funciones básicas de docencia, investigación y extensión.

En una ponencia presentada en el II Seminario *"La Universidad y los Derechos Humanos en América Latina*", (México, noviembre de 1990), el Dr. Pablo Latapí propuso un marco conceptual para organizar la docencia, orientar la investigación y diseñar los programas de acción de una Universidad en el campo de los Derechos Humanos. En síntesis, el Dr. Latapí sostuvo lo siguiente: "Proponemos, de manera esquemática, tres posibles marcos conceptuales sobre los Derechos Humanos, estructurados respectivamente sobre los conceptos de tolerancia, justicia y no-violencia. En cada uno de ellos intentaremos definir la óptica bajo la cual se consideran los Derechos Humanos, explicar los temas o nociones con que se relacionan los Derechos Humanos y derivar algunas sugerencias sobre las prioridades de docencia e investigación que se desprenden de ese marco para la Universidad**.**

**a) Un mundo tolerante.** El concepto de tolerancia es esencial para una convivencia pacífica. Colinda con el de respeto mutuo, principio fundamental en la gran mayoría de las culturas. Implica la afirmación de los propios derechos y libertades, conjugados con la vigencia de los derechos y libertades de los demás, y supone un orden jurídico que exprese claramente la armonización de los derechos de todos." ..."Si se hace de la tolerancia el centro de un marco conceptual sobre los derechos humanos, éstos se ubican como fundamento esencial y necesario para la convivencia. ***La tolerancia***, como tónica de la vida social, supone que todos los individuos internalicen actitudes de aceptación y respeto a los demás. Proyectada más allá de las fronteras del propio país la tolerancia implica la comprensión internacional, y la aceptación de la igualdad de todos los hombres, sin distinciones de raza, religión o cultura; la aceptación del pluralismo es entonces esencial como condición de la coexistencia armoniosa de todos los hombres. De esta manera se edificará la paz desde la óptica de la tolerancia"... ..."De este marco conceptual construido sobre la noción de tolerancia se seguirán prioridades específicas para la docencia y la investigación en las Universidades." ..."**En la docencia**, parece que debiera enfatizarse en este primer caso: --La formación de la libertad responsable en la educación para los derechos humanos; --La educación para la democracia, o sea el conocimiento de los sistemas de vida y de gobierno democráticos, el sentido comunitario y la participación en las actividades cívicas y políticas; --Por otra parte, la educación internacional e intercultural, asimismo, la educación para el uso de los medios de comunicación y especialmente para analizar críticamente la información, dada la importancia de la comunicación para promover un mundo tolerante. **En la investigación**, algunas prioridades que este marco sugiere serían: --La convivencia de culturas diferentes; conflictos y procesos de integración; --Profundización filosófica de los valores que sustentan la democracia; --La formación y el desarrollo de los prejuicios; --Los sistemas y regímenes políticos; --La problemática del Derecho Internacional.

**b) Un mundo justo.** Puede construirse un segundo marco conceptual sobre los derechos humanos, tomando la justicia como centro. La justicia (ya sea definida

como la virtud de dar a cada quien lo que le corresponde, ya de otras maneras), es ciertamente una aspiración elemental en todas las culturas. Los derechos humanos, en este marco, se consideran fundamentalmente como exigencias irrenunciables de todo hombre por el simple hecho de ser hombre. Su cumplimiento ya no es, como en el marco anterior, medio para una coexistencia armoniosa, sino fin en sí mismo. De causa eficiente pasaría a ser causa final, pues en el reinado de esos derechos se vería el florecimiento de la dignidad humana. En esta perspectiva son otros los temas que adquieren una relevancia. Dado que la vigencia de los derechos humanos depende de un correcto ordenamiento de las relaciones sociales, a la vez que de un ejercicio del poder apegado al derecho, surgen dos vertientes de temas: por una parte, los temas del desarrollo, de las desigualdades entre los individuos, los grupos y los países, ya que los derechos humanos son no sólo los civiles y políticos, sino también los económicos, sociales, y culturales"... ..."En coherencia con este marco conceptual pueden señalarse las siguientes prioridades para la docencia y la investigación en la Universidades. **En la docencia**: --La educación para los derechos humanos; la cual se entenderá aquí fundamentalmente como una dimensión transversal de todos los planes y programas de estudio, con miras a aportar una base de conocimientos, a entrenar capacidades profesionales pertinentes y, sobre todo, a formar una conciencia ética para actuar con responsabilidad en la propia profesión conforme a los derechos humanos. --Se enfatizará también la educación moral, ya que los derechos humanos forman un sistema de normas y valores que apelan a la conciencia; conviene recordar que hay diversos enfoques teóricos y metodologías para promover la formación moral. --Se impulsará el estudio y contacto directo con las situaciones de injusticia, pobreza y marginalidad, que den a los conceptos de derechos humanos contenidos concretos, percibidos por la experiencia. **En la investigación** se privilegiarán temas como los siguientes: --Formas y mecanismos de violencia estructural, a nivel comunitario, nacional e internacional. --La discriminación por motivos de raza, sexo, religión, cultura o nivel económico. --Los recursos legales, humanos y organizacionales con los que se cuenta en la lucha por la vigencia de los derechos humanos. --Los problemas del desarrollo, en cuanto obstaculizan la vigencia de los derechos humanos.

**c) Un mundo no-violento.** Un tercer marco conceptual sobre los derechos humanos pondría en el centro el concepto de no-violencia. En este caso el ideal a alcanzar se define como la no-violencia, es decir no sólo la urgencia por superar las violaciones de los derechos, sino también la asimilación por todos los hombres de que la unidad de la especie se alcanzará por la sola fuerza moral. Si en el primer marco se consideraba a los derechos humanos como causa eficiente o sea medio para alcanzar la convivencia pacífica y en el segundo como causa final (o sea que su vigencia sería el fin pretendido), en este tercero podría decirse que los derechos humanos actúan a la manera de causa formal, inspirando una representación ideal de la sociedad futura." ..."Los derechos humanos se focalizan en este caso como una meta en la que, más allá de las relaciones de justicia que comportan, sobresalen las dimensiones de armonía y plenitud, propias de un estado de paz. El tema del medio-ambiente, que expresa la unidad hombre-naturaleza y salvaguarda el patrimonio físico y biológico del planeta, se

complementa aquí con los temas del desarme y de la abolición de la energía atómica con fines bélicos. Se añade también la preocupación por el desarrollo de tecnologías coherentes con la protección del hombre y de la naturaleza, y una filosofía del desarrollo que enfatice la calidad de la vida. Relacionado con estos temas está también la salvaguardia del patrimonio cultural de la humanidad. Todo esto implica una visión holística e interdisciplinaria de la realidad." ..."**Las prioridades para la docencia**, en este caso, serán las siguientes: --Los derechos humanos como expresión de la unidad fundamental de la humanidad. ..La educación para la solidaridad internacional, con énfasis en las interacciones entre las políticas económicas, las de medio-ambiente y las de paz. --Las dimensiones valorales de la ciencia y tecnología, y la formación de actitudes responsables para utilizarlas para el desarrollo integral. --Perspectivas holísticas e interdisciplinarias en el desarrollo del conocimiento. ..La educación ambiental. --La educación para el desarme. **Para la investigación**: --Las filosofías de la no-violencia (por ejemplo, estudios comparativos de las religiones desde la perspectiva de la no-violencia). --El análisis del conflicto y la violencia y, las medidas para superarlos. --Los estudios sobre valores, referidos al desarrollo y a la calidad de la vida. --La problemática del medio ambiente. --La problemática del desarme." ..."Quizás pueda verse una cierta progresión, de menos a más, del primero al segundo y tercero de los marcos conceptuales presentados: el primero se contentaría con una convivencia "tolerada", en tanto que el tercero establecería una convivencia basada en la plenitud de la humanidad. Quizás también puedan calificarse los tres marcos respectivamente por el enfoque predominante, como "político" el primero, "jurídico" el segundo y "humanista" el tercero." [23].

Ahora bien, la docencia de los Derechos Humanos estimamos que podría abarcar varios niveles:

a) **Enseñanza de los Derechos Humanos como parte de la formación general de todos los universitarios**, cualquiera que sea su campo profesional o académico de estudios. En este caso, los Derechos Humanos pasarían a formar parte del programa de Educación General que toda institución de Educación Superior debería proporcionar a sus futuros graduados. Al respecto, dicha enseñanza podría estar integrada a los cursos de Filosofía, Historia de la Cultura o Historia de la Civilización, que generalmente se imparten en los ciclos de Educación General, a fin de sensibilizar a los estudiantes con la problemática de los Derechos Humanos. Pero no basta con esto. A lo largo de toda su carrera, el futuro profesional sería puesto en contacto con aspectos de la praxis de los Derechos Humanos que se relacionan con su particular campo del conocimiento y con los principios éticos más cercanos a su respectivo campo profesional. Aquí es donde más se haría sentir el carácter irradiante de la enseñanza de los Derechos Humanos, a que antes nos referimos.

b) **Enseñanza específica de los Derechos Humanos** para carreras que tiene más que ver con su conocimiento, vigencia y defensa, como son las carreras

[23] UDUAL y Comisión Nacional de Derechos Humanos: **La Universidad y los derechos humanos en América Latina**, UDUAL, México, 1992, p.12 y sigts. 17.

de Ciencias Jurídicas, Ciencias Sociales, Historia, Filosofía, etc... En este caso se impone un tratamiento amplio de toda la problemática y el estudio de los instrumentos legales que los consagran como parte de Derecho Positivo del país. El pensum debería comprender la evolución histórica, el estudio de los textos internacionales, la evolución de la consagración de los Derechos Humanos en el Derecho Constitucional y la legislación, los mecanismos de protección, los obstáculos a su vigencia y su incidencia en la sociedad, etc.

c) **Enseñanza de los Derechos Humanos a nivel de Maestría, o como especialidad de postgrado**. Esta modalidad podría darse en las Escuelas de Derecho donde, a nivel de postgrado, podrían formarse abogados especializados en Derechos Humanos, como por ejemplo los que trabajan en las Procuradurías de Derechos Humanos. Por cierto que esta especialidad podría también estar abierta a egresados de otras carreras que quisieran especializarse en Derechos Humanos. Es fácil imaginar profesionales, que no vienen del campo jurídico pero que por vocación trabajan en campos relacionados con los Derechos Humanos, que podrían tener particular interés en este tipo de especialización, a nivel de maestría.

La Maestría podría tener, entre otros, los siguientes objetivos:

- Promover una visión "holística" de los Derechos Humanos y de la Paz por medio de un programa de estudios integrados e interdisciplinarios.

- Profundizar sobre la relación entre los Derechos Humanos y el desarrollo, estimulando el estudio de modelos alternativos de desarrollo que favorezcan el respeto de los Derechos Humanos como instrumentos para la paz.

- Fomentar el conocimiento y la investigación de los Derechos Humanos para su mejor difusión, promoción, defensa y consolidación.

El ex Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Dr. Jorge Carpizo, resume el papel de las Universidades en relación con los Derechos Humanos así: "Las Universidades juegan un papel trascendente en la causa para defender y proteger a los Derechos Humanos. Para que en una nación esa protección sea real y efectiva se necesita la conjugación de varios factores: autoridades cuyos actos sean regidos por el Derecho, autoridades con voluntad política para aplicar la ley y defender esos derechos, una sociedad activa y participativa también en esa defensa, buenos instrumentos jurídicos para esa protección y un poder judicial independiente que aplique rectamente la Ley. También es indispensable que esa sociedad esté educada en los Derechos Humanos, que exista una conciencia y cultura de ellos. Y es precisamente aquí donde el papel de las Universidades adquiere su lugar destacado: realizando investigaciones sobre los Derechos Humanos, enseñándolos en las carreras de Humanidades y Ciencias sociales, realizando eventos como congresos, simposios y mesas redondas, editando obras sobre ellos, haciendo proposiciones para su mejor protección a la sociedad y a las autoridades. !Qué hermoso!, ¡realmente qué bello! es contemplar que una de las obras más esplendorosas de la mente y

de la acción humana, -las Universidades- se comprometen con la causa número uno de la dignidad humana: los Derechos Humanos" [24].

¿Cuál es la clave del éxito de un programa de enseñanza de los Derechos Humanos? Lograr que tal enseñanza sea motivadora, inspiradora y genere conductas favorables para la promoción y defensa de los Derechos Humanos. En consecuencia, un aspecto determinante es la adecuada formación de profesores para los Derechos Humanos. La pregunta que surge de inmediato es dónde formarlos. Nos parece que la respuesta tienen que darla las Escuelas Normales y las Facultades de Educación, al menos en cuanto a la metodología de dicha enseñanza, pues en lo que respecta al contenido será preciso contar también con el aporte de las Facultades de Derecho.

Concluimos este ensayo citando las palabras de don Federico Mayor al inaugurar el Congreso Internacional sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia (Montreal, Canadá, 1993): "En último análisis educación para los derechos humanos y la democracia significa el fortalecimiento, en cada una de las personas, del derecho a participar, con un sentido activo de responsabilidad, en todos los aspectos de la vida política y social."

Managua, abril de 1999.

## BIBLIOGRAFÍA


1. Abbagrano, Nicola: **Diccionario de Filosofía**, Fondo de Cultura Económica, México, D.F. 1963.

2. Aguiar, Asdrúbal: **Derechos Humanos y responsabilidad internacional del Estado**, Monte Avila Editores Latinoamericanos - Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela, 1997.

3. Barba, José Bonifacio: **Educación para los derechos humanos**, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 1997.

4. Brunner, J.J.: **Globalización Cultural y Postmodernidad**, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 1998.


[24] UDUAL y Comisión Nacional de Derechos Humanos: Op. cit. p. 7.

5. Delors, Jacques et al: **La educación encierra un tesoro**. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Santillana Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.

6. Frondizi, Risieri: **¿Qué son los valores?** Breviarios del Fondo de Cultura Económica, Segunda reimpresión, Chile, 1995.

7. García Bauer, Carlos: **Los derechos humanos preocupación universal**, Editorial Universitaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala, 1960.

8. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo: **Nuestra diversidad creativa**, Ediciones UNESCO y Fundación Santa María, Madrid, 1997.

9. **Informe final de la 44ª Conferencia Internacional de Educación**, Ginebra, Suiza, 3-8 de octubre de 1994, UNESCO - OIE, París, mayo de 1995.

10. **Informe final de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos**, Hamburgo, Alemania, 14 - 18 de julio de 1997, UNESCO, París, 1998.

11. Instituto Interamericano de Derechos humanos: **Educación en Derechos Humanos**, Texto autoformativo, San José, 1994.

12. Latapí, Pablo: **Tiempo educativo mexicano**, Tomo III, UNAM - Universidad de Aguascalientes, México, 1997.

13. Naciones Unidas: **ABC. La enseñanza de los Derechos Humanos**. ejercicios prácticos para escuelas primarias y secundarias, Naciones Unidas, Nueva York, 1989.

14. Naciones Unidas: **Conferencia Mundial de Derechos Humanos - Declaración y Programa de Acción de Viena, Junio 1993**, Naciones Unidas, Nueva York, 1993.

15. Orozco Silva, Carlos Darío: **Pedagogía de la Educación Superior y formación en valores**, Universidad de Los Andes, Santafé de Bogotá, 1997.

16. Ray, Douglas et al: **Education for Human Rights. An international Perspective**, UNESCO - International Bureau of Education, UNESCO, París, 1994.

17. UNESCO: **Algunas sugestiones sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos**, UNESCO, París, 1969.

18. UNESCO: **Manual for Human Rights Education, Primary and secondary levels UNESCO**, París, 1997.

19. Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) y Comisión Nacional de Derechos Humanos: **La Universidad y los Derechos Humanos en América Latina**, Impresos Chávez, S.A. de C.V., México, 1992.

# VALORES Y REFORMAS EDUCATIVAS: MODERNIDAD CRÍTICA, POLÍTICA Y PEDAGOGÍA DE LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS.

*Jorge Osorio Vargas*[1].

## 1. Introducción: La reconstrucción ciudadana de las reformas educativas.

Las reformas educativas se han transformado en un tema movilizador de las agendas públicas de nuestros países. Ante los desafíos de la modernización económica requerida por la globalización, los diagnósticos y las políticas sociales han puesto de relevancia la importancia estratégica de invertir en educación. Organizaciones financieras multilaterales han reiterado este principio, desarrollando una nueva "política" de la educación en nuestro continente. El escenario que se genera en los años noventa está caracterizado por el predominio de un discurso modernizador de la gestión del sistema escolar, por un sello productivista en la definición de las finalidades y funciones sociales de la educación y por una macrointerpretación de la relación de la educación, el mercado y el mundo de trabajo que genera estrategias de cambio ligadas a los requerimientos del capitalismo tardío. Las reformas reestructuradoras de los noventa plantean discursos de equidad, calidad, diversidad y eficiencia[2] y establecen un entramado técnico que asocia la eficiencia de la gestión educacional con la descentralización del sistema nacional, la autonomización de los centros escolares, la asignación de roles activos a los docentes, la adecuación de los currículum a las realidades locales y la participación de las familias en el proceso educativo.

El discurso y las prácticas de las reformas de los noventa han sido documentados por diversos estudios, creándose un espacio de controversias entre los diversos actores de las políticas educativas[3]. Sin embargo, aún están en curso los debates, y es posible vislumbrar desde diversos organismos internacionales procesos de revisión, que junto con las evaluaciones disponibles de los resultados de las acciones emprendidas en los países, nos permite hablar en el fin de la década del comienzo de una segunda generación de controversias dentro del ciclo mayor que se inicia, a nuestro entender, con la Conferencia de Jomtien en 1990 y las lecturas particulares que de ella realizaron las diversas agencias que convocaron el evento.

Documentos recientes de la Unesco, las Declaraciones de los Ministros de Educación de la región y las Cumbres Presidenciales expresan un cierto giro en relación con el ambiente economicista de principio de década y abren la agenda a nuevas definiciones estratégicas sobre el rol de la educación en la construcción de la democracia, en la creación de una nueva sociedad educativa más igualitaria y que debe procesar los cambios paradigmáticos que se generan en la ciencia, en la tecnología y en los medios de información, desde un enfoque de complejidad, para el que el sentido de la educación debe ser ético y no única y condicionantemente económico[4]. Desde estas orientaciones, la construcción de la ciudadanía es el tema que más distinguiría a las reformas innovativas[5], replanteándose las relaciones entre mercado-educación, gestión instrumental-gestión proactiva, escolarización-gestión del aprendizaje continuo, entre otras[6].

En este marco de cuestiones disputadas emerge la evidencia que cualquier enfoque determinista caricaturiza la educación y sesga de tal manera las reformas que termina por desafectar a los principales protagonistas, generándose la ingobernabilidad de estas y una consecuencia excluyente.

Por lo dicho, a principios de los noventa era difícil construir un discurso educativo y una fundamentación pedagógica de las reformas a partir de la ciudadanía y los derechos humanos. Esta falta de sintonía con los gestores y decisores de las políticas se debía al predominio de un discurso mercadista y a una confianza casi absoluta de que el cambio de la educación provendría de la modernización instrumental de la gestión del sistema escolar. Ahora constituye un desafío -al comenzar el siglo XXI- construir una propuesta ciudadana que, desde un enfoque de proactividad y complejidad, establezca las coordenadas de una política que implique el desarrollo de capacidades críticas entre los actores de las reformas educativas, una gestión eficiente y participativa del sistema escolar, una nueva conectividad de la educación con la economía y la tecnología y el establecimiento de una cultura democrática que los habilite para actuar como protagonistas de sociedades justas y no discriminatorias.

Al cabo de una década de debates sobre las reformas educativas es evidente que deben ser esencialmente construcciones sociales cuyo elemento decisivo sea su capacidad de establecer sentidos para la acción transformadora, promover y reconocer sujetos en igualdad de condiciones para participar. Han fracasado los intentos ilustrados y las “reformas de diseño”. Las reformas deben ser esferas públicas sometidas al escrutinio ciudadano y aunque condicionadas por las dinámicas asimétricas del poder, representan escenarios de constitución de sujetos y de procesamiento contradictorio de las lógicas sociales de los diversos actores ciudadanos. Esto implica entender de nueva manera los liderazgos reformadores, aceptar la construcción plural de las agendas del cambio educacional y construir públicamente, a través de los medios de la democracia participativa, las orientaciones generales -los valores- y las acciones estratégicas que supone un cambio institucional.

## 2. Modernidad crítica y educación: Valores, ciudadanía y derechos humanos.

A nuestro entender, el debate sobre las reformas nos sitúa en la necesidad de definir una propia modernidad educativa, entendida esta como el imaginario razonado que da sentido a las prácticas educativas, sociales y políticas que se emprenden, una episteme práctica para la acción educativa. Seis cualidades deberían identificar esta modernidad:

a) Una modernidad que elabore las relaciones de poder que se establecen en la educación, revalorando el tema del vínculo pedagógico como algo central del proceso educativo, en cuanto espacio comunicacional de negociaciones culturales y de saberes. Esto plantea a los educadores un procesamiento de las narrativas de los actores de la relación pedagógica y un desmontaje de las prácticas autoritarias en las instituciones educativas[7].

b) Una modernidad que sea una nueva manera de entender y practicar la educación para la democracia. La relación entre la reflexión pedagógica y la ciudadanía

democrática tiene una historia que quisiéramos plantearla brevemente aquí: en las sociedades desarrolladas la transformación acelerada de los públicos demandantes de educación y la ampliación de los derechos sociales reconocidos por el Estado, condujeron a la expansión de proyectos educativos tendientes a hacer viable la participación ciudadana. Versiones centradas en el fortalecimiento de la responsabilidad social de los individuos (pragmatismo liberal), en la formación de virtudes cívicas (republicanismo) y en el asociativismo civil (comunitarismos) produjeron el desarrollo de una educación democrática que llegó a la escuela y a las comunidades bajo diversas modalidades e impulsadas por diversos sujetos[8].

En estas mismas sociedades, en los años sesenta, emergen, como contrapartes críticas del ejercicio de la ciudadanía liberal, movimientos sociales que desarrollan una nueva reflexión en torno a la construcción ciudadana de las democracias: especialmente el feminismo y el ecologismo político sistematizaron un concepto libertario de ciudadanía, que trajo como consecuencia el entendimiento de esta como una condición plural. La educación ciudadana, bajo este enfoque, debía entenderse como un proceso formativo de las identidades individuales y colectivas en el contexto del sistema de redes que sostienen los poderes en la sociedad. Esta versión trajo consigo debates muy significativos para las reformas educacionales pues cuestionó la tendencia a eliminar la función cívica de las escuelas en beneficio de políticas condicionadas solo a las dinámicas del mercado del trabajo (tensión entre "civismo" y "productivismo").

c) Una modernidad que promueva una "ciudadanía de la diferencia" proponiendo una educación que valora el pluralismo y respeta los derechos de las minorías y de los diversos grupos culturales; que propicie procesos de construcción de identidad desde los contextos particulares de cada sujeto. Considere las condiciones particulares de cada comunidad para ampliar la dinámica de producción de los derechos que surgen de las demandas propias de la "diferencia" (género, lengua, etnia, edad, etc.). Desarrolle no solo un discurso de crítica, sino también de posibilidad, por tanto se asocie a dinámicas colectivas destinadas a crear nuevos órdenes. Promueva que se expliciten los proyectos educativos de las escuelas y las comunidades, generándose procesos comunicativos destinados a evidenciar los valores sobre los cuales se desarrollarán los procesos educativos.

d) Una modernidad que plantee que los educadores y educadoras sean capaces de construir "estimativas éticas" en su trabajo, a la vez que se constituyen en protagonistas de la sistematización del conocimiento y de los aprendizajes. Son "profesionales de la acción"[9] y su "maestría" está en desarrollar un saber -hacer reflexivo- transformativo.

e) Una modernidad que desarrolle una "teoría pública" acerca de las relaciones educativas, teniendo como horizonte intencional la construcción social de un orden sin discriminaciones.[10] Desde este punto de vista, la reflexión pedagógica se constituye en las relaciones de poder y en los diversos espacios de

representación social y cultural que se dan en la sociedad y en la escuela, recuperando como "estrategia" las tradiciones democráticas modernas, que valoran la acción educativa como una formación de sujetos sociales, capaces de intervenir en procesos de producción cultural con alcance político colectivo o comunitario. Este principio viene a cuestionar la versión liberal individualista de la democracia, centrada solo en sus procedimientos, e inspira una perspectiva alternativa: la de una pedagogía ciudadana emancipatoria, centrada en el aprendizaje de los derechos democráticos para que sean ejercidos realmente en todos los ámbitos de la vida social y que valora la pedagogía como una esfera de reflexión de lo "público"[11].

f) Una modernidad que sea una forma de producción cultural: metodológicamente se trata de direccionar la construcción social de la ciudadanía como un proceso vital en el cual se experimentan las relaciones sociales conflictivas, se aprende a resolver las tensiones de manera pacífica y se constituyen las identidades y diferencias en medio de un sistema complejo de representaciones simbólicas. Así dicho, la educación ciudadana es una acción concertada e intencional para enseñar y aprender los valores sociales que permitan a los sujetos actuar responsablemente en la vida pública. Por ello, la ciudadanía activa y participante es definida como un atributo que trasciende lo jurídico y se plantea como una condición social y cultural de la propia democracia. Desde esta perspectiva, la ciudadanía es constitutivamente un "saber – hacer" en la medida que conjunta conocimiento – actuación y valor[12].

## 3. Valores, Educación de los Derechos humanos y Reformas Educativas.

Hemos dicho que el desafío de desarrollar la Educación de los Derechos Humanos (EDH), en nuestros contextos de híbridas transiciones democráticas y de una ambigua modernización económica, nos exige replantearnos el sentido de las discusiones acerca de las políticas educativas. Tenemos la impresión de que paulatinamente se va atenuando el enfoque, llamado por algunos, productivista, que hace descansar toda la reforma educativa en su intención de crear capacidades de competitividad en el marco de la trasnacionalización económica y de la necesaria reconversión productiva que ella exige a los países de la región.

En los foros internacionales, se está reponiendo la idea de que la cuestión central de la política educativa no es sólo de carácter instrumental (adecuación de la educación a los requerimientos laborales de nuestro capitalismo tardío) sino un asunto relacionado principalmente con el sentido, la orientación y la calidad ética de la educación.

Paulatinamente ocurre una mayor cercanía entre los enfoques que ponen el acento en la necesidad de modernizar la educación en un sentido instrumental y las visiones que plantean la necesidad de reconceptualizar pedagógicamente la llamada redistribución social de las responsabilidades en la educación actual. La agenda educativa se está configurando, como un legítimo interrogatorio acerca del "sentido" de la educación y de la necesidad de establecer esferas públicas (estatales y no-gubernamentales) que establezcan nuevos contratos sociales y éticos para la educación.

La realización de la EDH supone un enfoque interpretativo de la complejidad pública de la educación; no sólo por la interrelación que tienen los distintos niveles del sistema educativo escolar, sino, porque, esta se refiere, en un sentido amplio, a un conjunto de ámbitos y de prácticas que están fuera de la escuela.

En el pasado reciente, algunos textos han empleado el concepto de sociedad educativa para acentuar la idea de una responsabilidad activa de las comunidades y de la sociedad civil en la satisfacción de las necesidades de aprendizajes de los individuos y de los colectivos, creándose, de esta manera, las condiciones para una sustentabilidad educativa del desarrollo humano. Constituidas por las capacidades y competencias que deben adquirir hombres y mujeres, a través de procesos de formación continua, en la escuela y fuera de ella, para ejercitar de manera eficiente los deberes y derechos propios de una ciudadanía democrática y de una cultura productiva no excluyente.

En resumen:

La discusión acerca de las políticas educativas es primariamente ética y luego disciplinar. Tal como lo hemos señalado, el desafío crucial es sentar las bases de proyectos educativos integradores de las diversas dimensiones del desarrollo humano, que hagan éticamente sustentables la ciudadanía democrática. Esto significa reconocer la importancia de promover una agenda pedagógica cuyas coordenadas sean temas como las posibilidades de la comunicabilidad humana y la construcción de lo común y de sus sentidos, a través de una reflexión pedagógica argumentativa y creadora de nuevos horizontes interpretativos e intencionalidad ética.

Al respecto, debemos plantearnos algunas interrogantes: ¿cuál es la densidad ética y cultural de los cambios que están en curso a nivel de las políticas educativas de la región? ¿Qué sentido de lo común tiene la educación en la construcción de una nueva modernidad o modernidad crítica, de una economía justa e integradora, de una democracia participativa y sustentada en una ciudadanía activa, de una cultura de tolerancia y de respeto a los grupos étnicos, de una cultura no sexista y no discriminatoria? ¿Puede conducirnos a esta densidad ética solo una mirada instrumental centrada en la modernización de la gestión del sistema educativo como tema absoluto de la agenda?[13]

## 4. Educación en Derechos Humanos como Educación Valoral: Aspectos conceptuales y programáticos.

El tema de este apartado se fundamenta en la sistematización de los saberes pedagógicos y metodológicos que la EDH ha acumulado bajo las dictaduras militares y durante las transiciones democráticas aún en curso en la región.

Uno de los aspectos principales de esta experiencia acumulada, y que se debe reflejar de manera directa en la agenda de la EDH, es su definición como educación en valores. La revaloración de la dimensión ético-comunicacional en los procesos educativos ha conducido a que la EDH plantee como algo central la cuestión de la construcción de lo

común en la sociedad, en un contexto donde la tendencia se dirige hacia un individualismo exacerbado, a un distanciamiento de los ciudadanos con respecto de la gestión política y al descrédito, en varios países de la región, de las organizaciones políticas, como consecuencia de la corrupción y de la influencia de poderes tácticos.

Es, precisamente, la necesidad de realizar una reflexión pedagógica acerca de las posibilidades de construir el sentido de lo común[14], lo que nos lleva a subrayar la importancia de la EDH: los derechos humanos se manifiestan como una oportunidad civilizatoria para establecer un acuerdo ético, con proyecciones públicas, que puede llegar a darle un sustento ético-cutural a la democracia[15], en la medida que todos los ciudadanos y ciudadanas reconocen el repertorio de valores contenidos en los instrumentos internacionales de los derechos humanos y se comprometen a hacerlos valer bajo cualquier condición.

Entender la EDH como una modalidad de educación en valores, exige plantearse los recursos simbólicos con que cuenta la EDH frente a la escuela y la sociedad, y, específicamente, los dilemas y tensiones, que se presentan cuando se deben incorporar transversalmente los derechos humanos en los proyectos educativos de los centros escolares, tal como se plantea en las reformas educativas en curso. Debemos colocar nuestra mirada en la dinámica institucional, técnico-metodológica, profesional y cultural que se manifiesta en los procesos de elaboración de estos proyectos educativos. Esta estrategia de incorporación de los derechos humanos implica una serie de potencialidades, pero también dificultades y resistencias.

En la construcción de proyectos educativos aparecen, con máxima visibilidad, las inercias de la cultura escolar, los micropoderes actuantes en la escuela y la, por lo general, fatigada capacidad de los educadores y educadoras para innovar, investigar e intervenir de manera crítica y transformadora su propia práctica y la vida de la escuela en general.

Otro aspecto clave que se debe tener en cuenta para analizar las posibilidades de una educación en valores incorporada a través de los proyectos educativos de centro, es la consideración del marco contextual donde se pretende que se desarrolle esta estrategia. La elaboración de proyectos de EDH en los centros escolares exige un ambiente global facilitador y una iniciativa central que los anime y favorezca, así como un clima cultural y político que los valore.

En varios estudios sobre las transiciones de los regímenes autoritarios a los regímenes democráticos, se sostiene que la llamada “cuestión” de los derechos humanos se ha referido más a los asuntos “pendientes” que provienen del pasado autoritario (justicia, reparación, verdad), que a la creación de bases culturales e institucionales para una nueva política de derechos humanos. Sobre este segundo aspecto no se ha producido un debate público cabal acerca de cuáles deberían ser las iniciativas estatales. Lo más relevante ha sido la incorporación de los instrumentos internacionales de los derechos humanos en los ordenamientos constitucionales existiendo una aproximación tímida o discontinua a la implementación de la EDH en el sistema escolar[16].

Cada vez que la tendencia ha comenzado a orientarse en este segundo sentido, a través de iniciativas públicas o no gubernamentales, la emergencia de acontecimientos simbólicos o judiciales (juicios a militares, violencias, debates sobre cuestiones ético-culturales polémicas para la derecha) ha colocado a estas iniciativas en suspenso. Esta situación debe alertarnos acerca del peso que tienen las repercusiones simbólicas y políticas del pasado autoritario en las orientaciones de la EDH a nivel escolar y en la selección de los contenidos de derechos humanos que se deben enseñar en la escuela. La EDH, y otras acciones culturales, que por su carácter y contenido, resguardan la memoria histórica de las violaciones de los derechos humanos, ocurridas durante el régimen militar, son percibidas por los actores políticos como un factor conflictivo y que "despierta" desencuentros profundos entre los ciudadanos[17].

Recapitulando lo que hemos sostenido, la EDH tiene tres significados fundacionales:

En primer lugar, la EDH es una acción cultural necesaria para conservar en nuestros países la capacidad ética de conocer y comprender sus historias recientes. Debe ser un proyecto educativo orientado a la creación de condiciones culturales y simbólicas que nos acerquen al ideal de que "nunca más" se produzcan violaciones sistemáticas de los derechos humanos como las que vivimos en el pasado. En este plano, la EDH debe entenderse como una pedagogía de la memoria, no solo como una fuente de recordatorios, sino como una pedagogía propositiva en el orden de los valores, dirigida a construir, desde el aula misma, personalidades que asuman los valores y las actitudes necesarias para hacer de los derechos humanos un horizonte ético intransable.

En segundo lugar, la EDH debe desarrollarse en la perspectiva de asumir los nuevos requerimientos culturales y ciudadanos de las épocas post autoritarias. Los contradictorios procesos de modernización económica y la difícil consolidación de una institucionalidad plenamente democrática son los nuevos contextos de la acción educativa para el respeto y promoción de los derechos humanos. En este sentido, la EDH debe presentarse como una búsqueda argumentada de nuevos sentidos para la política, que coloque de relieve valores como la solidaridad, la tolerancia, la participación ciudadana y otros. La EDH debe ser entendida como una temática cuya razón de ser está en contribuir a la construcción de una ética civil que vertebre y otorgue sentido a la reconstrucción de la política democrática.

Por último, la EDH debe plantearse como una orientación pedagógica comprensiva y crítica, capaz de desarrollar en los diversos ámbitos sociales del aprendizaje, en particular en la escuela, capacidades de juicio crítico, de deliberación creativa, de resolución pacífica de los conflictos, de tolerancia, de no discriminación, de participación ciudadana. Esta acción educativa debe realizarse para dar sustentabilidad ética a los procesos de construcción democrática, a la vez que debe desarrollar competencias ciudadanas en los jóvenes y en los adultos, que les permitan un pleno ejercicio de sus derechos individuales y colectivos de ciudadanía[18].

## 5. Cuestiones disputadas.

Tomando en cuenta estas cualidades de la EDH como una educación valoral, emergen un conjunto de afirmaciones que debemos considerar:

La EDH promueve el desarrollo humano y la participación de los ciudadanos y ciudadanas, de modo que estos aprecien, comprendan y profundicen los valores del modo de vida de la democracia, lo que supone: potenciar la capacidad de orientarse con autonomía, racionalidad y cooperación, y promover:

- la autonomía personal,
- la construcción de criterios argumentales para la resolución de los conflictos,
- la apertura a la reciprocidad y al respeto de la diversidad y de las diferencias que existen en la sociedad, desarrollando comportamientos tolerantes, no sexistas y no discriminatorios.

Sin embargo, estas definiciones generan un debate muy relevante, que por lo demás tiene, en la reflexión pedagógica, una larga trayectoria[19]: ¿es posible enseñar los valores?, ¿vale la pena enseñar la virtud?

Es muy oportuno situar estas controversias en el marco de las discusiones sobre política educativa. La versión predominantemente instrumental de la modernidad, que ha sido analizada por diversos autores[20], ha tendido a orientar la educación hacia unos modelos donde lo más importante es la adquisición de competencias instrumentales. La educación en valores y de las virtudes públicas ha quedado postergada por las reformas educativas realizadas bajo el enfoque restringido de las modernizaciones técnicas. En este enfoque tecnicista-instrumental, más importante que la solidaridad o el respeto de los derechos humanos, es la habilidad de saberse situar bien, social y laboralmente, y la trama escolar consiste en crear las aptitudes para que el niño o el joven vaya tejiendo la red de relaciones y habilidades que le permitirán conseguir tal propósito social. Se trata de formar para el trabajo, pero sin cuestionar el sistema de relaciones sociales que se dan en la producción y en las empresas. El plan curricular, se configura como una yuxtaposición de disciplinas autosuficientes, que reducen los conocimientos científicos a fragmentos desarticulados y compartimentados, cerrados en sí mismos e incomunicados con las demás áreas del saber. La enseñanza se restringe a un didactismo de contenidos y predomina el “magistro-centrismo”. La enseñanza-aprendizaje se organiza en forma de una programación detallada y sistemática, orientada por objetivos precisos y cuantificables, con metas escalonadas y patrones de desempeño verificables. El método se reduce a procedimientos tácticos en el aula.

No será posible desarrollar la EDH, en perspectiva de una modernidad crítica, en un marco donde lo preponderante es solo constituir individuos técnica y socialmente diestros, formados para actuar únicamente según una racionalidad instrumental. Si este tipo de educación se hace dominante, los ideales de autorrealización, autonomía y reciprocidad, que hemos identificado como constituyentes de una EDH, irán quedando en el vacío, restándose posibilidades para reconstruir la educación y con un sentido crítico[21].

Asumir este sentido pleno de la formación humana significa que la educación adopte, como estrategia, la construcción de las capacidades para que los sujetos del proceso

educativo, constituyan su identidad desarrollando un sentimiento de pertenencia y responsabilidad comunitaria. Este concepto de la formación humana se fundamenta en la idea de que los individuos se socializan y aprenden en el ámbito de una comunidad, que los nutre culturalmente. La EDH no es viable sin esta referencia a una comunidad y a su memoria; referencia compleja si reconocemos que la memoria de la comunidad, en nuestros países, es tanto fuente de identidad y reconocimiento común, como de recordatorios contradictorios, que hacen referencia a daños aún no reconocidos, ni sancionados, ni olvidados, ni perdonados[22].

Cuando planteamos una posición crítica a los enfoques técnico-instrumentales que han orientado las transformaciones educativas en la región no estamos negando el valor de los saberes técnicos. Reconocemos que el saber técnico es un patrimonio de la humanidad y que deben ser enseñados cada vez con más rigurosidad y con el apoyo de didácticas atractivas y eficientes. ¿Cómo dejar de transmitirlo si él constituye un factor de superación humana y de desarrollo material? Sin embargo, ¿qué impide que, junto a la transmisión de los contenidos acumulados por la ciencia y la técnica, la escuela haga lo mismo con la historia del sufrimiento humano y de las violaciones a los derechos de las personas, educando en la necesidad de respetar criterios éticos universales, exigibles socialmente en razón de valores compartidos?[23]

Es preciso que en la agenda de la EDH se asuma la temática de la memoria histórica, en cuanto tema cultural y ético relevante en nuestra sociedad. Aceptarlo es un reto para EDH, pues la pone en contacto con los temas propios de una ética de la pérdida, del perdón y de la verdad. ¿Cómo debemos trabajar estos temas desde la EDH para que no nos dejemos llevar casi fatalmente por el vértigo que se provoca en una relación sorda entre la ira de un sujeto violado y el orgullo de los que se creen vencedores? Esta es un interrogante de primer orden para la educación en tiempos de transición democrática postautoritaria, sin embargo, no estamos en condiciones de saber cuál es la capacidad de procesar estos dilemas éticos desde la escuela. Sin dudas, este es un test de la propia competencia de la escuela y de los educadores para trabajar, desde la transversalidad temática de la educación ética o en valores, los dilemas que plantea la memoria de los violaciones de los derechos humanos y la construcción de estrategias pedagógicas para enfrentar la discusión de situaciones humanas límites, como son la tortura, el asesinato político y la desaparición forzada. ¿Será mucho pedir? ¿Deberemos conformarnos con una EDH más liviana y más distante de estos temas duros de la ética de los derechos humanos? ¿Será preciso tomar más distancia del tiempo autoritario para aspirar a un consenso mayor sobre la necesidad de desarrollar una enseñanza acerca de la violación sistemática de los derechos humanos ocurridos en nuestros países durante los regímenes autoritarios?

El dilema pedagógico-cultural que planteamos no es una cuestión sencilla, pues sabemos que los éticas que se proponen asumir, como fuente de sus afirmaciones, el tema de la recuperación de la memoria del período autoritario, tienden a ser ambiguas. En algunos casos, se desarrolla una lógica estadocéntrica, que define como una prioridad, el resguardo del orden político recuperado, promoviendo la reparación oficial, el perdón y la justicia solo en la medida de lo posible. En otros casos, la lógica se sustenta

en la necesidad de curar el dolor de la pérdida y de la violencia, a través de la sanción judicial absoluta de los victimarios.

En la primera situación ha prevalecido un recurso público a la reconciliación entre víctimas y victimarios, con base en el conocimiento de la verdad, supeditándose la sanción y la justicia a razones de estado y a las trabas judiciales generadas por el orden preexistente y que el régimen postautoritario ha aceptado no remover (no tensar las relaciones del gobierno civil con los militares, existencia de leyes de amnistía dictadas durante el régimen militar, por ejemplo). En la segunda situación, lo que prevalece es una postura que alienta, sin importar los plazos, una constante acción jurídica, ética e internacional, orientada a reaccionar críticamente frente a todos los acuerdos políticos que pudieran conducir a leyes de amnistía o de punto final. Así como en la primera lógica, los test principales son el resguardo del orden político, la gobernabilidad institucional, la reconciliación con las fuerzas armadas y la consolidación de los acuerdos generales que han permitido la transición democrática, en la segunda lógica, el test principal es impedir la impunidad de los violadores de los derechos humanos.

El desencuentro de ambas lógicas explica la precariedad de una acción educativa orientada al resguardo crítico de la memoria reciente y la persistencia de una distancia ética que impide que tengan éxito los llamados generales a la reconciliación. Estos intentos fallidos de buscar un consenso acerca de las formas más adecuadas para resguardar la memoria de las violaciones de los derechos humanos conlleva el riesgo de mirar la historia más como un fracaso que como una fuente de aprendizajes históricos. Por esta razón, la EDH no debería restarse al desafío de refundar una pedagogía de la memoria, que sea un impulso para recuperar, en la cultura de nuestros países, la actual interioridad fragmentada, a través de estrategias de reconstrucción de las historias individuales afectadas por la violencia y el daño, que, reconociendo la pérdida de un mundo originario, experimentan la posibilidad de recrearse y emanciparse en las nuevas posibilidades de la historia.

En suma, frente a las interrogantes planteadas al inicio de este apartado, queremos señalar que una agenda de la EDH debe reconocer que sí es necesario enseñar las virtudes públicas[24]. Más aún, la EDH debe recuperar activamente este viejo tema aristotélico: para Aristóteles, las virtudes son cualidades, una especie de segunda naturaleza, que no conforman únicamente una racionalidad, sino, además, una peculiar forma de ser y convivir con los demás, un sentimiento. La modernidad basada en la racionalidad instrumental hizo inviable esta teoría, al fragmentar razón y sentimiento, argumento y virtud, compartimentando las distintas dimensiones del quehacer humano (política, moral, estética). La educación moderna se fracturó y perdió el ideal de formar en la práctica de las virtudes de manera experiencial. La EDH debe construir conocimientos que permitan universalizar las experiencias de los sujetos y sus relaciones articulares con la sociedad general. El desafío es desarrollar una educación en valores que sea capaz de posibilitar la deliberación, a partir de situaciones problemáticas y controvertidas para los alumnos y alumnas, que serán el contexto en el cual estos relacionarán lo valórico general y las actitudes y acciones particulares[25].

La EDH entendida como una práctica deliberativa deberá desarrollarse con un sentido pedagógico integral, que prevenga que la enseñanza se reduzca a un asunto de buenos procedimientos, desatendiendo el análisis de los contextos culturales y sociales originarios de los alumnos y alumnas y donde la EDH debe intervenir. La EDH debe estar fundada en una racionalidad pedagógica menos tecnicista que la predominante, más abierta a la complejidad, a la integralidad, a la interculturalidad y a la esperanza, una racionalidad comprensiva, deliberativa, más pública, a través de la cual el educador actúa menos como un operador y más como un mediador o un hermenéutico, capaz de producir, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, una habilidad compartida de educadores y alumnos para formular buenas preguntas.

## Recuadro Nº 1

***Educación de los Derechos Humanos en los Proyectos Educativos: Valores, Transversalidad y Reforma Educativa.***

*La transversalidad de la EDH en el sistema escolar debe construirse temática y curricularmente desde una instancia ética: la categoría «derecho humano» trasciende su significación jurídica y positiva. Los derechos humanos son principalmente categorías éticas que expresan valores y deseos de realización humana.*

*Esta dimensión ética de los derechos humanos tiene tres funciones en su educabilidad y que nos parecen decisivas para entender su transversalidad en el currículum escolar:*

a) *Función de orientación a través de las declaraciones y normas positivas particulares.*
b) *Función de protección que se expresa en la exigencia del reconocimiento político de los derechos humanos y de su protección jurídica: que una norma positiva los reconozca; que de dicha norma derive la posibilidad para los sujetos de atribuirse como facultad ese derecho fundamental; que las infracciones de esas normas legitime a los ofendidos para pedir de los tribunales de justicia el restablecimiento de la situación y la protección del derecho objetivo, utilizando, si fuese necesario, el aparato coactivo del Estado.*
c) *Función de crítica ante las condiciones sociales de los derechos humanos: esto significa trabajar para hacer que los derechos humanos pasen del reconocimiento formal al ámbito real de su ejercicio; liberarlos de una lectura individualista restrictiva y abrirlos hacia un enfoque cultural y pedagógico, colocándolos como ejes de la cultura política y no soo como manifestaciones jurídicas formales.*

*La EDH en virtud de su carácter de educación en valores exige un desarrollo curricular transversal. Esta transversalidad de la EDH debe ser construida en los proyectos educativos considerando la existencia de cuatro dimensiones interrelacionadas:*

a) *La primera es la capacidad de los centros, para tomar decisiones consensuadas acerca de los contenidos de los derechos humanos que se van a enseñar en los distintos niveles del sistema escolar. Esta toma de decisiones supone un proceso de deliberación, reflexión, análisis, definiciones y acuerdos, que deben hacerse explícitos en el proyecto educativo del centro.*

b) *La segunda es la necesidad de que los participantes del proyecto educativo creen y desarrollen procedimientos de trabajo, de relación, de programación, que sean coherentes con las definiciones que se han realizado en el campo de la EDH; creándose dispositivos pedagógicos que permitan el desarrollo adecuado de las tareas que se han establecido en relación con la EDH.*

c) *La tercera es el requerimiento de especificar y documentar la EDH en los proyectos curriculares en dos niveles: el de los contenidos de las disciplinas o áreas curriculares (especialmente a nivel de los contenidos actitudinales) y el de las enseñanzas transversales.*

d) *La cuarta es de índole metodológica y se refiere a que toda EDH, en cuanto educación en valores debe desarrollarse en una relación dinámica con los problemas de los alumnos y alumnas, en el contexto global-particular de su experiencia personal y social. Son, precisamente, estas problemáticas, asumidas en tales contextos, las que impulsan la emergencia, en el currículum, de otros temas transversales: medio ambiente, violencia, educación para la paz, educación sexual, educación de los consumidores y consumidoras, no sexismo, discriminaciones, interculturalidad.*

## 6. Conclusiones.

Hemos definido la EDH como un tema de la modernidad crítica. Quisiéramos, para concluir, profundizar el significado de este planteamiento, entendiendo que uno de los temas más relevantes y decisivos de la reflexión pedagógica, en medio de la encrucijada universal que vive la educación, es el de la reconstrucción del conocimiento, de la ética y de la propia modernidad educativa en el marco de paradigmas críticos. Hemos señalado que la EDH debe aspirar a ser un proceso contribuyente de una modernidad educativa crítica. Pensamos que la tarea de generar condiciones institucionales, profesionales, metodológicas y éticas para el diseño de proyectos educativos en los centros escolares abre un espacio para incorporar transversalmente la EDH en esta perspectiva.

En los debates que se desarrollan en nuestra región, se pueden identificar dos grandes perspectivas paradigmáticas críticas en relación con estos desafíos:

La primera se refiere a la educación como reconstrucción de una modernidad. Donde lo más importante es la creación de condiciones de equidad, la preocupación por los resultados de los aprendizajes efectivos, la demostración de competencias teóricas y prácticas y de valores consensualmente asumidos por la ciudadanía (por ejemplo, los derechos humanos), y la promoción de actitudes éticas que permitan que todos y todas puedan convivir en democracia. Se pretende que las personas tengan trabajos dignos y con pleno dominio de los conocimientos y las habilidades que exigen los trabajos modernos, con plena participación en la discusión de las cuestiones públicas que afectan a todos y todas.

Esta visión implica una nueva manera de considerar los conocimientos otorgados por la escuela. No son vistos como simple reproducción, sino como una reconstrucción efectiva y significativa a partir de los conocimientos disponibles en los alumnos y alumnas. Se trata de una reconstrucción de conocimientos en que son inseparables las capacidades técnicas y cognitivas, las actitudes y valores y las competencias relacionadas con el uso del lenguaje. Se pretende una activa inserción de los participantes del proceso educativo en las “comunidades discursivas de argumentación concretamente situados”, a través de acciones concientes y responsables. Es una educación que implica el saber, la acción y la emoción. Por último, este enfoque plantea la necesidad de practicar una hermeneútica (es decir, un enfoque metodológico global de interpretación, contextualización y validación de los conocimientos pedagógicos) que reinterprete las posibilidades emancipatorias de educación.

La segunda perspectiva se refiere a la educación como potenciadora del desarrollo cognitivo, práctico-moral y expresivo-estético, para asegurar el dominio de las diversos situaciones que se presentan en la vida social. La educación es una proyección de horizontes culturales, de relaciones y de expresividad, realizada desde la dinámica de las experiencias vividas y desde la totalidad del aprendizaje humano. Personas y colectivos diversos se confrontan en un diálogo de aprendizaje, en que, cada uno, a su modo, amplía sus posibilidades humanas. La escuela además que por su estructura

institucional, se define por sus aspectos creadores propios, por su actuación pública y solidaria y de servicio a la comunidad humana donde se desenvuelve. Todo la dinámica de la acción escolar se deriva de un proyecto educativo que la anima, la impulsa, la organiza y la conduce. Las perspectivas pedagógicas se validan no solo por su contenido intrínseco, sino también por la forma consensual en que se construyen y se expresan, como resultado de un proceso de elucidación discursiva, con base en los mejores argumentos y los más próximos posibles a las condiciones ideales. El aprendizaje se concibe como una construcción colectiva asumida por grupos específicos, actuantes en la dinámica amplia de la sociedad.

No existe la reproducción mecánica de contenidos, ni se trata de llegar solo a conseguir soluciones frente a las cuestiones éticas, científicas o técnicas que han sido formuladas como problemáticas: se exige que los resultados esperados integren un proceso vivo y original de construcción de conceptos, construcción siempre ligada a las experiencias de los que participan en el proceso educativo. No existe el método único y definitivo. Los métodos se crean en función de las situaciones cambiantes y de los momentos diversos en que ocurren los aprendizajes. Los aprendizajes significativos no son organizados en función de ser verificados en ejercicios mecánicos o en exámenes patronizados, sino que se promueven en dirección a conseguir nuevas competencias comunicacionales en los campos de la cultura, la vida social y la expresión libre. Por lo mismo, la evaluación debe ser puesta en la lógica de una verdadera sistematización de las experiencias educativas, en cuanto construcción de una dinámica investigativa integradora de un análisis referido a todo el proceso educativo. Los contenidos curriculares se relacionan y se organizan en forma continuada, articulándose con otras estructuras comunicacionales más propias de la modernización y de la globalización de las comunicaciones.

El reto teórico-práctico de proponer la EDH como una temática de la modernidad crítica, en el marco de los debates paradigmáticos actuales, nos plantea un programa pedagógico que da sentido al repertorio de dilemas y tensiones, que producen en la construcción de la transversalidad de la EDH en los proyectos educativos: la EDH debe definirse como una estrategia hermenéutica. Esto nos remite a la dimensión de la necesaria lectura que el educador debe realizar de los micro y macro mundos de la educación y de la sociedad. Significa interpretar los sentidos de las prácticas de los participantes del proceso educativo. Exige intercomunicación entre profesores y profesoras y alumnos y alimnas. Impulsa el examen de los límites de nuestras acciones de derechos humanos (o valóricas, en general) *vis à vis* a los otros y al poder. La EDH debe desarrollarse como una educación comprensiva de todas las prácticas y dimensiones presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también comprensiva de los “mundos de vida” de los sujetos del proceso educativo. Revelar el sentido del mundo de lo vivido, de los conflictos y tensiones que ocasiona la violencia, la discriminación o las violaciones de los derechos humanos. Hacer una lectura de lo real, en busca de horizontes y novedades que abran a los sujetos a una reflexión crítica acerca de los desafíos de un nuevo actuar ético, comunicativo, político, estético. Ser una búsqueda intencionada del sentido que se le imprimen a las acciones individuales y sociales, a través de procesos reflexivos que produzcan deliberaciones, esclarecimientos y emancipaciones, produciendo una confrontación práctica con el mundo de los valores y

con los planos de coordinación de la acción colectiva, la que obliga a realizar un análisis del sistema de actores sociales, en el cual se despliega la educación. Introducir una reflexión acerca del sentido del actuar político y de la construcción de la ciudadanía democrática.

## Notas

[1] Licenciado en Historia, Presidente del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Actualmente se desempeña como Secretario Ejecutivo del Fondo de las Américas – Chile.

[2] Véase, **Cox, Cristián** (1997): "La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación, Ministerio de Educación, Santiago.

[3] Véase, **Gimeno Sacristán, José** (1998): "Poderes Inestables en Educación", Morata, Madrid; **Gimeno Sacristán, José** (1997): "Docencia y Cultura Escolar. Reformas y Modelo Educativo", Lugar Editorial, Buenos Aires; **De Tommasi, Livia y Otros** (Org) (1996): "O Banco Mundial e As Políticas Educacionais", Cortés Editora, Sao Paulo; **Edwards, Verónica y Osorio, Jorge** (1995): "La Construcción de las Políticas Educativas en América Latina: Educación para la Democracia y la Modernidad Crítica en Bolivia, Chile, México y Perú", Tarea, CEAAL, Lima; **Puigróss, Adriana** (1997): "La Otra Reforma" , Goberna, Buenos Aires; **Ratinoff, Luis** (1995): "La Crisis de la educación. El Papel de la Retóricas y el Papel de la Reformas", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Nºs 3 y 4, México, 1995; **Apple, M.W.** (1996): "Política Cultural y Educación", Morata, Madrid.

[4] Véase el documento de **UNESCO, CEAAL, CREFAL, INEA** (1998): "Hacia una Educación sin Exclusiones", Santiago, pp 11-28; **Lavín, Sonia** (1996): "Educación y Desarrollo Humano en América Latina y El Caribe", CAB, Santa Fé de Bogotá.

[5] **Ratinoff, Luis**, citado en nota 3.

[6] **Tedesco, Juan Carlos** (1995): "El Nuevo Pacto Educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna", Anaya, Madrid.

[7] **McLaren, Peter** (1997): "Pedagogía Crítica y Cultura Depradora", Paidós, Barcelona.

[8] **Kymlicka, W. y Wayne, N.** (1996): "El Retorno del Ciudadano. Una Revisión de la Producción Reciente en Teoría de la Ciudadanía", en la Política Nº 3, Paidós, Barcelona.

[9] **Shön, Donald** (1998) "El Profesional Reflexivo. Cómo Piensan los Profesionales cuando Actúan", Paidós, Barelona.

[10] **Giroux, Henry** (1993): "La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía", Siglo XXI, México.

[11] **Giroux, Henry** (1997): "Cruzando Límites. Trabajadores Culturales y Políticas Educativas", Paidós, Barcelona.

[12] **Leff, Enrique** (1998): "Saber Ambiental: Sustentabilidad, Racionalidad, Complejidad, Poder", Siglo XXI – PNUMA, México.

[13] Una reciente revisión de la relación entre Educación Ética Ciudadana y Valores se encontrará en:
**Bárcena, Fernando** (1997): "El Oficio de la Ciudadanía. Introducción a la Educación Política", Paidós, Barcelona; **Payá Sánchez, Montserrat** (1997): "Educación en Valores para una Sociedad Abierta y Plural: Aproximación Conceptual", **Desclée De Brouwer, Bilbao**; **Rubio Carracedo, José** (1996): "Educación Moral, Postmodernidad y Democracia, Trotta, Madrid; **Cortina, Adela** (1998): "Ciudadanos del Mundo. Hacia una Teoría de la Ciudadanía", Alianza Editorial, Madrid; **Vidal, Marciano** (1996): "La Estimativa Moral. Propuesta para la Educación Ética", PPC, Madrid.

[14] Usamos la expresión de GADAMER, en **Gadamer, Hans Georg** (1993): "Verdad y Método, vol. 1, Sígueme, Salamanca, pp. 48 y ss.

[15] **Salvat, Pablo** (1991): "Hacia una Nueva Racionalidad: La Tarea de Construir un Paradigma Basado en los Derechos Humanos, en **Magendzo, Abraham** (ed.), ¿Superando la Racionalidad Instrumental?, PIIE, Santiago. **Rubio Carracedo, José** (1996): "Ciudadanía Compleja y Democracia", en **Rubio Carracedo, José y Rosales, José María** (eds.): "La Democracia de los Ciudadanos", Contrastes, Málaga.

[16] Véase **Osorio, Jorge** (1993): "Notas sobre la Política de los Derechos Humanos en Chile", en **Osorio, Jorge y Gallón, Gustavo** (eds.), "Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo en América Latina", Bogotá; CELARE (1997): Educación para la Democracia. Un Desafío para América Latina", Santiago; **Mejía, Marco; Raúl y Restrepo Gabial** (1997): ·Formación y Educación para la Democracia en Colombia", UNESCO – Instituto Luis Carlos Galán, Santa Fé de Bogotá; Tarea – USAID (1997): "Educacion y Ciudadanía: Propuestas y Experiencias", Tarea, Lima; **Centro Poveda – Proyecto Nova América – Yachay Tinkuy** (1998): "Hacia una América Latina Diferente. Democracia, Derechos Humanos y Educacion", Cochabamba.

[17] **Bronkhorst, Daan** (1995): "Truth and Reconciliation", Amnesty International, Amsterdam; **Basombrío, Carlos** (1996) "¿… y Ahora qué? Desafíos para el Trabajo por los Derechos Humanos en América Latina ", Diakonía, La Paz.

[18] Una reciente recapitulación sintética de la Educación en Derechos Humanos a nivel global se encuentra en **Tuvilla Rayo, José** (1998): "Educación en Derechos Humanos: Hacia una Perspectiva Global", Descleé de Brouwer, Bilbao.

[19] Ver, **Payá Sánchez**, citado en nota 14.

[20] **Ratinoff, Luis**, citado en nota 3.

[21] **Cortina, Adela** (1994): "La Ética de la Sociedad Civil", Anaya, Madrid, pp 25 y ss.

[22] Véase: **Yerushalmi, y Otros** (1989): "Usos del Olvido", Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

[23] **Adorno, Theodor** (1993): "La Educación después de Auschwitz", en "Consignas", Amorrurtu, Buenos Aires; **Bodei, Remo** (1997): "Libro de la Memoria y de la Esperanza", Losada, Buenos Aires.

[24] **Heller, Agner** (1994): "Ética Ciudadana y Virtudes Cívicas, en Heller, Agnes y Fehér; Ferenc "Políticas de la Post-Modernidad", Ediciones Península, Barcelona.

[25] Véase: **Sauca, José María** (1999): "La Enseñanza de la Fundamentación de los Derechos Humanos" (manuscrito); **Osorio, Jorge** (1998): "Educar en los Derechos Humanos, Universalismo y Diferencia: Hacia una Pedagogía de la Ciudadanía en América Latina", en Contexto y Educacao Nº 52, UNIJUI, Ijuí.

# PRÁCTICA DOCENTE Y EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

*"El maestro debe tratar de descubrir la fe que hace posible que el ser humano viva, el impulso que lo anima a seguir adelante. El hombre cuando pierde la fe, se convierte por lo general en un amargado, en un destructor de la sociedad.*
*Entonces la manera de descubrir cuál es la fe, cuáles son los impulsos que en un pueblo alientan a vivir, alientan a progresar, a permanecer en este mundo, eso hay que descubrirlo y si un maestro lo descubre tendrá en sus manos la modelación no solamente de los niños sino de toda la comunidad".*

*José María Arguedas*

Rosa María Mujica.
IPEDEHP
Lima, Abril de 1999

## *A modo de introducción*

Desde 1985, año en que se fundó el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP) asumimos la opción y el compromiso de trabajar con los maestros y las maestras del Perú, con el convencimiento que ellos juegan un papel fundamental en la formación de las conciencias de millones de niños y jóvenes con los que trabajan en todo el territorio nacional.

Nuestra apuesta fue -y sigue siendo- convertir la escuela en un espacio donde los niños y las niñas aprendan a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás; en un espacio donde se viva la democracia como estilo de vida y como una forma de organización de la institución, para que los estudiantes aprendan a valorarla y descubran la importancia de construirla más allá de los muros de su escuela, en las casas y en las calles, en la ciudad y en el campo, en los trabajos e instituciones, en el país entero.

Una escuela que eduque para la democracia, que aventure a sus alumnos en el análisis y la crítica, en la creatividad y el diálogo, en la tolerancia y la actividad, en la expresión de los sentimientos y los afectos, en el respeto a cada uno, en la aceptación de las diferencias y en el reconocimiento de la igualdad en dignidad y en derechos. Es decir, una escuela y un maestro que conviertan a los estudiantes en verdaderos actores de su proceso de formación y de aprendizaje, dejando de lado actitudes sumisas y pasivas que contribuyen a sostener actitudes y gobiernos autoritarios, pero que en nada ayudan a construir democracia y sustentar la vigencia de los derechos humanos en nuestro país.

Esta apuesta y este sueño, en los que creemos haber avanzado algo en estos casi catorce años de trabajo esforzado y minucioso, requirió desde el inicio motivar a los maestros y maestras con los que trabajamos para convencerlos de la importancia

de su papel, rescatar su verdadera labor como docentes y comprometerlos en construir juntos esa escuela que queremos. Para esto, se necesitó -y se sigue necesitando- que los maestros y maestras “se miren a sí mismos”, revisen el papel que están desempeñando, analicen lo que están haciendo, auto critiquen su metodología y tengan la disposición y el coraje para realizar los cambios que deben hacer y que una propuesta de esta envergadura les demanda.

Sin embargo, muy pronto descubrimos que no era suficiente motivarlos; necesitábamos también brindarles una sólida formación teórica en temas de pedagogía, derechos humanos, democracia, metodología, resolución de conflictos, psicología del niño y del adolescente, realidad nacional, entre muchos otros que los maestros necesitan para poder comprender la realidad en y con la que trabajan y poder así responder a ella desde una mirada diferente . Ya no desde la mirada del juez, del dueño del saber y de la verdad, del superior; sino desde la mirada del maestro comprometido con la realización y el desarrollo humano de cada uno de sus estudiantes y con la democracia en el país.

Pero sigamos complejizando el problema: tampoco resulta suficiente esa sólida formación teórica de la que hablamos líneas arriba. A veces, muchas veces, la mejor de las teorías se ve anulada por la propia práctica. En estos años transcurridos, hemos descubierto las profundas distancias que se pueden producir, y se producen, entre teoría y práctica. Es decir, entre las concepciones y la claridad de las ideas y el ejercicio de estas en la vida cotidiana. Las mejores de las ideas, las mejores teorías se ven frecuentemente enfrentadas a las dificultades del “cómo” implementarlas en las realidades especiales y disímiles a las que los educadores nos enfrentamos.

Para muchos de nosotros resulta más fácil, al final, aplicar aquello que hemos vivido y aprendido a lo largo de nuestra propia vida, aún siendo muchas veces conscientes que no es lo mejor ni para nosotros ni para los chicos y las chicas con los que trabajamos. Nos damos cuenta que determinadas actitudes y comportamientos son autoritarios, incluso que hacen daño, pero nos aferramos a ellos porque nos hacen sentir más seguros en nuestro quehacer de docentes y dueños de la autoridad y del poder que arriesgarnos a nuevas formas de relación, más democráticas, más respetuosas de la dignidad de las personas, pero que pueden significar una interpelación a nuestras conductas y que implicarán cambios profundos personales que se traducirán en actitudes distintas en todos los niveles de la vida escolar: en el patio y en el aula, en las asignaturas y en los talleres, en las relaciones con los alumnos, pero también con los directores y los padres de familia.

Todos estos cambios nos exigirán modificar las formas en que siempre hemos usado el poder, ese poder que nos da ser “EL” o “LA” maestra en nuestra escuela, lo que sabemos nos asigna un status muy particular. Definitivamente, a los maestros se nos hace difícil enfrentar estos cambios que nos acercan a un mundo nuevo, desconocido, que será producto del hacer de nuestras escuelas y de nuestras prácticas en los espacios cotidianos de vivencia de la democracia y del respeto de los derechos de todos y de todas.

No son muchos los que están dispuestos a correr este riesgo. Para la mayoría de las personas, en especial de los maestros, sigue valiendo el viejísimo refrán “más vale malo conocido que bueno por conocer”.

En el proceso que hemos vivido, descubrimos también que para lograr los cambios que propugnamos, es indispensable tener mucha convicción en el valor de las ideas y de las propuestas, mucha fe en las posibilidades de las personas, confianza en que los resultados valen la pena, para arriesgarnos a experimentar nuevas prácticas, sobre todo cuando la mayoría de nosotros no tenemos “modelos” claros que nos sirvan de guía en este nuevo y desconocido camino.

En educación, como creo que en todos los campos de la vida, la mejor de las teorías, el más sólido cuerpo de conocimientos, no nos sirve de nada, si no se refleja en nuestras prácticas, en nuestra manera de “ser” y de “estar”; si no logramos alguna coherencia entre lo que decimos y la manera como actuamos; entre la proclama y la acción. Esto es más grave cuando trabajamos con niños y adolescentes. Ellos exigen coherencia y rectitud, rechazando a aquellos que no cumplen con esta demanda. De nada vale hablar de vigencia de los derechos humanos si en nuestra vida cotidana violamos los derechos de los demás; ni tiene sentido decir que las personas son dignas e iguales en derechos, si discriminamos y maltratamos a alguien; o afirmar que la democracia es el mejor de los sistemas e implica un estilo de vida, si solo ordenamos, imponemos y abusamos de nuestro poder. La palabra, entonces, pierde valor, se deslegitima y con ella, la propuesta. Ese es el riesgo y ese el desafío: hacer que la práctica sea coherente con la teoría para que así, esta adquiera sentido, fuerza y el empuje necesario para construir una educación que sea realmente en derechos humanos y en democracia, camino para un mundo más justo, más humano.

***Una concepcion de “ práctica docente”***

Tradicionalmente, cuando en las universidades o institutos superiores pedagógicos se habla de “práctica docente”, se alude a las ”clases” que los educadores, o futuros educadores, tendrán a su cargo en los centros educativos donde realizan sus prácticas profesionales.

Para nosotros, la práctica docente se refiere a la manera en que el maestro es maestro. Es decir, nos referimos a su estilo, su manera de relacionarse cotidianamente, su metodología, etc. Esto va mucho más allá de las horas puntuales de clases que están a su cargo o de las asignaturas que tenga bajo su responsabilidad y abarca mas bien la vida entera del docente. El maestro es maestro siempre y en todo momento: en el salón de clases y en el patio, en la escuela y en la calle, en la relación con los alumnos, y también con los padres, autoridades o con la comunidad. Esta concepción complejiza el problema. Sería mucho más fácil referirnos solo al espacio del aula, o a una materia específica, o a un tiempo determinado en el que asumimos la responsabilidad directa del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Afirmar que los educadores lo son todo el tiempo y en todo lugar, nos enfrenta a nuevos temas y a nuevas responsabilidades frente a las que, muchas veces, los docentes no hemos sido preparados.

***Una mirada a la práctica docente***

En la mayoría de los centros educativos, el proceso de enseñanza y de aprendizaje así como la disciplina, evaluación, organización y administración escolar, se organizan y giran en torno a quien se ha convertido en el personaje central de la escuela: el docente. Todo está hecho teniendo en cuenta sus necesidades, sus sentimientos, intereses, demandas, conceptos y estilo de autoridad. Es él quien manda sobre la planificación y sobre la metodología; quien decide el contenido y los objetivos de las actividades; la persona que dice lo que se puede o no se puede hacer y cuándo y cómo se hacen las cosas. Es decir, es él quien controla la vida del centro, olvidando que el verdadero eje alrededor del cual tiene que girar todo el proceso educativo y estructural de los centros educativos son los estudiantes, los educandos. Ellos son los sujetos de la acción pedagógica y tenemos que comenzar por reconocer que ellos tienen necesidades e intereses específicos de acuerdo con sus realidades, edades y condiciones, muchas veces distintas a las nuestras.

Si analizamos las prácticas de los docentes peruanos así entendida, si miramos un centro educativo un día cualquiera, si escuchamos a los alumnos opinar sobre sus maestros y maestras y la educación que ellos sienten les imparten, descubrimos el complejo mundo que desde la cotidianeidad obstaculiza educar en derechos humanos y en democracia. Radda Barnen, publica los resultados del sondeo nacional de opinión de niños, niñas y adolescentes que realiza periódicamente sobre temas determinados, los que da a conocer en un informativo de sondeo nacional llamado "Voces con Futuro"[1]. Cuando se les preguntó qué les gustaría cambiar de su escuela señalaron en primer lugar "que la enseñanza sea más motivadora", y en segundo lugar "mejor comunicación profesor alumno"; a la pregunta sobre qué tipo de violencia habían sufrido 25.0% en Lima y 12.89% en provincias se refirió a "maltrato en la escuela", y señaló como formas de esta, los gritos, humillaciones y ofensas de los profesores (21.1% en Lima y 29.8% en provincias); maltratos físicos de los profesores (17.2% y 14.9%) y como solución pedían mejorar la comunicación con los profesores (33.9 y 29.8%) .

Preguntados por el tipo de valores que más les inculcan en el colegio, señalan en primer lugar: la disciplina y la obediencia y en menor proporción: la honradez y honestidad y, con una opinión menos significativa, la perseverancia, la solidaridad y compañerismo.

En el "Voces con Futuro" No 30, de Diciembre del 97 se les preguntó cuál era la principal crítica que harían al trato que reciben de sus profesores. Señalaron, en orden de incidencia en las respuestas: "no respetan su opinión", "son muy autoritarios", "no enseñan bien", "te castigan con golpes".

[1] Radda Barnen "Voces con futuro", Nos 32, 34 y 35, Lima, 1997-1998

Preguntados por la cualidad que más aprecian en un profesor, respondieron: “que sepa enseñar”, en primer lugar; “que sea justo y honesto”, como segunda opción, y “que sea comprensivo y tolerante”, en tercera.

Estas opiniones son contundentes; es así como se aprecia la práctica de los docentes, una práctica más cercana al autoritarismo, a la violencia, a la imposición, que a la democracia; más próxima a la violencia y la agresión que al respeto a los derechos humanos.

Es especialmente significativo que el valor que señalan los entrevistados como el más importante para los profesores, sea la disciplina y la obediencia, y es claro que para muchos de los maestros y de los alumnos estas dos palabras son sinónimos. La experiencia nos dice que los maestros enseñamos, antes que a ninguna otra cosa, a obedecer, a bajar la cabeza y aceptar las órdenes, sin dudas ni murmuraciones, cuando vienen de un superior. ¿Hay nada más oportuno para implantar dictaduras?, ¿no es la mejor manera de tener o mantener gobiernos autoritarios? El mejor soporte de todo autoritarismo es, sin duda, contar con “masas” humanas, dispuestas siempre a obedecer; no así con personas, con individuos capaces de asumir ideas propias, de responder a valores y a sus propias conciencias, de ser críticos, de ser libres y autónomos, que impedirán cualquier imposición, que se opondrán al abuso del poder y de la fuerza, que lucharán por la democracia que reconoce la libertad y la igualdad, que necesita orden, pero no sometimiento. Tenemos que reconocer, entonces, que la mayoría de los maestros que practicamos el autoritarismo, el castigo y la represión, estamos contribuyendo activamente en el mantenimiento de un sistema, estamos formando a las nuevas generaciones para que obedezcan, para que agachen la cabeza……una clara expresión de un estilo de práctica docente que en nada ayuda a construir democracia.

### *La práctica desde las relaciones entre maestros*

Cuando en el trabajo que realizamos con maestros, les preguntamos acerca de las relaciones que se producen entre colegas, describen un conjunto de actitudes que es necesario analizar detenidamente. Ellos hablan de individualismo, de celos, de chismes, de falta de solidaridad, etc. Cuando representan situaciones de la vida cotidiana entre colegas, descubrimos con asombro cómo caracterizan las actitudes de sumisión ante la autoridad y de maltrato a las personas que no tienen algo de poder; escenifican el mundo de rivalidades entre unos y otros.

Frecuentemente presentan situaciones que expresan favoritismo, falta de equidad e injusticia cuando, por ejemplo, se realiza en la escuela la construcción del horario escolar, el reparto de las horas de trabajo y la ubicación de las asignaturas en la agenda semanal. Es fácil observar cómo las primeras horas de cada día son las preferidas por los docentes y cómo también estos prefieren tener sus horas de clases en bloques seguidos, sin espacios vacíos, para poder así disponer de por lo menos un día libre a la semana. Todo esto no se soluciona de acuerdo con ciertos valores, como la igualdad, o teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos en función de su edad, condición física o psicológica, etc, sino que se decide de manera arbitraria y es potestad de la persona responsable de realizar esta tarea, la que actuará privilegiando

a los maestros con los que tiene una buena relación y perjudicando a aquellos que le son indiferentes o con quienes sus relaciones personales son problemáticas.

Esto –que aparece como evidente ante los alumnos– nos habla de relaciones que son muchas veces violatorias de los derechos de las personas, nos dan cuenta del grado y de las formas de violencia enquistadas en las escuelas. Una práctica profesional, entonces, que también en este nivel contradice la teoría y la propuesta de los derechos humanos y la democracia.

En nuestras escuelas subsiste el individualismo, la despreocupación por los demás, la apatía y escasa responsabilidad por el trabajo. Esto, sumado a una gran falta de claridad respecto a la finalidad y a los objetivos que perseguimos los maestros y las maestras, hace que centremos nuestra atención en aspectos secundarios y no en la formación de los estudiantes y que nuestra práctica esté llena de arbitrariedades.

Ser educadores para la paz y los derechos humanos nos exige revisar nuestras teorías y nuestras prácticas, nuestros pensamientos, pero también nuestros sentimientos y actitudes, es decir "mirarnos a nosotros mismos" críticamente y estar dispuestos a cambiar aquello que hemos asimilado en nuestro propio proceso educativo y que es un obstáculo para conseguir lo que nos proponemos.

Antes de continuar, es bueno que aclaremos de qué estamos hablando cuando nos referimos a los derechos humanos y a la democracia.

### *¿Cómo entendemos los derechos humanos?*

Partimos de un punto de vista antropológico, que considera que los derechos humanos responden a la idea de necesidades; necesidades que tienen los seres humanos para vivir dignamente: alimentación, vestido, vivienda, educación, trabajo, salud; y también libertad de expresión, de organización, de participación, de trascendencia, etc. En este sentido, los derechos humanos implican la satisfacción de estas necesidades.

Pero para nosotros, a la vez, los derechos humanos son valores, principios, exigencias éticas y cívicas, así como normas legales indispensables para la vida en sociedad. Ellos rigen las relaciones de convivencia humana, orientan el ordenamiento jurídico institucional y tienen, a su vez, una función crítica frente al orden establecido. Todo derecho implica un deber.

En suma, asumimos que los derechos humanos son el conjunto de condiciones materiales y espirituales inherentes al ser humano, orientadas a la satisfacción de las necesidades para su plena realización.

Finalmente, tomando en cuenta la Declaración Universal de los Derechos Humanos, afirmamos que estos vienen a ser el ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse.

En nuestra concepción, los derechos humanos se fundamentan en el reconocimiento de la dignidad y del valor de todo ser humano como persona. Dignidad y valor como cualidades intrínsecas de los humanos; es decir, que tanto el hombre como la mujer, son un fin en sí mismo y no un medio o un instrumento.

Por ello, una persona no puede ser utilizada, cosificada o instrumentalizada bajo ninguna razón o pretexto. Los seres humanos no estamos al servicio de una religión, una ideología, una cultura, un sistema político o económico, ni de otra u otras personas. Por el contrario, todo lo demás sirve o contribuye al desarrollo de los seres humanos como seres dignos.

Los derechos humanos, además, están interrelacionados y son interdependientes: no es posible pensar en unos derechos y no en otros, esto porque reconocemos la integralidad de los seres humanos y, por lo tanto, la integralidad de sus derechos.

Sin embargo, es indispensable generar las condiciones que hagan posibles los derechos humanos. Hay que desarrollar todos los esfuerzos necesarios para que sean una realidad concreta y no solo una utopía, un deseo, un ideal, y esto supone construir condiciones concretas que los posibiliten.

***¿Y cómo entendemos la democracia?***

Cuando hablamos de democracia, nos referimos no solo a un sistema político o a una forma de organización del Estado, sino también a una forma de convivencia de los seres humanos. Como sistema político y forma de organización del Estado tiene características fundamentales como la distribución equitativa del poder, el reconocimiento de las necesidades e intereses de mayorías y minorías, la participación ciudadana organizada en la toma de decisiones, la práctica de una ética sustentada en valores, la vigencia del Estado de Derecho, el cumplimiento de responsabilidades y deberes, las elecciones libres para designar autoridades, la transparencia en el ejercicio de la delegación de autoridad, etc.

Como estilo de vida, la democracia implica para nosotros la vivencia de los derechos humanos y la construcción de relaciones de justicia y de solidaridad que abren los espacios para la libre determinación de las personas, de los grupos y de los pueblos; espacio en el que los seres humanos se ven y se comunican como iguales en dignidad, como seres libres reconociéndose diferentes entre sí pero igualmente valiosos, permitiendo un equilibrio entre solidaridad e individuación personal.

Sin embargo, para numerosos maestros y maestras, y creemos que para la mayoría de los ciudadanos del Perú, la palabra democracia es poco clara. Para algunos, es sinónimo de caos, desorden, anomia; para otros la democracia no vale, porque la identifican con lo que viven: es decir con corrupción, poder absoluto de unos pocos, miseria, etc. Es difícil hablar o pensar y menos aún defender, algo que no conocen ni han conocido en toda su vida .Por eso, en nuestra experiencia de trabajo práctico con líderes sociales o con maestros, resulta mucho más fácil trabajar el tema de derechos humanos en el nivel conceptual como en el análisis de la realidad, que el

de democracia que les resulta más difícil de entender teórica y prácticamente. Es interesante constatar esta dificultad en un país como el nuestro, en el que se han desarrollado, desde la década de los 70, importantes esfuerzos para construir espacios democráticos tanto en gobiernos locales como en organizaciones populares.

¿Cómo impulsar los esfuerzos aunque sean incipientes? ¿Es posible revertir sus experiencias, a veces desalentadoras y difíciles de modo que los ayude a realizarse, a humanizar la escuela y transformarla en un espacio de construcción de una cultura democrática?

La escuela, como parte de la sociedad, la refleja, pero a la vez posee elementos de cambio, porque crea y recrea la cultura. No olvidemos que la relación escuela y sociedad es dialéctica.

Hacer de la democracia no una teoría sino una práctica cotidiana, exige que la institución educativa redefina su quehacer dentro de una concepción humanizadora y solidaria y aclare su rol de educadora y transformadora de la realidad; requiere de una escuela que contribuya al fortalecimiento de la esperanza en la posibilidad de construir una sociedad justa y más humana; una institución que apoye la construcción de proyectos comunes, en los cuales los seres humanos aprenden a vivir juntos como seres dignos; una institución que promueva espacios de entendimiento mutuo, en el que las personas adquieren un auténtico sentido de responsabilidad de sí mismos y de las otras personas, reconociendo y aceptando las diferencias.

***¿ Qué entendemos por una educación en derechos humanos y en democracia?***

La educación en derechos humanos y en democracia es una tarea que tiene implicaciones éticas, sociales, políticas, culturales, económicas, etc. No se trata de transmitir conceptos ni que las personas memoricen sus derechos; tampoco se reduce a realizar marchas o campañas o semanas de los derechos del niño, o de la mujer o de cualquier otro derecho específico. Significa más bien una manera de ser y de actuar que compromete al educador en la vigencia de los derechos humanos, opción que enmarca toda su vida, no solo la que transcurre en el aula. El educador en derechos humanos asume permanentemente una actitud de respeto consigo mismo y con los demás. Se reconoce, y reconoce a los otros, como seres dignos; considera la vida digna como el derecho más importante.

De este compromiso vital es que nacen los conceptos.

La educación en derechos humanos toma en cuenta la realidad de los alumnos, sus intereses, necesidades, características, saberes previos, reconoce que el alumno es el centro de las actividades escolares, promueve aprendizajes significativos, emplea metodologías activas, incentiva el desarrollo de la creatividad y la participación responsable, promueve la expresión de afectos y sentimientos, desarrolla el juicio crítico y moral, etc.

Al asumir la opción de convertir la escuela en un espacio de socialización en el que se cultivan valores y desarrollan actitudes, es necesario lograr una coherencia con

las estrategias metodológicas que se usen de modo tal que estas, promuevan la convivencia democrática y el gusto por aprender, motiven las acciones de las personas que conviven y estudian y despierten el interés de cada individuo y del grupo. Para lograr esto, es indispensable que las personas -alumnos y profesores- usen metodologías que los ayuden a ser sujetos constructores del conocimiento y no solo acumuladores y memorizadores de información; dejar de lado todas las prácticas o formas de proceder que hacen del alumno un simple receptor pasivo del conocimiento, abandonar toda concepción cosística de la cultura y de la escuela.

La educación en derechos humanos y en democracia se basa en una concepción de enseñanza y de aprendizaje en la que se aprende siendo activo: analizando, sintetizando, aplicando, comparando, jerarquizando, eligiendo, dialogando, valorando, constatando, observando, etc, acciones que permiten un proceso personal de construcción y reconstrucción.

Exige también respetar los modos de pensar de los alumnos, su mentalidad y sus facultades, respetar las individualidades y promover el trabajo grupal, crear un ambiente o medio social positivo: comunicativo, confiable, dispuesto a responder a las necesidades, aportes e intereses de cada uno y de cada una.

La educación en derechos humanos y en democracia promueve la participación y el diálogo, asegura una disciplina construida, aceptada y deseada; tiene en cuenta las necesidades (subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, libertad, juego y recreación, de creación, de trascender) de cada persona.

*Para el IPEDEHP, la Educación en Derechos Humanos y en Democracia significa:*

A. Una educación centrada en la persona

Asumimos una concepción humanizadora de la educación, centrada en la persona y en el respeto a su dignidad. Persona considerada como sujeto de derechos, autor de su propia realización y de su vida personal y social.

Queremos contribuir a que los seres humanos conquisten su derecho a ser personas, creando condiciones para que vivan sus derechos; educando en la práctica y defensa de esos derechos, así como en la construcción de estilos de convivencia democráticos en la escuela, en la familia, en la comunidad.

B. Una educación centrada en el aprendizaje significativo

Asumimos una educación que promueve el aprendizaje significativo porque creemos que los seres humanos somos seres autónomos, competentes, capaces de participar en la determinación de nuestro propio desarrollo.

Generalmente se suele considerar a la educación como un proceso que se desarrolla de afuera hacia adentro, que parte de la verdad conocida por el educador-emisor y que consiste en transmitir literalmente a la mente del educando. La etimología

de la palabra Educación, viene sin embargo, del latín e-ducere que significa aflorar, sacar afuera, llevar o conducir desde dentro hacia afuera.

Por tanto en nuestra propuesta, el aprendizaje es un proceso que parte de la persona y se fundamenta en su propia interioridad. Cada persona es el eje de su educación, es constructora de sus aprendizajes. La práctica educativa, por tanto, debe recoger los intereses, las necesidades, los sentimientos y competencias de cada uno.

Todos aprendemos mejor lo que nos interesa. Aprendemos mejor cuando realizamos actividades, exploramos, hacemos preguntas, buscamos soluciones, dialogamos, construimos. Aprendemos mejor cuando no tenemos miedo, cuando se nos anima a pensar y a ensayar respuestas dadas por nosotros mismos, cuando se reconoce y valora nuestras propuestas y opiniones.

El aprendizaje es significativo cuando la persona construye un significado propio o personal para un objeto de la realidad o contenido que pretende aprender.

El aprendizaje de un nuevo contenido es, en último término, el producto de una actividad constructiva mediante la cual la persona incorpora, a su experiencia, los significados y representaciones referidos a un nuevo conocimiento.

En nuestra propuesta, el sujeto es el principal constructor del conocimiento. El construye significados cuando: hace uso de experiencias y conocimientos previos, tiene interés y disponibilidad y cuando recibe la orientación oportuna y efectiva del facilitador en el marco de una situación interactiva.

El aprendizaje es significativo cuando lo aprendido llega a formar parte de los sentimientos y afectos e influye en el desarrollo de actitudes.

C. Un aprendizaje integrador:

El aprendizaje de los derechos humanos es un aprendizaje holístico, es decir un aprendizaje que compromete al ser total: su intelecto, su cuerpo, su afectividad, sus actitudes, su ser vivencial, su ser individual y social.

Los derechos humanos no solo se interiorizan sino que se viven en la interacción con las otras personas. Comprometen la experiencia individual y colectiva, el quehacer consciente de la persona.

Para que se produzcan aprendizajes significativos relacionados con los derechos humanos, será necesario crear las condiciones para que las personas vivencien sus derechos.

En este sentido, buscamos humanizar la práctica educativa promoviendo situaciones para que las personas aprendan a ser solidarias, viviendo la solidaridad; a ser justas, viviendo experiencias de justicia; aprenden a estimarse y a estimar a los otros, siendo estimadas y queridas.

### *¿Qué necesitamos los maestros y las maestras para educar en derechos humanos y en democracia?*

Para ser educadores en derechos humanos y en democracia no basta que tengamos ideas claras o conocimientos teóricos sobre este tema: es fundamental que, afectivamente, nos sintamos convencidos de su utilidad para la construcción de una sociedad más humana, y nos comprometamos afectivamente con ella. Podemos afirmar que la propuesta de educar en derechos humanos y en democracia será real cuando los educadores interioricemos y asumamos intelectual y emocionalmente su necesidad e importancia.

Reafirmamos que ser educadores en derechos humanos y democracia nos obliga a revisar a fondo nuestros pensamientos, sentimientos y actitudes, y que esto exige la capacidad de "mirarse a uno mismo" críticamente y estar dispuesto a cambiar aquellos pensamientos, sentimientos o actitudes que hemos ido asimilando en nuestro propio proceso de formación, y que son un obstáculo para conseguir la meta que nos proponemos.

Uno de los obstáculos que debemos superar es la manía, que todos tenemos, de concentrar la enseñanza-aprendizaje en la palabra y en lo "razonable". Tenemos que superar la tendencia a racionalizar las cosas y a bloquear la expresión de los sentimientos. Sin embargo, no podemos bloquearlos, ya que los sentimientos , en definitiva, nos impulsan al interés y a la acción.[2]

Pensamos que todo educador consciente de la importancia de su rol y comprometido con su misión de promotor y facilitador en la formación de personalidades equilibradas, libres y autónomas, debe estar en la búsqueda de diferentes técnicas de enseñanza y de aprendizaje que lo ayuden a cumplir mejor su papel de educador, de tal manera que le sirvan como instrumentos para lograr una educación en derechos humanos y en democracia. "En pedagogía, la teoría es el método. Aún cuando se cuente con valiosos contenidos, si no se los pone en juego dentro de un método rico en expresión y comunicación, no se llega muy lejos".[3]

### *Los educadores en derechos humanos ¿"pedagogos de la ternura"?*

Los educadores en derechos humanos asumimos además, un "estilo", una "forma" de ser educadores, una práctica pedagógica que tiene características especiales.

Se ha dicho que la pedagogía es "el arte de educar a los niños". Este arte se plasma en la práctica cotidiana, en las relaciones humanas que establecemos como educadores con las personas que nos rodean.

---

[2] No es casual que en los talleres que realizamos, cuando se les pregunta a los educadores "¿qué han sentido?", ellos suelen responder lo que han pensado, y recién en un segundo o tercer intento son capaces de identificar y hablar de sus sentimientos.

[3] Prieto, Daniel. En: Revista "El Canelo", volumen 5, No 21. Santiago de Chile, 1990.

La pedagogía de la educación en derechos humanos es lo que llamamos "pedagogía de la ternura", es decir ese arte de educar y de enseñar con cariño, con sensibilidad, que evita herir, que intenta tratar a cada uno como persona, como ser valioso, único, individual, irrepetible.

Esta pedagogía, al asumir que todos los seres humanos son diferentes en sus características, pero iguales en dignidad y en derechos, evita la discriminación ya que acepta y valora la diversidad como parte de la riqueza de las relaciones humanas. Las diferencias de razas, sexos, idiomas, culturas o religiones es reconocida, aceptada y valorada positivamente por el educador, quien no solo las reconoce intelectualmente, sino que demuestra en la práctica, que nadie vale más que el otro o que los otros, y tampoco menos; y que la diversidad y las diferencias enriquecen la interacción de las personas.

La pedagogía de la ternura va claramente a contracorriente de la pedagogía de la violencia, que considera y asume que el golpe enseña, que la violencia física o psíquica son medios aceptables y hasta valiosos para educar, en especial a los niños y a las niñas, concepción que tanto influye en nuestras culturas, al afirmar que se golpea porque se quiere, o se justifica, se tolera y se acepta el maltrato por amor. Desde nuestra opción, en cambio, se rechaza todo aquello que hiere a las personas, que las hace sentirse disminuidas en su autoestima y en su dignidad.

El pedagogo que se compromete con esta propuesta, se convierte en un "psicólogo descalzo"[4] que asume el trabajo educativo como una construcción y reconstrucción de la autoestima de las personas, que busca la superación de los complejos de inferioridad que se han ido tejiendo a lo largo de nuestra historia y que han devenido en la marginación de grandes mayorías de nuestro país. Para esto, se orienta a forjar identidades individuales y colectivas sólidas, con clara conciencia de la dignidad personal y de las propias capacidades.

Pero no nos equivoquemos, la pedagogía de la ternura no debe confundirse con debilidad, ni con el espontaneísmo pedagógico, ni puede significar falta de consistencia. Por el contrario ella se fundamenta en lo que llamamos "el afecto pedagógico", es decir el afecto que nos lleva a buscar lo mejor en cada persona, y que implica ser exigentes con el sujeto de la educación, porque busca finalmente que cada uno y cada una encuentre su propia felicidad y la felicidad de los que lo rodean. En este sentido, no promueve el "dejar hacer, dejar pasar", ni el caos, ni el desorden o la indisciplina; por el contrario, promueve la construcción de normas de manera colectiva, que partan de las propias convicciones, de los propios sentimientos y que suponen la motivación necesaria - y contar con los instrumentos más eficientes- para que ellas se cumplan. Esto requiere, también, que los educadores tengan fe en las posibilidades de los educandos y en sus capacidades para actuar por convencimiento de lo que hay que hacer, para asumir responsabilidades, para actuar con justicia y democráticamente.

[4] Cussianovich, Alejandro. "Apuntes para una pedagogía de la ternura". Pág 9. Materiales del IPEDEHP. Lima, Perú, 1990.

"La pedagogía de la ternura finalmente tiene que ser una pedagogía agresiva, fíjense ustedes: ternura y agresividad van juntas, porque la ternura tiene que tener la capacidad de salir al encuentro ante la pérdida de una conciencia humanitaria. No se trata de blanduras" [5]

..... "Porque lo que busca el cariño y el afecto es dar la seguridad al otro de que se le ama, y que éste lo sienta. Solo así esa criatura podrá reconocer, sin temor, sus debilidades, su situación de marginado, y sentirse capaz de hacer, de construir, de cambiar" [6]

Para asumir todas las demandas que la pedagogía de la ternura nos plantea, es necesario que los educadores trabajemos con nosotros mismos, superemos nuestros propios complejos, y reforcemos nuestra propia autoestima, porque nadie puede dar lo que no tiene. No solo es necesario pensar, creer y aun sentir que amamos a los niños y jóvenes con los que trabajamos, es indispensable demostrarlo y que ellos lo sientan. Este paso no es automático, lograr que los chicos y las chicas sientan que los queremos, y sientan que porque los queremos los corregimos y les exigimos, implica una actitud y una comunicación muy estrecha entre maestros y alumnos.

Pero aún hay más: no es posible querer a alguien y aceptar que se le maltrate, o se le hiera. Cuando se quiere, se exige lo mejor para el ser amado y se lucha para cambiar todas aquellas condiciones que impiden su felicidad. Por esto, Alejandro Cussianovich nos dice muy bien: "Sólo pueden tener capacidad de ternura los que tienen capacidad de indignación frente a la injusticia y la explotación. La ternura no es parte del sistema, cuando este la copa se convierte en un discurso espiritualista que no cambia nada"[7].

Afirmar que el educador en derechos humanos es un pedagogo de la ternura, es afirmar que él o ella apuestan por la vida, por la realización de las personas, por la humanización de nuestra sociedad, y esto no es fácil en nuestros países. Los educadores en derechos humanos se convierten necesariamente en contestatarios de un sistema que deshumaniza al ser humano, en personas incómodas que no aceptan ni toleran el abuso y la injusticia, ni siquiera en nombre de la propia tolerancia, en luchadores de todas las causas nobles, que nunca considerarán perdidas, que se les presenten.

No olvidemos, entonces que: "Hablar entonces de una pedagogía de la ternura no es otra cosa que hablar de esa dimensión fundamental de todo revolucionario, de todo luchador social que debe ser un amante de la vida. Queremos un discurso que sea derivado de un profundo amor a la vida" [8].

***¿Cuáles son los principios metodológicos y pedagógicos en los que se fundamenta nuestra práctica de educadores en derechos humanos y en democracia?***

---

[5] *Ibid*. Pág 14.
[6] *Ibidem*. Pág 16.
[7] *Ibidem*. Pág 20.
[8] *Ibidem*. Pág 24.

Estamos convencidos, y nuestra experiencia nos lo confirma, que en las escuelas se puede construir una práctica docente que contribuya a educar a los niños, niñas y jóvenes en derechos humanos y en democracia. La escuela puede ofrecer todas las condiciones favorables, si es que queremos y decidimos que ella sea un espacio de vivencia y de ejercicio de derechos.

Es posible, y la experiencia lo demuestra, que en nuestras aulas y en nuestras escuelas incorporemos los derechos humanos como eje transversal del currículum y, además, que iniciemos una serie de cambios en las relaciones humanas que pasan por llamar a cada persona por su nombre, por corregir sin herir sentimientos, por tratarlos con cariño, etc.

Nuestra propuesta para cambiar la práctica docente, se fundamenta en siete principios pedagógicos que hemos ido construyendo y reconstruyendo a lo largo de estos casi catorce años de vida institucional. Ellos son el pilar de nuestra propuesta y nos permiten medir los avances, identificar los problemas, evaluar el trabajo. Veámoslos con detenimiento:

1. *Partir de la realidad*

Hemos descubierto que para educar en derechos humanos y en democracia es fundamental partir de la realidad. Es decir, tenemos que conocer las características, necesidades, intereses y problemas de nuestros alumnos así como su experiencia de vida, sus posibilidades y limitaciones, las características del contexto socio-económico y cultural en el que se desenvuelven.

No podemos pensar ni creer que todas las personas son idénticas, y que los procesos educativos se pueden desarrollar indistintamente con cualquier grupo y en cualquier tiempo y lugar. Esto sería desconocer la individualidad y la diversidad de los educandos, negándoles así su condición de personas.

Partir de la realidad supone entonces abordar los contenidos y todos los procesos de aprendizaje y de enseñanza, desde las experiencias y conocimientos previos que los alumnos poseen y tomándolos permanentemente como parte de la tarea educativa.

Esto nos exige compatibilizar lo que los educadores suponemos que es la realidad de nuestros educandos y lo que ellos y ellas piensan de su realidad.

Para partir de la realidad, es necesario que los educadores estemos convencidos de algunas premisas básicas, como son:

- La realidad es *"la realidad de cada uno y de cada quien"*. Dos personas no perciben ni viven un hecho de la misma manera.
- Lo que ocurre alrededor de las personas siempre provoca diversos sentimientos de rechazo, de aceptación, de indiferencia, de simpatía, de solidaridad, etc.

- No hay una sola "*verdad*" sobre la realidad, porque es sentida y vivida de manera personal y, por eso distinta; por ello, es necesario conocer las visiones, opiniones, verdades, juicios y prejuicios que las personas tienen sobre ella.
- Las personas conocen el mundo en el que viven, muchas veces mejor que sus educadores. Estos conocimientos deben ser incorporados en la experiencia de aprendizaje si deseamos que valoren, se interesen y aprendan lo que sus educadores les ofrecen.
- Las personas tienen expectativas y necesidades que esperan sean satisfechas. Si no son atendidas, sentirán que sus educadores responden a preguntas que nunca han hecho, provocándoles la frustración y el aburrimiento, el desinterés y la desmotivación.

Por otra parte, supone también que estemos muy atentos a los acontecimientos más significativos que rodean la vida de las personas, ocurran éstos en su entorno comunitario, nacional o mundial. Nuestros alumnos escuchan y comentan las cosas que pasan y lo que los medios de comunicación les brindan. Muchas veces, estas situaciones les impactan profundamente y, a pesar de esto, muchos educadores las ignoramos en el proceso educativo, e incluso a veces las vetamos. Es frecuente escuchar a los maestros decir: “chicos, no es hora de conversar sobre ese tema, es hora de hacer clase de....”; o “esos temas no son para el colegio”, etc., produciéndose un divorcio entre la realidad que los alumnos viven y los temas y contenidos que los maestros les imponemos.

2. *La actividad*

Otro de los pilares de nuestra pedagogía, y que es también uno de los objetivos de la educación moderna y más aún de una educación que promueve el respeto a la dignidad del ser humano, es capacitar a los educandos para que *"aprendan a aprender*", y no solo en el aula de clase, sino a lo largo de su existencia.

Esto significa que los procesos de aprendizaje que los maestros generamos, deben partir de la experiencia directa de los alumnos y promover su actividad, de tal manera que ellos sean capaces de buscar información, de organizar sus ideas, reflexionar, sintetizar y construir opinión y conocimientos, convirtiéndose de receptores pasivos en productores de conocimientos.

Debemos promover que nuestros alumnos pasen de la acción dirigida y programada por nosotros los educadores a la acción libre, aprendiendo así a asumir las consecuencias de sus actos.

Solo actuando con libertad y decisión propia frente a situaciones diferentes, y autoevaluando sus acciones, los chicos y las chicas, desde la más temprana infancia, ejercitarán su capacidad para tomar decisiones.

Es necesario, asimismo, que combinemos la actividad individual con la grupal para promover el interaprendizaje, la contrastación de opiniones y experiencias y, propiciar el ejercicio democrático en la toma de decisiones colectivas.

¿Qué es, en concreto, promover la actividad? Es propiciar que los educandos construyan el conocimiento y no que lo reciban pasivamente. La historia de la ciencia y del conocimiento de la humanidad, la han escrito no los que reciben, retienen y repiten, sino los que observan, investigan, descubren, construyen y crean.

El conocimiento es algo que siempre se va haciendo. Donde solo hay acumulación pasiva, no hay verdadero conocimiento. Por ello, para que un proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso, lo más importante no es la acción del que enseña, sino la del que aprende. La función del educador es crear las condiciones propicias para que el alumno "aprenda a aprender"

Promover la actividad y construcción de conocimientos supone que los educadores asumamos convicciones y actitudes como:

- La convicción de que nadie es poseedor de la verdad y que permanentemente, todos aprendemos y todos enseñamos.
- La receptividad del educador a todas las dudas, ideas, opiniones y preguntas, y la renuncia a creer que todo lo sabe y que los educandos solo pueden aprender de él o de ella, y no por sí mismos.
- La disponibilidad a aceptar y promover la iniciativa de las personas.
- La conciencia de que aprendemos tanto, o a veces más, de los errores que de los aciertos.
- El convencimiento de la importancia del trabajo grupal, cuando tiene metas claras, organización adecuada y acompañamiento y estímulo.
- La disposición a renunciar al protagonismo que le da "dictar clases" y la decisión de convertirse en acompañante del proceso de aprendizaje de los educandos.

En síntesis, el principio de actividad pone al educando como protagonista del proceso de aprendizaje, incorporando la experimentación, búsqueda de información, el debate y todas las alternativas metodológicas que permitan la participación libre y responsable de las personas.

3. *Comunicación horizontal*

Un aspecto fundamental en nuestra propuesta para educar en derechos humanos y en democracia, es el desarrollo de una comunicación horizontal entre todos los sujetos involucrados en el proceso, con una advertencia previa: para que sea posible la comunicación horizontal es necesario que las personas nos reconozcamos diferentes y únicos, pero iguales en dignidad y en derechos.

Para lograr una comunicación horizontal, el *diálogo* es un medio privilegiado. Dialogar es reconocer y afirmar la igualdad de los seres humanos. Cuando dos o más personas dialogan, todo su ser, sus pensamientos, sus sentimientos y sus emociones están comprometidas en una relación de mutua valoración y de respeto. Dialogar es más que "*conversar*", más que "*informar*" y más que "*yo pregunto y ustedes responden*" o "*ustedes pregunten y yo contesto*".

Solo pueden dialogar quienes están seguros que todas las personas valen igual y que es posible aprender unos de otros. Para dialogar es necesario saber escuchar, con la certeza de que escuchando al otro, lo ayudamos en su afirmación personal y en el crecimiento de su autoestima.

Solo dialogando será posible que los educadores conozcamos y comprendamos a nuestros alumnos y alumnas y tengamos, entonces, la posibilidad de ayudarles cuando lo necesiten. Sin embargo, para que el diálogo sea auténtico, debemos estar dispuestos a cambiar o modificar nuestras propias opiniones para evitar pre-juicios e imposiciones.

También debemos enseñar a dialogar a nuestros alumnos, que muchas veces no saben hacerlo y llegan a la escuela sin ninguna o con muy poca experiencia de diálogo tanto en sus familias como en sus grupos. Enseñarles a dialogar es enseñarles a pensar en lo que quieren decir, a expresarlo de manera clara y sencilla, y a saber escuchar al otro o a los otros, antes de juzgar.

Los alumnos deben aprender a valorar el diálogo y descubrir que constituye un medio que permite expresar diferentes posturas, opiniones o sentimientos frente a un hecho o a una situación. Descubrirán que el diálogo es fundamental en las relaciones humanas y que muchos problemas se podrían solucionar, y muchas guerras evitar, si los seres humanos aprendiéramos a comunicarnos horizontalmente.

Además, hay que recordar que el diálogo hace posible el aprendizaje activo, por eso debe ser el método y el procedimiento educativo por excelencia. Si se aprende a dialogar, se estará mejor preparado para una convivencia democrática.

¿Qué necesitamos los educadores para hacer posible la comunicación horizontal?

- Crear un auténtico clima de confianza.
- Aceptar emocionalmente a cada persona.
- Escuchar, antes que reaccionar.
- Reconocer los propios intereses y sentimientos de educandos y educadores.
- Flexibilizar las exigencias.
- Buscar soluciones, en lo posible satisfactorias para todos.
- Ser tolerantes, reconociendo y aceptando las diferencias personales y culturales.

4. *Desarrollar la criticidad*

Para desarrollar la “capacidad de indignación” de la que hablábamos líneas arriba, para ser capaces de proponer alternativas a los modelos sociales o económicos, para exigir cumplimiento de derechos y respeto a las libertades, entre otras cosas, es indispensable desarrollar la capacidad de crítica de nuestros alumnos.

Entendemos por criticidad aquella actitud que permite dar una opción justa; juzgar ideas, personas y hechos, con equilibrio y profundidad. Criticidad es igual a

sensatez o a "*sentido común*" y es opuesta a la superficialidad, la obstinación, el apasionamiento y la intolerancia.

La palabra crítica provoca confusión, porque a menudo se le entiende como *oponerse, condenar, destruir* o hablar *en contra*. Más bien, *criticar* es discriminar para diferenciar lo verdadero de lo falso; lo esencial, de lo accesorio. Criticar es no dejarse llevar por la mayoría, o por la propaganda. El hombre y la mujer, al tener capacidad de criticar y evaluar, pueden negarse a hacer las cosas que consideran incorrectas y tomar sus propias opciones.

Tiene sentido crítico aquel que sabe reconocer lo positivo y lo negativo; que está atento a lo que ocurre a su alrededor, que utiliza su creatividad e imaginación para buscar soluciones, en lugar de quedarse en el lamento inútil. Quien tiene una actitud crítica no puede ser fácilmente manipulado ni engañado.

La persona crítica es capaz de juzgar con actitud positiva; por ello no solo emite juicios sino que abre espacios de discusión y, en lo posible, propone alternativas y soluciones.

Los educandos deben aprender a distinguir, comparar, evaluar y proponer, para tener juicios propios, correctos y justos.

La actitud del educador es fundamental en este caso. Si es la de aquel que todo lo sabe y que no se equivoca nunca, no fomentará en el educando la posibilidad de cuestionar lo que aprende.

Los educadores, para desarrollar la capacidad crítica, debemos :

- Privilegiar la información que parte de la realidad, para regresar a ella con acciones.
- Favorecer la reflexión, el análisis y la interpretación de la información adquirida.
- Promover la autocrítica (la autoevaluación) tanto del educador como del educando.
- Integrar teoría y práctica

5. *Promover la expresión y el desarrollo de afectos y sentimientos*

Una piedra angular de nuestra propuesta, reconocida y valorada por las personas con las que trabajamos, es la importancia que le damos a lo subjetivo en el trabajo educativo y los espacios que se generan de manera deliberada para expresar y compartir afectos y sentimientos. Esto parte de una profunda convicción: que lo afectivo es fundamental en la vida de todos los seres humanos, sin diferencia alguna y es especial para los niños y jóvenes. Si los educandos expresan libre y conscientemente sus sentimientos, y se les acompaña a crecer y madurar en ellos, entonces es cuando podemos afirmar que tomamos en cuenta al individuo, a la persona.

Por otro lado, creemos que solo es posible el aprendizaje de *valores*, aprendizaje fundamental en la vida de los seres humanos, si los educadores en sus métodos y procedimientos, toman en cuenta los sentimientos de los educandos.

Tenemos como punto de partida la convicción de que la afectividad de las personas es un aspecto fundamental y base de la propuesta de educar en derechos humanos y en democracia; por lo tanto tiene especial importancia fomentar la libre expresión de sus sentimientos.

Sin embargo, promover la expresión de los sentimientos en el proceso educativo exige que los educadores tengamos presentes algunos criterios fundamentales:

- Expresar los sentimientos no puede ser una obligación;
- Los sentimientos se expresan en todo momento.
- Los sentimientos expresados no tienen necesariamente que agradar al educador.
- Debemos ser respetuosos y atinados con los sentimientos expresados.
- Nuestro papel como educadores es ayudar a que los chicos y las chicas comprendan sus sentimientos.
- Hablar positivamente de los sentimientos.
- Estar atentos a las reacciones y sentimientos de los educandos frente a las palabras, gestos, actitudes y comportamientos que produce su actuación como educador para mejorarlos.

6. *Promover la participación*

Si nos decimos educadores en derechos humanos y en democracia, tenemos que reconocer que la *participación* es una característica fundamental en una convivencia democrática, y que esta es mayor y permite mejores resultados, cuando es y se hace *organizadamente*.

Asumimos que participar es tomar parte activa en algo, dejando de ser expectador, para ser protagonista. Es actuar comprometidamente con iniciativa, con responsabilidad y con capacidad de decisión, y eso es lo que buscamos de nuestros alumnos.

Sin embargo, es curioso ver cómo la mayoría de las personas identifica “participar” con “hacer cosas”, no importa si son ordenadas por alguien e incluso, impuestas. El estar en movimiento, el hablar -así no sean escuchados- el actuar, es para la mayoría sinónimo de participar.

Nosotros somos más exigentes, y decimos que para hablar de una participación verdadera, aquella que es democrática y fortalece la democracia, se deben dar tres condiciones:

a. Ser consultados:

Es decir, ser preguntados por sus ideas, opiniones y sentimientos. Esto implica que los educandos expresan y defienden su opinión con espontaneidad y libertad. Esto solo se conseguirá cuando ellos y ellas puedan hablar libremente acerca de lo que piensan y sienten, sin el temor a ser reprimidos y/o condenados por lo que digan.

Significa también que los educandos plantean sus discrepancias sin temor, atreviéndose a contradecir si es necesario, lo que el educador propone. Esto demanda del educador y educadora una actitud de apertura, dominio del tema y, una sólida autoestima, que le permita entender y sentir que la discrepancia no pone en riesgo su prestigio, sus conocimientos o su autoridad; sino que, por el contrario, los educandos valoran y respetan al educador que se atreve a reconocer sus limitaciones y sus errores.

b. Tomen decisiones

No basta con consultar. No habría participación si los educandos no pueden tomar sus propias decisiones, producto de esta consulta previa, asumiendo la posibilidad de equivocación como una oportunidad pedagógica por excelencia.

Los alumnos, entonces, serán capaces de formular críticas, alternativas y sugerencias y aceptar aquellas que sus compañeros y compañeras les hagan; asumirán responsabilidades, por propia iniciativa y no por imposición o decisión del educador, comprometiéndose con las tareas acordadas; serán conscientes de las consecuencias de sus actos y las aceptarán.

Esto solo se podrá conseguir paulatinamente y después del ejercicio sistemático de formas de autoevaluación y de evaluación grupal en las que el acompañamiento del educador es fundamental.

Al abrir el espacio a la participación, los educadores deben tener en cuenta que los educandos participarán con su identidad, su manera de ser y de expresarse. Es decir, lo más probable es que lo hagan en un lenguaje no formal y planteen inquietudes y propuestas que pueden incluso parecer poco pertinentes. Si el interés en la participación es genuino, entonces es preciso respetar las diferencias.

c. Se organicen

Además, la democracia exige orden y para que este se dé es indispensable la organización. Los educadores debemos asumir que las personas, para tomar responsabilidades y resolver dificultades, se organizan de muchas formas distintas, de acuerdo con sus características y a sus posibilidades. Por ello, la organización debe ser estimulada y apoyada por el educador.

Los educadores debemos buscar también que, al interior de las organizaciones que los alumnos creen, los miembros deben mostrar actitudes democráticas: agruparse por intereses comunes, discutir propuestas y tomar acuerdos que llevarán a la práctica, afrontar las dificultades que se les presenten, programar actividades, etc.

*7. La integralidad*

Finalmente es importante que sepamos que en nuestra propuesta entendemos a la persona como una unidad biológica, psicológica y social, lo que significa que es poseedora de potencialidades intelectuales, psico-afectivas, socio-afectivas, orgánicas y motoras, que deben ser atendidas con igual intensidad y preocupación.

En este sentido, decimos que debemos promover el desarrollo integral de la persona, lo que nos exige:

- Asumir a cada alumno y alumna como valioso en sí mismo, único y diferente, que tiene características propias y originales.
- Promover en los educandos el conocimiento y comprensión de su cuerpo; que valoren positivamente y acepten los cambios que se producen en su organismo como parte de su desarrollo.
- Propiciar el desarrollo orgánico y psicomotor de los chicos y las chicas, tomando en cuenta las características y posibilidades de cada uno de ellos.
- Estimular su capacidad de conocer, comprender, crear, construir, descubrir, cuestionar, proyectar, valorar y trascender.
- Crear condiciones para el desarrollo, expresión de sus sentimientos y afectos y de su capacidad estética.
- Promover el desarrollo del juicio moral, estimulando la capacidad de diferenciar el bien del mal, el desarrollo de la tolerancia, del sentimiento de igualdad de los seres humanos, de la solidaridad y de todos aquellos valores que hagan posible el logro de la justicia, la democracia y la paz.
- Propiciar la valoración de su identidad cultural y social, reconociendo y respetando las diferencias que existen entre los diversos grupos sociales y culturales presentes en nuestro país y en el mundo, desarrollando actitudes y capacidades que les permitan participar en la construcción democrática de la sociedad.

La integralidad se logrará, si el educador, en su acción cotidiana, implementa todos los principios educativos anteriormente señalados, en forma integrada e interrelacionada.

***A modo de conclusión***.

No quisiera terminar sin afirmar nuestra profunda fe en las potencialidades de los maestros y las maestras para convertir su práctica docente como una práctica en derechos humanos y en democracia.

La creatividad que ellos nos demuestran cada día y en cada rincón de nuestro país, a pesar de las grandes dificultades tanto de formación académica como económicas que enfrentan, su amor y compromiso con los niños y jóvenes con los que trabajan, su esperanza en un futuro mejor para su comunidad y para el país, nos permite abrigar grandes esperanzas en un futuro mejor para todas las personas, nos

permite soñar con un país donde los seres humanos nos sintamos cada vez más humanos, más personas, nos permite seguir apostando, cada día, por la esperanza.

Quisiera cerrar este artículo retomando lo que fue el eslogan que dio vida y presencia nacional al Movimiento “Perú, Vida y Paz” en las peores épocas de violencia en nuestro país y que resume, de alguna manera, nuestro trabajo:

“Si unimos esfuerzos
Si juntamos voluntades,
Si actuamos ahora...
Hay razones de Esperanza”

Lima, Abril de 1999.

## BIBLIOGRAFÍA


Cussianovich, Alejandro... "Apuntes para una pedagogía de la ternura". En: Materiales del IPEDEHP. Lima, 1990

IPEDEHP. "Aprendamos nuestros derechos". Guía curricular para educación inicial. Lima, 1996.

IPEDEHP. "Aprendiendo a educar en derechos humanos y en democracia". Guía curricular para educación primaria. Lima, 1996.

IPEDEHP...."Derechos Humanos y Democracia como contenido transversal" Lima, 1998.

IPEDEHP. "Aprendiendo a educar en Derechos Humanos y en democracia". Lima, 1995.

IPEDEHP. "Construyendo democracia desde la formación magisterial". Lima, 1997

IPEDEHP. "Proyecto curricular de Centro Educativo desde la perspectiva de una educación en derechos humanos y en democracia". Lima, 1999.

IPEDEHP. "La resolución de conflictos desde los derechos humanos y la democracia.". Lima, 1998.

IPEDEHP. "La disciplina desde los derechos humanos y la democracia." Lima, 1998.

IPEDEHP. "El Proyecto Educativo Institucional desde los Derechos Humanos y la Democracia". Lima, 1998.

IPEDEHP. "La organización y administración escolar desde los derechos humanos y la democracia". Lima, 1998.

IPEDEHP "Construyendo Democracia desde la Formación Magisterial". Lima, 1997.

IPEDEHP. "Técnicas participativas para educar en derechos humanos y en democracia". Lima, 1998.

MAGENDZO, Abraham "Educadores para los derechos humanos: Un desafío para muchos". PIIE. Santiago de Chile. 1989.

MISGELD, SALVAT, MAGENDZO, DONOSO y otros.... "Apuntes para una nueva práctica". Chile, Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación y PIIE. 1994

LATAPÍ, GRASA, SCHMELKES, Lagarde y otros... Compiladora: Papadimitriou, Greta..."Educación para la Paz y los Derechos Humanos. Distintas Miradas". México, Universid Adónoma de Aguas Calientes. 1994.

PÉREZ AGUIRRE, Luis...."Cinco aportes del Proceso Educativo en Derechos Humanos". En: Educación y Derechos Humanos". Uruguay, 1990. Año IV, N0 9.

CEAAL, Red Latinoamericana de Educación en derechos Humanos y la Paz. "Democracia, Pedagogía y Derechos Humanos"- Perú 1995.

# LOS DEREHOS HUMANOS.
# UN OBJETIVO TRANSVERSAL DEL CURRÍCULUM

*Abraham MAGENDZO*

**Presentación**

La transversalidad es un nuevo concepto que se está empleando con fuerza en el campo educacional y es parte integral de las políticas públicas de muchos países. De igual manera, la educación en derechos humanos se asume en las políticas públicas como un componente central del proceso de modernidad, de modernización y democratización de la educación.

En efecto la propuesta educativa de los derechos humanos, inspirada en los instrumentos internacionales de derechos humanos y generada en la tarea de formar para la defensa y protección de los derechos, comienza a ocupar un espacio en el discurso público, siendo reconocida desde la política oficial como un eje necesario del quehacer escolar.

Hacer de los derechos humanos un contenido y un objetivo transversal significa buscar consensos sociales. En otras palabras, la decisión de transversalizar los derechos humanos debe necesariamente ser el resultado de las deliberaciones y opiniones de educadores, padres de familia, miembros de la comunidad, de las iglesias, corrientes de opinión política, empresarios, estudiantes, gremios de profesores, etc. Cada uno debe pronunciarse al respecto, hacer su aporte, entregar su visión de mundo y de sociedad.

Por cierto, que este proceso no está exento de tensiones, de intereses y posiciones encontradas y de contradicciones. Es precisamente en el ámbito de los derechos humanos, en su calidad de contenido y objetivo curricular transversal, en donde inevitable-mente surgirán las disputas de intereses, las divergencia y las contradicciones valóricas, las diferencias de opiniones. Esto no es sino que la expresión de una decisión pública y societal, de un hacer democrático y respetuoso de la diversidad.

Es importante hacer ver que el propósito último de la educación en derechos humanos, visto desde la transversalidad, es la formación del estudiante para enfrentar e insertarse plenamente en la vida.
En este sentido, se relaciona con el conjunto de la experiencia formativa que la educación debe ofrecer a los alumnos y alumnas con el fin de:

• estimular los rasgos y cualidades que conformen y afirmen su identidad personal, el sentido de pertenecer y participar en grupos de diversa índole y su disposición al servicio a otros en la comunidad.
• afianzar la formación ética, en el sentido de desarrollar la vocación por la verdad, la justicia, la liberta, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por la dignidad del otro. y el desarrollo
• desarrollar valores de ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática.

Este trabajo se inicia entregando una visión más que sucinta de como ha tomado cuerpo la transversalidad en España, Inglaterra y América Latina para denotar que el tema tiene vertientes distintas de expresión.

En seguida se hace notar que los derechos humanos en su calidad transversal tienen presencia tanto en el currículum manifiesto como oculto de la institución educativa. Esta doble presencia es fundamental, ya que de esta forma se comprende que los derechos humanos son más que un contenido de materia para convertirse en una cultura que impregna la totalidad del currículum.

Un aspecto que es tratado en extenso, es el que hace referencia a la relación que existe entre los derechos humanos y el currículum explícito. En primer término se incluyen algunos ejemplos de cómo se presenta esta relación; en segundo término, cómo esta relación se expresa en las distintas concepciones curriculares: académica, tecnológica o de habilidades, y reconstruccionista.

**La Transversalidad en el contexto de una crisis de situación**

Parece de suma importancia hacer notar que la transversalidad surge en el contexto de una situación de crisis. En efecto, mirada nuestra época desde la perspectiva cultural y social, es posible comprobar que, en la actualidad, el clima de la convivencia social está siendo progresivamente atravesado por incertidumbres que antaño existían o poseían un menor perfil. Para muchos, ya no es tan claro cómo es deseable convivir, ni qué valores han de regir nuestras vidas, ni qué formas de convivencia permiten conquistar lo deseado. Para otros, los patrones de convivencia social están claros y precisos, vienen de la tradición y, por tanto, se trata de que la sociedad los asuma sin vacilaciones.

La coexistencia de estas incertidumbres y de estas certezas configuran un cuadro de diversidad cultural que, a juicio de algunos, es similar a una crisis moral.

Sin lugar a dudas estamos enfrentados a una búsqueda por nuevos paradigmas al interior de la sociedad en su conjunto. El paradigma que está hoy en vías de cambio –y que privilegia una concepción racionalista del ser humano– ha dominado nuestra cultura y nuestra convivencia social por siglos.

Podemos decir entonces, que en la actualidad, el desarrollo de nuestras sociedades se ubica al interior de una **"crisis de situación**". En este contexto, la palabra **crisis,** más que un desequilibrio transitorio, se entiende como un **estado** de transformación y de mutación permanentes. Connotación particular quizás de este tiempo es su **visibilidad** en todos los órdenes y en todos los mitos de la realidad social.

Esta crisis se expresa en una **crisis de identidad** que denota una pérdida del sentido de pertenencia, el desdibujamiento de los límites; en la carencia de un proyecto común unificador de voluntades. Proyecto común que no se define ni en el plano de lo cotidiano, de lo familiar, de lo organizacional, de lo comunal ni tampoco en el plano de los proyectos macrosociales. El desconocer o negar un espacio cultural al que adscribirse; el poder romper las barreras de contención que nos determinan, la incapacidad de hacer propuestas con otros para trazar un futuro consensual que nos comunica con un pasado y un presente, contribuyen definitivamente a la crisis de identidad. La pérdida de la identidad desemboca finalmente en la incapacidad de reconocerse a sí mismo como un ser comunicado con otros. Es la expresión máxima del hombre aislado, desencantado, frustrado, alienado.

En consecuencia, la crisis de identidad desemboca finalmente en una crisis de crecimiento personal y social.

Se podrá decir que es el hombre sin contorno, inmerso en una sociedad sin fronteras.

**Crisis de fe,** es decir una incapacidad de creer y levantar utopías transcendentes o intranscendentes. Es una crisis de espiritualidad, de asumir desafíos, de desligarse del "presentismo". Es la crisis de confianza en un futuro mejor, en la posibilidad de construir una sociedad más humana, de plantearse modelos de salvación, de progreso. Es la crisis que conlleva el desconocimiento de que las cosas

están ahí "para nosotros, disponibles, a la mano". Es la crisis que nos induce a no tomar ni sumir riesgos y enfrentar posibilidades y alternativas. Es el retorno a la creencia en la nada, en el vacío.

**Crisis de valores** que se liga con el trastoque de valores, con la pérdida de valores, con la relativización de los valores. También se expresa esta crisis en un desencantamiento tanto con los valores tradicionales, como con los de la experiencia histórica de la modernidad. A los primeros, entre los que se incluyen muchos de los valores universales, occidentales, propios de la vida religiosa y familiar se los tilda de anticuados, retrógrados e incapaces de adaptarse a los nuevos tiempos y espacios culturales diferentes. El desencamiento con los valores propios de la modernización emanan del énfasis que se pone en el materialismo, el consumismo, el hedonismo. Todos los medios justifican el fin.

No hay una ética que trascienda a la manipulación, al poder y al control. La crisis mayor radica en la imposibilidad de ofrecer alternativas valóricas, éticas y consensualmente aceptables. Hay una necesidad imperiosa de reconstruir una "escala aceptada". Pero mientras algunos desean hacerlo como un proceso en la acción comunicativa, en el diálogo de las diferencias, en la participación democrática, hay otros, quienes, en una tendencia de imponer –muchas veces por la fuerza– valores sacralizados y totalizantes, creen que la elaboración de valores es ajena a la comunicación, al diálogo, a la participación. La crisis emana de la supremacía de estos últimos frente a los primeros pese a los síntomas renovadores. Los fundamentalismos, los integrismos, los fanatismos, emergen con fuerza a pesar de que los muros se derrumban.

**Crisis epistemológica** que se vincula con la supremacía de la racionalidad instrumental - administrativa - económica que gobierna y penetra al conocimiento en todos los planos de la existencia. En la crisis epistemológica, se constata que son nuevamente los centros del poder mundial los que monopolizan la producción y distribución del conocimiento. Pese a los intentos de globalización e internacionalización del conocimiento, la división social de este es desigual y desequilibrada, creando dependencias, inequidades, sometimientos y sentimientos de gran frustración. El conocimiento es sinónimo de poder y faculta para el manejo del control y la manipulación.

Esta situación va acompañada de otro rasgo dramático de la crisis: la desvalorización de la cultura de la vida cotidiana, del desconocimiento de la identidad propia y del conocimiento que se circunscribe a un tiempo y un espacio particular. Se deslegitima todo conocimiento que no responda a los cánones de la racionalidad positivista, al conocimiento que no es cuantificable, ordenable. Por sobre todo, se le resta valor al conocimiento experiencial, particular, íntimo, que no trasciende universalmente.

Entonces, emerge con fuerza y como resultado de la crisis epistemológica, la alienación, la negación de lo auténtico, el rechazo a lo propio. Hay que sumarse a lo ajeno, hay que dar cabida a la adquisición de una cultura que es todavía prestada, a la internalización de valores extraños.

Ahora bien, en el horizonte de asumir la crisis, la Declaración Universal de los Derechos Humanos aparece como un mapa orientador de los procesos de cambio. Pocas veces en la historia, un Documento ha sido asumido tan universalmente y ha abierto tantas posibilidades valóricas en el debate interno y externo de nuestras sociedades. Estos derechos son universales por cuanto corresponden a toda persona por el sólo hecho de ser tal y sin ninguna otra consideración restrictiva.

Desde esta óptica, el asumir en forma responsable el cómo vivir en las sociedades en la perspectiva de los Derechos Humanos, implica buscar maneras de viabilizar estos Derechos, y, al mismo tiempo, promover la comprensión sobre la urgencia de no descuidar la formación valórica de los

ciudadanos coherente con estos Derechos. Sin embargo, "esta demanda de coherencia se ve tensionada y resistida en el espacio cultural dilemático en la cual se enmarca. En efecto, el espacio o **paradigma cultural de la sociedad moderna** es cuna y vivero de los Derechos Humanos, a la par que su propio techo. Conocer este techo genera la oxigenación necesaria para ampliar y robustecer el magnetismo utópico de los Derechos Humanos y, con ello, expandir y superar las limitaciones de este paradigma para generar la viabilidad de una **nueva cultura**."

**La Educación en el centro de las soluciones**

La envergadura de los cambios requeridos obliga a importantes rediseños en las estructuras y en las funciones sociales. La escuela, ciertamente, no queda eximida de ello. Las políticas públicas en educación, se han adscrito, en términos generales, a las posturas que desde la CEPAL, la UNESCO y de otros organismos internacionales, se venían haciendo para modernizar los sistemas educacionales en el conjunto de los países de América Latina. Se sostiene que:

"la educación, igual que la generación y el uso social de los conocimientos, están llamados a expresar una nueva relación entre el desarrollo y la democracia. Deben operar como elementos de articulación entre ambos, en función de la participación ciudadana y del crecimiento económico.

De hecho, ambos factores están estrechamente ligados en la actual fase de desarrollo. La experiencia histórica muestra que sin participación ciudadana no hay posibilidades de crecimiento económico sostenido. Pero dicha experiencia demuestra también que el crecimiento y la competitividad son, a su vez, la base económica que hace posible el ejercicio de la ciudadanía.

La estrategia propuesta se basa en el supuesto según el cual, la reforma educativa y la incorporación y difusión del progreso técnico, contribuyen a compatibilizar el ejercicio de la ciudadanía y la solidaridad, con los requerimientos que plantea la transformación productiva".

Como podemos apreciar se le está asignando un rol muy preferente a la educación. Sin embargo, para el segundo cometido, es decir para la formación, a diferencia de períodos históricos anteriores, la Escuela se ha ido desperfilando como el espacio privilegiado en la formación valórica y para la convivencia social de sus educandos. El número de horas que comparativamente estos están expuestos a la influencia de la Escuela se va reduciendo en cantidad y en calidad con respecto a otros espacios como son, por ejemplo, los medios de comunicación de masas.

En cierta forma, si se compara la situación actual con la vigente a fines del siglo pasado, podría sostenerse que se ha producido una inversión en los papeles: mientras en el pasado, la Escuela era la portadora de nuevas formas de convivencia social frente a los agentes tradicionales como eran la familia y las Iglesias, actualmente la escuela es percibida como en crisis frente al dinamismo de los medios de comunicación de masas y de otras instituciones de la sociedad civil.

Sin embargo, el rol de la escuela como agente de socialización sigue siendo relevante, por el sólo hecho que niños y jóvenes participan en una institución en la cual construyen su identidad social como alumnos durante muchos años de su vida. Así mismo, la escuela organiza sus tiempos y espacios de determinadas formas, construye determinadas relaciones de poder y formas de gestión que influyen en los procesos de formación valórica de los alumnos.

La crisis a las que hemos hecho mención implica grandes desafíos para la educación si se quiere favorecer la formación de niños, niñas y jóvenes en una cultura que se fundamente en los principios valóricos humanistas. El pensar que la educación pueda apoyar procesos de formación para la

convivencia social democrática, el ejercicio de la autonomía y la libertad y la participación social responsable, implica asumir un profundo proceso de transformación cultural.

En esa dirección apunta el desafío abierto con los Objetivos Fundamentales Transversales, (OFT).

**Temas y Objetivos Transversales**

• Experiencias de Transversalidad

**En Inglaterra y Gales** a partir de la reforma curricular (1988) –que identificó como parte del Curriculum Nacional (NCC). Diez asignaturas (tres asignaturas nucleares: inglés, matemáticas y ciencias; y siete fundacionales: historia, geografía, tecnología, música, arte, educación física e idioma extranjero)– se hizo ver (1990) que estas asignaturas no constituían ni representaban la totalidad del currículum y se determinó incluir, adicionalmente, lo que se denominó: "elementos que cruzan el currículum" (cross curriculum element**s).** Estos elementos se agruparon en: **dimensiones transversales** (crean un clima escolar apropiado, dar igualdad de oportunidades a todos, etc.)**; habilidades transversales** (habilidades de comunicación, de cuantificación, de estudio, de resolución de problemas; personales y sociales, de tecnología informatizada), y **temas transversale**s: (la comprensión económica e industrial; la educación para una carrera y orientación vocacional; la educación ambiental; la educación para la salud; la formación ciudadana.

**En España** la transversalidad ha sido considerada una de las dimensiones más innovadoras de la Reforma educacional de España (LODE, 1985); LOGSE, 1990). La transversalidad hace referencia a la formación integral de los alumnos y alumnas haciendo hincapié en los aspectos intelectuales como morales y tomando una posición decididamente humanizadora. Se han identificado una serie de ejes o: **temas transversale**s: educación moral y cívica; educación vial; educación para la paz; educación del consumidor; educación ambiental; educación sexual; educación para la salud y educación para la igualdad de oportunidades entre las personas de ambos sexos.

**En América Latin**a, las reformas educativas de casi la mayoría de los países han incorporado la transversalidad con carácter de contenidos transversales, como es, por ejemplo, el caso de la Argentina y México, y de objetivos transversales como lo es en Chile. Cabe señalar que en nuestros países la educación ha sido considerada un factor central del proceso de modernidad, modernización y democratización y en esta perspectiva, la transversalidad se la ha concebido ligada estrechamente a este proceso. Por sobre todo a los contenidos y objetivos transversales se les ha asignado una responsabilidad directa en la formación para la vida ciudadana y democrática.

**• Espacios de operacionalización de la transversalidad**

Los temas y objetivos transversales se han operacionalizados de múltiples maneras: implícita o explícitamente en la formulación de los planes y programas de estudio, en los criterios utilizados por los profesores en sus prácticas docentes, en las formas de interacción verbal, en el clima organizacional, en la cultura escolar en las actividades recreativas, en el sistema de disciplina escolar, en el ejemplo cotidiano de los actores educativos, etc.

En reiteradas ocasiones en este texto hemos sostenido que los OFT permean, tienen presencia y son de responsabilidad tanto del currículum manifiesto como oculto de la escuela. Comenzaremos, en este capítulo, refiriéndonos a la **Institución Escolar** mostrando como a través del Proyecto Educacional Institucional (PEI), los OFT se pueden proyectar de manera integral en la organización, en la gestión y en las instancias de participación de la escuela de modo que tanto los mensajes valóricos como aquellos relacionados con las capacidades intelectivas superiores que inspiran a los

OFT se vivencien en el clima organizacional de la institución. En el capítulo siguiente nos referiremos a la relación de los OFT con el currículum explícito.

En efecto la transversalidad debe permear y tener presencia en la cotidianeidad de la escuela y en todas las manifestaciones de la vida escolar. Los temas y objetivos transversales constituyen, sin lugar a duda, una instancia propicia para organizar la vida escolar en torno a un Proyecto Educativo Institucional con énfasis en la formación para la vida. En esta perspectiva, la escuela de manera integral es pensada y estructurada como un espacio de vida democrática, participativa y valórica. La escuela se abre a la comunidad y planifica actividades tendientes a reforzar el encuentro entre culturas.

En este sentido, se buscan las estrategias para hacer converger los procesos de socialización de la familia y de la comunidad con el de socialización de la escuela. La escuela se organiza en términos de una comunidad educativa que procura fortalecer la identidad y los niveles de pertenencia colectiva, de manera que todos se sienten ligados a un propósito social unificador: el **Proyecto Educacional Institucional**.

De igual forma los temas y objetivos transversales son, por definición, orientaciones valóricas que deben expresarse en la construcción de la cultura escolar. Al señalar que los OFT deben permear la cultura escolar estamos diciendo entre otras cosas que hay necesidad de consensuar en torno a los criterios básicos que deben enmarcar la cultura cotidiana de la escuela de modo que permita al alumnado tener una orientación para su formación.

Por cultura escolar nos referimos a las formas en que, al interior de la escuela, son significadas las relaciones entre los actores de la realidad educativa; la relación de estos actores con el conocimiento; la forma y los contenidos de dichos actores en tanto tales; las formas y estrategias de la relación de la unidad educativa y sus integrantes con las demás esferas del mundo de la educación y, finalmente, la forma y sentido con que se articulan todas estas.

Sin embargo, desde ya debemos señalar que siendo todos estos espacios muy importantes, a nuestro parecer, por razones de tiempo y legitimidad, el espacio curricular preferencial es el de las disciplinas de estudio es decir el del currículum explícito. Crear una disciplina específica para los temas y objetivos transversales, además de sobrecargar el currículum actual, es un contrasentido a la transversalidad.

Incorporar los temas y objetivos transversales al interior de los objetivos y contenidos de las asignaturas significa que estos ganan legitimidad y poder. La historia del currículum muestra las muchas dificultades que tienen los nuevos saberes para adquirir tiempo y status en el currículum. Existe, por así decirlo, una fuerte resistencia a la inclusión permanente de nuevos temas, típicos y dimensiones.

**Los derechos humanos como tema y objetivo transversal**

**• Los derechos humanos en la totalidad del currículum**

Es importante hacer notar que los derechos humanos en su calidad de tema y objetivo transversal debe ser operacionalizado tanto en el currículum implícito de la escuela, es decir aquel que se liga a la cultura escolar y que tiene referentes con el currículum oculto; como con el currículum manifiesto de las diferentes disciplinas de estudio. En otras palabras se requiere, necesariamente, el concurso de la totalidad del currículum. Es muy fácil invalidar, consciente o inconscientemente, desde la cultura escolar algunos objetivos que se intencionan desde el currículum manifiesto.

Piénsese, por ejemplo, cómo un clima escolar autoritario, intolerante y discriminador entra en expresa contradicción con el derecho a la libre expresión, a un trato igualitario y digno.

**• Los derechos humanos en la cultura escolar**

Los derechos humanos en su calidad de contenido y objetivo curricular transversal tienen referentes en la organización, en la gestión y en las instancias de participación que la escuela promueve. Muchos mensajes cognitivos, actitudinales y valóricos que forman a los estudiantes en el respeto a los derechos humanos son entregados de manera consciente o inconsciente desde la cultura escolar, el clima organizacional y las relaciones humanas que imperan en las escuelas.

Una escuela rígida, que desarrolla esquemas de control en la vida intelectual y social de profesores y profesoras, de alumnas y alumnos, fundada en la jerarquización y la disciplina inapelable, está entregando a los estudiantes mensajes muy distintos a aquella que se organiza en torno a espacios sociales y prácticas flexibles.

De hecho, una escuela flexible, entre otras cosas, distribuye el poder de manera de respetar el derecho a la participación, promueve el trabajo en equipo, tiene una sensibilidad atenta a las situaciones de ruptura y las aprovecha como posibilidades de crecimiento Los estudiantes inmersos en este clima organizacional se desarrollan, desde la vida cotidiana, como sujetos de derecho

Es evidente que para el aprendizaje de los derechos humanos como contenido y objetivo curricular transversal, es significativa la distinción entre una escuela cuya disciplina sirve para el ejercicio de la libertad responsable y la capacidad de autogobierno, con plena participación de las alumnas y alumnos en la definición de normas de convivencia y de su protagonismo en la vida escolar, que una escuela cuya disciplina es autoritaria, vertical, incuestionable. Esta última no es, por cierto, un espacio adecuado para desarrollar, por ejemplo, la libertad, la autonomía, la responsabilidad consciente y el ejercicio de otros derechos.

El currículum implícito está ligado también con el ejemplo cotidiano ofrecido por los profesores, directivos, administradores del establecimiento y los propios estudiantes. La práctica docente diaria es portadora de una serie de mensajes actitudinales y valóricos muy ligados a los derechos humanos. En particular, la práctica docente puede promover, entre otros, el fortalecimiento del derecho a tener identidad, el derecho a opinar libremente, el derecho a la libertad de pensamiento y consciencia, el derecho a tener un trato justo y digno, etc.

**• Los derechos humanos en el currículum explícito**

Los derechos humanos en su calidad transversal se vinculan estrechamente con el currículum explícito, es decir, con el currículum que conforman los planes y programas de estudio en sus diversas disciplinas o asignaturas. Esta relación se puede establecer, a través de contenidos transversales o poniendo énfasis en ciertas habilidades o competencias transversales, o con una serie de temas transversales.

A continuación y sólo a manera de ejemplo se incluyen algunos temas transversales con sus respectivos objetivos transversales referidos a los derechos humanos y como estos se vinculan a algunas de las disciplinas de estudio del curriculum explícito.

**Ejemplo Nº 1**

**Tema Transversal:** La diversidad cultural

**Objetivo Transversal** : Respetar la diversidad cultural; juzgar críticamente los diferentes usos sociales de las culturas, evitando los estereotipos que suponen juicios de valor y prejuicios: clasistas, racistas, sexistas, etc., mediante el reconocimiento del contenido ideológic**o:** Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias.

**Disciplinas de Estudio:** castellano; ciencias sociale**s;** inglés

**Objetivo curricular:** Conocer y valorar la realidad pluriétnica del país y de la sociedad y las variantes de cada cultura, superando estereotipos y considerando los problemas que plantean las culturas en contacto.

**Ejemplo Nº 2**

**Tema Transversal:** El medio ambiente

**Objetivo Transversal:** Desarrollar sensibilidad, interés y respeto por el medio ambiente.

Comprender que la solución de los problemas del medio ambiente pasa por la colaboración entre las personas y, más concretamente, por la cooperación entre las nacione**s.**

**Disciplina de estudio:** humanidades, ciencias sociales, educación física; ciencias naturales.

**Contenido Curricular:** Análisis, comparación: Identificar y analizar a diferentes escalas, las interacciones que las sociedades, humanas establecen con su territorio en la utilización del espacio y el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental de estas.

**Objetivos curriculares:** Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo.

Conocer el funcionamiento del medio ambiente como un sistema complejo de múltiples interacciones que tienden a asegurar el equilibrio entre los seres vivos que lo habitan.

**Ejemplo Nº 3**

**Tema Transversal:** Los derechos humanos universales

**Objetivo Transversal:** Reconocer, respetar y defender los derechos esenciales de todas las personas sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.

**Disciplinas de estudio:** todas.

**Contenidos curriculares:** Defensa de los derechos de las personas en la vida cotidiana. Actitud de respeto de los derechos que le asisten a las personas.

**Objetivos curriculares**

Apreciar los derechos y libertades humanas como un logro irrenunciable de la Humanidad y como una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas, y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de derechos o de recursos económicos necesarios.

**La relación entre las concepciones curriculares y la transversalidad y derechos humanos**

Es interesante señalar que las diferentes modalidades de insertar los derechos humanos en el curriculum no es fortuita, sino que responden, según mi parecer, a formas distintas de conceptualizar el currículum.

**En una concepción académica o disciplinaria del currículum** se preferencian los contenidos transversales. Esta concepción pone énfasis en los contenidos disciplinarios, y parte del supuesto de que educarse en las disciplinas es educarse para la vida. Transmitir la cultura es indispensable para preservar la "civilización". La adquisición de conocimientos tiene como propósito desarrollar al hombre culto y a la mujer culta, para de esta forma asegurar la formación de un sujeto de derecho pleno y democrático capaz de participar ciudadana y moralmente en la sociedad. Los diseñadores de currículum que trabajan en esta concepción, estiman que el contenido curricular se encuentra, de preferencia, en el saber acumulado por la academia. El currículum selecciona este saber y lo expresa en las asignaturas de estudio que componen el plan de estudios. El estudiante crece como sujeto de derecho en la medida que se apropia, y le proporciona significado, al contenido disciplinario.

En esta concepción, por consiguiente, los derechos humanos como contenido transversal están directa y estrechamente integrados con los contenidos disciplinarios. Adquieren la calidad de transversal cuando están incluidos en los programas de distintas asignaturas. El derecho a la libertad, a la justicia, a la diversidad étnica, religiosa, racial, física, ideológica, cultural, a la solidaridad entre los pueblos, para citar algunos derechos, requieren del concurso de casi la totalidad de las asignaturas que conforman el currículum. Son contenidos transversales ya que su comprensión y aplicabilidad requieren perspectivas y miradas múltiples. Así por ejemplo el derecho a la libertad, puede ser comprendido mucho mejor cuando se lo ubica, además del contenido de la asignatura de filosofía, en el de las ciencias, la historia, la religión, la educación física, las artes.Cada una de estas miradas le entrega una dimensión com-plementaria que hace al valor de la libertad más inteligible al estudiante.

**En una concepción curricular centrada en habilidades,** la transversalidad está vinculada de manera preferente a objetivos transversales, es decir al desarrollo de competencias transversales que preparan al estudiante para la eficiencia social y para enfrentar la vida en sus múltiples dimensiones ciudadanas: familiares laborales, profesionales, sociales, etc.

En esta concepción curricular al ser humano se lo define como sobre "un actor en sociedad, un haz de actividades, es un hacedor". El objetivo de la educación es doble: perpetuar el funcionamiento de la sociedad y conducir al individuo a una vida adulta significativa.

Los derechos humanos, en su calidad de objetivo transversal, se vincula con competencias o habilidades intelectuales y procedi-mentales, a través de los contenidos disciplinarios, de suerte que se integran plenamente a estos. El propósito **no** es desarrollar las habilidades de manera independiente del contenido disciplinario.

Los derechos humanos como objetivo transversal hacen referencia, en el plano de las habilidades intelectuales, por ejemplo, a la capacidad de clasificar, diferenciar y comparar entre derechos; de investigar; de resolver problemas en que están involucrado derechos humanos, de abstraer de

experimentar, de manejar incertidumbres; de pensar críticamente en torno a ellos, de identifi-car situaciones problemáticas y tensionales en que existen conflictos entre derechos, etc. Estas habilidades se alcanzan a través de los diversos contenidos temáticos de las distintas asignaturas que conforman el currículum.

Los derechos humanos, como objetivo transversal, se relacionan en el plano de las competencias procedimentales o de las acciones, con la capacidad, por ejemplo, de actuar con autonomía frente a situaciones en que está comprometida la dignidad de las personas, de salir en defensa y protección de aquellas personas cuyos derechos han sido violados, de reflexionar y actuar en consecuencia frente a conductas violadoras de derechos, tanto propias como de otros; capacitarse para tomar decisiones frente a situaciones en que los derechos humanos están comprometidos, ser capaz de organizar campañas en defensa de los derechos, etc.

**En una concepción reconstruccionista del currículu**m, la transversalidad está ligada de manera preferente a los temas transversales. Estos temas hacen referencia a los problemas y conflictos, de gran trascendencia que se producen en la época actual y frente a los que resulta urgente una toma de posiciones personal y colectiva. Su presencia en el ámbito escolar nace de las demandas concretas de diferentes grupos o movimientos sociales.

La concepción reconstruccionista social, plantea la necesidad de hacer del currículum una instancia para reconstruir la sociedad, para actuar sobre ella, de suerte que se contribuya decidida e intencionalmente a la solución de los múltiples problemas que la afectan.

Los derechos humanos, en cuanto tema transversal, se vincula con una serie de otros temas y problemas de mucha trascendencia como son la pobreza, el sexismo, la contaminación, el abuso infantil, la corrupción, el racismo y la intolerancia, la discriminación de género, la guerra, etc

La responsabilidad del currículum es preparar y formar a los estudiantes para que se sumen masiva y activamente a la resolución de los problemas. El supuesto básico es que en la medida que se detectan los problemas y se los comprende, se puede elaborar una visión esperanzadora de una sociedad mejor.

Cabe señalar que, la Declaración Universal de los Derechos Humanos constituye una síntesis integral, histórica y universalmente avalada de esta visión esperanzadora. Una buena educación es, desde esta perspectiva curricular, aquella que propende a formar personas capaces de contribuir a la realización o consumación de esta visión de sociedad.

Es interesante hacer notar que muchos de los temas transversales que se han seleccionado, tal como anteriormente se viera en la experiencia inglesa como en el currículum español, se vinculan estrechamente con la educación en derechos humanos: educación para la ciudadanía, educación ambiental, educación moral y cívica, educación para la paz, educación del consumidor, educación para la igualdad de oportunidades entre las personas de ambos sexos, etc.

Las formas de incorporar los temas transversales en el currículum son diversas. En un caso, las distintas disciplinas se hacen responsables de alguno de los temas, en especial de aquellos que son más pertinentes. Otra modalidad es la de destinar tiempos curriculares especiales -jornadas o semanas- para dedicarlas a abordar con intensidad alguno de los temas transversales, haciendo participar a las disciplinas de estudio que tienen mayor afinidad con el tema. El desarrollo de Proyectos Multidisciplinarios es otra de las formas de tratar en el currículum los temas. La educación multicultural que se ha desarrollado en muchos de los países, es a mi parecer la modalidad más integral para abordar los temas transversales ligados a los derechos humanos.

**Metodología Problematizadora**

La enseñanza de los derechos humanos puede asumir una variedad de modalidades, sin embargo creemos firmemente que en su calidad de objetivo y tema transversal, adquiere significación para los estudiantes, cuando estos perciben y toman conciencia de los conflictos que se generan como resultado de las contradicciones valóricas que están comprometidos

El tema de derechos humanos, se hace en muchas ocasiones, conflictivo porque están en juego intereses encontrados. Pensemos en las tensiones que surgen entre la libertad y la igualdad, entre los intereses públicos y privados, entre el bien común y el bien individual, entre la libertad y el orden, entre la justicia y la solidaridad, entre la vida y el sufrimiento, entre la libre expresión y la seguridad, entre lo deseable y lo factible, entre la tolerancia y el totalitarismo.

Es así como se exige el cumplimiento de ciertas obligaciones (restricciones a la libertad) con el fin de mantener un orden establecido (bien común); se inculpa a un ladrón (justicia) que robó para darle de comer a sus hijos hambrientos (derecho a la vida); se mantiene la vida de un enfermo terminal (derecho a la vida) pese a sus sufrimientos (misericordia); se castiga con la pena capital (bien común) violando un derecho más capital: el derecho a la vida; se da pleno derecho a los empresarios para que decidan el destino de sus empresas (derecho a la propiedad) pese a que esto significa dejar muchos cesantes (derecho al trabajo), se permite que los trabajadores se sindicalicen pero se los aleja de sus trabajos cuando reclaman sus derechos; se reafirma el derecho a la libre expresión e información y se establecen límites por asuntos de seguridad.

La problematización constituye un imperativo a enfrentar en la educación para los derechos humanos en su calidad transversal dado que los derechos humanos se han construido en la historia dramática y conflictiva que los pueblos han tenido para abrirse paso en el devenir social. Está historia está saturada, como es sabido, de luchas intensas e incesantes y de conflictos que los hombres a través del tiempo han dado y confrontado para hacer vigentes sus derechos.

Esto es factible, cuando la escuela promueve en los estudiantes una postura crítica, cuestionadora, capaz de identificar la trama de supuestos, principios y conceptos que articulan la vigencia de los derechos humanos, cuando se develan las tensiones valóricas que estos poseen.

El empleo de una metodología problematizadora exige del maestro pensar en términos amplios y abarcadores, dado que debe ofrecerle al estudiante un contexto de aprendizaje al interior del cual debe explorar, descubrir e investigar la situación problemática. Por ejemplo, en ciencias sociales o en filosofía puede seleccionar una unidad como la justicia, y ubicar en su interior problemas relacionados con: la demora de la justicia, las contradicciones que tiene el ejercicio de la justicia en regímenes totalitarios y democráticos, la solidaridad como condición de la justicia, la justicia frente a los cuadros de desigualdad.

El profesor debe diagnosticar las situaciones problemáticas para que estas respondan a las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes. Estas situaciones problemáticas emergen desde las tensiones valóricas y cognitivas que los estudiantes confrontan en sus vidas cotidianas en la familia, en la escuela, en la comunidad o en la sociedad. Los dilemas valórico-cognitivos pueden situarse, también, al interior del currículum, vale decir, en los contenidos programáticos, en los textos de estudios, en el discurso del profesor. Igualmente, las situaciones conflictivas se ubican en la cultura de la escuela, en los mensajes formativos ocultos y subyacentes en las interacciones interpersonales entre profesores y alumnos, etc.

El docente debiera crear condiciones para que los estudiantes, por sus propios medios, puedan detectar y descubrir estas contradicciones y, por sobre todo, para que identifiquen los supuestos que sustentan las distintas posiciones encontradas.

Una situación se convierte en un problema referido a derechos humanos cuando valores específicos contradicen o entran en confrontación con valores más generales, finales, permanentes y universales. Esta contradicción hace que las personas se conflictúen, dado que en el nivel operativo, es decir, en la acción propiamente tal, hay que hacer opciones.

**Bibliografía**


Magendzo, Abraham. Currículum, *Educación para la Democracia en la Modernida*d, PIIE, Instituto para el Desarrollo de la Democracia, Luis Carlos Galán, Bogotá-Colombia 1996.

Magendzo, Abraham y Donoso, Patricio. *Diseño Curricular Problematizado*r. PIIE, Santiago, Chile, 1992.

Magendzo, A. Donoso,P. Rodas *Los Objetivos Fundamentales Transversale*s, Editorial Librería Universitaria, 1997.

Ministerio de Educación, República Argentina, Seminario Internacional: Educación y Calidad de Vida. Contenidos Transversales y Servicio a la Comunidad en EGB y Polimodal, Buenos Aires Nov. 1997.

Ministerio de Educación Chile; Decreto 40 Mineduc 1997.

Ministerio de Educación Chile; Decreto 220 Mineduc 1998.

Reyzabál, María Sanz, Victoria, Ana Isabel. *Los ejes transversale*s. Aprendizajes para la vida; Editorial Escuela española, Madrid, 1995;

Ramos, Rafael , Temas Transversales. *Hacia una Nueva Escuela* Editorial Graó Barcelona, 1996

Salvat, Pablo. "Hacia una nueva racionalidad". La tarea de construir un paradigma basado en los Derechos Humanos, En: Abraham Magendzo (editor), *"Superando la Racionalidad Instrumental"* PIIE, Chile, 1992, p.121.

Schiro, Michael. *Curriculum for better schools The great ideologicaldebat*e, Educational Technology Publication 1978.

Tuvilla, José. *Educación en Valores y temas transversales del curriculu*m. Centro profesores, Almería. España, 1996.

Webb, Rosemary. *Cross Curricular. Primary Practice: Taking a Leadership Rol*e. The Falmer Press London,1996.

# RESCATANDO UN MOMENTO

*Abraham MAGENDZO*

**Qué pasó**

Tensionados, entre dejar que la vida transcurra en su devenir fluido, que no sean los juicios a los tiranos los que nos saquen de nuestro ritmo cotidiano, y la necesidad de detenerse y reflexionar, tomar aliento y mirar que el mundo esta interrogado, pasamos el día y la hora del veredicto de los lores.

Me encontraba en Punta de Tralca, 150 km. de Santiago, en un balneario cercano a Isla Negra. Neruda estaba mirándonos desde el mar. Nos convocaba un curso - taller para profesores de instituciones formadoras de maestros. El tema era : "20 Los derechos de la infancia en la formación inicial docente". Yo tenía que abrir, a medio día conversaciones Sobre los Objetivos Transversales.

Entre los profesores participantes- así como entre todos los chilenos, había pinochetistas y anti pinochetistas.

9 a 11: trabajo grupal : análisis y propuestas sobre estrategias de enseñanza en valores.

A las 11 se interrumpió el trabajo para escuchar el veredicto. No se comprendía. ¿Se queda ?, ¿se viene ?. ¿es inmune?, ¿no es inmune? Quién ganaba, quién perdía. Torturas antes de 1988, torturas después de 1988. Qué locura, hay diferencias temporales y cuantitativas en la tortura. No es lo mismo torturar antes o después.

¿De que ética estamos hablando.? ¿De qué valores?. En este contexto: Diseñar estrategias para la enseñanza de valores. La paradoja de las paradojas. El teatro del absurdo en escena.

El que tortura a una sola persona es como que torturara a la humanidad entera.

Había entre nosotros miradas entremezcladas de murmullos y silencios, entre alegrías y tristezas, entre sospechas e interrogantes. No obstante, había un silencio compartido, un tácito decir: no hay comentarios. Vamos a continuar con nuestro curso taller.

11.30 Se queda. Hay justicia. Basta.

11.35 Sesión plenaria, se reanuda el trabajo.

Cada grupo presenta los resultados de sus deliberaciones. Se concluye que la educación en valores está llamada a «construir sujeto de derecho", "hay necesidad de ser coherentes entre el discurso valórico y la acción valórica", " hay que anteponer la vivencia valórica al conocimiento valórico".

12.10 ninguna mención al veredicto.

Las olas del mar continuaban golpeando con fuerza, cada vez con mayor fuerza las indefensas rocas ¿ Jugaban o protestaban? Todo seguía su eterno y milenario curso. Aquí nada había pasado, el mar seguía en su eterno vaivén.

12.15 me correspondió comenzar mi intervención.

Aquí nada había pasado. Inhalo el aire transparente, miro el mar que se presenta con toda su majestuosidad desde la ventana. Azul. ¡Qué azul tan intenso¡ En una roca se estrella una ola y con su fuerza incontenible convierte el azul en un blanco espumoso. Eran las lágrimas contenidas. Entonces, aprehendo esa fuerza incontenible, capturo la energía infinita del mar y me permito decir algo como lo siguiente:

Educar en valores es no dejar que el momento se nos escape. Este es un momento para los valores. No lo silenciemos. El peor servicio que podemos hacerle a la educación valórica es ocultar el momento detrás del silencio, del temor de enfrentar el conflicto, de ser incapaz de mirarnos a los ojos, de dejar que las cosas sucedan no con nosotros, sino en nosotros; no al lado de nosotros sino entre nosotros. Ensimismados, cada uno en su propia reflexión, incapaces de comunicar nuestras emociones, sin dejar que se trasluzcan nuestras angustias, sin abrirse al otro, al otro distinto.

En el miedo, en la desconfianza no es posible construirse y construir a otros como sujeto de derecho.

Pregunté, con profunda consternación, pero con comprensión plena. ¿ Es posible que entre educadores no podamos compartir este momento, en sus puntos de vistas dispares, disímiles, discrepantes? Estabamos viviendo un momento valórico intenso. Un momento trascendente para Chile y para la humanidad entera. No seremos los mismos. Ese mar no será el mismo. Estabamos dejando atrás un siglo para entrar a otro en que ya podremos decir BASTA. La humanidad, Chile, ellos, ellas, nosotros, nosotras, tú, yo podremos decir BASTA a la impunidad. Todos nos levantaremos para decir BASTA.

Los tiranos no estarán eximidos de dar cuenta de sus actos, frente a nuestra conciencia y a los ojos del mundo. Hay una mirada atenta, éticamente vigilante, aquí, allá, en la infinidad del universo

No es factible ni deseable dar vuelta la hoja y continuar transitando, sin detenerse. Hay un momento en que no podemos negarnos. Hay un imperativo categórico de hacer un alto. Es el momento valórico.

Este es uno de ellos En ese momento están en juego valores eternos, permanentes: la justicia, el derecho, la libertad, la verdad, la dignidad. Aquí en ese momento y no en otro estos valores adquirieren concreción, se hacen tangibles, visibles. Siento que la justicia se quitaba su velo, esta vez no para ser injusta, sino que para mirarnos, para interrogarnos.

Los valores no están en el cielo, sino aquí, al lado nuestro, con nosotros, dentro de nosotros. Todos valores que pueden ser captados desde el momento de la experiencia vivida.

Enseñar en valores es rescatar las contradicciones y los valores tensionados en la experiencia de la vida. ¿ Acaso es posible dejar escapar la vida?

No podemos, ni debemos dejar que los momentos valóricos se nos escurran entre las manos, entre los espacios de apertura. No volverán. Son únicos, irrepetibles imposible de esconder. Asomarán una y otra vez. No hay posibilidad de eludirlos. Los educadores no podemos silenciarlos.

No hay educación en el silencio escondido del momento valórico.

12.35. En la audiencia se produjo el silencio del silencio. Una gaviota a lo lejos levantó su vuelo. Muda se llevó todas las palabras. También las mías

**Qué dejó de pasar**

12.40. La complicidad con el silencio, con el ocultamiento nos atrapa a todos, de suerte que yo opté por hacer la presentaciones de los Objetivos Fundamentales Transversales, en vez de hacer un alto, detener el tiempo, suspender la rutina, decir estamos llamados a analizar el momento. No hubo recuperación de la palabra. Tampoco de la mía.

12.41. Cómo no haber preguntado : ¿por qué callamos?, ¿qué nos detiene a hablar entre nosotros?, ¿qué nos sucede ¿ acaso tenemos culpas escondidas?. cómo no haber dicho tenemos tanto que decirnos y no podemos. Nunca nos reconciliaremos en la palabra prohibida. Como no haber expresado, sin reparos y tapujos : entonces, somos prisioneros del silencio, somos cómplices inconscientes. La inconsciencia es la cárcel de nuestros temores. Estabamos presos más presos que el propio Preso. El no se libera, pero nosotros ¿cómo?. Haber respondida con la fuerza del mar: mirándonos a los ojos, recuperando la voz perdida, escuchándonos no en el silencio, contemplando el futuro con los ojos en la memoria.

Cómo no haberme percatado de que era el momento propicio para decir que la preocupación central del "fallo" no es, necesariamente, hacer aclaraciones jurídicas o políticas, sino que éticas.

Los tecnicismos jurídicos, si bien importantes, nos detienen, nos excluyen, nos marginan. Nos introducen al mundo de las disposiciones legales. Es entrar a un laberinto de infinitos pasillos, de resquicios incomprensibles, de salidas inconsecuentes, de una ética que se articula en un cuerpo normativo autosostenible, impenetrable. Sólo para iniciados. ¿ Qué significa que se debe demostrar jurídicamente que hay desaparecidos? ¿ Las lágrimas interminables de las madres, de los hijos e hijas no son acaso testigos suficientes? ¿ Sus sufrimientos no son acaso pruebas irrefutables. ¿Quién puede darle a Juan una razón, éticamente validera que su tortura no cuenta porque está pasada en un día?. La juridicicidad, nos deja átonitos, sin palabra. Nos silencia.

Los cálculos políticos, si bien importantes, nos dejan perplejos frente a los poderes fácticos que se presentan con toda su fuerza e iracionalidad. Es la "ética" de la razón de la fuerza. Hannah Arendt dice que lo único que es absolutamente mudo es la violencia, porque la violencia carece de discurso, no media una palabra. El autoritarismo no tiene discurso, no reconoce interlocutor. ¿ Quién puede sostener, entonces, que la violencia cae en el espacio de la política ?. La tiranía está fuera de la política. Hay una exigencia ética de replantear la política.

Entonces, debí haber dicho con energía que el momento era, definitivamente, esclarecimiento ético. Debí haber dicho y no lo dije:

Que es el momento de señalarle a las generaciones presentes y futuras, en un acto educativo por excelencia, y por lo tanto ético, que lo que está en juego es un principio moral básico: nos construimos en nuestra dignidad cuando nos hacemos sujetos de derechos. Derechos que son exigibles. No solo exigibles por mí, sino por la humanidad toda.

Que es el momento para aclararles a las generaciones presentes y futuras, en un acto educativo por excelencia, y por lo tanto ético, que existe un derecho solidario y universal de frenar y juzgar a los "soberanos" que han hecho abuso de poder. Que la soberanía. no se puede anteponer a la dignidad de las personas. Que el espacio público en una humanidad de seres dignos ha crecido, es el mundo entero. Muy atrás, en las luchas de la historia, ha quedado -aún para el espacio privado- el Oikos de los griegos que era un lugar en donde se podía ejercer la violencia, el autoritarismo la dominación, la arbitrariedad impunemente. La polis, el espacio público, lo que es común a todos, lo que tenemos

que defender porque nos pertenece a todos, se ha globalizado, esta más allá de nuestras fronteras. La dignidad de las personas es ese espacio de todos, de la humanidad entera.

Que es el momento de insistirles a las generaciones presentes y futuras, en un acto educativo por excelencia, y por lo tanto ético, que la impunidad es moralmente imposible. Que si bien es cierto que somos seres dotados de autonomía para decidir por nosotros mismos, debemos responder de nuestros actos. La impunidad nos convierte en seres prisioneros de nuestras decisiones. Los hombres y las mujeres libres rinden cuentas, se hacen responsables.

**Qué debiera pasar**

Todo esto, debí haber dicho y ,sin embargo, no lo dije, por ese acto de silencio imperdonable, pero humano.

Ahora comprendo, y no es tarde para decirlo, que educar en valores es rescatar el momento valórico, desde nuestra experiencia vivida. No en la abstracción de los libros, no en el discurso retocado, no en la retórica de un deber ser descontextualizado. Si deseamos educar en valores, debemos estar alertas a los momentos valóricos. Debemos pedirles a nuestros estudiantes que estén vigilantes. Que interrogen, que asuman una actitud inquisidora, crítica, que no perdonen.

Ahora comprendo, y no es tarde para decirlo, que construirse como sujeto de derecho significa darnos la oportunidad de apertura, de desilenciamiento, de enfrentamiento con nuestras contradicciones e incoherencias en la discrepancia y en convergencia con el otro. Un otro dispuesto a hacerse persona junto conmigo.

Ahora comprendo, y no es tarde para decirlo, que la ética de la comunicación exige la presencia de discursos contradictorios. Porque la única forma de desilenciar el silencio es que el otro tenga un discurso distinto y que pueda exponerlo.

Ahora comprendo, y no es tarde para decirlo, que no es cierto, como sostienen algunos, que lo de Pinochet “nos tiene sin cuidado”; “ que estábamos en otra”, “que hay preocupaciones más importantes”. El silencio habla más que cien palabras. Nos delata. Manifiesta nuestra profunda preocupación, nuestro profundo dolor. ¡Sí, nos importa!

Ahora comprendo, y no es tarde para decirlo, el daño que este episodio está creando al cuerpo social, pero en forma especial a los educadores. El silenciamiento es intrínsecamente anti educativo. La educación está llamada a esclarecer, a ilustrar, a expandir la mirada. En el silencio, esto es imposible. No es el silencio de la reflexión, de la duda, de la contemplación sino que es el silencio del miedo, de la incomunicación, de la desconfianza.

Ahora comprendo, y no es tarde para decirlo, que la educación en valores es siempre tensional y problemática. Que la soberanía tiene su límite en la dignidad y se tensiona con la solidaridad, que la impunidad busca una paz que nunca vendrá, que la justicia normativa no está más allá de la moral.

Ahora comprendo, y no es tarde para decirlo, que es precisamente desde y en la educación valórica que deben abrirse las compuertas de la comunicación en la confianza del diálogo, en las discrepancias, en el romper las cadenas de la incomunicación.

Entonces, lo que debiera pasar es un cambio profundo en la cultura del ocultamiento y recuperar los momentos éticos para la educación. La educación, en una actitud esclarecedora, rescata el momento y enfrenta las contradicciones, enseñándonos a mirar el azul de nuestro mar en los ojos.

**Producción y uso de materiales didácticos**
**para la educación en derechos humanos**

> Dios mío: que este libro que leeré no me haga sólo feliz, sino que sea como un puñetazo en el cráneo o como el pico del alpinista que rompa el mar helado que tenemos dentro. Amén.
>
> Franz Kafka

## 1. Introducción y propósitos

Cuántas veces hemos deseado lograr esa comunicación profunda que nos conmueva, nos sacuda, y haga aflorar nuestras mejores emociones, a menudo escondidas bajo el hielo de la indiferencia? Y cuántas veces hemos deseado ser capaz de provocarla? Componer mensajes que, de alguna manera, toquen otras mentes y corazones para no dejarlos ya igual. A través de palabras escritas, imágenes, gestos o historias al oído, da lo mismo. Los educadores en derechos humanos, como Kafka, formulamos el ruego a diario...

En este espíritu, me propongo aquí conversar a distancia con un grupo extenso de lectores y lectoras que tienen en común el trabajar --o la voluntad de comenzar a trabajar-- en educación en derechos humanos (EDH). Los pienso como educadores en el sentido más amplio de la palabra, sin distingos secundarios entre sus campos de especialidad, el espacio institucional en el que trabajan (organizaciones gubernamentales o no gubernamentales), o el tipo de educación que llevan adelante (formal, no formal, informal; primaria, secundaria, universitaria, de adultos, etc.). Maestros, profesores, capacitadores, promotores, activistas, a todos los engloba su misión formativa en una tarea de por sí comprensiva, interdisciplinaria y plenamente incluyente: la lucha por el reconocimiento y respeto pleno de los derechos humanos.

Mi propósito es compartir con todos ellos ideas y experiencias reunidas a lo largo de mi propio trabajo de EDH que puedan ser útiles para las tareas en que estamos comprometidos, adentrándonos en un aspecto muy concreto pero importante de nuestra labor: los instrumentos de apoyo para la acción educativa. Esta afirmación define de entrada mi visión del tema: concibo a los materiales como herramientas de trabajo, Aauxiliares@ del educador en el proceso de enseñanza --en muchos sentidos, pero auxiliares al fin, que sólo depliegan sus potencialidades y cobran valor en manos de quienes los emplean. Y auxiliares, también, del educando en su proceso de aprendizaje. Porque si ambos procesos marchan juntos en cualquier campo del conocimiento, en éste que nos convoca hoy son inseparables.

Debo aclarar que al pensar en los educadores en relación con los materiales de apoyo, los concibo como *usuarios* tanto como *productores*. Su vinculación con estos instrumentos es no sólo la de quien los recibe y aplica, sino también (y ojalá aún más)

la de quien los recrea y crea otros, por sí o con colegas y estudiantes. De modo que estas palabras deben leerse alternando ambas perspectivas. Es mi aspiración que sean útiles en ambos sentidos: para ofrecer criterios de selección, evaluación y uso de materiales existentes, a la vez que para concebir y producir otros nuevos.

Son aportes introductorios, que presentan algunos tópicos ((nunca todos!) merecedores de análisis posterior, más detenidos y conjuntos con otros compañeros de trabajo. Muchos principios son aplicables a cualquier buen material con propósitos formativos, pero adquieren relevancia especial en EDH; otros son particulares al campo que nos ocupa.

Es una temática que conjuga componentes conceptuales, didácticos, estéticos y técnicos, pero que no puede concebirse descontextualizada. Como instrumentos de apoyo, los materiales se subordinan al sentido final de la labor que auxilian (para qué y por qué se enseña), al contenido sustancial de esa labor (qué se enseña), y a los sujetos a los que pretenden servir (quién los usa y cómo). No podemos hablar sobre ellos sin clarificarnos antes sobre ese marco de referencia --y remitirnos permanentemente a él como guía de nuestro trabajo. Perderlo de vista implica el enorme riesgo de distorsionar la razón de ser de los instrumentos, lo que podría distraernos de los fines últimos de nuestra acción.

Por lo dicho, empezaré haciendo referencia somera a la tarea de la EDH y el tipo de aprendizajes que se propone lograr.[1]

## 2. Meta y camino: la educación en derechos humanos

Hoy día nos parece incuestionable sostener que toda persona tiene ciertos derechos que nacen de su propia condición de ser humano, de su dignidad como personas, y que a todos deben serle respetados. Sin embargo, ir reconociendo estos *derechos humanos* le tomó a la humanidad un proceso de muchos siglos y luchas; un proceso lento y trabajoso que fue avanzando impulsado tanto por la reflexión y el debate filosófico como

[1] Los conceptos planteados a continuación profundizan y reformulan algunas ideas que vertí en trabajos anteriores (Rodino, 1996 y 1998), así como en distintos materiales y encuentros de capacitación con educadores en derechos humanos del continente. Expreso mi agradecimiento sincero a las instituciones que apoyaron mi trabajo --la Organización de Estados Americanos y el Centro de Recursos Educativos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos y Amnistía Internacional--, así como a los innumerables compañeros con quienes compartí esfuerzos y sueños, materia prima de mis propios aprendizajes.

por las exigencias de libertad y justicia de los más oprimidos en cada momento y sociedad de la historia.

Citando a uno de sus primeros instrumentos de alcance internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la Organización de las Naciones Unidas en 1948, los derechos humanos se conciben como A*el ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse...*@. En otras palabras, como un *conjunto de valores* para guiar la organización social, de los que se derivan *normas* para regular la convivencia entre humanos. En este sentido, actúan como brújula orientadora para el avance de la comunidad humana, por lo que han sido llamados Aconciencia moral de la humanidad@, Ahorizonte moral@ y Ageneradores de utopías@.

Si el pensamiento humano tardó en llegar a la concepción de derechos humanos, más aún ha costado que éstos se asuman y se concreten efectivamente como prácticas de convivencia entre las personas. Aunque mucho se ha avanzado, todavía estamos lejos de haberlo logrado, para todos y todas, en todos los rincones del planeta. En gran medida siguen siendo una utopía. Pero es una utopía posible y compartida por muchos, comprometidos en irla acercando cada día más. La educación en derechos humanos es un esfuerzo por avanzar sistemáticamente en el camino hacia la materialización de esa utopía.

Sostener que educar en derechos humanos es *educar en ciertos valores y para su puesta en práctica* tiene implicaciones profundas para la labor pedagógica. De entrada nos fuerza a revisar desde una óptica diferente los referentes habituales del trabajo educativo: los fines, los contenidos, la metodología, la concepción de educador y educando, los espacios de aprendizaje... Esta revisión es todo un desafío personal y profesional para quienes trabajamos en EDH.

En cuanto a los **fines educativos**, la gran meta que nos guía tiene varias dimensiones, como el mismo concepto de derechos humanos. Por un lado, es formar en los valores de carácter universal que sustentan la dignidad y derechos de la persona, y que pueden permitir una convivencia pacífica y democrática, respetuosa de la vida y las libertades individuales, más igualitaria, justa y solidaria para todos y cada uno; en breve: más humana. Hablamos así de fines *axiológicos o éticos* de la EDH.

Por otro lado, es formar en el análisis y la evaluación de la realidad en que cada uno se desenvuelve con los parámetros valóricos y normativos de los derechos humanos, a fin de determinar en qué medida esos parámetros se cumplen o no de manera efectiva. Podemos llamarlos fines *histórico-críticos*.

Asimismo, ineludiblemente, es también formar en el compromiso activo por modificar todos aquellos aspectos de nuestra realidad (en el orden individual y en el social) que violen, u obstaculicen la concreción de los derechos humanos. Hablamos aquí de fines *políticos*.

En suma, la EDH es un trabajo ético, crítico y político, situado en contextos reales y concretos, y a la vez militante hacia la construcción de los contextos deseables. Nos plantea el gran reto de ir construyendo una *visión sobre la persona y las relaciones entre las personas basada en la dignidad y los derechos que le son propios por su condición humana*, y comprometiéndos en un *accionar cotidiano que respete y defienda esos derechos*. Se trata, pues, de formar (y formarnos nosotros mismos) en una filosofía que va de la mano de una práctica diaria.

En cuanto a los **contenidos** de la EDH, si somos consecuentes con los fines antes esbozados, no podemos entender Aenseñar los derechos humanos@ como hacer llegar cierta información a quienes la desconocen, sean niños, jóvenes o adultos; estudiantes, padres o políticos. Aquí no manejamos Acontenidos@ o Adatos@ del mismo tipo de los que describen, por ejemplo, la geografía de un terreno, los fenómenos naturales, o las obras de algún gobernante.

Proponerse educar (y educarse) en derechos humanos, es mucho más que incorporar Aderechos@ y Avalores@ como objeto de conocimiento. Es plantearse una forma de ser y de vivir congruente con ellos. Supone, pues, reexaminar los principios orientadores de nuestra vida, nuestros juicios (y pre-juicios), nuestras actitudes y conductas.

En cuanto a la **metodología**, el desafío surge porque el conocimiento de los valores es, para la persona, integral y vital. Mas que Asaberse@, se viven. Mas que Adecirse@, se practican (Magendzo, 1990). Aunque se pueda hablar de ellos (y decir mucho), su conocimiento pleno no es discursivo. Por ende, los valores no pueden enseñarse, ni se aprenderse, por sólo exponerlos y repetirlos. Enunciarlos significa poco o nada, si las actitudes y conductas de quien los expresan no se corresponden con lo expresado. De allí que su aprendizaje y su enseñanza constituyan un auténtico reto intelectual y emocional --en suma, vital-- para todos los participantes del proceso educativo. Y un reto que enfrentamos todos los días.

En cuanto a la **concepción de educador y educando**, tampoco nos ayuda la noción tradicional de que hay algunas personas que Atienen el saber@ y están listas para Atransmitirlo@ otras personas que lo desconocen. )Podría alegarse que alguien tiene la exclusividad del conocimiento sobre los derechos humanos, o que encarna sin contradicciones el ideal de los valores que los sustentan?)Y que hay otros que lo ignoran, o carecen de valores humanos?

En esta materia, nadie lo sabe todo, así como nadie lo ignora todo. Todos contamos con un bagaje de conocimientos y experiencia vital que, en la medida en que se comparte y se procesa socialmente, nos enriquece a todos. Nuestra común humanidad nos da conciencia de similares necesidades y aspiraciones (todo lo que nos une), y también de similares limitaciones y flaquezas: los miedos, los prejuicios, los egoísmos (todo lo que a menudo, lamentablemente, nos enfrenta a unos contra otros). Esta es una plataforma común para trabajar juntos en fortalecer lo que nos hace más humanos, y vencer lo que nos limita y empobrece en humanidad.

En EDH, entonces, más que concebir a educandos y educadores como sujetos con roles jerárquicamente diferenciados, hemos de entender que ambos roles se intercambian constantemente en la vida cotidiana, por lo que es más preciso pensar en educadores que se educan y educandos que educan, o A*educadores-educandos*@ y A*educandos-educadores*@. (Kaplún, 1985).

En cuanto a **espacios de aprendizaje**, también se nos impone revisar nociones tradicionales. En la enseñanza de muchas disciplinas se piensa en un espacio único o privilegiado de aprendizaje: los encuentros formales entre educadores y educandos en el marco de una institución escolar. Esta visión es limitada e insuficiente en EDH. Todos los ámbitos en que nos movemos son espacios de enseñanza y aprendizaje: la vida de familia, las relaciones con amigos y vecinos, los ámbitos de trabajo, los de recreación y, además, los de estudio formal y sistemático.

En resumen, estamos empeñados en una empresa de construcción de prácticas vitales y también educativas cada vez más humanas y humanizadoras (lo que trae aparejado la des-construcción de otras, incongruentes con este espíritu) en la que debemos participar concientemente todos los sujetos involucrados. No podemos esperar fórmulas ni soluciones fáciles. La verdad es que, más que darnos respuestas, la EDH nos enfrenta constantemente con más y más preguntas, viejas y nuevas.

Por eso prefiero no hablar de una metodología de la EDH (ni siquiera para referirme a auxiliares metodológicos como los materiales de apoyo), pues podría sugerir equivocadamente que existe un carril definido y seguro para llevarla adelante, en el cual el educador pueda montarse y, siguiendo instrucciones de eficacia probada, avanzar linealmente hacia las metas deseadas. No es así. El camino por andar no es una carretera trazada, sino un territorio que cada uno debe recorrer y cuyos senderos en gran medida hay que buscar. Tampoco será uno único, previsto y delineado desde el principio, que vaya a serle ofrecido Alisto para usar@ a los educadores por los teóricos de la pedagogía, o de los derechos humanos, o de cualquier otra disciplina. La metáfora del camino procura rescatar, no la imagen estática del sendero, sino la del proceso de caminar. Nos viene a la mente aquel verso del poeta Antonio Machado, tan aplicable a nuestra empresa: A*se hace camino al andar*@.

## 3. El viaje y sus auxiliares, los materiales didácticos

La EDH es, pues, un trabajo para formar en valores y prácticas de convivencia que supone revisar y modificar actitudes y conductas de vida cotidianas --empezando por las propias si queremos comunicarlas a los demás. Tal transformación, propia y de quienes nos rodean, no es fácil, ni rápida, ni lineal. Es un camino con escollos y desvíos, no exento de tropiezos y retrocesos. Ha de recorrerse lenta y meditadamente, reconociendo el terreno por el que se transita (tanto el que se dejó atrás como el que nos queda por delante), valorando cada paso dado y por dar, y fortaleciendo a cada momento nuestra voluntad de seguir adelante pese a los inconvenientes, porque creemos firmemente en sentido final de nuestro esfuerzo. Es, sí, un *viaje*. La más

antigua metáfora de los procesos de transformación individual y colectiva muestra, una vez más, su fuerza expresiva.

Como en todos los viajes que los seres humanos gustamos de contar desde los orígenes de la humanidad, los viajeros nos trazamos metas, enfrentamos obstáculos y buscamos auxiliares que nos ayuden a vencerlos. Los héroes y heroínas de los relatos populares tradicionales solían servirse de oráculos, seres milagrosos, u objetos mágicos que encontraban en el trayecto, o que alguna deidad ponía a su alcance. El educador en derechos humanos debe servirse de auxiliares más modestos y terrenales. Y si bien no puede esperar que la magia del aprendizaje le sea dada, con ellos puede ayudar a construirla...

La imagen de los *auxiliares de viaje* sirve ella misma como un auxiliar para abordar el tema de los materiales para EDH (Rodino, 1996). Nos acerca a comprenderlos como lo que son: herramientas de apoyo para el trabajo que queremos realizar. Así podemos calibrar mejor su valor, sus posibilidades y sus límites. Y lo que es más importante, podemos usarlas más eficazmente para nuestros propósitos, porque el conocimiento y dominio de sus herramientas permite al artesano mejores obras.

Al hablar de los materiales como auxiliares del educador, pensemos en un conjunto muy extenso de producciones simbólicas (si se prefiere, de mensajes) construidos utilizando distintos códigos, entre ellos palabras, imágenes y sonidos. Toman cuerpo de maneras diferentes: en libros, artículos, carpetas, folletos, y muchos tipos de textos impresos; en variedad de ilustraciones y diseños gráficos; en cassettes de audio y de video; en exposiciones, juegos y representaciones dramáticas; en guías de investigación y planes de proyectos, etc. Más allá de su diversidad física, los caracteriza un propósito común --la intención educativa--, que nos permite referirnos a ellos diferenciándolos cualitativamente de otros, por ejemplo de intención propagandística, comercial, o de mero entretenimiento.

Considerados como conjunto de apoyos, los materiales son una herramienta entre otras. Ni única, ni excluyente. A la par de ella, los educadores contamos con otros instrumentos de trabajo, cada uno con su propia importancia y posibilidades para educar en derechos humanos, por ejemplo: los planes y programas de estudio; la labor docente directa, presencial, y el activismo individual y colectivo en la defensa y promoción de los derechos humanos --el cual, sin duda alguna, es también una labor educativa.

Los materiales didácticos se interrelacionan con las otras herramientas de EDH, porque todas se necesitan mutuamente. Unas apoyan a otras en la marcha hacia la meta común aportando cada una lo que le permiten sus características específicas como instrumento. De poco sirven los mejores materiales producidos si no están insertos en algún programa organizado de desarrollo del trabajo educativo, sea formal o no formal, o si no cobran vida mediante el accionar de personas comprometidas con el proceso transformador.

Precisamente porque los materiales no funcionan solos y porque el servicio que nos presten depende en gran media de nuestro accionar con ellos, las secciones siguientes se proponen ayudar al educador a posicionarse frente a estas herramientas y sus posibilidades de uso.

## 4. Aportes y potencialidad de los materiales didácticos

Enfatizo que los materiales didácticos se complementan con otros recursos o instrumentos de trabajo educativo. No logran efectos formativos por sí solos; no son ni pueden ser Aautosuficientes@. (Este calificativo, empleado con cierta frecuencia, en particular por la literatura en educación a distancia, debe despertarnos fuertes suspicacias críticas. )Hay algo en el mundo --)o alguien?-- que pudiera considerarse autosuficiente?)

No obstante, creo sí que en EDH difícilmente cualquier otra tarea puede realizarse sin materiales de apoyo. En este sentido, se convierten en una herramienta de base, indispensable para impulsar múltiples acciones educativas. )Cómo nos apoyan a quienes trabajamos en EDH los materiales didácticos?)Qué nos ofrecen?

### La permanencia

Aunque pueden tener gran variedad de formas, los materiales siempre constituyen un producto físico relativamente perdurable (de ahí su nombre de Amaterial@), que desafía el paso fugaz del tiempo, la fragilidad de la palabra y la memoria humanas, y el abismo de las distancias. Se producen y permanecen, por lo que podemos, con mayor o menor facilidad según su tipo, tener acceso a ellos, usarlos y volver a usarlos, transportarlos, compartirlos, confrontarlos, rehacerlos... Sus mensajes quedan registrados para ser potenciados por el uso reiterado, de una y muchas personas, en los más variados contextos y situaciones.

Este rasgo básico es de gran trascendencia para la EDH, si aspiramos a propagarla en nuestras sociedades de manera más generalizada y rápida de lo que nos permiten los esfuerzos educativos presenciales: seminarios, cursos de capacitación, talleres, jornadas de discusión, etc.

### La sistematización

La elaboración de un material didáctico, de cualquier tipo o complejidad, supone siempre por parte de su autor o autores un esfuerzo de sistematización y procesamiento de conocimientos (al precisar sus objetivos específicos; investigar y seleccionar la información relevante; hacer opciones metodológicas para presentar los contenidos; organizar secuencias de actividades de aprendizaje, entre muchas otras tareas). De ahí el tiempo, el cuidado, y la serie de pasos que se siguen durante la producción, como veremos más adelante. El material concluido que se pone en manos de los usuarios lleva en sí acumulado un considerable trabajo intelectual, pedagógico y técnico.

En la práctica, unos materiales reflejan un mayor esfuerzo de sistematización que otros; pero precisamente el grado en que se haya dado ese proceso al elaborarlos incide en la calidad conceptual y pedagógica del producto final. Los buenos materiales de EDH no son combinaciones libres y amorfas de elementos variados; son una propuesta integrada, significativa, dentro del espacio que cada uno aborde, ya sea un amplio Manual o un programa breve de radio.

De este modo, le brindan al usuario una guía intelectual para adentrarse en un problema de conocimiento y explorarlo, trazando caminos que trascienden sus propios límites físicos.

**La oportunidad de profundizaciones sucesivas**

Los materiales nos permiten lecturas detenidas, sin apremio y, mejor aún, relecturas posteriores. Digo Alectura@ en el sentido más amplio del término, refiriéndome al proceso de decodificar cualquier clase de signos, no sólo literalmente a leer palabras impresas. Incluyo además interpretar imágenes, sonidos y silencios, movimientos escénicos, y las múltiples combinaciones posibles entre estos distintos tipos de signos.

En tal medida, abren la opotunidad de que el usuario vuelva, una y otra vez, sobre los mensajes para apropiarse gradualmente de ellos, ahondándolos en cada recorrido. Y esto es algo que buscamos en EDH, pues los procesos de transformación personal que queremos promover deben pasar siempre por la reflexión conciente.

**La cobertura**.

Porque son capaces de superar barreras temporales y espaciales, el alcance real de un material educativo puede ser muy amplio, en principio tan amplio como sus productores lo hayan previsto al planear su distribución y difusión.

En el caso de los materiales para EDH, las posibilidades de cobertura son aún más vastas. La experiencia de distintas organizaciones latinoamericanas muestra que, muy a menudo, sus productos llegan a usuarios y contextos que superan los que tenían en mente los mismos productores. El carácter universal de los derechos humanos y el interés creciente por incorporarlos a la educación sistemática, en nuestro continente y en el mundo, sumados a la escasez de apoyos didácticos en este campo, hace que los materiales existentes encuentren múltiples canales de circulación informal. Se buscan ávidamente, se pasan de mano en mano y de carta en carta, se copian, se adaptan, y van alcanzando así destinos que en su origen fueron insospechados.

**La multiplicación y el impacto**.

Todos los materiales didácticos en general tienen potencial multiplicador a mediano y largo plazo, porque los docentes los usan frecuentemente en su labor, que es, por

definición, multiplicadora y formativa. Suelen emplearse también como fuente de consulta, aún fuera del aula.

Pero estoy convencida que los materiales de EDH tienen una potencialidad de multiplicación y de impacto muy superior a los de otras disciplinas, digamos cualquiera de las típicas de los programas escolares. Según he comprobado repetidamente, con ellos se producen algunas situaciones particulares que merecen consideración.

Por un lado, se vuelven una referencia y respaldo obligado para el trabajo diario del educador, quien difícilmente quiere, o puede, introducirse en esta temática novedosa, vasta y compleja sin orientaciones teóricas y prácticas. )Cuántos de nosotros, educadores latinoamericanos de hoy, tuvimos la experiencia de Ahaber estudiado derechos humanos@, es decir, de haberlos abordado con sistematicidad y rigor durante nuestros años de colegio, o incluso de la universidad? Quienes han estado más cerca del tema suelen ser todavía los profesionales en derecho y en ciencias políticas. Súmese a esto que, por mucho tiempo y en muchos de nuestros países, hablar de derechos humanos fue considerado subversivo, una amenaza al orden establecido, criticada y a menudo perseguida duramente desde las instancias de poder. Es muy comprensible, entonces, que los educadores tengan dudas e inseguridades para manejarse en este campo. De ahí que expresen gran necesidad por contar con apoyos didácticos y, los que llegan a sus manos, los reciben con avidez y entusiasmo. Definitivamente los usan, los prueban, los adaptan a sus necesidades...Y, a partir de allí, comienzan a generar los suyos propios.

Por otro lado, en la práctica los materiales de EDH alcanzan muchos más destinatarios que los que sus productores definieron de manera explícita. Son, en efecto, una vía directa a destinatarios indirectos, que se sienten Aprovocados@ a conocerlos, en el mejor sentido del término. Llegan a niños y jóvenes, cuando el maestro los usa activamente con ellos; llegan también a los padres y otros miembros de la familia, cuando los niños y jóvenes los conducen al hogar para mostrarlos, discutirlos, investigar y planear proyectos; llegan a autoridades y demás personal de la escuela, cuando los maestros involucrados los comentan en reuniones, piden colaboración a sus colegas y organizan actividades que rebasan el salón de clase; llegan a personas y agrupaciones de la comunidad, cuando maestros y estudiantes salen a ella a observar, recoger información y ejecutar proyectos.

Además, como los materiales de EDH conllevan propuestas de reflexión y de acción, su impacto trasciende el orden académico, la discusión intelectual. Apelan a la totalidad vital de los usuarios: sacuden sus puntos de vistas, conceptos y pre-conceptos, juicios y pre-juicios, sentimientos, afectos, intenciones, lenguaje y comportamientos.

No me refiero a un potencial abstracto, o que fructifique a muy largo plazo, sólo cuando existe una trayectoria de EDH en la escuela, comunidad, o región. Mi vinculación con educadores en este campo me ha demostrado que el aporte que hacen los materiales es bien concreto y empieza de inmediato, tan pronto como el material comienza a circular.

Sus primeras influencias se perciben en los educadores que están empezando en el trabajo de EDH, entre los que he observado dos casos frecuentes. El primero, es el de muchos docentes que sinceramente quieren Aempezar a hacer algo al respecto@, pero dudan sobre cómo hacerlo. La duda tiende a inmovilizarlos: no saben por dónde empezar, y por eso no empiezan. El segundo, el de quienes sienten la urgencia de hacer algo y se lanzan a la empresa intuitivamente, impulsados por su buena intención. Aquí el espontaneísmo suele jugarles malas pasadas: caen en el activismo de la participación estudiantil sin conducción, o en la prédica moralista, o en la sobresimplificación conceptual, o en el empleo de técnicas reñidas con la filosofía de la EDH --autoritarias, memorísticas, competitivas, Abancarias@--, como resultado (previsible) de reproducir inconcientemente lo que experimentaron cuando ellos mismos fueron estudiantes.

En ambos casos, materiales bien concebidos, aunque sean modestos --una sencilla cartilla, una idea de juego cooperativo, una guía para actividades grupales-- actúan como catalizadores poderosos: en el primer caso, rompen el inmovilismo; en el segundo, aportan sustancia y método para encauzar los procesos ya en marcha. Y, por supuesto, en cualquier otro caso, aún con los educadores experimentados, siempre enriquecen con nuevas ideas, propuestas de trabajo, sugerencias metodológicas, ejemplos y situaciones para analizar.

En síntesis, mi argumento es que los materiales de EDH pueden llegar a ser ondas de enorme fuerza expansiva, capaces de avanzar a lo largo, a lo ancho y a lo hondo...

## 5. Dificultades y desafíos de emplear materiales didácticos

Los grandes aportes que acabo de señalar no ocurren por sí solos, de manera automática; hay que tomar previsiones para que se materialicen. Por eso tenemos que considerar también las dificultades que entraña utilizar materiales de apoyo en EDH y los factores que condicionan su eficacia pedagógica. Desde mi perspectiva, no los concibo como Alimitaciones@, sino como otros tantos desafíos del trabajo por delante. Conocerlos y reflexionar sobre ellos nos permite diseñar de antemano estrategias apropiadas para hacerles frente.

### El acceso

Quienes trabajamos en este campo, especialmente al iniciarnos, descubrimos enseguida las dificultades para localizar materiales de EDH. Cuesta identificarlos y después, llegar hasta ellos. No es fácil saber qué hay disponible y más aún, escoger lo que puede adecuarse mejor a las necesidades de cada situación docente.

Cuando nos enteramos que existe cierto material que podría sernos útil (muchas veces en forma casual; porque lo vemos en un taller de capacitación, lo menciona un compañero, o encontramos una referencia bibliográfica), el dilema pasa a ser )cómo lo consigo? Es poco probable que los textos de EDH estén en bibliotecas públicas, o en

librerías no especializadas, porque hay pocos en esta materia editados por grandes casas editoriales y que se distribuyan comercialmente. Los apoyos lúdicos, gráficos y audiovisuales son menos, y todavía menos conocidos.

No hay que desanimarse. Los interesados deben estar dispuestos a hacer de detectives y a seguir todas las pistas. Aquí, como en todo, se aplica el refrán Ael que busca, encuentra@. La mejor fuente de información son las organizaciones nacionales e internacionales de derechos humanos, por lo que el primer paso de la búsqueda ha ser contactarlas, e indagar qué materiales tienen o nos pueden ayudar a obtener. En cuanto a los medios para comunicarnos con ellas, a los ya tradicionales del contacto personal, telefónico o vía fax, se agrega hoy la posibilidad de buscar en Internet sus respectivos sitios Web (donde en muchos casos se incluye el acerbo de materiales disponibles) y establecer contacto por correo electrónico.

El acceso a los materiales para EDH debe ser considerado también como un punto crítico para quienes los producen. Para éstos, el desafío es lograr la más amplia difusión y distribución de sus producciones a fin de hacerlas llegar al mayor número posible de usuarios. Me extenderé más al llegar al tema del proceso de producción de materiales; pero subrayo desde ya que este punto reclama mucha atención y planificación previa. Es complejo pero insoslayable, pues de él depende que el esfuerzo de producción realizado logre efecto multiplicador.

**La activación en el uso**

Un material cualquiera, en sí mismo, es un objeto inerte. Aunque contenga voces, sonidos e incluso imágenes en movimiento, como los videos, todo nos llega Aenlatado@. Sus mensajes siempre tienen que ser movilizados, Ades-enlatados@, para entrar en comunicación con lectores, oyentes o espectadores. Esto puede ocurrir de manera individual, cuando cada uno de nosotros se pone en contacto con el material: lo lee, lo escucha o lo ve. Sin embargo, en el caso de las producciones con propósito educativo, más aún para EDH, el uso exclusivamente individual no explota al máximo todas sus posibilidades.

Los materiales de EDH pueden contener ricas reservas de información, conceptos, sentimientos, emociones, juicios, propuestas para la acción... En fin, todo lo que quienes los elaboraron pusieron en ellos, en forma explícita o sugerida. Pero el poder educativo de tales "contenidos" constituye sólo una virtualidad que hay que actualizar. Para tornarla real, los contenidos deben activarse en la mente, el corazón y la voluntad de sus destinatarios. En ese sentido, como en tantos otros, es esencial la labor del educador.

Empleo el concepto de “activar” los materiales (en vez de los más comunes “aplicar” o sencillamente “usar”), porque expresa mejor nuestro reto frente a cualquier material educativo. En el mismo espíritu, otros autores hablan de “animar” (Kaplún,1992). El proceso de activación o animación implica ayudar a comentar, interpretar, analizar, discutir, profundizar lo leído, oído o visto; confrontarlo con otras opiniones; relacionarlo

con la realidad propia; sacar conclusiones y extraer enseñanzas útiles para la vida de todos los días. Porque activar es, en efecto, dar vida... Una vida que despierta cuando logramos, empleando palabras de Paulo Freire (1985), establecer vínculos entre el discurso y la práctica, entre el texto y el contexto, entre un "aquí" --por ejemplo, lo que el material propone-- y un "allá" --lo que está fuera del material, en el mundo concreto de educadores y educandos. Tender estos puentes es parte de nuestra misión.

En breve, el papel del educador en derechos humanos en relación con los materiales didácticos ha de ser el de un auténtico "activador" y Afacilitador@ de procesos intelectuales, afectivos y de acción que conduzcan hacia una mayor comprensión y respeto de los derechos humanos. Si asumimos los materiales como algo que viene Apreparado y listo para consumir", desperdiciamos la oportunidad de hacer con ellos un trabajo formador creativo y profundo. Debemos plantearnos concientemente y planificar cómo usarlos de la mejor manera posible para optimizar su potencial.

**La recreación y la creación de nuevos materiales**

Este concepto se podría entender como parte del proceso de activación que acabo de comentar porque, sin duda, activar un material supone algo de re-creación. No obstante, lo analizo por separado porque va un poco más allá y conviene darle realce como tarea del educador, a la vez que apuntar algunos requisitos para que resulte eficaz.

**Recrear** un material educativo quiere decir modificarlo de alguna manera --quitarle o añadirle, reformularlo, reorganizarlo--; en fin, hacer de él algo nuevo en relación al producto original.

Una recreación que a veces requieren los materiales para EDH es su *adaptación* a las condiciones particulares de quienes los manejarán. Esto suele ser necesario cuando se emplean materiales que fueron producidos en contextos muy diferentes (otro país, o momento histórico), o para diferentes destinatarios (de otra edad, o tipo de programa educativo). Si éste es nuestro caso, tenemos que considerar a los usuarios reales de nuestro propio contexto, y preguntarnos sobre aquello que los caracteriza y también lo que los inquieta, los moviliza como grupo. Por ejemplo:

(1) *a los educadores y la institución educativa*: ¿cuáles son nuestras necesidades e intereses sobre el tema?, ¿qué énfasis preferimos?, ¿cuál es el contexto institucional en el que actuamos?, ¿se trata de un programa de educación formal o no formal?, ¿cuáles son las metas de este programa?, etc.
(2) *al grupo de educandos o destinatarios finales*: ¿qué edad tienen?, ¿cómo es la composición del grupo?, ¿en qué etapa de escolaridad están? ¿cuáles son sus necesidades e intereses sobre el tema?, etc.
(3) *a la comunidad a la que los educandos pertenecen*: ¿cómo es, étnica y culturalmente?, ¿cómo establece su identidad local y nacional?, ¿qué problemas la preocupan?, etc.

Al respondernos estas preguntas iremos clarificando si es nesario, por qué, y cuánto hay que adaptar un material existente. Tal adaptación puede tocar distintos aspectos: el lenguaje, el orden y profundidad de los temas, los ejemplos, las actividades prácticas, etc. Pero hemos ser concientes desde el principio de las dificultades y exigencias que supone toda adaptación de materiales de EDH. Los cambios que se introduzcan tendrán valor en la medida en que tengan *sentido* --entendiendo el término en su doble acepción de "direccionalidad" y "significado". Es decir, en la medida en que respondan a un propósito claro y sean en sí mismos significativos. No es aconsejable cambiar un instrumento acabado de apoyo educativo "sólo por cambiar", o hacerlo a la ligera, sin buenos fundamentos, porque los resultados pueden ser impredecibles y hasta disfuncionales con respecto a la intención inicial.

Antes de adaptar un material producido para EDH hay que hacer un análisis detenido en varios órdenes:

(1) del material original completo, para entender a cabalidad su sentido, la visión filosófica y pedagógica que lo sustenta, y su lógica interna;
(2) de la realidad a la cual se lo quiere adaptar, y
(3) de las justificaciones y el sentido pedagógico de los cambios por introducirle.

Juicios superficiales sobre cualquiera de esos aspectos conllevan el peligro de cambiar para peor, no enriqueciendo sino empobreciendo. En pocas palabras: debemos pensar bien el porqué, el para qué y el cómo de cualquier adaptación.

Cuando se da el paso de recrear materiales, enseguida empieza a perfilarse otra rica vertiente de trabajo para los educadores: **crear** sus propios materiales.

Desde el principio, quienes nos comprometemos con la EDH asumimos una empresa que es fundamentalmente creadora: de una nueva visión de la sociedad y las relaciones humanas, de nuevas actitudes, de nuevas conductas... La fuerza y los requerimientos de este proceso nos van llevando a explorar nuevos espacios y formas de comunicación para profundizar el esfuerzo cotidiano de enseñar y aprender derechos humanos. Y así vamos construyendo nuevos Aauxiliares de viaje@.

Es una evolución muy deseable que los educadores en EDH lleguen a dar forma permanente y sistematizada a sus mensajes didácticos --es decir, creen sus propios materiales--, y promuevan la creación por parte de otras personas: colegas, estudiantes, padres de familia, vecinos... Las posibilidades para elaborar y compartir mensajes de EDH son innumerables: textos informativos y artísticos, diseños, representaciones dramáticas, juegos, actividades, proyectos y un largo etc. Esta tarea es un desafío a la imaginación creadora.

**La evaluación**

Evaluar con rigor los procesos de enseñanza-aprendizaje en EDH es un dificultad seria que enfrentamos los educadores. No nos sirven los típicos exámenes porque, en el mejor de los casos, sólo miden manejo de información. La recolección de opiniones

personales es una aproximación; aunque a veces éstas se quedan en el nivel de la anécdota o de la declaración, sin que sea siempre posible confrontarlas con las prácticas vitales de quienes las expresan. La observación sistemática de actitudes y conductas es mucho más reveladora; aunque ellas no siempre muestran con transparencia las motivaciones y procesos interiores que las provocaron. La evaluación de actividades y proyectos grupales es una buena alternativa; pero subsisten dudas sobre cómo estimar, con cierto grado de objetividad, sus aciertos y fracasos, sus logros y limitaciones. Personalmente, me inclino por una complementación de estas distintas estrategias que pueda darnos una comprensión más integral del trayecto recorrido y los avances reales logrados.

En cuanto a los materiales didácticos, si bien por su "materialidad" física son elementos concretos y finitos, tampoco es sencillo evaluar en qué medida logran sus objetivos y afectan formativamente a sus destinatarios. ¿Qué criterios usar para estimar cómo son recibidos sus mensajes y cuál es su impacto efectivo? ¿A qué fuentes acudir para verificar el cumplimiento de esos criterios: a los criterios de expertos?, a las opiniones de los educadores-usuarios?, a los juicios de los educandos? Y si atendemos a todos, ¿qué peso asignar a cada juicio? ¿Cómo integrarlos para alcanzar una visión global que sugiera si son apropiados y, si no, cómo mejorarlos? ¿Qué es más fecundo en términos educativos? ¿Es mejor material el que "gusta" a los usuarios porque los satisface, o el que los "disgusta", porque los sacude, los interpela, los cuestiona? Las preguntas podrían multiplicarse... y no hay respuestas infalibles, que valgan sin excepción para todos los casos.

Estas son algunas inquietudes que nos embargan cuando nos abocamos a la tarea de evaluar en EDH, tanto en el sentido amplio de los aprendizajes logrados, como en el más puntual de la eficacia de materiales de apoyo particulares. Estamos ante otro reto y aquí con menores apoyos metodológicos. Los instrumentos disponibles de carácter cuantitativo no son los más apropiado y los cualitativos requieren mayor desarrollo para satisfacer todas las necesidades en este campo. Los educadores tenemos que estudiar y comparar distintas propuestas, ensayarlas, confrontar resultados entre nosotros mismos, y volver a probar. Lo que no podemos dejar de hacer es encarar la tarea, aún a sabiendas de sus limitaciones, porque de lo contrario caminamos a tientas.

Los puntos hasta aquí mencionados son desafíos en una doble dirección. Por un lado, para los educadores que utilizan materiales ya elaborados para EDH; por otro lado, para quienes los producen. Con conciencia de las dificultades apuntadas, éstos últimos pueden ayudar a resolverlas previéndolas de antemano y orientando a los futuros usuarios sobre lo que ellos mismos les queda por hacer.

Suele verse con claridad la responsabilidad de los productores en cuanto a facilitar el acceso a sus producciones; pero no siempre se comprende la que les cabe respecto a metodologías de uso, recreación y evaluación de las producciones. Retomaré el punto más adelante, pero mientras tanto dejo planteado este otro ángulo del desafío y anticipo que los mismos materiales pueden colaborar a enfrentarlo.

## 6. Las enriquecedoras diferencias: tipos y opciones de materiales

Entrar a temas más particularizados sobre materiales entraña un dilema desde mi posición de autora: ¿Se puede hablar pensando en todos los materiales posibles a la vez? ¿Qué y cuánto se puede decir que sea aplicable a todos por igual? Concentrarse en lo general, los principios y rasgos comunes, fuerza a simplificar el tema, pasando por alto diferencias específicas entre unos y otros materiales; resaltar las singularidades, que son muchas, exigiría un tratamiento pormenorizado, inabarcable dentro los límites de este trabajo. Reconozco esta tensión de perspectivas y asumo los riesgos de hablar en sentido amplio e incluyente, particularizando en ocasiones hasta donde me es posible. Como pasa con los propios materiales a los que venimos refiriéndonos, queda finalmente en manos de los usuarios buscar su propio equilibrio, relativizando lo demasiado general y profundizando lo apenas esbozado.

Los materiales que buscan ser apoyos didácticos para EDH pueden, en teoría, ser de muy distinto tipo. Lo interesante es que hoy, en Latinoamérica, así empiezan a serlo en realidad. La gama de producciones existentes en nuestro continente es relativamente amplia, mucho más de lo que quien se introduce en el tema podría suponer.

Es cierto que los materiales para EDH todavía son mucho menos en cantidad y variedad que los que hay disponibles en otros campos del conocimiento; pero también es real que tal carencia se va corrigiendo gradualmente. Las producciones didácticas escritas han venido creciendo a paso acelerado en la última década --y esto sin contar los estudios doctrinarios y especializados sobre derechos humanos, que tienen una tradición más antigua y nutrida. [2] En cuanto a materiales diferentes a los impresos (por ejemplo, de tipo audiovisual como programas radiales y videos), sin bien no hay muchos datos catalogados a la fecha, la experiencia directa me muestra que también han venido aumentando considerablemente.

A la par de su crecimiento cuantitativo, un examen somero de los textos que más circulan en nuestro continente permite identificar también tendencias cualitativas de desarrollo. Por mi parte, percibo una preocupación cada vez más marcada por:

(1) conceptualizar la EDH y construir propuestas metodológicas para llevarla adelante, aparte del tratamiento de contenidos especializados de carácter jurídico;

(2) abordar problemáticas regionales y de poblaciones específicas, aparte de la formulación universal de los derechos humanos tal como surge de los instrumentos internacionales;

[2] Para una percepción directa de este crecimiento cuantitativo, así como para identificar títulos disponibles para trabajar en la materia, recomiendo consultar los tres volúmenes del *Catálogo de Material Didáctico para Educación en Derechos Humanos* elaborados por el Centro de Recursos Educativos-CRE, el IIDH y Amnistía Internacional (en 1993, 1995 y 1998 respectivamente), así como la base de datos del Centro de Documentación del IIDH. La gran mayoría de estos materiales pueden ser solicitados por los interesados a las instituciones que los produjeron o al propio Centro de Documentación del IIDH.

(3) diversificar los materiales, en cuanto a destinarlos a distintos públicos y emplear diferentes géneros, formatos, enfoques, etc.;
(4) registrar y evaluar experiencias concretas, localizadas, que se han llevado adelante o están en proceso;
(5) atender a la diversidad lingüística y cultural del continente mediante ediciones bilingües y en ocasiones hasta multilingües (por ejemplo, según los países, en español, inglés y distintas lenguas indígenas), y
(6) aumentar los recursos y la calidad formales, es decir, en materia de diagramación, ilustraciones, tipo de papel, colores, etc.

En síntesis, tras la gran meta de impulsar la EDH, en Latinoamérica se están produciendo día a día más y más variados materiales didácticos. Tomar conocimiento de los tipos de apoyos existentes ayuda a los educadores a localizarlos, a comprenderlos, a usarlos mejor en su propio contexto de trabajo y, también, a elaborar apoyos nuevos si hay necesidades que no hayan sido contempladas por los recursos a la mano.

Los tipos de producciones para EDH se diversifican a lo largo de distintas líneas o atendiendo a distintos factores --factores que, a su vez, se combinan de distintas maneras en cada material. Podríamos Amapear@ este vasto territorio intentando diversas clasificaciones. Sin embargo, me parece más útil concentrarnos en dos grandes categorías de factores: una, asociada con el *sentido* que guía a un material particular (su Apor qué@ y su Apara quién@, o sea, sus objetivos y destinatarios específicos); la otra, con el *canal o vehículo* escogido para dar forma al sentido deseado (su Acómo@, o sea, su medio y su formato específico). Las decisiones en estos dos grandes ámbitos son determinantes, pues condicionarán la selección y organización de contenidos, el lenguaje y la presentación formal de los materiales.

Sin ánimo de proponer taxonomías, ni mucho menos de agotar las posibilidades, intento a continuación esbozar las principales opciones que podemos encontrar en los materiales latinoamericanos producidos para EDH. Por supuesto, son también las que podemos elegir a la hora de decidirnos a producir nuevos materiales.

**Diversificación de materiales según sus objetivos**

Considerando los objetivos específicos que lo orientan, un material de EDH puede proponerse:
- introducir de manera general al tema de los derechos humanos;
- analizar y profundizar temas especiales;
- divulgar instrumentos legales de derechos humanos (internacionales, regionales y/o nacionales);
- ofrecer información especializada de referencia y consulta (por ejemplo, a la manera de diccionarios, enciclopedias, catálogos, bases de datos, etc.);
- conceptualizar la EDH y sustentar propuestas metodológicas para llevarla adelante;
- brindar sugerencias didácticas prácticas para aplicar en aulas o sesiones de trabajo; y/o

- registrar experiencias concretas de EDH (por ejemplo, proyectos, programas de capacitación, talleres, seminarios, cursos, etc.).

Encontraremos que muchos materiales se plantean más de un objetivo específico. No obstante, cuando los objetivos son múltiples, siempre se da algún grado de priorización y unos ganan precedente sobre otros. El producto final suele reflejar advertida o inadvertidamente, una escala de prioridades. Lo importante es que el usuario identifique los énfasis de cada material y escoja como apoyos aquellos que, en cada momento y actividad, mejor responden a sus necesidades concretas de trabajo.

**Diversificación de materiales según sus destinatarios**

Considerando a quienes se dirige explícitamente como usuarios finales, un material puede estar destinado a:

- especialistas en la materia de derechos humanos;
- académicos de otras disciplinas, consideradas en conjunto, que no son especialistas en derechos humanos;
- sectores profesionales considerados de manera específica (por ej, para juristas, o médicos, o comunicadores sociales, o cuerpos policiales, o asistentes sociales, etc.);
- educadores formales y administradores educativos, según el nivel escolar en que se desempeñan (de nivel primario, de nivel secundario o de nivel superior);
- educadores no formales (educadores de adultos, capacitadores o promotores de organizaciones diversas, gubernamentales o no gubernamentales);
- estudiantes, según niveles de edad (niños, adolescentes, jóvenes o adultos), y grados de escolaridad (grupos de alta, mediana o baja alfabetización o analfabetos);
- otros agentes educativos no formales: padres de familia, líderes comunitarios, miembros de organizaciones vecinales (sociales, religiosas, culturales, deportivas, o laborales), etc.; y/o
- sectores o grupos sociales focalizados (por ejemplo: mujeres, poblaciones de una etnia particular, discapacitados, refugiados, repatriados, etc. )

Se observará que he dejado por fuera una opción que se expresa con frecuencia en muchos materiales para EDH: para Apúblico en general@ o Atodo público@. La he excluido porque considero que, a pesar de la sincera intención de los productores de llegar a un público masivo e indeterminado, en la práctica educativa esto es ilusorio. Un material auténticamente didáctico (no sólo divulgativo) puede proponerse más de un tipo de destinatarios pero, como ocurre con los objetivos, siempre necesitará establecer alguna prioridad a la hora de definir cuál será la organización de contenidos, la secuencia de aprendizajes o el uso del lenguaje. Los productores concientes de esto que, aún así, quieren ampliar su radio de destinatarios, se plantearán la dificultad de antemano y diferenciarán de manera explícita a quienes son sus destinatarios Aprimarios o inmediatos@ de quienes son Asecundarios o mediatos@.

Volveré sobre el punto clave de los destinatarios en la sección sobre proceso de producción. Mientras tanto, subrayo que es fundamental tanto para usuarios como productores identificar para quiénes está pensado y elaborado un material educativo.

**Diversificación de materiales según medios y formatos empleados**

Considerando el soporte físico que lo vehiculiza (el tipo de medio o canal de comunicación) y, derivado de él, los códigos simbólicos que emplea (verbal, icónico o kinésico), un material puede ser:

- impreso (con muchísimas variantes dependiendo del peso relativo de los componentes de lenguaje escrito y los elementos gráficos; por ejemplo, textos más o menos ilustrados, carteles, fotografías, historietas, juegos de mesa, etc.)
- *auditivo* (por ejemplo, programas de radio, grabaciones almacenadas en cassette o disco comparto)
- *audiovisual* (por ejemplo, sonovisos o diaporamas, programas de televisión, grabaciones en videos y cine; más todas las experiencias dramatizadas que explotan también el soporte corporal, tales como las representaciones teatrales y los juegos físicos.)
- *electrónico* (por ejemplo, bases de datos, libros y boletines electrónicos, y software computacional)
- *una combinación creativa de medios* (un ejemplo común son los “paquetes”, “carpetas” o “maletas” de materiales que incluyen diversos tipos de impresos y audiocasettes o videos; otro, cada vez más frecuente, los “multimedia” o “hipertextos” que combinan electrónicamente recursos impresos, auditivos, visuales y a veces hasta la interacción mediada por computadora.)

Vuelvo a repetir que no hay que entender lo anterior como una clasificación ni rigurosa ni exhaustiva, sino como un despliegue orientador de posibilidades. Si todas las clasificaciones son arbitrarias (y por ende, discutibles), en el campo de los medios de comunicación los límites entre categorías suelen ser de por sí borrosos y ,además, hoy muy móviles como consecuencia de los acelerados desarrollos tecnológicos.[3]

A su vez, dentro de los distintos medios, existe una enorme cantidad de opciones para organizar y presentar los mensajes. A lo largo de la historia de cada medio, muchas de esas opciones se han consolidado como Agéneros@ o Aformatos@ que son fácilmente reconocibles por autores y usuarios. Los géneros o formatos tienen características formales que los diferencian unos de otros y existen reglas generales, técnicas y estéticas, que nos orientan sobre cómo manejarlos para que logren mayor eficacia comunicativa.

[3] Para una discusión más detenida de la delimitación del campo y de diversas clasificaciones de medios utilizados en educación, cfr. Rodino (1987).

Sólo en el campo de los medios impresos, que todavía sigue siendo el más utilizado para producir materiales de EDH, encontramos numerosísimas opciones de géneros y formatos. Citando sólo algunas, las más comunes, encontramos:

- libros y manuales de estudio;
- cartillas, módulos y folletos divulgativos (individuales o en serie);
- antologías diversas (de instrumentos internacionales de derechos humanos; de ponencias y artículos; de textos literarios o de testimonios);
- colecciones de actividades didácticas (ejercicios, juegos, ideas para orientar investigaciones y creaciones artísticas);
- guiones para dramatizar (como teatro o teatro de títeres);
- guías para llevar adelante proyectos de acción (de observación, de evaluación, de investigación o de acción comunitaria);
- estudios de casos (experiencias concretas de individuos, grupos u organizaciones);
- memorias de encuentros (de congresos, seminarios, cursos y talleres de capacitación, etc.);
- diccionarios y glosarios de términos o temas especializados; y
- catálogos y directorios (de recursos y organizaciones especializadas).

Los distintos tipos de materiales de apoyo (aunque todos sean educativos y del campo de la EDH) no pueden ser vistos genéricamente, sin discriminación, porque no son equiparables. No Ada igual@ usar o preparar un manual para maestros que textos para estudiantes; un juego de mesa o electrónico que dramatizaciones; una exhibición mural que un documental de televisión. Y así podríamos seguir, poniendo a la par opciones que en realidad no son comparables.

Cada tipo de material tiene su problemática teórica y técnica específica, sus propias potencialidades y limitaciones. Son consideraciones que le imponen los medios, los lenguajes (signos y códigos), los formatos y géneros (convenciones de estructuración), además de los propósitos y destinatarios que se hayan establecido de antemano. Estudiar estas especificidades y aprender a manejarlas es un requisito para lograr una buena comunicación con apoyo en materiales, ya sea como educador-usuario o como productor. En materia de materiales educativos, los buenos propósitos no son condición suficiente para alcanzar los resultados deseados. La intención educativa no garantiza, por sí sola, la calidad ni la efectividad de las producciones.

En vista, pues, de esta gran diversidad de posibilidades (no equivalentes, por lo tanto no excluyentes entre sí), los educadores tienen que darse a la tarea de examinar los distintos apoyos a su alcance para seleccionar los que mejor se ajusten a sus necesidades y su contexto de trabajo. Por su parte, quienes vayan a producir materiales, necesitarán también explorar el amplio espectro de opciones para decidir cuáles resultan más apropiadas a sus objetivos, a sus destinatarios y a los medios que tienen a su alcance. (Esto último hay que considerarlo, pues no siempre todos los medios posibles en abstracto son accesibles en cada realidad del trabajo de EDH.)

Es conveniente que los educadores de EDH tomen iniciativas para localizar los materiales que existen (en el país y fuera de sus fronteras), los busquen o manden a pedir, y los recopilen ordenadamente en Acentros de recursos didácticos@. De esta manera podrán difundirse entre todos quienes lo necesiten, y ser estudiados y comparados a fin de planificar su uso sistemático. Lo mismo se aplica a los materiales nuevos que se vayan produciendo localmente.

El esfuerzo de recopilación será más productivo si se realiza en equipo y dentro un marco institucional que lo respalde, le dé continuidad y proyección: el de la escuela o colegio, o mejor aún, el de una organización educativa, gubernamental o no gubernamental. De esta manera se amplificará lo que los educadores encuentren, estudien, experimenten y creen, pues se pondrá al alcance de muchos más.

## 7. Los rasgos deseables: Criterios para seleccionar y diseñar materiales

Reconocido el servicio que pueden prestar los materiales, los educadores enseguida se preguntan, )cómo deben ser los materiales de EDH? Así formulada, la pregunta es difícil de responder, porque el Adeben ser@ parece presuponer que existe un modelo único y acabado, de eficacia asegurada, el cual bastaría seguir al pie de la letra para alcanzar sin tropiezos nuestros objetivos. No es así. Ni al discutir metodologías generales de EDH, ni instrumentos particulares como los materiales, cabe pensar en un solo camino o propuesta de diseño que satisfaga todas las demandas de esta tarea. Por eso, intentar un catálogo normativo sobre características de los materiales de EDH podría inducir a una simplificación excesiva, estilo instructivo o Areceta@. Y nada está más lejos de mi visión sobre el tema.

La preocupación, sin embargo, es muy válida. Como educadores, necesitamos poder estimar qué clase de recurso didáctico y en qué medida resultará más pertinente y útil a nuestros fines que otro. En estos términos, las teorías pedagógicas pueden ofrecernos algunas respuestas, aunque más aproximativas e inciertas que Aun modelo@. Pueden ofrecernos criterios orientadores para realizar una práctica pedagógica congruente con los principios y valores de los derechos humanos --y de manera más particular, también para seleccionar y diseñar herramientas de apoyo.

Las propuestas metodológicas y didácticas más relevantes para la EDH provienen de distintos movimientos renovadores de la educación a lo largo de la historia, desde los *modelos de autogestión y cogestión educativa* planteados en Europa a principios de siglo, por ejemplo por pedagogos como Lobrot, Makarenko y Freinet (Magendzo, 1990), hasta la corriente latinoamericana de la *educación popular o educación liberadora* gestada en los años sesenta a partir de los aportes de Paulo Freire (1965, 1969, 1985, 1994).

Otras contribuciones de sistematización más reciente surgen de las *teorías psicológicas del aprendizaje,* también llamadas *cognoscitivas o constructivistas.* En oposición a las teorías de base conductista y geneticista, estas corrientes comparten una premisa

fundamental: el aprendizaje es un proceso activo y de construcción de representaciones mentales que se lleva a cabo en el interior del sujeto que aprende y es fuertemente influenciado por sus interacciones con otros sujetos. Entre las vertientes cognoscitivas más ricas en sugerencias metodológicas para la EDH pueden citarse el *aprendizaje por descubrimiento*, inspirado en investigaciones de Jean Piaget y colaboradores (1974, 1975); el *aprendizaje como interacción social*, apoyado en estudios de Lev Vygotsky (1986) [1934] y Jerome Bruner (1984); el *aprendizaje significativo* de David Asubel y colaboradores (1987), y los planteos sobre *inteligencias múltiples* y *desarrollo de la creatividad* de Howard Gardner (1983, 1999).[4]

A la luz de los fines de la EDH y con sustento en las contribuciones de esas fuentes teóricas, podemos derivar pautas y sugerencias aplicables al trabajo pedagógico en EDH y, por ende, al diseño de materiales. Porque son criterios y no recetas, tienen un nivel de generalidad amplio y pueden plasmarse de distintas maneras en actividades o producciones concretas. A continuación sintetizo algunos de los que considero más importantes como referentes deseables para nuestro trabajo educativo.

**Comunicación, motivación e involucramiento emocional**

El contacto o confluencia emocional que un material de EDH alcance con sus destinatarios es el primer paso para abrir canales de comunicación y permitir un intercambio con potencial transformador. Los materiales han de reflejar (no sólo desear reflejar) un auténtico conocimiento y compenetración con sus destinatarios específicos, cualesquiera sean; de modo que éstos puedan sentirse aludidos y reconocidos como son, puedan sentir que el material les habla Aen su idioma@ y los invita a dialogar.

Lograr esta comunicación tiene mucho que ver con el lenguaje que se emplee, pero va más allá. Tiene que ver, también, con que el material se vincule con sus experiencias de vida, sus expectativas, sus conocimientos (y desconocimientos) previos. Los mensajes de EDH tienen que partir del estado real en que los destinatarios se encuentran y, desde allí, motivarlos a trascenderlo. Sin puentes afectivos hacia sus interlocutores, son un salto al vacío.

**Consideración de la persona como ser integral y, también, individual**

Para apelar a sus destinatarios, los materiales (como cualquier otra acción de EDH), tiene que asumirlos como personas integrales, con cuerpo y mente, identidad individual y social, sensibilidad, emociones, vivencias, conceptos y pre-conceptos, necesidades, aspiraciones, capacidad de decisión y opción... Y por eso han de convocar a todos los componentes de su personalidad, y a todos interpelarlos.

[4] Kaplún (1995), Cap. II, presenta un excelente resumen de los aportes de las tres primeras corrientes citadas, vinculándolos a la elaboración de materiales impresos de autoaprendizaje.

Y han de reconocer también que no todos aprendemos de la misma manera; que mostramos distintas formas de representaciones simbólicas o Ainteligencias@, todas valiosas, que nos abren otras tantas puertas de acceso al conocimiento (Gardner, 1983, 1999). Los educadores hemos de transitar todas esas vías.

Una manera de hacerlo es abordar los problemas en estudio desde perspectivas y con metodologías variadas que incluyan a la vez, por ejemplo, ejercitación corporal y sensorial, sensibilización afectiva, introspección y reflexión individual, discusiones grupales, actividades artísticas y acciones prácticas organizadas. Enfoques multifacéticos darán cabida tanto al juego como al debate de ideas; al sacudimiento emocional de los testimonios y experiencias concretos como al estudio de conceptos; a la apreciación de obras de arte como a la creación estética propia; a la investigación bibliográfica y de campo como a los proyectos comunitarios.

**Significatividad psicológica y social**

Las personas estamos siempre ubicadas en un entorno físico, histórico y cultural, que ha contribuido a hacernos lo que somos e incidirá en lo que seremos, o querramos ser. Hace a nuestra identidad personal y a nuestra perspectiva para conocer el mundo. Somos representantes de una especie universal, pero existimos situadamente, en contexto. El aquí y ahora de educandos y educadores es un punto de partida ineludible para la EDH y debe ser también la plataforma de apoyo de sus materiales.

Sólo planteados a partir de ese contexto, tendrán sentido y valor vital para los destinatarios los conceptos, ejemplos y actividades que un material proponga. Se argumentará que los derechos humanos siempre tienen significado para cualquier persona. Estamos de acuerdo; pero sólo si la persona puede conectarlos con su vida de todos los días y usarlos para interpretarla: lo que tiene y hace; lo que no y por qué no; lo que necesita para ser feliz y cómo puede lograrlo...

En EDH, éste un problema de planteamiento más que de contenidos. La construcción de sentido no radica por sí misma en la información que se maneja; sino en la forma como se la vincula con lo existencial y lo social cotidiano de los sujetos y, así, adquiere significado y relevancia para ellos. En la medida que las acciones y materiales educativos puedan establecer esos vínculos harán posibles aprendizajes profundos y duraderos.

**Participación activa de los destinatarios en sus procesos de aprendizaje**

Paulo Freire señaló hace tiempo lo que la psicología cognoscitiva ha demostrado: que "*nadie se educa solo"*, ni "*nadie educa a nadie"*, sino que "*los seres humanos se educan en comunión, mediatizados por el mundo"*. Educarse es un trabajo de construir conocimientos a través del proceso mismo de conocer, en el cual todos somos sujetos de enseñanza y aprendizaje a la vez, y a lo largo de la vida. Así vista, la participación de los educandos no es una simple concesión de educadores comprensivos, o un

recurso para hacer más dinámico y atractivo el estudio. Es un principio para lograr aprendizajes verdaderos.

Para la EDH es, además, una consecuencia necesaria de reconocer a los sujetos como personas libres y respetarles ese derecho. Y hablamos de una participación real, con posibilidades de opinar y decidir con autonomía sobre lo que los afecta; lo cual supone complementariamente asumir la responsabilidad por las propias decisiones y acciones. Busca, pues, crear ambientes de trabajo que favorezcan la intervención de todos, el razonamiento independiente sobre nuestros actos, la evaluación de sus posibles consecuencias, y la toma de decisiones meditadas.

Por ende, cualquier material de EDH ha de ofrecer espacios para que los destinatarios intervengan en los procesos formativos que se intenta apoyar --intelectuales, afectivos y de acción--, y que lo hagan en comunidad con otros sujetos. Un material guiará a sus usuarios no sólo a estudiar los temas y realizar las actividades sugeridas; sino también a indagar, opinar, cuestionar, confrontar juicios, contrastar opciones, decidir, evaluar las consecuencias de las decisiones. Los orientará hacia otras personas de su entorno para que dialoguen y recojan información, experiencias y otros puntos de vista. Y además, los invitará a que hagan un uso creativo del propio material, a fin de recrear lo dado, incorporar propuestas nuevas, inventar...

**Problematización del conocimiento**

La realidad, física, psicológica o social no es simple ni unifacética. Tampoco es transparente a nuestra percepción inmediata, de modo que podamos captarla fácilmente con la información empírica que recogemos a través de nuestros sentidos y experiencias individuales. Es compleja, multiforme, cambiante, y encierra muchas contradicciones, ambigüedades y zonas borrosas. No puede ser plenamente aprehendida a través de la observación directa (siempre parcial), ni del pensamiento ingenuo. Tampoco, en especial en materia de derechos humanos, desde posiciones neutrales, en sentido moral y político.

Suele ser la escuela, a través de asignaturas nítidamente delimitadas, quien presenta la realidad a niños y jóvenes como un conjunto bien articulado y coherente de conocimientos atemporales y definitivos sobre el mundo, ya organizados para ser fácilmente asimilados. La EDH nos propone un desafío diferente, epistemológico y cognoscitivo. Nos propone acercarnos a la realidad de los derechos humanos como es --mostrando sus pugnas históricas, sus fuerzas sociales en tensión, sus frecuentes choques de intereses (y, por ende, de derechos), sus zonas aún poco comprendidas-- y así tratar de conocerla honestamente, sin ocultar lo conflictivo, lo relativo, lo que este Aconocer@ tiene de subjetivo e incompleto. En fin, educar para un pensamiento no simplista, absolutista ni dogmático, abierto a la libre indagación crítica y la búsqueda creadora. (Magendzo, 1990, 1993; Magendzo y Donoso, 1992)

Entonces, un material para EDH no puede buscar la aceptación rápida y superficial de una concepción de derechos humanos presentándola Aen blanco y negro@, como si

fuera una filosofía acabada, sin fisuras ni contradicciones, o una práctica de aceptación unánime. Tiene que reconocer las discrepancias entre la teoría y la realidad; los debates entre diferentes intereses y puntos de vista; la multiplicidad de opciones disponibles (con sus respectivas consecuencias), y la autonomía de los sujetos para decidir (con todos los riesgos que ello implica).

En suma, tiene que reconocer la presencia permanente de la incertidumbre y el conflicto, y plantear a sus destinatarios problemas de diferentes tipos: de conocimiento, de percepciones, de actitudes y de decisión. En la medida en que ponga a sus interlocutores frente a situaciones problemáticas por resolver y los conduzca a examinarlas, está dando el primer paso para enseñarles a resolverlas concientemente.

**Movilización de la reflexión y la acción conciente**

La EDH propicia cambios de actitudes y conductas hacia prácticas de convivencia cada vez más respetuosas de los derechos humanos. Pero no nos confundamos: este cambio de actitudes y conductas no tiene nada que ver con el condicionamiento conductista. Difiere de él radicalmente, en fines, premisas y medios. No procura "acomodar" a los sujetos al orden social existente, sino por el contrario prepararlos para el juicio crítico del mismo y la toma de posición libre y autónoma frente a él. No intenta "moldear" conductas mecánicas; no diseña cadenas de estímulos-respuestas que conduzcan programadamente a las respuestas "correctas" previstas de antemano; no se apoya en el reparto de "recompensas" y "castigos".

Por el contrario, la EDH rechaza cualquier manipulación o adoctrinamiento, por más bien intencionada que sea. Promueve el análisis reflexivo de las conductas, propias y ajenas a la luz de principios éticos; el razonamiento fundamentado sobre los cambios necesarios, y la opción voluntaria por cambiar. Por ello, la EDH pone énfasis en los *procesos que conducen a cambiar*, más que en contenidos o efectos específicos. (Lo cual no significa vaciarla de contenidos, porque sin ellos los derechos humanos se quedan en entelequias vacuas o bella retórica; ni significa ignorar los cambios deseables, porque sin ellos se diluyen las valoraciones éticas.) Pero su prioridad es facilitar procesos de transformación que pasen por la conciencia de los sujetos, promoviendo una dinámica constante de *acción-reflexión-acción*.

En consecuencia, los materiales de EDH, a la par de problematizar, han de desarrollar en sus destinatarios la capacidad de indagar y actuar sobre una realidad insatisfactoria en materia de derechos humanos. No se trata de darles una solución (lo que no siempre es posible, porque nunca hay una sola, ni tampoco es lo más valioso pedagógicamente). Se trata de despertar su inquietud por investigar los problemas, analizarlos, idear soluciones, y llevarlas a la práctica.

Los materiales pueden orientar estos procesos sugiriendo, por ejemplo, fuentes a las que acudir en cada caso concreto para buscar información; distintos ángulos por considerar; dinámicas de discusión grupal; procedimientos de organización colectiva para llevar adelante proyectos de trabajo, etc. La idea es invitar a pensar y a actuar, y

brindar herramientas para hacer lo primero de manera crítica y lo segundo, cooperativamente.

**Potenciación del grupo como espacio de aprendizaje y cooperación**

El grupo representa una instancia de aprendizaje de gran valor, reconocido en el pasado por los movimientos más innovadoras de la enseñanza y hoy sustentado ampliamente desde la psicología del aprendizaje. No es un simple recurso para "modernizar" la enseñanza; lograr mayor amenidad en las clases, o despertar el entusiasmo en los estudiantes. Es una consecuencia metodológica de concebir de otra manera, esencialmente social, qué es el aprender y cómo se aprende.

La EDH promueve al grupo como "célula de aprendizaje" (en la escuela y en la vida), y lo impulsa para que desarrolle su máximo potencial en tal sentido, de acuerdo con el nivel de edad y características de sus integrantes. En este sentido, los materiales pueden cumplir una labor invaluable promoviendo y orientando trabajos grupales.

Sin embargo, hay que tener el cuidado de hacerlo manera sistemática y fundamentada. No basta con que un material sugiera: "fórmense grupos y discutan X tema". En educación, el trabajo grupal sin claridad de objetivos ni lineamientos puede conducir al activismo del mero hacer por hacer, con el riesgo consiguiente de despojarlo de sentido, de convertirlo en una inocua "técnica" más. Por mi parte, concibo a un buen material de EDH igual que a un buen educador, como un "facilitador" del trabajo grupal, orientando sus tareas y actividades (organizarse, investigar, confrontar información y opiniones, analizar, sacar conclusiones, hacer propuestas, planificar acciones, etc.) y también impulsando el desarrollo de relaciones interpersonales constructivas (colaboración y respeto mutuo, comprensión de distintos puntos de vista y estilos de trabajo, negociación de diferencias, logro de acuerdos, etc.).

**Equilibrio entre grado de estructuración y de apertura del material**

Esta cuestión me parece un dilema importante (a nivel teórico y operativo) para las corrientes educativas que, como la EDH, son participativas y transformadoras y, en el diseño de materiales, procuran plasmar criterios como los arriba enunciados. ¿Cuán estructuradas deberían ser las propuestas pedagógicas? ¿Cuál es el grado deseable de organización y procesamiento previo que hay que hacer de la información? ¿La sistematicidad que hay que dar a la secuencia de aprendizajes? ¿La direccionalidad que hay imprimir a las actividades? ¿Cuánto del saber acumulado por las disciplinas hay que aportar, y cuánto hay que dejar a la elaboración personal de los educandos?

La oposición suele plantearse entre metodologías y materiales "cerrados" o "abiertos". Sin embargo, como bien analiza Kaplún (1995), no se trata de dos alternativas antagónicas, sino de un continuum de posibilidades entre un extremo de máxima estructuración (centrado en la entrega de contenidos) y otro de máxima apertura, (centrado en la actividad autónoma del educando, sin o con muy pocos contenidos).

Respecto a materiales el punto es difícil de resolver en abstracto, ya que mucho depende de sus objetivos, destinatarios, medio y formato. (Repasar la diversidad de opciones presentadas en la sección anterior.) Como criterios generales sólo me atrevo a sostener es que el punto debe analizarse explícitamente al planear cada material y que lo más conveniente es ubicarlo en una posición intermedia del continuum.

Por un lado, no podemos ignorar que hay un saber sobre derechos humanos: contenidos filosóficos, éticos, históricos y jurídico-políticos que son nuestro marco de referencia. Por otro, hay que resistirse a pensar en saberes Afinales@ y definitivos, que tienen todo analizado, explicado y resuelto. El esfuerzo de diseño debería a la vez incorporar los conocimientos y principios de derechos humanos ya alcanzados, y tender simultáneamente a la invitación, la motivación, las propuestas abiertas que impulsen procesos mentales y de acción autónomos. Porque estos procesos, en última instancia, serán conducidos por los propios protagonistas: educadores, estudiantes, padres de familia, vecinos...

**Orientación del uso**

Los mensajes de EDH tienen que ser claros en cuanto a explicitar sus bases de principios y metodología, sus propósitos, y sus alcances y límites. Esta es una cuestión de honestidad intelectual, sin duda; pero también de eficacia educativa. Por un lado, tales explicitaciones operan como Aorganizadores previos@ (Ausubel, 1987) que ayudan a la decodificación de los mensajes. Pero además, cuando se informa a los usuarios sobre qué es y para que sirve una herramienta, así como lo que pueden esperar de ella y lo que no, se desmitifica a la herramienta misma y se reconoce el valor del trabajo personal en el aprendizaje. Se coloca el motor y la responsabilidad del proceso en los sujetos que aprenden.

Además de ser explícitos sobre sí mismos, es muy útil que los materiales de EDH orienten a sus destinatarios sobre la manera más provechosa de usarlos. Pienso aquí en dos niveles de orientación:

1) cómo manejar el propio material, por ejemplo: si individualmente o en grupo; con o sin guía de un educador; con qué grado de flexibilidad en la secuencia de temas; qué estimado de tiempo y esfuerzo hay que dedicar a su estudio; etc. y
2) cómo trascender y potenciar el material conectándolo con la realidad externa, por |ejemplo, con quién puede compartirse y cómo compartirlo.

En ambos niveles, es valioso que siempre que sea posible se oriente a los destinatarios a hacer un uso grupal del material, a socializarlo con otros. Esto puede ser en el aula, en talleres o encuentros de derechos humanos, en el hogar, en reuniones de amigos, en los lugares de trabajo; en fin, en todos aquellos ámbitos en los cuales sea posible hacerlo circular. No perdamos de vista que ningún material sustituye el calor del contacto humano, la vitalidad de la interacción directa, el entusiasmo (y el aprendizaje) que genera el compartir juntos una experiencia o una tarea. La idea, en breve, es que un material de EDH favorezca y facilite encuentros personales; nunca que los sustituya.

Para concluir el tema, vuelvo a plantear un desafío. No es fácil enumerar las técnicas específicas pueden servir para concretar estos criterios en todas las situaciones y materiales posibles. ((Desconfiemos de las fórmulas!) Pero, para empezar, sí podemos reconocer lo que definitivamente **no** nos servirá.

En cuanto a la *actitud desde la que comunicamos*, no servirá "disertar desde el podio"; asumir la distancia del "especialista" anónimo y neutral, carente de identidad y compromiso; ni hablar (o escribir) como quien monologa, sin dejar espacios ni tiempos para la expresión de nuestros interlocutores. En cuanto a la *presentación de contenidos*, tampoco servirá informar sin explicar; argüir sin demostrar, o responder sin haber despertado antes la inquietud por preguntarse. En cuanto a la *estrategia didáctica*, no servirá dar todo "masticado", listo para registrar y reproducir; ni preguntar pidiendo la "respuesta correcta", que alguien fijó de antemano; ni proponer actividades para competir sobre quién sabe más, puede más, o gana más...

Sin duda alguna, es mucho más fácil juzgar y escoger entre materiales de EDH ya existentes que producirlos. En este último caso, la creatividad de los educadores-productores, enriquecida por el estudio y la discusión, buscará recursos y técnicas apropiados para poner los criterios a funcionar en los futuros materiales. Tendrá presente que la manera de concretar los criterios en cada material variará según el tipo de medio, los destinatarios (en especial nivel de edad y modalidad educativa en que se vaya a usar), y el entorno cultural. Los recursos que se ensayen tendrán, además, que ser objeto de constante re-examen a la luz de cómo el material sea recibido y evaluado durante su uso efectivo. La sección siguiente permitirá ampliar estos conceptos.

## 8. Un trayecto común: el proceso de producción de materiales

Producir materiales didácticos es, en esencia, conducir un *proceso de comunicación educativa a través de medios*. Tal proceso tiene etapas y principios comunes, independientes del medio empleado, que se derivan de la naturaleza de todo trabajo comunicativo con fines pedagógicos. Pero también tiene otras etapas diferenciadas y principios especializados, que se derivan del tipo particular de medio y formato seleccionado. El presente trabajo, introductorio y panorámico, se ubica en el terreno de los principios generales de la producción educativa. Queda por delante para los educadores interesados el adentrarse en la producción de materiales en diversos medios y formatos.

Quienes producen materiales didácticos tienen que asumirse, pues, como *comunicadores*. Y deben proponerse ser buenos comunicadores, si quieren hacer aportes educativos relevantes y efectivos. Para ello necesitarán apoyarse en las disciplinas que abordan los problemas teóricos y técnicos de la comunicación, los distintos medios de comunicación y, sobre todo, la pedagogía de la comunicación. En particular, les sugiero estudiar las ricas contribuciones y experiencias generadas en Latinoamérica por la corriente de la "comunicación popular", vertiente de la educación

popular, que guarda profunda sintonía con los fines y propuestas metodológicas de la EDH. Entre quienes la han conceptualizado con mayor lucidez puede citarse a Paulo Freire, Juan Díaz Bordenave, Luis Ramiro Beltrán y Mario Kaplún.

¿Qué significa, con exactitud, "producir materiales"? Las personas que no están familiarizadas con la tarea suelen entenderla estrictamente como "hacer" los materiales (escribir un texto, dibujar ilustraciones, salir a la calle a grabar voces, sonidos o imágenes y después, según sea el caso, combinar todos los componentes). Esta visión es muy restringida, y del todo inapropiada para las producciones educativas. El producir así entendido es apenas una fase dentro de un proceso mucho más abarcador, que comprende varias etapas, todas necesarias y valiosas. Pasar por alto cualquiera de ellas, o ejecutarlas a la ligera, atenta contra la calidad y la efectividad del producto final. Tan importante como producir en sentido estricto, es lo que hay que hacer antes y lo que hay que hacer después.

El proceso o ciclo de producción de los materiales educativos comprende varias fases y etapas.

FASE DE PRE-PRODUCCIÓN:
Diagnóstico de necesidades
Concepción y pre-alimentación
Investigación temática
Planificación

FASE DE REALIZACIÓN:
Diseño
Elaboración
Validación
Revisión y ajustes

FASE DE POST-PRODUCCIÓN:
Distribución y difusión
Aplicación o uso
Seguimiento del uso
Evaluación de campo

Estas etapas no tienen límites rígidos, ni se cumplen siguiendo siempre el mismo orden inalterable. En la práctica, algunas se superponen, marchando en forma paralela (por ejemplo, hay que investigar durante todo el proceso), o se repiten en forma recursiva (por ejemplo, hay que evaluar cada paso que se da), o a veces se vuelve atrás, si las circunstancias lo exigen (por ejemplo, como resultado de ir investigando y evaluando sobre la marcha puede ser necesario replantear la concepción inicial del material en algún sentido, o la planificación del trabajo).

Sin perjuicio de lo anterior, en conjunto constituyen una *secuencia-guía* (lógica y cronológica) del proceso de producción. Son aplicables para producir cualquier material,

más allá del medio y formato utilizado, sus destinatarios, sus objetivos específicos, su nivel de complejidad o grado de sofisticación técnica. Todos los posibles factores de diversificación se contemplan al interior del proceso de producir.

La secuencia de producción es también cíclica, porque puede repetirse indefinidamente. Al concluir un material o en el mismo transcurso de elaborarlo, si se ve la necesidad de realizar otro u otros complementarios, el proceso se reiniciará.

Consideremos algunos aspectos puntuales de las distintas etapas que son especialmente pertinentes en el caso de los materiales para EDH.

**La fase de pre-producción**

La fase preparatoria de la producción arranca en el momento mismo en que empieza a pensarse en un material (o más de uno) como una alternativa para ayudar a resolver, desde el trabajo educativo, una necesidad o problema detectado en la realidad social inmediata.

Es verdad que la EDH y por ende, sus materiales, están inspirados siempre por una conciencia y una preocupación de carácter universal: que se reconozcan y respeten los derechos humanos en todo momento, lugar y sociedad del mundo, como normas de convivencia básicas entre todas las personas. Pero, al mismo tiempo, la decisión de realizar acciones educativas orientadas hacia esa gran meta surge de una conciencia y una preocupación particular: comprobar cuán distante se encuentra de esa utopía una sociedad concreta, localizada en un tiempo y lugar precisos, y cuánto hay que trabajar por transformarla. Es decir, surge de trazarse un camino por recorrer. Así, es cada realidad situada e histórica la que genera acciones educativas concretas y les da propósito y contenido.

Los materiales, como herramienta para apoyar acciones educativas transformadoras, han de pensarse, pues, contextualizadamente. Llamo **diagnóstico de necesidades** (o diagnóstico de situación) a este primer paso de analizar con detenimiento el “aquí y ahora” y el “para qué” se quiere utilizar cierta herramienta. ¿Qué problema/s identificamos que exija/n trabajo educativo? ¿Cuáles son sus causas? ¿Su historia? ¿Sus actores? ¿Qué alternativas de solución visualizamos? ¿Qué tipo de trabajo formativo superador puede llevarse adelante? )Para qué nos serviría contar con un material de apoyo? De aquí surgen las grandes pistas de por dónde y cómo empezar.

La **concepción** del material es el crecimiento de esa idea embrionaria que va tomando forma a través de las sucesivas reflexiones de un autor o, más comúnmente en el caso de los materiales para EDH, de las discusiones de un equipo de trabajo. Comenzamos a hacer precisiones, que luego iremos ajustando en las etapas siguientes. )Qué esperamos lograr con un determinado material? )En relación con quiénes? )Qué áreas de conocimiento tendría que abordar y cómo, para lograr los propósitos deseados?

Al hacer estas delimitaciones, aunque sea preliminarmente, vamos trazando los ejes centrales del material: sus **objetivos**, sus **destinatarios** y su **temática**. Dos criterios han de guiarnos para hacer este pre-diseñol: que el material resulte *relevante* para atender las necesidades antes diagnosticadas y *significativo* para aquellos a quienes va dirigido --tanto desde un punto de vista intelectual, o lógico, como emocional, o psicológico. (Ausubel y otros, 1987; Kaplún, 1995).

Concebir un material es corporizarlo. No sólo en el sentido metafórico de irlo conformando; sino también en el sentido literal de pensarlo en las manos y las mentes de seres corpóreos, personas de carne y hueso para quienes los derechos humanos no son una abstracción, son una necesidad realizable y exigible.

**Una escala obligada: destinatarios y pre-alimentación**

Aún a riesgo de desbalancear este esbozo introductorio del proceso de producción, me detendré en el punto de los destinatarios por dos razones. Por un lado, porque es central en la concepción de cualquier material educativo; por otro, porque he observado con cierta frecuencia en materiales de EDH que los destinatarios concretos quedan desdibujados, diluídos en la figura de "público general" o "todo público" --tal vez porque la universalidad de los derechos humanos hace creer erróneamente a sus productores que todo lo que se diga al respecto sirve para todos por igual.

¿Se puede construir mensajes educativos "en el aire", ignorando a sus interlocutores: quiénes y cómo son, qué les interesa y preocupa, cómo sienten y se expresan? Tal vez se puede, pero esos mensajes... ¿les llegan? Pensando en materiales formativos y movilizadores como los de EDH --que pretender ser mucho más que reservorios de información--, me atrevo a decir que no es posible. Procurar dirigirse a "todos" a la vez y de la misma manera puede significar no llegarle a nadie, porque nadie se siente directamente interpelado. O nos engañamos y sólo estamos llegando a algunos (generalmente, a quienes se parecen más a nosotros, los comunicadores).

Mario Kaplún nos recuerda el sabio adagio de un viejo educador inglés: "*Si quieres enseñar latín a Pedro, ante todo tienes que conocer a Pedro. Y, en segundo lugar, conocer latín*." Insiste en la importancia de que los comunicadores educativos nos esforcemos por construir nuestros mensajes a partir de sus destinatarios y a este momento inicial del proceso de comunicación lo llama, con exactitud, **"pre-alimentar"** el mensaje. Lo contrapone así al conocido concepto de "retro-alimentar" un mensaje, paso que las teorías ingenieriles de la comunicación plantean siempre después que el mensaje ha sido emitido, con el sólo propósito de verificar si fue bien recepcionado. La pre-alimentación es otra cosa.

> *Proponemos llamar pre-alimentación a esa búsqueda inicial que hacemos entre los destinatarios de nuestros medios de comunicación para que nuestros mensajes los representen y reflejen. Por ahí comienza y debe comenzar un proceso de comunicación popular.*

> *Y, al comenzar por ahí, estamos también cambiando el modelo de comunicación. El esquema clásico Aemisor-mensaje-receptor@ nos acostumbró a poner al emisor **al inicio** del proceso comunicativo, como el que determina los contenidos del mismo y las ideas que quiere comunicar; en tanto el destinatario está **al final**, como receptor, recibiendo el mensaje. (...) si se desea comenzar un real proceso de comunicación en la comunidad, el primer paso debiera consistir en poner al destinatario, no al final del esquema, sino también **al principio**: originando los mensajes, inspirándolos; como fuente de pre-alimentación. (Kaplún, 1985, pág. 101)*

Para lograrlo, el autor nos llama a desarrollar una capacidad explicada desde hace tiempo por la psicología y que es clave para la comunicación educativa: la **empatía**.

> *Todos conocemos y experimentamos el sentimiento de simpatía. Inspiramos simpatía a otra persona o no. Este es algo espontáneo, no racional, ajeno a la voluntad; un impulso que no controlamos ni dominamos. En cambio, la empatía es una actitud deliberada, voluntaria; un esfuerzo consciente que hacemos para ponernos en lugar de nuestro interlocutor a fin de establecer una corriente de comunicación con él. Es la capacidad de ponernos en la piel del otro, de sentir como él, de pensar como él, de "sintonizar", de ponernos en su misma "onda".*
>
> *Como destreza, la empatía es una condición que podemos cultivar, desarrollar. Todos podemos incrementar nuestra capacidad para "empatizar" tratando de ponernos en la situación, en el lugar de aquellos con quienes queremos comunicarnos; de ubicarnos en su realidad, de sentir con sus valores y de pensar con sus categorías. En la medida en que cultivemos en nosotros esa capacidad, en esa medida seremos comunicadores.*
>
> *Pero esa capacidad no es sólo intelectual, racional: no es una mera estrategia. Significa QUERER, VALORAR a aquellos con los que tratamos de establecer la comunicación. Implica comprensión, paciencia, respeto profundo por ellos, cariño, aunque su visión y su percepción del mundo no sea todavía la que nosotros anhelamos. Significa estar personalmente comprometido con ellos. (Kaplún, 1985, págs.124-5).*

Al concebir un material de EDH los comunicadores debemos, entonces, proponernos:

- conocer bien al o a los grupos específicos a quienes queremos dirigirnos ()es cierto grupo profesional o laboral? )determinado grupo de edad? )una población étnica particular?, etc.);
- recoger sus problemas, necesidades y aspiraciones en materia de derechos humanos, que el futuro material procura abordar;
- acercarnos a su cosmovisión del mundo, sus prácticas culturales y su lenguaje;
- reconocer los medios más apropiados para entablar un diálogo con ellos de acuerdo a las condiciones de su entorno y sus prácticas (por ejemplo, pensando en tipos de

medios, )serán libros, folletos, periódicos, o juegos? )teatro, radio o video?)más de uno, cuáles?); y

- entender cómo ellos se relacionan con los mensajes de esos medios en su vida cotidiana, y no solamente con los mensajes de intención educativa ()qué historias gustan de contarse?)qué leen? )qué juegan? )qué dramatizaciones o programas de radio o televisión los conmueven? )por qué?).

Los educadores contamos con distintos recursos y técnicas que pueden servir para prealimentar futuros materiales, entre ellas los talleres presenciales, entrevistas, juegos educativos, sociodramas y videos generadores de discusión --en especial los que tienen una línea argumental o narrativa, más que los tipo documental. (Kaplún, 1995). En EDH estamos habituados a usar estos recursos, pero generalmente lo hacemos con propósitos de capacitación, más que de exploración diagnóstica. Tengamos presente esta otra cara complementaria de tales actividades: su potencial de *aprendizajes para nosotros mismos, como educadores y comunicadores*. Mucho de lo que necesitamos conocer surgirá allí, sólo tenemos que querer y saber escuchar.

Si prealimentamos nuestros mensajes podemos alcanzar ese delicado equilibrio que está presente en los buenos materiales educativos: conjugar temas, principios y valores universales con las singularidades de las personas concretas con quienes queremos comunicarnos. Principio que, además, hace a la esencia de la propia filosofía de los derechos humanos.

La etapa que se plantea a continuación, la **investigación temática**, no es estrictamente posterior a la concepción del material. Por lo general comienza desde el momento mismo en que el material se concibe y acompaña todos los pasos siguientes. Aquí la he separado con la intención de destacarla como un momento preciso, ineludible, de *búsqueda y estudio de fuentes de información* para satisfacer las múltiples exigencias del trabajo de producción, es decir, sus exigencias *conceptuales, metodológicas, técnicas y estéticas*.

Investigar temáticamente implica estudiar aquellos campos del conocimiento que sustentarán el material. Estudiar, por ejemplo:

1) los *contenidos* específicos de derechos humanos que el material desarrollará:
2) las *metodologías y recursos didácticos* más apropiados según los objetivos, destinatarios y contenidos del material;
3) las características y requerimientos técnicos del *medio* por utilizar (impreso, radial, televisivo, etc.);
4) las características y requerimientos de los *formatos* posibles y más apropiados para nuestros fines dentro del medio por utilizar (si vamos a usar la radio, por ejemplo: el documental didácticos, el micro-programa divulgativo, la radio-revista, el radiodrama, etc.); y
5) otros materiales didácticos existentes que puedan servirnos como referencia, consulta, inspiración, contrastación, etc.

En cualquier proceso comunicativo, particularmente en los de intención educativa, la información cumple un papel necesario. El mismo Paulo Freire --crítico profundo de la educación puramente transmisora de datos, a la que con razón llamó "bancaria"-- aclara, no obstante, que "*conocer no es adivinar, (...) la información es un momento fundamental del acto de conocimiento*" (Freire, 1977)

Bien sostiene la psicología cognoscitiva que todos aprendemos mediante un proceso interno y activo de construcción y reconstrucción de conocimientos a través de representaciones mentales. Pero esto no significa que el conocimiento como producto sea autogenerado por cada uno de nosotros. Existe un capital de saberes acumulados por la humanidad y sistematizados en distintas disciplinas, profundizado y revisado de manera constante en la historia, que actúa como plataforma de apoyo a nuevos conocimientos, sea por continuidad o por ruptura.

Investigar y estudiar permanentemente impulsará la solidez conceptual de los educadores y comunicadores educativos. Impulsará también su creatividad, porque multiplicará el abanico de sus opciones, pondrá a prueba sus ideas con debates teóricos, y enriquecerá su acción con experiencias realizadas y propuestas de posible realización.

La **planificación** organiza las etapas siguientes de la producción del material, identificando de antemano todas las previsiones que hay que tomar para desarrollarlas satisfactoriamente.

Es importante planificar de la manera más integral posible y con visión de largo plazo. Cuando se piensa en satisfacer necesidades de EDH, rara vez será suficiente planear un único material. Como vimos más arriba, hay mucho por hacer y con muchos grupos de destinatarios. Los educadores u organizaciones de EDH habitualmente se plantean proyectos que incluyen un espectro amplio de acciones y por eso ven la necesidad de múltiples materiales de apoyo, diversificados por objetivos, destinatarios o temáticas. En tal caso, conviene concebirlos todos de una vez como conjunto sistemático; aunque después se realicen escalonados en el tiempo. Pensemos en una serie de cartillas, de afiches o de programas radiofónicos (o bien en combinaciones de medios) que no se podrían elaborar de manera simultánea sino consecutiva. Aún así, el plan original debe esbozar todos los componentes de la colección, de modo que el conjunto resulte integrado y coherente. Un plan amplio puede ser revisado a posteriori; pero siempre es preferible contar con un modelo de base, aunque haya que irlo modificando, que no contar con modelo alguno e ir produciendo materiales aislados, de manera circunstancial y aleatoria.

La planificación de la realización contemplará:

1) el detalle de necesidades de las etapas por delante hasta completar el material por realizar en lo inmediato, estimando con realismo sus requerimientos pedagógicos y operativos: de recursos humanos, de financiación, de equipos y de tiempo ;

2) la consideración de otros recursos educativos que puedan acompañar al material en producción (por ejemplo, cursos, talleres o encuentros presenciales de EDH), indicando cómo se relacionan con el material (si son instancias de difusión del material, de evaluación, de capacitación para su uso, etc.); y
3) otros materiales complementarios que se crea útil producir a futuro (bosquejo preliminar de número y tipo de materiales, objetivos y temas tentativos, y posible cronograma de realización).

Al planear hay que prestar tanta atención a las etapas de realización como a las posteriores, en especial cómo se difundirá y usará el material. Cuando lo que estamos por hacer son herramientas para un trabajo de sacudimiento y transformación (siempre instrumentos, no fines en sí mismos), no podemos descuidar o Adejar para después@ pensar cómo las vamos a hacer llegar a sus destinatarios (problema del acceso) y cómo esperamos que éstos las manejen para darles vida (problema de las metodologías de uso). Estas acciones ocurrirán más tarde en el tiempo, es cierto, pero tienen que estar presentes en la mente de los comunicadores antes de configurar los mensajes, porque inciden en la elaboración.

**La fase de realización**

Las etapas de **diseño** y **elaboración** de cualquier material son las más específicas y técnicas del proceso de producción. Poco puede decirse con independencia de los medios y formatos particulares seleccionados (si es verbal y gráfico, radiofónico o computacional, o si es un manual, una historia dramatizada o un documental de entrevistas, por ejemplo).

El **diseño**, que es el planteamiento general del material en sí y la **elaboración**, que es su realización efectiva, variarán en aspectos sustanciales según hayamos decidido hacer un libro de texto, carteles para una exhibición mural, un documental radiofónico con testimonios orales, un video dramatizado o un sitio Web, entre otras tantas opciones. En otra sección sobre las características deseables de los materiales para EDH, hago un intento por recoger algunos criterios comunes de diseño. Pero el Aaterrizaje@ de estos criterios siempre se hará en función de medios y códigos específicos: el del lenguaje escrito, las imágenes (fijas o en movimiento), las voces y sonidos, y sus muchas combinaciones.

Genéricamente, podemos repasar los pasos pedagógicos importantes de la etapa de diseñar el material (Kaplún,1995). Ellos son:

- formulación definitiva de objetivos;
- plan o esquema de la estructura total;
- selección de contenidos y su agrupación en ejes temáticos;
- determinación del tratamiento pedagógico;
- determinación de la progresión de contenidos y actividades de aprendizaje;
- determinación del tratamiento comunicativo (lenguaje y estilo); y
- determinación de la modalidad de uso (individual, grupal o ambas).

Para profundizar en las normas de diseño y elaboración hay que acudir a la bibliografía especializada en producción de medios particulares. En la materia hay muchas fuentes a las cuales referirse, que cubren aspectos conceptuales, teórico-metodológicos y técnicos de distintos medios (artesanales y masivos); así como otras tantas que registran experiencias destacadas de producciones educativas. Los educadores interesados descubrirán aquí un campo fascinante de indagación y estudio.[5]

Saltemos con la imaginación todos los pasos técnicos y supongamos que tenemos ya el material elaborado, sea un manuscrito, un arte gráfica, una grabación de audio o video, o un prototipo electrónico. Este producto tiene que asumirse siempre como una versión preliminar hasta tanto no haya pasado por una **validación** --y deseablemente, más de una. No me refiero a las revisiones que hace mismo equipo productor, que se dan de suyo, naturalmente, en el curso del proceso. Además de ellas, el material debe ser sometido a consideración externa, de modo de confrontarlo con otras visiones y juicios, en varios órdenes:

1) el orden *conceptual y científico*, para confrontar la validez y exactitud de los contenidos temáticos;
2) el orden *pedagógico*, para juzgar la pertinencia y efectividad de la metodología didáctica, y
3) el orden *técnico-estético*, para juzgar calidad de la realización.

La tarea de validar un material puede llevarse a cabo de distintas manera, pero que se resumen en dos procedimientos básicos: el **juicio de expertos** y la **prueba piloto con destinatarios**. Los dos procedimientos son importantes porque aportan diferentes perspectivas y sus resultados no son excluyentes, sino complementarios.

El "juicio de expertos" busca recabar las opiniones de especialistas en las temáticas y aspectos que cubre el material. Tratándose de una producción de EDH y según sean sus contenidos particulares y el medio empleado, hay que someterlo a consideración de conocedores de los derechos humanos (por ejemplo juristas, sociólogos, politólogos, u otros expertos), así como también a la de educadores experimentados en EDH y comunicadores profesionales (éstos últimos expertos en el medio que se utilizó, por ejemplo redactores de textos, dibujantes, productores de radio, televisión, informáticos, etc.).

La "prueba piloto con destinatarios", como su nombre indica, busca recoger la perspectiva de los potenciales usuarios frente al material que fue concebido para ellos. Dado que no se puede cubrir a la todos los destinatarios, a menudo ni siquiera a una muestra estadísticamente significativa, se tratará de lograr una aplicación piloto a un grupo suficientemente representativo.

[5] Algunos libros citados en la bibliografía desarrollan aspectos especializados de la producción y cada uno de ellos, a su vez, remite a más fuentes. Ver, por ejemplo, Lefranc (1973); Kaplún (1978, 1985, 1992, 1995); Rodino (1987a y b, 1988 ), Yañez Cosío (1989), Palomas y Martínez (1993) y Forsyth (1998).

Este segundo procedimiento contribuye con mucho más que opiniones. Al ser una práctica de uso similar a la que se tiene prevista idealmente, permite conocer de primera mano las reacciones que provoca el material y algunos primeros resultados, aunque no sean verbalizados de manera explícita. ¿Se entendieron los propósitos? ¿Cuánto y cómo? )Podría decirse que se lograron? ¿Hubo obstáculos o "ruidos" que afectaran la comunicación? ¿Se logró empatía con la audiencia? ¿Se sintió ésta representada y aludida por el mensaje? ¿Suscitó el material procesos de reflexión y análisis? ¿Se percibe su potencial transformador de valores y actitudes?

Poner en marcha este procedimiento de validación presenta, no obstante, una dificultad que debe anticiparse: la riqueza de sus aportes está en relación directamente proporcional al esfuerzo de planificación y organización que se le dedique. Para empezar hay que definir el grupo de destinatarios; contactarlos; aplicar el material en condiciones similares a las que se usará una vez que esté concluido, y diseñar instrumentos para recoger los resultados. Después hay que procesar la información obtenida e interpretarla. Al análisis se integrarán también los juicios de experto que se hayan obtenido.

Que una buena validación no sea tarea fácil, sobre todo la prueba con destinatarios, no es justificación para omitirla. En los proyectos de EDH los plazos suelen ser limitados; numerosas las dificultades imprevistas y apremiantes las instituciones financiadoras. La única alternativa para no sacrificar etapas necesarias es planificar de antemano, asignar márgenes de tiempo realistas a cada tarea y ajustarse a los planes trazados.

Las conclusiones de la validación guiarán la etapa siguiente de **revisión y ajustes**. ¿Será siempre necesario revisar y ajustar nuestra versión preliminar? Creo que sí. Es muy improbable que elaboremos de primer intento un material de EDH que no sea perfectible, en algún sentido.

Los cambios que sugiera la validación pueden ser de distinto orden y profundidad: de enfoque general, de reelaboración de contenidos, de diseño didáctico, de redacción, etc. Puede ocurrir también que ella nos indique si es conveniente elaborar materiales adicionales, que no se habían pensado originalmente (tales como lineamientos o guías de uso pedagógico, más actividades prácticas, desarrollo de otras temáticas, etc.

**La fase de post-producción**

Cuando el material está listo con cierto grado de satisfacción para los productores (¡no decimos que es definitivo!), queda todavía mucho por hacer: la **distribución y difusión**; la **aplicación o uso efectivo**, "en el campo", por parte de sus destinatarios finales, y el **seguimiento del uso** por parte de los productores.

La experiencia indica que, con las producciones para EDH, esta parte del trayecto de producción muy a menudo se descuida, por lo general porque no fue prevista al planificar.  Suele ocurrir que muchos materiale terminados quedan embodegados en la

institución productora; o se reparten de mano en mano a conocidos o visitantes sin orden ni sistema, o se envían a otras instituciones bajo el supuesto de que ellas a su vez los distribuirán en forma espontánea, sin coordinar adecuadamente cómo se hará (y entonces los ejemplares salen de la institución productora, pero se acumulan... en otro lugar). También tiende a pasar que el equipo que realizó el material se desvincula de las etapas de post-producción, las cuales se encomiendan a otras personas de la institución, a veces con funciones administrativas. Entonces el equipo le pierde el rastro al material, para perjuicio de productores y usuarios. Los productores no pueden seguir haciendo nuevos aportes a los usuarios reales y, además, se ven privados de recibir de éstos valiosa retroalimentación.

Finalmente, esta fase incluye otro momento clave de contrastación externa crucial: la **evaluación de campo**, o evaluación del uso real del material de EDH. Consiste en recoger los resultados y, en un plazo más amplio, el impacto visible del material --lo cual constituye, en última instancia, la prueba de fuego de su eficacia educativa. Es solamente a partir del uso generalizado por los auténticos destinatarios que podemos estimar con bases más objetivas en qué medida se alcanzan los objetivos fijados.

Cómo conducir la evaluación de campo depende de varios factores. Si la distribución y uso han sido restringidos, limitados a una zona o a un grupo particular, puede hacerse mediante encuentros directos entre productores y usuarios; si han sido amplios, la tarea se complica por la cantidad de usuarios y la distancia que los separa entre sí y de los productores del material.

Los encuentros son una alternativa riquísima que no debe descartarse nunca; pero si se dificultan hay que diseñar otras vías de comunicación bidireccional, muchas “a distancia”. Sugiero entonces a los comunicadores-productores del material estudiar y aplicar estrategias mediatizadas tales como:

1) la sencilla *hoja de comentarios* o, si se prefiere algo más estructurado, un *instrumento de evaluación* para que los usuarios completen y devuelvan al equipo o a la organización productora.

En los materiales impresos, el instrumento de evaluación puede ser una o dos hojas finales, con espacios en blanco que permitan completarlas con facilidad y desprenderlas para entregar o mandar por correo; en los audio o videocassettes, hojas adicionales incluidas en la caja que los contiene o en la guía de uso; en los electrónicos, un archivo separado para llenar y retornar también electrónicamente.

2) el *cassette de ida y vuelta* entre productores y destinatarios, conocido también como “cassete foro” ( Kaplún, 1984);
3) los *contactos periódicos* de los productores con los usuarios por vía epistolar, telefónica o por correo electrónico;
4) las *guías para facilitar la comunicación horizontal entre destinatarios* que puedan reunirse o comunicarse entre sí. En este caso hay que contemplar, además, algún mecanismo de retorno de la información al equipo productor.

¿Cerramos aquí el proceso de producción? En la práctica, es un cierre temporario, pues en cualquier momento el ciclo se reabrirá empujado desde una de dos direcciones, o desde ambas al mismo tiempo. Por un lado, desde los educadores-comunicadores, cuya visión del trabajo de EDH sin duda no se agota en la propuesta del material ya producido. Por otro lado, desde los mismos destinatarios, cuyas respuestas a ese material pueden obligar a revisarlo y mejorarlo, o bien revelar la necesidad de nuevos materiales. Y así, al tiempo que retroalimentan los mensajes formulados, pre-alimentan otros futuros.

En el viaje que emprendimos, el camino por recorrer es tan largo y escarpado que ningún único "auxiliar" ni unos pocos, por buenos que sean, puedan brindarnos todo el apoyo que necesitamos. Lo cual debe alegrarnos, porque significa que hay mucho por hacer y son bienvenidas todas las manos a la obra...

**Bibliografía**


Ausubel, D.P; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1987). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 2da. ed., Trillas, México.

Beltrán, Luis Ramiro (1981). AAdeus a Aristóteles: comunicaçao horizontal@. Revista *Comunicaçao e Sociedade*, Año III, m.6, Setiembre 1981.

Bordenave, Juan Díaz (1976). *Las nuevas pedagogías y tecnologías de comunicación: sus implicaciones para la investigación*. Cali, Colombia.

Bruner, Jerome (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza, Barcelona, España.

Freire, Paulo (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, México.

----- (1969). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, México.

----- (1985). AReflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o del educador@. En: *Carpeta de Materiales para Educación en Derechos Humanos*. CRE, 1a. edición, 1993. San José, Costa Rica.
----- (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI, México.

Forsyth, Ian (1998). *Teaching and Learning Materials and the Internet*. 2a. Edición. Kogan Page, Londres.

Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Inteligences*. Basic Books, New York.

----- (1999). *The Disciplined Mind. What all students should understand*. Simon & Schuster, New York.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (1986). *Primer Seminario Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos*. San José, Costa Rica.

----- (1990). *Seminario de Río: Educación en Derechos Humanos en América Latina Hoy*. San José, Costa Rica.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos y Fundación Friedrich Naumann (1990). *Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos*. San José, Costa Rica.

Kaplún, Mario (1978). *Producción de programas de radio. El guión. La realización*. CIESPAL, Quito, Ecuador.

----- (1984). *Comunicación entre grupos: el método del cassette-foro*. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Otawa, Canadá.

----- (1985). *El comunicador popular*. CIESPAL, CESAP, Radio Nederland. Quito, Ecuador.

----- (1992). *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. OREALC, UNESCO, Santiago, Chile.

----- (1995). *Los materiales de autoaprendizaje. Marco para su elaboración*. OREALC, UNESCO, Santiago, Chile

Lefranc, Robert y colaboradores (1973). *Las técnicas audiovisuales al servicio de la enseñanza*. El Ateneo, Buenos Aires, Argentina.

Magendzo, Abraham (1990). ALos derechos humanos como concepción educativa@. En: *Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos*. IIDH-Fundación Friedrich Naumann, 1990. San José, Costa Rica.

Magendzo, Abraham (1993). ABases para una concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos@. En: *Carpeta de Materiales para Educación en Derechos Humanos*. CRE, 1a. edición, 1993. San José, Costa Rica.

Magendzo, Abraham y Donoso, Patricio (1992). ADiseño curricular problematizador en la enseñanza de los Derechos Humanos@. Documento del Proyecto AEducación Formal y Derechos Humanos@, PIIE, Santiago, Chile.

Magendzo, Abraham, Editor (1994). *Educación en Derechos Humanos: Apuntes para una nueva práctica*. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación y PIIE, Santiago, Chile.

Palomas, Susana y Martínez, Deolidia. *Del pizarrón al video. Manual de medios de comunicación*. MEXFAM, México D.F., México

Piaget, Jean (1974). *Seis estudios de psicología*. Corregidor, Buenos Aires, Argentina.

Piaget, J. E Inhelder, B. (1975). *Psicología del niño*. Morata, Madrid, España.

Pérez Aguirre, Luis (1991). ACarta a un grupo de audaces que quiere educar en derechos humanos@. Revista *Educación y Derechos Humanos*, Nº 12, Marzo 1991, Montevideo, Uruguay.

Pérez Aguirre, Luis (1993). AEducar para los derechos humanos es al revés@. Revista *Educación y Derechos Humanos*, m 19, Julio 1993. Montevideo, Uruguay.

Rodino, Ana María (1987a). *La radio en la educación de adultos*. Ministerio de Educación y Organización de Estados Americanos, San José, Costa Rica

----- (1987b). *Los medios audiovisuales y su uso en la enseñanza a distancia*. EUNED, San José, Costa Rica.

----- (1988). ALa comunicación masiva en las experiencias de educación a distancia en América Latina@. Revista *Educación de Adultos*, Vol., No.1, 1988. OEA-CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México.

----- (1996). *Auxiliares de viaje. Los materiales de apoyo para la educación en derechos humanos.* Documento interno de trabajo. Organización de Estados Americanos, Washington D.C.

----- (1998). ATrabajar por la utopía: La educación en y para los derechos humanos@. Conferencia inaugural del Doctorado en Educación. Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica. En prensa.

Sorondo, Fernando (1988). ALos Derechos Humanos a través de la historia@. Revista *Educación y Derechos Humanos*, m 3, Marzo 1988, Montevideo, Uruguay.

Vygotsky, Lev S. (1986) [1934]. *Thought and Language*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

Yañez Cossío, Consuelo (1989). *El libro de texto. Manual sobre el texto didáctico para la educación bilingüe intercultural*. OREALC, UNESCO, Santiago, Chile.

**PALABRAS CRUZADAS**
Derechos humanos, educación y género

Lilian Celiberti

Los debates educativos se ubican por lo general en escenarios que parecen incompatibles; se discuten las políticas educativas, las reforma educativas, los recursos destinados a la enseñanza, los éxitos y fracasos de la igualdad de oportunidades y la universalización del derecho a la educación. Las orientaciones pedagógicas, los actores y actoras de la práctica educativa, el aula como espacio de interacción de los y las protagonistas tiene, sin duda, menos " prensa ".

El debate pedagógico es irrelevante en el escenario público, pero aparece de soslayo en el análisis de éxito o fracaso de las metas educativas.

Desde diferentes espacios y diferentes perspectivas, La docentes, estudiantes, padres y madres, sindicalistas y políticos, hablan de la crisis del Sistema de Educación Pública. Detrás de esa noción de crisis se expresan expectativas y frustraciones muy diferentes para cada uno de ellos. Todos pueden coincidiern en hablar de crisis, pero unos y otros dan prioridad a causas diferentes.

La "calidad" de la educación está cuestinada por diferentes indicadores: bajo rendimiento de alumnos y alumnas, fracasos en la integración al sistema de la diversidad cultural de la región, apatía del cuerpo docente debido a bajos salarios y multiempleo, carencias en la formación de las y los docentes, anacronismo de la propuesta educativa y sus contenidos. Para todos y todas la escuela debe cambiar.

El debate, entonces, es hacia dónde debe cambiar, qué debe cambiar en la enseñanza pública para que esta institución garantice los derechos de niñas y niños, de adolescentes y jóvenes. ¿Cuáles derechos se ponen en juego?

Si partimos de la premisa de que el derecho básico es "*el derecho a tener derechos" (Arendt,1973)* el debate educativo en sus diferentes dimensiones, sistémicas y de prácticas, debe orientarse a ejercer y potenciar el derecho a tener derechos, en el aula, en las metas educativas, en el currículo y en las estructuras e instituciones del sistema educativo.

**La equidad de géneros en el debate educativo**

> *"Si bien en la década pasada se avanzó significativamente en visivilizar la situación de postergación de las mujeres y en reconocerlas como nuevas actoras sociales por parte de los sectores más progresistas, no se logró construir la equidad de género como una dimensión impostergable de la equidad social y como tema de política y responsabilidad gubernamental" (V. Guzmán ISIS 1998: 57).*

Durante el año pasado las organizaciones de mujeres de América Latina, desarrollaron una intensa campaña para vincular la Declaración Universal de los Derechos Humanos con los derechos de las mujeres. Consignas como “sin las mujeres los derechos no son humanos” o “ sin las mujeres no hay derechos humanos,” expresan la lucha de las feministas y el movimiento de mujeres por convertir la equidad de géneros en una dimensión impostergable de la equidad social, la lucha por vincular el concepto de ciudadanía al ejercicio de derechos de las mujeres y el debate sobre las democracias.

¿Cómo se aprende a ejercer la ciudadanía? Desde las corrientes más progresistas y democráticas se ha desconocido muchas veces, la diferencia entre hombres y mujeres en el ejercicio de la ciudadanía y por tanto las dimensiones profundas que hacen a la propia concepción de la democracia y la ciudadanía puestas en tela de juicio a partir de la ruptura epistemológica creada por el feminismo.

Es indudable que la lucha de las mujeres, su elaboración teórica, las investigaciones académicas y su deseo de ser protagonistas de la construcción democrática desafían el desarrollo de nuevos debates en todos los campos de la interacción social.

La equidad de géneros en la educación, planteada como abordaje sistémico comprende simultáneamente diferentes líneas de acción: reforma curricular, formación docente, evaluación y asesoramiento en material educativo, investigación y evaluación, sensibilización y trabajo con la comunidad educativa.
Algunos países de América Latina han desarrollado iniciativas orientadas desde esta perspectiva.

Gloria Bonder, quien dirigió el programa PRIOM en Argentina entre 1991 y 1995, (Programa que fuera levantado bruscamente en 1995) plantea algunos puntos de evaluación acerca de las dificultades que se presentan para la permanencia de estas iniciativas a nivel oficial...

> “*Es imperioso reconocer que al desarrollar programas o políticas de equidad de género en la acción estatal, estamos integrando un enfoque no sólo novedoso sino profundamente democrático y ligado a la justicia social en contextos donde los cambios a nivel económico y político en el plano nacional e internacional, no se orientan precisamente hacia la equidad.”(..)Las políticas de igualdad de oportunidades tienden a tener más fuerza, en tiempos de abundancia y son las primeras en desaparecer o recortarse en períodos de austeridad”. “Es fundamental definir con claridad qué objetivos, metas y estrategias convienen a una política que introduzca el enfoque de género en la educación. ¿Qué tipo de reforma educativa se necesita para que el principio de equidad de género se integre efectivamente a todos los componentes del sistema ? En otras palabras, es posible y hasta dónde o con qué argumentos y estrategias, integrar una visión progresista en el plano cultural, y equitativa en lo social, a reformas educativas que suelen deslizarse hacia modelos tecnocráticos, subordinados a la lógica del mercado?” (Gloria Bonder).*

En el mismo sentido de los puntos planteados por Gloria Bonder, nos gustaría desarrollar en este artículo las dificultades y obstáculos para generar un movimiento de debate educativo que coloque en el centro de la problemática la equidad de géneros.

La enseñanza primaria es mayoritariamente femenina; sin embargo a la hora de pensar o discutir las políticas educativas, esta información parece ser secundaria. En el lenguaje cotidiano es común escuchar, aún hoy, que la escuela es para niñas y niños un segundo hogar, atribuyendo a las maestras una función afectiva y de contención de la infancia a la vez que la de transmisión de conocimientos. Las implicancias de género de estas expectativas no son ajenas a la calidad de la enseñanza y fundamentalmente a la profesionalización del cuerpo docente y valoración social de las mujeres en su papel de educadoras. Es frecuente escuchar expresiones peyorativas sobre la figura de la maestra y la propia estructura del sistema no posibilita que los "saberes" construidos en el aula incidan en la definición de políticas educativas.

> *"Porque la diferencia sexual, antes que objeto de indagación en los comportamientos de los niños, a través de técnicas familiares, por parte de las educadoras (por la observación, por ejemplo), es "significado" atribuido al mismo ser mujeres en las instituciones para la infancia, en la relación con niños y niñas, con otras mujeres. Y, por tanto, no se trata prioritariamente de trabajar sobre niños/as, sino sobre sí mismas en relación a otras, a partir del gesto fundamental de autoridad que es el autodefinirse competentes, como grupo, para afrontar la investigación." (Ana Maria Piussi, Icaria 1996: 22)*[1]

Curiosamente, cuando se habla de educación inicial y primaria la presencia masiva de mujeres en las instituciones educativas parece desaparecer como significante.

¿Qué significa educar para ser mujeres y hombres con autonomía y responsabilidad respecto a otros u otras? ¿Cómo construir espacios de libertad y autonomía si no se parte de las diferencias de géneros en la socialización de niñas y varones ? Para el amplio movimiento educativo de América Latina esta sigue siendo una asignatura pendiente.

> *"En cada cultura, esta oposición binaria hombre - mujer, es clave en la trama de los procesos de significación. La diferencia sexual, recreada en el orden representacional, contribuye ideológicamente a la esencialización de la feminidad y masculinidad; también produce efectos en el imaginario de las personas. La diferencia sexual nos estructura psíquicamente y la simbolización cultural de la misma diferencia, el género, no solo marca los sexos sino marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. Comprender el esquema cultural de género lleva a desentrañar la red de interrelaciones e interacciones sociales del orden simbólico vigente. Esto es crucial, porque la ley social refleja e incorpora los valores e ideas del orden*

[1] Anna Maria Piussi-Leticia Bianchi Icaria Editorial 1996. Barcelona

*simbólico de la sociedad, con todas sus contradicciones e incongruencias". Marta Lamas (Programa universitario de estudios de género 1996: 366p).*

Hacer de la práctica educativa un campo de investigación y análisis, es un paso indispensable para desentrañar esas redes del orden simbólico cultural que se expresan en el espacio del aula en todas y cada una de las acciones, lenguaje, relaciones, expectativas, y deseos de las niñas y niños y las maestras y maestros. Las acciones de las niñas y niños, maestros y maestras están comprendidas en un cuadro de mitos y fantasías en torno a la diferencia sexual**.**

La preocupación por los procesos de enseñanza, cómo se enseña, cómo se aprende, es inseparable del qué se enseña y lo que somos como educadores.

En los últimos años, en diferentes países, cientos de iniciativas desde el sistema educativo o desde afuera de él, han comenzado a explorar este entramado y planteándose interrogantes y desafíos que posibilitan la innovación, incorporando nuevos conocimientos y miradas, que amplían el horizonte de la propia práctica.

La construcción de estos "saberes" es un proceso colectivo que requiere una fluida comunicación entre los actores y actoras involucradas,. y donde los derechos y responsabilidades de todas y todos, docentes, estudiantes, gobierno, se ponen en juego estableciéndose campos de conflicto acerca de lo legítimo, de qué se habla o de qué no se habla, y del propio principio de autoridad en la definición de las prioridades.

Muchas corrientes pedagógicas colocan en el centro de la innovación la acción y el pensamiento docente., Henry. Giroux como exponente de la pedagogía crítica cuestiona la búsqueda de pedagogías que se centren exclusivamente en la adquisición de destrezas básicas acentuando el discurso tecnocrático que desconocen el conflicto y "*las relaciones sociales del sexismo, del racismo, y la discriminación de clases que subyacen en las relaciones escolares y del aula*".

La calidad de la educación entendida como el mejoramiento de los niveles de aprendizaje en la lecto-escritura y la matemática básica despojan a las escuelas públicas de la responsabilidad democrática para el ejercicio de ciudadanía y como experiencia de relaciones sociales donde se aprenda "el derecho a tener derechos". Desde esta perspectiva teórica se subraya la importancia de las funciones de los y las docentes en el aula y de la administración escolar como protagonistas del cambio, "d*deseo armar un punto de vista de la autoridad que legitime a las escuelas como esferas públicas democráticas, y a los maestros como intelectuales transformadores que trabajan para hacer realidad sus puntos de vista de comunidad, de justicia social, de delegación de poderes y de reforma social." (H. Giroux, Siglo XXI, 1993 ).*

Desde una perspectiva teórica diferente Ana María Piuzzi en "Saber que se sabe" (Icaria, 1996: 12 p) expresa que *"la capacidad de conferir sentido a sí mismas, a los otros, al mundo, a partir de la propia experiencia, necesidades, deseos, es la*

*condición para poder modificar la realidad de manera profunda y no solo en sus aspectos exteriores y superficiales."*

En América Latina, la investigación educativa, los estudios empíricos desde el aula, son escasos y aún marginales en los debates públicos sobre educación. Los , aún cuando los indicadores que se utilizan para midenedir los rendimientos de niñas y niños en la adquisición de  en conocimientos básicos, reclaman lecturas e interpretaciones que ayuden a visibilizar y entender el por qué de los fracasos más finas. Aún mas grave es la desvalorización del cuerpo docente como "intelectual con autoridad" y competencia para explicar y proponer las alternativas necesarias.

Los estudios de género no se han incorporado en todos los niveles de la formación docente y si consideramos que la propia categoría género es "*un campo abierto al debate*", y que *"la construcción de esta categoría de análisis ha recorrido un trecho teórico desde diferentes disciplinas del conocimiento que abren a sus vez diferentes perspectivas teóricas*" como dice *Teresita de Barbieri,* las estrategias de las que habla G. Bonder, parecen centrarse en la necesidad de desarrollar la investigación educativa y la sensibilización del cuerpo docente para crear la corriente intelectual que genere los cambios en el sistema educativo.

¿Por qué el género no está en la agenda?, se pregunta Sandra Acker en su trabajo " Género y Educación, Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. ( De. Narcea, Madrid 1994). Para contestar esta interrogante ellas clasificando en cuatro categorías de problemasla respuesta a esta interrogante, la naturaleza de la iniciativa, las características del profesorado, las ideas del profesorado, y las condiciones de trabajo del profesorado.

> *"Las innovaciones relacionadas con el género se enfrentan a las mismas dificultades que las de cualquier otra innovación educativa. Las condiciones que hacen que se lleve a cabo con éxito cualquier innovación, con frecuencia están ausentes. Los canales de comunicación entre una escuela y otra no están bien desarrollados, de modo que las ideas que surgen de un profesor o profesora o una escuela puede que nunca lleguen a otras con necesidades similares. El profesorado raramente lee los escritos académicos, exceptuando a los que están haciendo cursos de formación, pues hay una fuerte tradición de que la "experiencia cuenta, pero la teoría no". (Acker, 1994)*

La ausencia de estímulos desde las autoridades educativas para las innovaciones en educación no sexista, las resistencias de los sindicatos docentes en asumir una postura acerca de las desigualdades de género en la educación, colocan estas demandas como un discurso marginal.

Siendo la enseñanza primaria un sector laboral de mujeres, muchas de estas explicaciones se revierten directamente hacia ellasa las mujeres. Si la enseñanza inicial y primaria está en manos de las mujeres mayoritariamente, ¿por qué estas no se preocupan por introducir cambios desde su propia práctica?

Similares posturas llevan a pensar que el cambio cultural de las sociedades sexistas y patriarcales, es una responsabilidad de las mujeres ya que son estas las que educan, desde el ámbito familiar,el a primer momento de vida a niños y niñas. Muchas mujeres como educadoras y como madres, han sido y son, protagonistas de la revolución más profunda de la historia, cuestionan la cultura patriarcal, abren nuevos espacios de subversión de los patrones culturales. Pero la socialización de género no alude exclusivamente a los "roles" de hombres y mujeres, y la formación de las nuevas generaciones no se realiza solo en las instituciones educativas. El conjunto de prácticas sociales implícitas en la división del trabajo, lo público y lo privado, la estética y la vestimenta, así como en las doctrinas religiosas, jurídicas, políticas o educativas, son educativas en el más amplio sentido del término.

**Aprendiendo a ver**

En una serie de talleres con maestras de Montevideo, para analizar las prácticas sexistas en el aula, el punto de partida de las docentes fue siempre la negación a reconocer diferencias entre niñas y niños por razón de su sexo y principalmente, la incidencia de esta diferencia en el proceso de desarrollo de aptitudes cognitivas.

> "*La positividad, el interés, se han desplazado hacia la individualidad neutra del niño, que llega al mundo y a la guardería caracterizado por peculiares capacidades, actitudes, gustos, etc., transversales respecto al sexo ; en suma dotado de atributos (más que sexuales, caracteriales y genéticos) que lo convierten en un individuo único, rico en potencialidades. Son estas características y potencialidades las que diferencian a los niños entre sí; son estos elementos embrionarios los motivos de cuidado del adulto educador, que debería garantizar a cada uno, y a todos los individuos, la posibilidad de desarrollarse plenamente.¨"* (*Saber que se sabe, Icaria, 1996).*

En el curso del taller, las diferencias observadas y sabidas por las maestras entre las niñas y los niños que no habían sido problematizadas hasta el momento, afloran como una constatación y a veces como un problema. Cada maestra descubre que en realidad siempre había percibido la diferencia.

La ausencia de sistematización de la observación como parte del diagnóstico del grupo, hace que la percepción de las diferencias se asuma como un dato irrelevante ya que la meta seguirá siendo potenciar el desarrollo pleno de la individualidad del niño pensado como un neutro sexual, como un neutro total despojado de las prácticas que generan sus estructuras de pensamiento.

Sin embargo, podemos decir que los derechos de las mujeres ingresan a las aulas en la voz de las propias niñas y de las maestras inmersas en una sociedad, que empieza a hacer visible la discriminación y la necesidad de cambios que garanticen estos derechos, pero abrir espacios a su expresión ello dependerá de la sensibilidad y experiencia personal de la docente. Transformar esta sensibilidad en propuesta educativa, supone definir el campo de los derechos, como pauta ética y ejercicio en la práctica de niñas y niños en el aula. Necesitamos analizar

las prácticas del aula porque ellas son discursivas, y generan discurso. ¿Pero cómo se discute la propia práctica? ¿Qué inseguridades y miedos provoca sentirse responsable de reproducir desigualdades o al menos tolerarlas?

> "*La mayoría de las innovaciones representan cierta amenaza para el precario orden del aula. Doyle y Ponder (1977) explican que, como consecuencia, la reacción principal del profesorado ante la propuesta de cambio es la valoración de su potencial "práctico" para su uso en el aula. Sugieren que para que sea práctica, una propuesta debe ser (a) instrumental (explicando qué es lo que hay que hacer en vez de apelar a principios), (b) congruente (debe ajustarse razonablemente con el modo de trabajar del profesorado y el tipo de alumnado al que enseña) y (c) coste efectivo (que produzca resultados que valgan la pena el esfuerzo y el sacrificio implicado).*
>
> *La instrumentalización parece ser particularmente relevante para las iniciativas anti-sexistas, mientras que la mayor parte de la bibliografía sobre género y educación tiende a la exposición y exhortación en vez de especificar las prácticas alternativas con cierta precisión" (S. Acker)*

Las afirmaciones de Acker tienen una incidencia directa en las dificultades para la práctica en el aula. Recordemos que aun hoy el pensamiento feminista es rechazado por las mismas mujeres que en diferentes espacios defienden sus derechos de género, (" Yo siempre defiendo los derechos de las mujeres, pero mirá que no soy feminista)...

Todas las teorías innovadoras en educación se enfrentan con las mismas dificultades para transformar la práctica y a su vez hacer de estos cambios una corriente pedagógica que se despliega y crece teóricamente.

Para hacer más democrática una práctica escolar no basta con suprimir los pupitres y las filas. Hay que recorrer un camino de exploración que coloque nuestros sueños y utopías en permanente revisión crítica, que confronte nuestros prejuicios y "saberes" con los " saberes" de nuestros alumnos y alumnas, que cuestione la racionalidad de la verdad universal, que ponga en tela de juicio la postura según la cual a las mujeres y a otros grupos oprimidos nos falta alguna cosa que la escuela nos puede dar, y pensar que el "empoderamiento"
de las niñas y niños en tanto sujetos con derechos inalienables, cuestiona nuestras prácticas.

> *"La experiencia de hacernos etnólogas o etnólogos, filósofas o filósofos está muy próximas a la experiencia primera de un niño como investigador de su sexo.*
>
> *Para mirar los procesos de cambio de nuestra sociedad, para desarrollar las potencialidades creativas de cada uno de nosotros y de nuestros alumnos debemos estar dispuestas/os a combatir los preconceptos culturales, dispuestas y dispuestos a mirar nuestros propios miedos como un desafío". (Deborah Britzman).*

¿Qué podríamos observar en una clase que no fueran las expectativas, curiosidades e intereses de niñas y niños y su relación con el aprendizaje, las/los docentes ? Sin embargo sabemos cuán ciegos podemos ser de lo que nos rodea si no logramos descodificar la naturalización de las relaciones de género.

En nuestra práctica docente, dice *Alicia Fernández*,

> *"la teoría es la red que nos sustenta y nos permite transitar por ese camino tan riesgoso que es el de nuestro accionar diario. Lo que da posibilidad de ser libres en el trabajo creativo es tener un sustrato teórico que permita descubrir, decidir y elegir las estrategias y técnicas que vamos a utilizar". Analizar las diferencias, las desigualdades, las relaciones de poder entre los géneros es una perspectiva teórica, y como tal tiene consecuencias en la práctica docente.*

**Una mirada desde el salón de clase**

¿Cómo se construyen hoy en día, la feminidad y masculinidad en un orden postradicional, (como define *Giddens*) , donde la mayoría de los aspectos de la actividad social y de las relaciones materiales con la naturaleza están sometidos a revisión continua a la luz de nuevas informaciones?

¿Cómo viven nuestras niñas y niños el aprendizaje de ser personas en nuestras escuelas?

¿Cómo incide el currículo y la formación de las y los docentes en este complejo aprendizaje, en sociedades inmersas en profundos y acelerados cambios en las estructuras familiares y de las prácticas sexuales?

La observación de un grupo de sexto grado, conformado por 15 niñas y 11 niños, nos ofreció algunas respuestas interesantes. En el conjunto de la clase, el núcleo activo de participación espontánea reveló un porcentaje levemente superior de niñas frente a los varones, en particular, en las intervenciones orales, (este punto es interesante ya que en otros países, estudios similares han evidenciado mayor nivel de pasividad de las niñas en su participación en clase).

Palabras como discriminación, opresión, sometimiento, derechos, etc., forman parte del universo discursivo del grupo de sexto año que observamos. El discurso políticamente correcto puede esconder en algunos casos represiones más profundas que pasan desapercibidas en la medida que opera la censura oficial y tácita sobre lo que se dice o no se dice en clase.

En algunas actividades como Historia, (Guerra Civil Española, por ejemplo) las intervenciones de las niñas superaron en un 50% a la de los niños. Resulta bastante claro, en esa edad, la superioridad de estas en el uso del lenguaje y su capacidad expresiva. En contraste con ello, fue llamativa la dificultad de los equipos conformados por niñas en la realización de una tarea de aprestamiento en el patio de recreo para calcular el área del círculo. La dificultad para trazar el

círculo en el patio puede relacionarse con el dominio espacial, mientras que el trazado del círculo en el cuaderno se vincula al desarrollo de la motricidad. El tiempo de observación del grupo, no permitió registrar en términos de género esta dificultad, puede ser un punto interesante en futuras investigaciones.

La lectura de una cuento de *Ray Bradbury*, "Las langostas" plantea la discusión sobre los roles de género.

> *"Y de los cohetes salieron de prisa los hombres armados de martillos, con las bocas orladas de clavos ...." "Y cuando los carpinteros terminaron su trabajo, llegaron las mujeres con tiestos de flores y cacerolas, y el ruido de vajillas cubrió el silencio de Marte, que esperaba detrás de puertas y ventanas".*

El cuento ofrece una oportunidad interesante para ubicar históricamente los roles sociales asignados a hombres y mujeres y explorar el pensamiento de niñas y niños acerca de ellos. Para trabajar esta dimensión se requiere la percepción de la docente y su voluntad de traer a clase las experiencias sociales y personales de los alumnos en su práctica familiar y su universo discursivo. Palabras como discriminación, opresión, sometimiento, derechos, etc., formaban parte del universo discursivo del grupo de sexto año que observamos. Estos adolescentes de 12 años parecían saber que ciertos comportamientos sociales tan rígidos eran cosa de otra época, de otro tiempo histórico.

Las opiniones de niñas y niños fueron diversas[2] :

"¿Si los hombres y las mujeres fueron a vivir a Marte qué otra cosa van a hacer que ponerse a construir y decorar rápidamente ?", plantea *Soledad.*

Para *Ana Clara*: " Cambiamos de lugar donde vivir y supuestamente cambiamos un poco como somos, pero no parece, porque el machismo sigue en este texto."

"¿Por qué hay que poner a las mujeres esto y a los hombres aquello ? No existen trabajos para unos y no para otros. Pero creo que Ray estaba confundido por la época en que escribió el texto", expresa *Camilo*.

"No estoy de acuerdo porque está diciendo que las mujeres tienen que ocuparse de las cosas de la casa y no es así. Yo creo que las mujeres estamos lo suficientemente capacitadas tanto mental como físicamente para hacer el papel del hombre". *Florencia*

" El hombre y la mujer tienen el mismo derecho con las tareas que uno hace". *Pedro.*

"Nosotras las mujeres, también podemos clavar clavos, no solo ocuparnos de las cacerolas o la cocina o traer las flores". *Susana.*

[2] Las opiniones que se recogen fueron realizadas por escrito, después de un breve llamado de atención sobre los párrafos señalados a través de la pregunta "estás de acuerdo con los roles asignados por el escritor a hombres y mujeres en el texto "Las langostas" ?

“ Creo que estáa bien que el hombre y la mujer compartan”. *Gabriel*

Algunas niñas se ubicaban con mucha facilidad desde un colectivo femenino : “nosotras”, las mujeres. En otros trabajos y debates aparecerá con claridad una mayor identificación genérica en niñas que en niños.

“El machismo es cuando una persona defiende continuamente al hombre por más que él se haya equivocado. O cuando el hombre nos cree incapacitadas para tareas que en realidad podemos cumplir los dos sexos y también cuando la mujer cree que el hombre todo lo puede. “ *Giorgina*

“Machismo es cuando el hombre se cree superior a la mujer”. *Gabriel*

“Cuando las personas piensan que la mujer sirve sóolo para lavar platos, vasos, el piso (o sea que piensan que servimos solo para ser amas de casa). Pero la mujer puede trabajar de la misma manera que el hombre”. *Natalia*

“Los hombres no toleran hacer cosas de mujeres o algo que tenga que ver con eso, por ejemplo: cocinar, cambiarle los pañales a su hijo, etc. *Pedro*

“Creo que las mujeres nos deberíamos apoyar entre sí y no creer que solo estamos capacitadas para estar en la casa. Así no vamos a tener nunca la autoestima alta para ocupar cargos importantes o salir simplemente a trabajar.” *Florencia*

“Ser machista es discriminar a la mujer no dejándola trabajar en trabajos duros como obrera, policía, política. El machismo no se presenta en el hombre sino también en la mujer, o sea que las mujeres (algunas) están del lado de los hombres discriminándose entre ellas.” *Ana Clara*

Cada una de estas opiniones tienen el valor en sí mismas de poner en debate lo que unos y otras están pensando de la realidad que viven. DeEn  la opinión de Pedro se podría destacar un aspecto de la realidad de las mujeres en la sociedadaciodad actualposmoderna. Las mujeres reivindican espacios para sí en todos los ámbitos, pero para los hombres es más difícil romper con los modelos tradicionales de masculinidad. En el horario de recreo esta observación se hizo mucho más aguda, parecería que las niñas tienen más opciones para construir nuevas reglas de como ser mujeres, mientras que a los varones les atormenta el más pequeño movimiento de roles. Una pregunta no menor es precisamente ¿por qué esta necesidad de diferenciación de lo femenino? Masculino, ¿es lo no femenino?

Una ONG que trabaja en un programa de capacitación laboral con jóvenes adolescentes planteaba que cada vez que hablaban en el grupo de los derechos de las mujeres, los varones hacían mueca y se tapaban los oídos.

*"Las actuales teorías posestructuralistas de la construcción del género se interrogan por el cómo llegan niños y niñas a definir el género, cómo se construye a través de múltiples discursos y prácticas. A pesar de que en muchas de estas teorías, como sucede en la de rol sexual, se presupone que ellos y ellas se identifican como hombres o mujeres como consecuencia de haberse subido al tren de las definiciones que del género ofrece la sociedad, la realidad es que, aún asíi, éstas proveen un marco sofisticado para ver cómo los niños y niñas, una vez que saben que pertenecen a determinado grupo genérico, interpretan el mundo en términos de este saber y deciden qué conducta les impone su pertenencia a ese grupo específico." (Ellen Jordan).*

En el grupo observado, niñas y varones comparten las mesas y los equipos de trabajo, pero este orden planteado por la docente seguramente no se mantendría si ellos y ellas pudieran elegir libremente con quién sentarse, tal como se da a la hora del recreo donde las niñas y los varones mantienen grupos separados de juegos.

No se registraron, sin embargo, dificultades de relación entre niñas y varones ni comportamientos denigrantes o agresivos entre unos y otros**.** Sin embargo, como en todos los grupos, hay quienes son rechazados o ignorados en las actividades colectivas. Entre ellos dos o tres varones de esos que las maestras en general llaman "difíciles" que permanentemente llaman la atención, que no culminan sus trabajos, que no acatan la disciplina laboral y de comportamiento del aula.

Cada docente ha construído una imagen del " buen alumno" o " buena alumna", y tal vez una cuota importante del "éxito" de las niñas en la etapa primaria es precisamente el hecho que ellas se acercan más a este modelo.

Los varones no muestran entre sí una fuerte identidad grupal cuando emiten opiniones, a diferencia de las niñas, no se expresaban como "nosotros" los hombres. En un debate acerca del trabajo doméstico y la recarga que significaba para las mujeres, las niñas expresaban con vehemencia, juicios que seguramente escucharon a sus madres más de una vez, mientras que los varones, aún participando activamente en el debate, parecían estar a la defensiva, como si se les estuviera acusando de algo.

En algunos sectores de la sociedad uruguaya los roles de género se han flexibilizado en la práctica, pero también en el discurso simbólico. Casi ninguno de las y los alumnos de este sexto año reafirma la división sexual del trabajo y todos reconocen diferentes formas de discriminación en los discursos tradicionales acerca de la división de roles entre hombres y mujeres**.** Esta mayor flexibilidad será fuente de libertad para las personas en la medida en que redefina también la masculinidad, vinculándola a experiencias interiores y subjetivas menos estereotipadas.

¿Cómo se construye la identidad masculina, cuando se sancionan socialmente sus componentes tradicionales? En torno a esta interrogante la psicoanalista Jessica

Benjamin expresa que: “la reorganización del quehacer parental en una familia individual no elimina por completo los efectos de la oposición binaria” .

> “*El rasgo nuclear del sistema genérico, que promueve la masculinidad como separación y la feminidad como continuidad con el vínculo primario, se mantiene incluso cuando la madre y el padre participan por igual en ese vínculo. Por ejemplo, el cuidado primario paterno no reduce la disposición del infante varón a identificarse con las representaciones culturales de la masculinidad, y a ubicar el juego de su fantasía “fuera” de la relación progenitor-infante, no con muñecas sino con naves espaciales.” (Jessica Benjamin, Paidos 1996)*

Hay suficientes motivos para pensar que, los jóvenes varones enfrenten dilemas complejos “no ser suficientemente machos o serlo demasiado” como plantea *Elisabeth Badinter* en su trabajo “ XY La identidad masculina”.

En torno a las manifestaciones de este dilema se requiere mucha más información etnográfica, en contextos sociales y culturales diferentes.

Utilizando el video “Distracción Fatal”[3] como recurso didáctico, (en donde una mujer sueña que la llevan a Juicio acusada de... “haberse olvidado” de comprar la pasta de dientes), se discute acerca del trabajo doméstico y las responsabilidades en el hogar. Las opiniones planteadas por las niñas y niños, son del mismo tenor que las referidas en relación con roles de género. Estos niños de clase media, viven en hogares en donde madres y padres trabajan fuera de la casa en tareas remuneradas y muchos de ellos tienen padres divorciados.

“Durante el día la mamá está ocupándose de todo en la casa y para ella es mucha responsabilidad que todo esté perfecto y en orden, por eso cuando les falta algo se presiona demasiado”. *Sabrina*

“Me parece que ella estaba muy tensa y nerviosa por todas las cosas que tenía que hacer y por olvidarse de una pasta de dientes tuvo una pesadilla. Mi mamá y mi papá se reparten las tareas de casa, yo me hago la leche y a veces paso la aspiradora en mi cuarto”. *Mariana.*

**Los afectos, el amor y la sexualidad**

Secretos y mentiras del currículo

He tomado prestado de mi amiga Guacira López Louro el título de este capítulo.

> *“Como en la película de Mike Leigh (1996), nuestras escuelas también proponen un acuerdo tácito de silencio, simulación y negación respecto a la sexualidad. Los sujetos participantes, estudiantes y profesores, dejan de hacer preguntas, disfrazan curiosidades e inquietudes, hacen de cuenta que viven, de acuerdo con los patrones establecidos. Pero la aparente armonía es tan frágil como en la película de Leigh. Ella puede ser rota por situaciones banales y*

[3] Distracción Fatal. Uruguay Imagenes/ Fundación Plemu

*cotidianas, por una pregunta incómoda, por individuos y prácticas que desafían las reglas. A pesar de los esfuerzos y las pretenciones de algunos, la sexualidad de niños y niñas, de jóvenes y adultos no consigue ser mantenida fuera de la escuela, destinada solo para uso externo".*

Muchas investigaciones sobre educación y género señalan el espacio complejo entre aprendizaje y afectividad, responsabilizando a la concepción dicotómica predominante en la enseñanza al producir esa separación entre cuerpo y afectos, inteligencia y sexualidad, desarrollo intelectual y emocional. Todos y todas las docentes que hemos hecho de esta profesión también una pasión somos conscientes que el desarrollo integral de los y las niñas es la verdadera meta de la educación. Pero en la práctica cotidiana, opera sobre algunos temas una censura poderosa e invisible. Nadie dice "sobre esto no se habla". Pero el ritmo marcado por el programa a cumplir, la pluralidad de situaciones personales de nuestros alumnos, el miedo a tener que enfrentar demandas y preguntas para los que no estamos preparados, sumado ay las censuras institucionales (es "peligroso" hablar de sexualidad: ¿cómo respondemos sobre temas como la homosexualidad, el lesbianismo etc.?), operan subrepticiamente para colocar algunos temas fuera del aula.

Muchas veces las propuestas didácticas planteadas en clase están tan lejos del imaginario y la cotidianidad de los y las niñas que solo provocan aburrimiento. En la elección de la propuesta pueden incidir tanto las ideas del docente como sus miedos para tocar algunos temas. En una actividad desarrollada por una narradora de cuentos, ella relataba al grupo una historia de amor romántico.

Los comentarios que siguieron al relato no demostraron el entusiasmo del grupo. Tal vez el rechazo y la ironía por parte de los varones pueda interpretarse como una resistencia a verse identificados con un interés "romántico". Las niñas están habituadas a hablar de amor entre ellas, hacerlo está dentro de su patrón de comportamiento de género, pero solo un varón se sintió habilitado para participar en la charla. A pesar de la insistencia de la narradora de que se puede hablar del amor en la escuela, sentí mientras los observaba, que ellos y ellas no creían demasiado en esa consigna. Por otra parte, si los cambios del cuerpo, de los afectos, de las sensaciones, inquietudes y curiosidades no encuentran un espacio natural para comunicarse, toda propuesta aislada será vivida por ellos y ellas como una propuesta artificial y como un deber a cumplir.

*La escuela,* dice Guacira Lopez Louro*, está absolutamente empeñada en garantizar que sus niños y niñas se conviertan en hombres y mujeres ¨verdaderos¨ que correspondan cabalmente a las formas hegemónicas de masculinidad y femineidad.* En este punto podríamos ubicar la mayor dificultad para los cambios en el sistema educativo. Tanto en las políticas oficiales como en la prédica conservadora, subyace el tema de la sexualidad como uno de los puntos vulnerables de una nueva pedagogía que respete el derecho de niñas y niños a su propia individualidad como personas sexuadas.

Las acusaciones formuladas contra la categoría de “género” en la preparación de la IV Conferencia por parte del Vaticano respondían precisamente a que detrás de esta se contrabandeaba la educación sexual de las nuevas generaciones, la permisividad moral a la homosexualidad, etc.

**La identidad es una pelota**

El uso del espacio es un campo de diagnóstico para los docentes. La observación de los recreos ha sido ya estudiada en investigaciones de otros países y varios trabajos recogen lo que para cualquiera de nosotras en la escuela es obvio: el mayor dominio del espacio por parte de los varones.

*Gloria Bonder* anota que:

> *“muchos docentes dicen tolerar esa conducta porque creen que ellos (los varones) tienen una suerte de energía especial que deben descargar. Esta creencia se asienta en viejos mitos acerca de la sexualidad masculina”,*

sexualidad que por otra parte es el gran sujeto omitido de la escuela. Las observaciones en el patio de recreo tanto en la educación inicial como en el 6º año estudiado arriban a conclusiones similares.

En la guardería ( los grupos observados fueron los de 4 años) la aparición de la pelota en el patio de recreo convocaba a los varones. Las torpezas o dificultades para patear la pelota no son todavía un elemento de dificultad para ellos. Pero resultó interesante ver las dificultades de las pocas niñas que se integraron al juego. En un caso, una de ellas estuvo más de 15 minutos persiguiendo la pelota sin que una sola vez el grupo la integrara al juego. En su gestualidad se expresaba la frustración y la rabia de no ser reconocida, finalmente tomó la pelota y se apropió de ella. El grupo de varones le expresó su rechazo justificado: ella rompió las reglas. Las otras reglas, las que determinaban que ella era parte del equipo y no la habían integrado, no fueron percibidas por el grupo, para ellos era “natural” que el juego les perteneciera**.** Esta observación confirma lo ya enunciado por *Piaget* en el sentido de que a los varones les preocupan las reglas del juego y a las niñas las relaciones, sin embargo me parece que aquí se expresan también lo que hemos denominado “códigos de género”, este juego en particular es un poderoso articulador de identidades y mientras “ellos” se apropian del juego con naturalidad, para ellas es un terreno de “otros”.

Al observar el recreo del grupo de sexto año, la primera constatación es que “ellas” ni siquiera intentan integrarse al juego. Por razones de espacio, en esa escuela, no se permite jugar a la pelota más que una vez a la semana. Esta ausencia de pelota deja a los varones sin saber muy bien qué hacer, dan vueltas sin mucha coherencia, sin rumbo, como no sabiendo con qué llenar esos minutos de libertad, hasta que lograban improvisar una pelota con un botón, un trozo de papel o cualquier otro objeto. El grupo se había armado, el nucleamiento estaba asegurado, una vez más la pelota funcionaba como articuladora de la identidad masculina.

Los varones de esa edad se relacionan entre sí mediante las actividades, mientras que las niñas están más habituadas a compartir en grupo, sus cambios emocionales y físicos. Este tipo de intercambios es juzgado con connotaciones peyorativas por parte de los hombres en general y por tanto también de los niños. “Las mujeres se lo pasan cuchicheando”, “se cuentan todo”, etc., son expresiones corrientes en la vida cotidiana.

Las opciones recreativas, emocionales y afectivas de los varones están condicionadas por la rigidez de los conceptos de masculinidad. La adolescencia, esa etapa de la vida tan difícil para ellos y ellas, cuenta con pocos apoyos y, muchos miedos y prejuicios.

En la escuela, maestras y maestros, nos enfrentamos a que casi todos los niños y niñas piensan y actúan según pautas de género y que ser niñas o niños es importante para ellos. En la definición de lo apropiado para cada género es el centro de sus búsquedas (Ellen Jordan, Gender and Education, 1995, pp 69-86), recoge en su trabajo muchas investigaciones realizadas en clase y propone

> “*que por el momento no es práctico convertir la trascendencia del dualismo femenino/masculino en la meta de las políticas para alcanzar mayor igualdad de género ; y que el punto focal de las políticas no sexistas tendría que desplazarse de la supresión del reconocimiento de la diferencias de género, a la evaluación, y si fuera necesario, a la modificación de las definiciones de género disponibles para, y construidas por, los niños y las niñas”.*

Explorar efectivamente las construcciones realizadas por ellos en sus prácticas sociales, supone reconocer que nuestras fronteras como adultas, no son necesariamente, las mismas que las que hoy definen a niñas y niños.

Valerie Walkerdine define como premisa básica que ellos y ellas “no son sujetos unitarios posicionados de manera exclusiva” y que por tanto “pueden entrar como sujetos en una variedad de discursos, algunos de los cuales tienen la capacidad de conferirles poder mientras que otros se lo arrebatan” (Walkerdine, 1990).

**El cuerpo**

De la observación surge la  diferencia de relación de niñas y niños con su cuerpo. En un grupo compuesto por 9 niñas y 10 varones de 3 y 4 años, el acceso a la jaula de monos en el escalón superior, mantuvo durante todo el período de la observación, una relación de 1 niña a 5 o 6 varones. En el Jardín la relación con el mismo juego se mantuvo con la misma proporción. Esta observación puede tener consecuencias metodológicas interesantes abriendo un campo de observación rutinaria.

“Si el cuerpo, dice la antropóloga *Marta Lamas*, es el lugar donde la cultura aterriza los significados que le da a la diferencia sexual, ¿cómo distinguir qué aspectos de ese cuerpo están libres de *imprint* cultural, o sea, de género? No hay

forma de responder a esta interrogante porque no hay cuerpo que no haya sido marcado por la cultura". La pregunta es qué podemos hacer desde nuestra práctica docente para generar un espacio de relación diferente con los cuerpos sexuados de nuestros alumnos y alumnas. Observamos que las niñas "eligen" menos la exposición física, el desafío de llegar hasta el último escalón de la jaula. Pero podemos considerar que en realidad no hay una opción libre sino que esta está marcada por códigos profundos de género que nos hacen buscar y encontrar el placer en otro tipo de juegos. ¿Esta diferencia debe ser respetada? ¿Esta diferencia debe ser aceptada?, ¿o podemos incidir en las relaciones que cada uno y una establece con su cuerpo como parte del desarrollo armónico personal?

La maestra, al observar la dinámica que se establecía con la pelota entre varones y niñas, decidió intervenir y enseñar las reglas del juego, transformando la observación en un campo de acción educativa.

En todo el proceso educativo las y los docentes deben mediar con el entorno familiar de niñas y niños. En el nivel inicial este entorno es muy determinante. Si una niña concurre a la escuela con zapatos inadecuados y con vestido que tiene que cuidar es como si su cuerpo tuviera una camisa de fuerza.

En la guardería, los niños y niñas se movían en los diferentes rincones dispuestos en el salón eligiendo indistintamente los trenes y autos tanto como las muñecas o la tazas y cacerolas. La elección de los juegos de niñas y niños, está todavía más marcada por su historia personal y sus necesidades afectivas que por los roles de género. El pequeño Miguel, por ejemplo, un niño con carencias en su atención personal, higiene, alimentación, etc., elegía a diario jugar en la "casita" tendiendo la mesa o acostando las muñecas. Ello no significa, que ellos y ellas no tengan ya una identidad de género, pero no tienen ideas fijas de lo esto implica socialmente.

Los dos grupos observados presentaban diferencias importantes en el nivel socio-económico, cultural y por tanto en el entorno doméstico y familiar del niño o la niña. En la guardería comunitaria un número más elevado de niños viven en hogares con situaciones de violencia hacia la mujer, una niña es castigada asiduamente por la madre con graves consecuencias para su desarrollo integral. Esta niña, agredida, era a su vez agresora de su grupo de pares generando reacciones de repudio y no aceptación del grupo. Son estas las situaciones que colocan al cuerpo docente en una situación de malestar frente a su profesión. La maestra no es psicóloga y generalmente no cuenta con el apoyo técnico que le permita romper el círculo de exclusión y violencia en la experiencia vital de un niño o niña. Parte de la frustración profesional y afectiva que vive el magisterio surge de las innumerables situaciones de este tipo que no encuentran adecuada respuesta en el sistema.

Muchas veces los docentes adjudican al entorno familiar los límites para desarrollar sus propias utopías éticas en clase, sin embargo queremos demostrar que el mayor conocimiento por parte de la o el docente sobre los códigos de género como sustrato cultural de la población escolar (incluidos los y las docentes) podrá auspiciar intervenciones pedagógicas renovadoras y activas formulando

estrategias que cuestionen y posibiliten la reflexión sobre códigos rígidos de género, posibilitando una mayor riqueza de matices, y la interacción con las familias de sus alumnos que también enfrentan desafíos y dudas similares en relación con hijos e hijas.

Gloria Bonder señala un conjunto de condiciones necesarias para llevar adelante un tipo de propuesta educativa innovadora y tendiente a la modificación de los estereotipos sexistas.[4]

- Tomar conciencia de la composición cultural de la sociedad, incluyendo tanto las culturas macro como micro, pero también la propia cultura escolar y la de la comunidad en la que está inserta.
- Conocer las maneras en que los prejuicios se adquieren, se generan y se reproducen, y cuales son sus efectos estructurales y personales.
- Tener conocimiento sobre la legislación nacional, las políticas y regulaciones referidas a la no discriminación.
- Conocer las distintas teorías que explican la adquisición y superación de prejuicios y discriminación.
- Contar con información sobre distintas estrategias pedagógicas apropiadas para tratar esta problemática y ser conscientes de la necesidad de abordar todas las formas de discriminación.
- Disponer de una "actitud epistemológica" que comprenda el conocimiento como construcción histórica y abierta a cambios permanentes.
- Conocer las culturas de sus estudiantes.

Estas premisas no pueden llegar a la escuela solo desde el discurso académico, deben articular miles de iniciativas y esfuerzos existentes en las aulas, donde las maestras hacen de su práctica docente un ejercicio de democracia y de ciudadanía . Para darle voz a la experiencia habría que generar mayores espacios de investigación y debate pedagógico desde el aula, que articulara diferentes perspectivas teóricas. Investigar los patrones de masculinidad y femineidad en los niños y niñas de diferentes sectores sociales y culturas, es imprescindible para no hacer del discurso no sexista un dogma. Esta búsqueda es un desafío teórico que convoca a todos los y las educadoras. La educación para el ejercicio de los derechos humanos es una práctica de compromiso no exenta de conflictos y contradicciones. No deberían existir iniciativas que pensaran sobre la educación y los derechos humanos sin pensar en las humanas y sus derechos.

Nuestro desafío seguirá siendo el de crear espacios escolares, respetuosos de las deferencias, abiertos al conflicto y democráticos como práctica cotidiana.

## Bibliografía

María Teresa Anguera, Metodología de la observación en las Ciencias Humanas.

[4] Gloria Bonder 1er Encuentro nacional de educadores/as para la no discriminación. Transversales para una currícula plural. Córdoba. Argentina 1996

Cátedra España 1989

Sandra Acker, Género y Educación Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. De. Narcea, Madrid ,1994

Jessica Benjamin, Los lazos de amor. Paidos, 1996

Gloria Bonder, Transversales para un currículo plural. Argentina, 1996

Anny Cordié, Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis. Nueva Visión 1998

Anthony Giddens, La transformación de la intimidad. Cátedra, 1992

Anthony Giddens, Modernidad e identidad del Yo. Península, 1995

Teresita de Barbieri, Certezas y malos entendidos sobre la categoría Género Estudios Básicos de Derechos Humanos, IIDH, 1996

Marta Lamas, Cuerpo: diferencia sexual y género. Debate Feminista, 1994

Elisabeth Badinter, XY. La identidad masculina, Alianza Editorial, Madrid,1993.

Deborah P. Britzman O que é esta coisa chamada amor. Identidade homossexual, educacao e currículo . Educacao Realidade V 21 N.1 Facultad de Educación UFRGS Porto Alegre, 1996.

Guacira Lopez Louro, Género, Sexualidade e Educacao, Editora Vozes, 1997.

Guacira Lopez Louro, Género, História e Educacao : constucau e deconstrucao, Educacao y Realidade V.20 n.2 1995, pp 101.

Ellen Jordan, Gender and Education, Vol. 7, N1 1995 Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Valerie Walkerdine, O raciocínio em tempos pós-modernos, Educacao y Realidade V.20 n.2 pp 1995, 207 pp Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

# PROTAGONISMO, PARTICIPACIÓN Y CIUDADANIA COMO COMPONENTE DE LA EDUCACIÓN Y EJERCICIO DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LA INFANCIA

Alejandro Cussinovich

## INTRODUCCION

El discurso sobre derechos humanos y en particular sobre derechos de la infancia, se inscribe en lo que algunos han llamado la razón utópica. Y no sin razón, si por utopía entendemos la fuerza que expresa y concretiza nuestro cotidiano y porfiado empeño porque ideales, aspiraciones, esperanzas y sueños se hagan también realidad cotidiana y duradera en toda la extensión del tejido social, de la vida política, del quehacer público y privado; en otras palabras, porque la espiritualidad de la humanidad irrumpa fecundamente en el resto de la realidad histórica.

Es que los derechos humanos sintetizan de forma exigente y profunda el sentido mismo de cualquier práctica social que se pretenda transformadora, humanizante. Y no nos estamos refiriendo a los derechos positivizados, a aquellos que han sido normatizados, sino a aquellos que antes y después de su reconocimiento se anidan como profunda experiencia de negación o de afirmación de dignidad del ser humano. En efecto, se trata de un discurso de carácter público que no puede ser reducido al ámbito de lo privado y allí reside su contenido político.

Pero el discurso sobre los derechos humanos, nos coloca insoslayablemente en el corazón de los proyectos de humanidad, en la médula del sentido radical de las intenciones históricas que animan e inspiran las propuestas de desarrollo humano y su implementación. Por ello, se trata de un discurso substantivamente ético, vale decir interpelador del quehacer humano y centrándonos siempre en lo fundamental: el valor de la vida y la fraternidad. Como en el relato bíblico, ”¿Caín, dónde está tu hermano? Caín ¿qué has hecho de tu hermano?”

Cuando de los derechos humanos del niño se trata, podemos decir que con mayor evidencia a lo largo de este siglo se ha vivido una permanente tensión entre el reconocimiento de sus derechos, la movilización social, la opinión pública, la marcante presencia actuante de culturas minusvalorativas de la infancia y la efectiva vigencia y respeto de sus derechos. Pero el siglo se cierra con los

caminos abiertos por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño aprobada en 1989, acontecimiento que en el campo de las relaciones humanas, los horizontes de desarrollo planetario de dignidad humana, transcienden, a nuestro entender, por su carácter simbólico, la caída del muro de Berlín acaecida en el mismo año. Quizá, sin embargo, estemos aún lejos de que hayan caído en el mundo los muros que separan a la infancia, en nuestras sociedades, de sus reales posibilidades de participación en todo aquello que le concierne, o de efectiva ciudadanía y actoría social y política. Pero precisamente, esto no hace sino más necesaria y urgente una indesmayable acción de educación en derechos humanos de la infancia.

Ciertamente que la lucha por la vigencia de los derechos de la infancia, constituye otro de los retos históricos para la humanidad, como lo siguen siendo los derechos de la mujer, de los pueblos indígenas. Históricamente los niños se han beneficiado de las conquistas de las mujeres y de los indígenas y en este sentido las luchas por los derechos específicos de la infancia de hoy no pueden ser encaminadas sino como parte y aporte desde los niños al desarrollo de los derechos humanos.

Podemos afirmar, entonces que el reconocimiento y el ejercicio de los derechos humanos y de los derechos específicos de los niños constituyen una necesaria representación social de la humanidad, una autocomprensión de su identidad social, de su destino histórico, de la conciencia de su dignidad, una representación de su mundo cultural y del horizonte espiritual de cada individuo y de su colectividad.

Las presentes notas se proponen esbozar algunas reflexiones en torno a tres ejes que conforman una entrada conceptual y práctica en la cuestión de los derechos humanos de la infancia y de su ejercicio. Ejes que además consideramos como componentes imprescindibles en las metas que la educación en derechos humanos quiera alcanzar. Nos estamos refiriendo al derecho al protagonismo social, a la participación activa y al ejercicio de la ciudadanía, verdaderas piedras de toque de las proclamadas democracias políticas, del espíritu democrático de nuestras sociedades, de la real voluntad de participación popular en la vida nacional.

En un primer punto daremos suscintamente cuenta de los procesos, en las últimas décadas, de cómo se ha ido organizando la esperanza de los niños en nuestra Región, muy en particular cómo se vienen dando los esfuerzos por construir una participación protagónica de estos, así como de las dificultades y escollos que deben enfrentar para conseguir la real vigencia de sus derechos.

En un segundo acápite abordaremos desde el paradigma del derecho al protagonismo lo que implica para la participación y ciudadanía, para la educación al ejercicio de su condición de sujetos sociales de derechos.

En un tercer punto quisiéramos referirnos más puntualmente a los retos que desde los derechos del niño se levantan a la educación sobre derechos humanos y de la infancia específicamente.

Finalmente, consideramos que todo discurso sobre derechos humanos no puede no ser sino un discurso sobre el amor humano que garantice que lo jurídico, que el derecho se encamine porfiadamente hacia la justicia como condición de relaciones humanas signadas por el respeto y conducentes a la fraternidad entre los hombres, al amor humano. Este punto abordará la Pedagogía de la Ternura como paradigma político educativo de una educación a la democracia, a la ciudadanía, al protagonismo, a la defensa de los derechos humanos no solo de niños.

## I.- VEINTICINCO AÑOS ORGANIZANDO LA ESPERANZA Y CONSTRUYENDO DIGNIDAD

Así podríamos definir el trabajo de estas casi tres últimas décadas de lucha por los derechos de la infancia en el Perú y en la Región; experiencia que tiene su inspiración más fecunda en el quehacer social y político con los niños y adolescentes trabajadores, ellos mismos actores emergentes en la construcción de su dignidad como niños y trabajadores así como en los procesos y esfuerzos por dotar de organización a sus aspiraciones y esperanzas.

a.- De víctimas a actores sociales

En la historia de los derechos de la infancia se puede reconocer lo complejo como largo y conflictivo que es el cambio cultural, la transformación de representaciones sociales cuando estas operan como funcionales y justificadoras de formas de dominación, de sometimiento y de privilegio de unas clases de edad sobre otras o de unas clases sociales sobre otras, de una clase de género sobre otra o de unas etnias sobre otras. El reconocimiento, la vigencia y las garantías de ejercicio de los derechos de la mujer y de los pueblos indígenas lo ilustran bien, hasta el día de hoy. Los niños siempre fueron parte de esta utopía actuante, algunas veces de forma indirecta como beneficiarios de las conquistas de otros (1), más recientemente como sujetos activos en y por el reconocimiento de sus derechos.

Nuestra tesis es que en este proceso la cuestión de los niños y adolescentes trabajadores si bien jugó un papel motivador de un imaginario y conciencia sociales de corte sensiblemente pietista, caritativo, filantrópico o paternalista(2), desde hace casi tres décadas y de forma creciente, se presenta como un fenómeno social con expresión propia, con voluntad de participación y de ejercicio de su protagonismo como actores sociales(3).

Es desde esta emergente y dura realidad que los NATs (niños y adolescentes trabajadores) constituyen una porción emblemática de la infancia desde la que, en la Región, se viene levantando un nuevo paradigma conceptual y práctico en contraposición a aquellos que se articulan en torno a la peligrosidad, a la objetivación o privatización de los menores de edad, a su negación y ocultamiento social y político (4). En otras palabras, desde la experiencia de los NATs organizados, se pueden establecer significativas rupturas epistemológicas que nos abren a una renovada lectura y comprensión de los derechos de la infancia y de la educación en derechos humanos del niño. Tendríamos que añadir a los NATs, los menores de edad víctimas de conflictos armados, los niños soldados, aquellos que son el objetivo del turismo sexual, los que son prostituidos o sometidos a esclavitud. Todas estas condiciones de ser niño siguen siendo incentivo no solo para la lucha social, sino para la creación de un derecho internacional y nacional que garantice la protección de la infancia así expuesta. Sin embargo, y sin que esto signifique subestimar en lo más mínimo la situación de

estos millones de menores de edad, podemos decir que son los NATs los que a niveles cada vez más amplios se han organizado no desde una perspectiva de ser víctimas, que también lo son, sino desde una perspectiva que reivindica su condición de sujetos sociales, de actores políticos(5). Esta es una nueva matriz para entender la educación en derechos humanos fundamentalmente como un componente de la promoción de su dignidad, de su actoría ciudadana, de su corresponsabilidad en lo que tan acertadamente señala el Código de menores de Bolivia en su artículo 159: el menor es "sujeto activo defensor de sus derechos y responsable en la construcción de una nueva sociedad". Estamos en el eje de otro paradigma para repensar lo que es una cultura de infancia que asume como matriz, sin ingenuidades, los aspectos que se inscriben en lo que podríamos llamar el carácter público de la infancia, la proyectualidad de su rol social, en su irrenunciable vocación al protagonismo como sujeto social, en su necesaria participación en el desarrollo del país. Por ello mismo estamos ante una matriz metodológica que expresa con nitidez que el método -en su acepción conceptual- en educación en derechos humanos es también proyecto social, concepción de la vida, representación práctica del perfil de sociedad, de vida cotidiana, de relaciones sociales deseables para la convivencia en solidaridad; el método como experiencia parcial, pero real, de lo que se pretende lograr a través de la educación en derechos humanos.

b.- La organización como visibilidad social

Si consideramos a la infancia como un fenómeno social que engloba cada individualidad y le imprime transcendencia a su singularidad haciendo que en la particularidad y originalidad irrepetible de cada niño se condense la fuerza simbólica de su pertenencia al colectivo infancia, comprenderemos que cada niño es una realidad pública irreductible al ámbito de lo privado o privatizable. La infancia no es la suma de niños por más interminable que esta sea, ni son los niños parte de un colectivo privado.

Si bien todo esto es fundamental para reconocer la esencialidad social de la infancia y de cada niño, en la trama del tejido social la presencia de los niños, como lo ha sido para el caso de las mujeres, de los indígenas, requiere dotarse de

visibilidad política. En este sentido la organización constituye una privilegiada herramienta para que su voz, su opinión y su acción se sumen a la de otros actores sociales.

Sin embargo se trata de experiencias relativamente recientes. En efecto en los ensayos de historia de la infancia, de factura más bien europea, no se recoge material que dé cuenta de sostenidas formas de organización social de niños ni se destaca, a nuestro entender, a los niños trabajadores que aparecen por lo general refundidos con los llamados despectivamente “menores”, hijos de familias vergonzantes, muchachos peligrosos o ad portas de la delincuencia. Si bien la literatura recogió una dramática realidad de los niños trabajadores a inicios del siglo pasado en el contexto de la revolución industrial, se trata de testimonios que no dan cuenta de experiencias de organización de los trabajadores menores de edad desde una perspectiva que reivindique su identidad y su voluntad de no ser vistos solo como víctimas de una situación de maltrato, abuso y explotación, sino como ciudadanos, como actores sociales(6). Pero esta no es hoy la situación de América Latina y el Caribe, el Asia y el África(7). En nuestro Continente, específicamente, se viene consolidando un ya largo aunque lento proceso de organización de los niños y adolescentes trabajadores en torno a una visión radicalmente divergente y en confrontación conceptual y práctica con culturas y modelos de infancia que subyacen a enfoques y prácticas sociales reproductores de una visión de la infancia y de los niños trabajadores que algunos han llamado bactereológica(8). Tenemos que reconocer entonces que en los estudios sobre infancia poco es lo que encontramos que se haya hecho para analizar el fenómeno del trabajo infantil como un hecho que permite una visión crítica de las representaciones sociales dominantes de la infancia. Incluso es probable que el fenómeno de menores de edad trabajando en condiciones por razones obvias inaceptables, haya sido un factor que por contraste con una visión de niño “ideal”, favorezca y refuerce visiones y reacciones de compasión, de bloqueo ante cualquier otra manera de ver las cosas. En muchos de los países de la Región, un hecho similar se está produciendo con los menores de edad involucrados en pandillas, maras, bandas, etc. Y esto tiene implicancias en lo que a derechos de la infancia y legislaciones respectivas se refiere.

Los niños y adolescentes trabajadores no son toda la infancia. Pero consideramos que los NATs organizados vienen emergiendo como una porción emblemática, vale decir, altamente evocadora e inspiradora del conjunto de la infancia. Decimos porción porque si bien los NATs en el mundo y en la Región representan cuantitativamente un volumen poblacional de consideración, su fuerza emblemática y su significación simbólica les viene no del número, sino de la ubicación social, de su articulación al sistema económico, de su status social y cultural, pero fundamentalmente les viene, por contraste, por lo que ellos representan como negación y al mismo tiempo por lo que ellos expresan como aspiración, como exigencia, como lucha por la defensa cotidiana de la vida, como ilusión y esperanza de una realidad vivible. No son los únicos, pero lo vienen haciendo con paradójica positividad.

Desde 1976, para el caso peruano, se inicia la experiencia de organización de NATs que no fuera el apéndice de ninguna otra organización ni de jóvenes ni de adultos; que estuviera representada y dirigida por los mismos NATs; que su razón de ser fuera el llegar a la masa de NATs no organizados; que tuviera un radio de acción nacional e internacional y que fuera creando una pedagogía adecuada a la idiosincracia de los NATs. De esta inicativa de los jóvenes de la Juventud Obrera Cristiana nace el MANTHOC y 20 años después, 30 organizaciones se constituyen en el Movimiento Nacional de NATs Organizados del Perú.

Mientras tanto en 1986 por iniciativa de organizaciones no gubernamentales e instituciones de iglesia nace en Brasil el MNMMR y en 1988 se realiza en Lima el I Encuentro Latinoamericano de Organizaciones de NATs, el segundo en 1990 en Buenos Aires, el tercero en Guatemala en 1992, el cuarto en Santa Cruz en 1995, el quinto en Lima en 1997 y el próximo a nivel mundial en Senegal en el 2000. Ya en 1997 representantes de Asia, África y América Latina participaron en la Conferencia de Ministros de Trabajo en Amsterdam, estuvieron en Oslo en 1997 y en Ginebra en 1998 en la Conferencia convocada por la OIT. Lo que queremos señalar, es que este proceso es indicativo de la emergente presencia de la infancia organizada en los debates que le conciernen no obstante las serias dificultades para que se reconozca en coherencia con la Convención de NNUU sobre los derechos del niño, su legítimo derecho a participar directamente en lo

que les concierne como trabajadores sin necesidad que las grandes confederaciones sindicales se arroguen la facultad de representarlos. La experiencia vivida en estos últimos tres años (9), evidencia a los NATs lo difícil de pasar a la práctica en las instituciones gubernamentales de los Estados partes de la misma Convención, en la sociedad, y en organismos internacionales al cumplimiento del respeto al derecho a la real participación de los niños y adolescentes y no de forma meramente decorativa(10).

Consideramos que estas casi tres décadas de procesos de organización que niños y adolescentes del campo y las ciudades vienen desarrollando, son un embrión de movimiento social por la identidad, la dignidad y la actoría de estos sujetos sociales de derechos.

Estos procesos, con todas sus fragilidades, constituyen la matriz material y espiritual para la educación y los discursos sobre los derechos humanos de la infancia.

## II.- LOS DERECHOS DE LA INFANCIA DESDE EL PARADIGMA DE SU PROTAGONISMO.

Ciertamente que hablar de los derechos de los niños a la participación y a la ciudadanía desde una perspectiva del ejercicio de su protagonismo, nos coloca ante una cuestión de no solo palpitante actualidad, sino de insoslayable prioridad en la implementación efectiva de los derechos y responsabilidades de los niños y adolescentes muy en particular los que la Convención les reconoce.

En efecto, todo discurso sobre participación sustantiva, protagónica de niños y adolescentes implica un reconocimiento de los profundos cambios que dicho discurso plantea en la relación de la infancia frente al Estado y a la sociedad civil.

Es evidente que no basta proclamar el “protagonismo”, la “participación” a secas como la panacea o como mágica varita que transforma una realidad más bien negadora de una real participación infantil con protagonismo o que propicia una participación “vigilada” o un protagonismo en los espacios preestablecidos como específicamente infantiles, vale decir inocuos e inofensivos al *statu quo*.

La relación entre infancia y participación sustantiva o con protagonismo no deja de levantar cuestiones de fondo(11). Se levantan interrogantes, unas que parten de nuestras propias representaciones del niño, en un sentido o en otro, es decir que tienden a inhibir una participación activa o más bien que la favorecen y la enriquecen al imprimirle especificidad, diversidad e identidad evitando que por tratarse de niños el protagonismo, la participación se reduzcan a un flatus vocis social, pedagógico o político. Otras interrogantes provienen de las diversas conceptualizaciones o acepciones del protagonismo y la participación, su carácter y sus dimensiones (12) y su significación humana, cultural, ética, económica, social y política para los logros de desarrollo humano.

Consideramos entonces pertinente para el discurso y la educación en derechos del niño, partir de una reflexión sobre la promoción del protagonismo integral como horizonte de la participación, del ejercicio de ciudadanía y el desarrollo de una cultura democrática.

**a.-Desde un Continente excluido y de excluidos**

¿Cómo hablar de participación, de protagonismo, de actoría social en una región como la nuestra? ¿Cómo hablar de autonomía, de autodeterminación en pueblos y países como la mayoría de los nuestros? ¿Cómo hacerlo en referencia a los niños, verdaderos excluidos entre los excluidos? Paradojalmente y precisamente porque en un Continente excluido como actor y con creciente población de excluidos, hablar de derecho a la participación sustantiva deviene un imperativo político, una exigencia ética, un factor de dinamismo social imprescindibles para luchar contra todas las formas de exclusión. “Hablar” es posible y fácil, se podría arguir. Pero en nuestra Región hemos conocido largos períodos en que “hablar” de derechos, de dignidad, de justicia, de respeto, de libertad, de igualdad, no fue ni fácil ni, con frecuencia, posible. La palabra se tornó subversiva.

Por ello que toda consideración sobre las coordenadas que hoy consolidan el poder establecido, las prácticas económicas, sociales, comunicativas, políticas que extienden las formas y los espacios de exclusión, no pueden justificar ni la resignación, ni el sometimiento, ni la pasividad, ni el silencio sobre aquello en que

se juega la sobrevivencia espiritual, cultural, ética, humana de cada individuo y de la colectividad.

En otras palabras, el contexto deviene también el texto de nuestro discurso sobre infancia y participación, sobre educar en derechos humanos a las nuevas generaciones.

No es necesario en este espacio hacer referencia a cifras y análisis que muestren empíricamente el perfil de exclusión de nuestra Región y la situación de los excluidos; de ello se han ocupado organismos regionales e internacionales. Basta recordar tres de los estragos sociales de la globalización que señala el estudio "Estados de desorden" del INNUIP (13). Luego de subrayar la creciente pobreza y violencia en el mundo, coloca la pérdida de identidad, la ausencia de responsabilidad y el debilitamiento de la solidaridad como tres cuestiones altamente preocupantes. Ciertamente que son tres cuestiones íntimamente ligadas a la esencia del protagonismo, al sentido de la participación, al desarrollo de la actoría social de los individuos y de los colectivos sociales. Con una identidad personal y social débil, sin conciencia de responsabilidad ni espíritu solidario ¿de qué protagonismo, de qué participación se puede hablar? ¿Qué respuesta a la exclusión podemos esperar desde los excluidos? Asistimos entonces a una expansión de lo que científicos sociales latinoamericanos llamaron una dualización de la sociedad(14), un proceso de disociación entre el sistema y el actor (15), entre el universo instrumental y el universo simbólico, entre economía y cultura; estamos en un proceso contradictorio (16) de implicancias considerables para repensar infancia y protagonismo, participación y ciudadanía, democracia y participación infantil(17).

Definitivamente, nos toca seguir hablando de protagonismo, de participación, de ciudadanía de los niños y adolescentes en un contexto social, cultural, ideológico que percibe el poder- pues éste es un componente conceptual y fáctico del protagonismo y la participación -"como una relación vertical y asimétrica. Una tal percepción torna cognitivamente inevitable definir la centralización y la escasez como dimensiones esenciales del poder"(18). Sin embargo ni los niños adolescentes, ni los sectores sociales económicamente-deprimidos han

renunciado a seguir ideando imágenes de sociedad deseable (19) y luchando contra aquellas imágenes o representaciones sociales que los confinen al mundo de “víctimas pobrecitas”, objeto de compasión.(20)

Es por ello que los excluidos, entre los que los niños son un significativo sector por razones de clase de edad y a la que para las mayorías se añade la condición de pobres y cuestiones de género y etnia, constituyen un lugar epistemológico, es decir, una puerta de entrada crítica, analítica, de comprensión del dinamismo social, político, relacional que caracterizan nuestras sociedades. Pero este lugar epistemológico no es un mirador exterior a la realidad de los excluidos, por ello mismo es simultáneamente un lugar de encuentro del *logos y del Pathos* que va más allá del reductivo análisis de estructuras y que asume el dinamismo, el comportamiento, el imaginario, los afectos y las voluntades, el eros y ágape político y pedagógico (21) de los actores sociales desde su situación de exclusión como texto y contexto de la educación en derechos humanos. Pues excluidos no significa pasivos, inactivos, indiferentes; se mueven en otros escenarios de cuya densidad humana y fuerza simbólica se han privado los que se apoderaron y mueven en los escenarios dominantes. El derecho a la participación no es un llamado a integrarse a estos escenarios poniendo entre paréntesis la propia identidad, la propia visión de las cosas, los propios valores, las propias especificidades. Es por ello que protagonismo y participación son inevitablemente algo conflictual que arrastra redefiniciones, reubicaciones.

Pero es preciso recordar que los excluidos, en el caso los niños, como conjunto representan un hecho ético, vale decir una interpelación a la globalidad de los proyectos sociales, políticos, económicos; a los discursos sobre democracia, ciudadanía, que no han hecho en las últimas décadas sino ensanchar el mundo de los excluidos y reforzar el reducido mundo de los otros. Esto no es algo secundario. Recuperar por el contrario, la exigencia de ser protagonistas, de participación sustantiva que reclaman los niños del mundo entero no es solo una exigencia de hacerles un espacio en la producción económica, en las instancias de decisiones, etc. La demanda de los niños por protagonismo, por participación real es un grito por dignidad, por el valor de todo ser humano; la exclusión, el anonimato, el ocultamiento, la “privatización” de la infancia vía la no participación

inscriben a la sociedad en el camino de la deshumanización. Por ello no se puede, sin graves implicancias, desatender el respeto que los niños exigen de su derecho a existir socialmente, a participar.

En síntesis, el ejercicio real de protagonismo, de participación no es solo un necesario componente estratégico para el desarrollo humano de nuestras sociedades, ellos son un principio que rige los procesos personales y colectivos de construcción de la personalidad, de la identidad, del sentido de pertenencia y autoestima, de individualidad, de felicidad. Hacerlo desde una situación de negación, de exclusión real y simbólica, constituye el reto mayor para los propios niños - adolescentes y para quienes con ellos comparten el desafío de transformar las relaciones sociales entre humanos. En este camino, los indígenas, los negros y en especial las mujeres han recorrido ya un buen trecho.

**b.- Protagonismo: un horizonte conceptual y práctico**

No resulta evidente la pertinencia y relevancia que pueda tener el asumir el "protagonismo" como marco conceptual y práctico en relación con los niños. Y esto puede ser explicable por tratarse de una categoría conceptual que no ha sido trabajada por las ciencias sociales y por evocar, por lo menos en gruesos sectores del mundo popular, cierto contenido político.

Sin embargo, desde mediados de la década de los años 70 los niñ@s – adolescentes trabajadores en Perú fueron haciendo suya la categoría "protagonismo" como instrumento de comprensión de su propia práctica organizativa, de su experiencia de participación, primero en sus propios barrios y luego a nivel nacional. Es real que este proceso de apropiación lejos de ser un robo, se vivió como la fecundante extensión del discurso y del espíritu con que irrumpían en la escena social y política las mujeres de sectores populares y los jóvenes trabajadores. Al cierre de las dos primeras décadas, podemos considerar que esta experiencia ha dejado de circunscribirse al ámbito peruano y es hoy una perspectiva y objetivo, un horizonte conceptual y práctico que inspira y articula esfuerzos a nivel intercontinental como ya se ha señalado anteriormente. Estas experiencias de construcción de protagonismo organizado de NATs y de niñ@s

adolescentes de sectores populares en la región, son también, aunque muy embrionalmente, objeto de estudio (22).

Ciertamente que sería útil ir respondiendo fundamentadamente a preguntas como éstas: en contextos de graves deprivaciones y radical exclusión de las mayorías, ¿qué estrategias, concepciones de desarrollo - liberación favorecen el protagonismo social en particular el de los niñ@s - adolescentes? ó ¿cuál es el ambiente global de la sociedad, de las autoridades, de las organizaciones gremiales, de los padres de familia, de los docentes, de las asociaciones de jóvenes y de niñ@s respecto al goce y ejercicio del derecho de los niños al protagonismo? ¿Constituye el protagonismo un componente esencial del ser social y una necesidad individual?, ¿los discursos y prácticas de protagonismo no se inscriben en las llamadas teorías de la "personalidad autoritaria"(23)?, o ¿no favorece el discurso sobre protagonismo un riesgo de neoindividualismo, de afán figurativo y demagógico en los niños sostener que "el individuo se confirma a sí mismo como sujeto en cuanto protagonista personal de su propio conocimiento y a través de él, de su propia afirmación en el mundo"? (24), ¿cómo formar al protagonismo personal – individual y al protagonismo organizado?¨; ¿en qué sentido y con qué alcances la perspectiva del protagonismo ofrece un nuevo horizonte conceptual y práctico a la prevención, la protección y la participación de los niñ@s?_. Pero no abrigamos la pretensión de entregar un saber construido sobre estas y otras interrogantes, apenas si se ofrecen algunos elementos a modo de invitación a la reflexión y quizá a la construcción de un saber político, ético, social y también pedagógico fenomenológicamente fundado y riguroso aunque no obligatoriamente exacto.

## c.- Protagonismo: construcción y desarrollo de un concepto

El concepto de protagonismo ha logrado cierta carta de ciudadanía en la calificación, análisis y comprensión del fenómeno de desarrollo por visibilidad social, participación real de grupos en la vida cotidiana y en los diversos escenarios de esta. Es un caso típico de lo que los griegos llamaron ***kúklos***, algo que empieza a circular y termina haciéndose común. Esto expresa simultáneamente su "fuerza" de representación, de evocación en el imaginario

social y su “debilidad” en cuanto a exactitud. Una serie de fenómenos, de comportamientos sociales, políticos encontraron en la expresión “protagonismo popular” una intuitiva como feliz noción, lo suficientemente original como amplia –e incluso genérica– como para dar exactamente cuenta de fenómenos, ellos mismos complejos y de perfil estratégico en construcción.

Las palabras expresan simultáneamente una realidad dada y convocan a una realidad deseable; “protagonismo” expresa una realidad *in-fieri*, hecha parcialmente, haciéndose gradualmente y por hacerse incoactivamente. Es por ello que nuestras palabras no suplantan ni anteceden a la realidad concreta o imaginaria y deseable; ellas exteriorizan, comunican nuestras nociones, nuestras emociones, nuestras imaginaciones, nuestras intuiciones, nuestras aspiraciones, nuestras acciones. Si bien las palabras son hijas de su tiempo, tienen historia, son historia y por ello mismo, no pueden congelarse en cuanto portadoras de sentidos y nociones. Sin embargo, las palabras como los conceptos bien pueden ser cooptados desde otros horizontes a los que les dieron origen, tanto cuando nacieron para expresar más bien condiciones de exclusión, de marginación o sometimiento, como cuando sirvieron para significar lo contrario. Para avanzar en la noción misma de protagonismo parece ser de utilidad el recordar la riqueza de su etimología.

**d.- Protagonismo: ¿un preciosismo lingüístico?**

Si el protagonismo es una condición inherente a los individuos y a las sociedades (25), merece ser cuidadosamente trabajado para evitar que se convierta en vanidad y vanalidad lingüística, más preocupada por hacer efectos especiales literarios que por aportar densidad conceptual. Sus diversas entradas etimológicas nos permiten dilatar su extensión sin perder la profundidad conceptual.

**PROTOS – PROTA***:* Este prefijo griego sugiere, según los casos, la idea de adelante, antes de, primero, por delante, por primero, a favor de, e incluso, en vez de. Por ejemplo ***Proteios, Proteia, Proteion*** (masculino, femenino y neutro) significa algo de “***primera calidad”.***

**GONIMOS***:* Viene de ***Gonos*** o de ***Goneuo***, y significa: fecundo, productivo, generativo. Entonces, "protagonismo", viene, en esta vertiente, de juntar "prota + gónimos".

**ARJO – ARJEUO – ARJEIA – ARJE***:* Así pues, si juntamos "prota + arjeuo = protagonista" con todos los matrices, se comprende por qué seguimos pensando que esta categoría recoge bien la complejidad conceptual y práctica de ser y de crecer como protagonistas en la historia.

**ARJEION***:* significa *"lugar de encuentro*", "residencia de los magistrados principales", "cuartel general", "palacio de gobierno", "cargo", "autoridad". Si notamos bien, todas estas acepciones tienen que ver con un tipo de poder, de responsabilidad y de dirección.

**ARJO***:* tiene múltiples significados: "ser el primero", "preceder", "guiar", "mostrar el camino", "comandar", "ser el jefe", "gobernar sobre", "tener un cargo". Pero también: "actuar por primero o por la primera vez", "comenzar", "tomar la iniciativa de", "arrancar", "ensuciarse las manos en algo". Podemos notar que todas son diferentes formas de involucrarse, de participar.

**ARJEUO***:* significa, "guiar", "comandar", "ser guía de", "gobernar". Pero además: "principio", "comienzo", "origen", "causa primera", "dar inicio a", "punto de partida", "punto terminal de unión", "poder", "autoridad", "dominio". Quizá lo más remarcable es el acento en lo de poder y conducción.

**ARJEIA***:* significa ***Dignidad***, no tanto en el sentido que se suele atribuir a alguien que se le dice estar revestido de autoridad, de dignidad, sino en el sentido de *ser digno*, tener dignidad.

De este rápido vistazo etimológico podemos colegir que el concepto amplio de protagonismo paradojalmente se empobrece si se reduce al "empoderamiento", en partícular si se asume en la aceptación que se hizo corriente (26) y que incluso tiene múltiples campos de aplicación (27). El empoderamiento es necesario al

igual que la participación, pero insuficientes para expresar el conjunto de dimensiones que la noción polisémica de protagonismo recubre. Sin embargo, si el empoderamiento es asumido no como quien cede y concede a otro algo de su poder, sino como el proceso de conquista, de construcción compleja e inevitablemente conflictiva de poder, de autodeterminación, de autonomía, entonces estamos tocando un aspecto central y de imprevisibles implicancias innovadoras del protagonismo. En este segundo abordaje el "empoderamiento" tiene una fuerza conceptual que quizá la acéptica expresión "participación infantil" no evidencia per se.

**e.- Protagonismo: elementos para una doctrina**

Tratándose de derechos de la infancia y de la educación en derechos humanos, se impone contar con un marco doctrinal que dé cuenta con fundamento de los enfoques y paradigma que la orientan.

Desde lo que se viene llamando el paradigma de la promoción del protagonismo integral de los niñ@s– adolescentes se hace necesario dotarlo de una rigurosa fundamentación conceptual. Lejos de considerar el protagonismo como una alternativa a la doctrina de la protección integral, esta puede verse reforzada como exigencia social, ética, política, desde el horizonte del protagonismo cobrando una pertinencia aún mayor la vigencia de un reconocimiento jurídico, de la positivización de este derecho a la protección integral y a las garantías consiguientes. En efecto, la protección integral opera como condición y como incentivo a algo que la transciende y que al mismo tiempo es su razón de ser: la vida, la vida toda y toda vida. En este preciso sentido se articula a la intencionalidad histórica del discurso y de la educación en derechos humanos.

Enunciamos aquellos que consideramos los fundamentos y principios rectores de lo que podría irse consolidando como una doctrina de la promoción del protagonismo integral de los niñ@s adolescentes.

Cabe señalar que hablar de "promoción" alude directamente a una estrategia que busca maximizar el desarrollo de capacidades, de energías positivas de los

individuos y de las colectividades. Supone un diagnóstico que cuidadosamente haga el inventario de los recursos disponibles en el ser humano y de aquellos que pueden ser recuperados. No se trata de ignorar o subestimar las carencias, las deficiencias, las eventuales patologías sociales, comportamentales. Pero en una perspectiva educativa, la promoción deviene, finalmente coincidente con la intencionalidad formativa de todo acto pedagógico que busque aportar a la construcción de la personalidad, de la responsabilidad, de la libertad, de la proyectualidad positiva de cada niñ@ adolescente. La promoción no solo es una concepción de la labor social, es también un principio estratégico y metodológico para la protección y autoprotección, para la formación de defensores y promotores de los derechos humanos.

### 1. Condición de persona

Este es el primer e irrenunciable fundamento del que se desprende la consistencia de los demás. La historia de este reconocimiento muestra que no fue una adquisición de la humanidad y en ciertas culturas costó mucho que se reconociera la condición y el valor de la persona y se sacaran las consecuencias prácticas de este acerto. En la Región hace apenas algo más de quinientos años los indígenas de nuestras tierras no fueron considerados dignos de ser reconocidos como personas, como seres humanos.

La historia del desarrollo de los derechos humanos, es la historia de una porfiada y generosa lucha por hacer de la condición de persona el fundamento de todas las reinvindicaciones y conquistas sociales y jurídicas; es la historia por desmadejar en la vida cotidiana del tejido social de los pueblos y culturas, la riqueza y transcendencia de ser persona, seres humanos.

Las mujeres y los niños son también evidencia secular de lo difícil y doloroso de abrirse un camino de igualdad y de coparticipación con los demás en la vida de nuestras sociedades.

La Convención sobre los Derechos del Niño ha coronado este largo proceso; queda por delante el arrancarle a este fundamento esencial, las consecuencias

prácticas que el ser reconocidos como personas haga creíble a los mismos niños que en realidad sí lo son.

Dos principios emanan de este fundamento primero. El de la dignidad del ser humano y el de su igualdad. Paradojalmente estos dos principios están en la raíz del derecho a la diferencia, a la singularidad, a la irrepetibilidad en la medida que son al mismo tiempo la razón de fondo para combatir toda desigualdad, discriminación, apartheid, marginación o exclusión por sí mismas negadoras de la igualdad y de la dignidad.

## 2.-La individualidad humana como condición social

Podríamos afirmar que todo ser humano es un sujeto por ser persona y simultáneamente, un sujeto social por ser miembro de la humanidad, parte de la sociedad humana.

Se es sujeto social, se nace como tal y se está llamado a devenir actor social, actor político en el tejido de la sociedad (28).

Entre el ser sujeto y el ejercicio y desarrollo de esa condición inherente a su humanidad, encuentran su razón de ser y su exigencia, las prácticas socializadoras, la acción educativa.

Se trata no solo de recordar que subjectum (29) en latín significó sometido, sujetado, subordinado, súbdito, sino también la acepción que por contraposición con "objeto" le damos hoy a lo de sujeto, es decir del individuo que combate y resiste a la dominación, desarrolla un amor de sí y reconoce a los otros como sujetos(30).

Desafortunadamente la situación de ayer y en gran parte la de hoy contradice el discurso de los niños como sujetos, como actores realmente tenidos en cuenta (31).

La modernidad no puede ser reducida, como lo ha sido por largo tiempo, a la eficacia de la racionalidad instrumental y al manejo del mundo gracias a la ciencia y a la técnica. Quizá esta visión está en la base de las representaciones del niñ@ como no competente (32). En realidad la modernidad se caracteriza - con la misma fuerza - por la "emergencia del sujeto humano como libertad y como creación" (33). El riesgo permanente es no solo confundir subjetividad con identidad, subjetividad con inconsistencia racional, científica, incluso en antagonismo mutuo; las relativamente recientes contribuciones desde la biología permiten no sólo superar la dicotomía entre racionalización y subjetivación , sino que nos abre un panorama fecundo para las ciencias sociales en particular para todas aquellas que directamente tienen que ver con la **paideía** (34)

Tres consideraciones más en torno a esta esencialidad social del ser humano.

Se ha elaborado una estimulante reflexión sobre el sujeto como movimiento social; el punto irrenunciable es reconocer al sujeto como la "construcción del individuo como actor" haciendo imposible la separación del individuo de su situación social (35). Esto equivale a reconocer que nuestro discurso sobre el niñ@ como sujeto, asume al niñ@ como actor y no libre de los conflictos sociales. El discurso sobre su protagonísmo asume estos dos elementos. "El sujeto no existe sino como movimiento social, como contestación a la lógica del orden..." (36). Esta dimensión de movimiento social nos remite a lo que se ha dado en llamar el protagonismo organizado de los niñ@s adolescentes, al aporte "público", "político", "cultural" de los Movimientos de y en favor de los niñ@s en el reconocimiento de cada uno de ellos como sujeto, como actores, como productores de vida social.

La expresión sujeto social paradojalmente nos remite desde lo "social" a lo de sujeto, vale decir es socialmente necesario que el niño sea efectivamente sujeto, que su individualidad sea reconocida, respetada, garantizada. En segundo lugar lo "social" está simultáneamente evocando su esencialidad y no los "roles sociales" que no son otra cosa que la construcción de la vida social y personal por centros de poder que fabrican consumidores, electores, etc. (37). No se trata entonces en este fundamento del protagonismo de subrayar una tarea social, sino de afirmar

una esencialidad del ser humano que no se agota en ninguna forma concreta de relación con los demás individuos, colectiva o individualmente asumidos. Lo que llevará a Lévinas a sostener el carácter no social de la relación con el otro (38).

De estas dos consideraciones se desprenden los principios de pertenencia e interdependencia, el de identidad social, el de participación como palabra y como acción, el de ser sujetos de derechos.

### 3.- La educabilidad de todo ser humano

Ninguna afirmación universal, esencialista o metafísica sobre el ser humano cancela el permanente reto de lograr que esas afirmaciones se hagan historia y vida cotidiana en el tejido social, personal y colectivo.

Se es persona y hay que desarrollarse como tal; se es sujeto y hay que construirse como tal. Lo radical es que el ser humano es por definición educable, humanizable, transformable. La ***educabilidad*** del ser humano es la proclamación de su grandeza, de su estructura y estatura espiritual como proyecto; aquí radica no solo su originalidad individual, sino su posibilidad de permanente novedad, la matriz psicosocial de su autoestima, de su ininterrumpida reubicación frente a sí mismo, frente al otro y a los otros. La educabilidad es asiento del optimismo pedagógico, no de la ingenuidad, pues afirmar la educabilidad es también recordar que su contenido, su orientación son parte de opciones en el dinamismo de las propuestas sociales y de los proyectos personales de vida que se asuman, cuando no de circunstancias desventajosas y hasta inaceptables de socialización.

Esto significa que el protagonismo como estilo, como el carácter de la participación, de la identidad, de las relaciones sociales, exige una cuidadosa labor educativa que acompañe los procesos de construcción y ejercicio del protagonismo de los niñ@s adolescentes y el de sus educadores.

### 4. La responsabilidad como exigencia de la libertad

El concepto de responsabilidad como fundamento de la libertad humana y garantía de su ejercicio, no se emparenta, a este nivel, con la acepción que hace de la responsabilidad la ejecución o cumplimiento de deberes, de tareas, de mandatos.

La responsabilidad individual o de un conjunto de individuos inscribe la libertad humana en el horizonte de apertura al otro y a los otros, pero fundamentalmente en el horizonte de la propia individualidad como garantía de que la libertad no devenga en individualismo, en autoritarismo, en negación del otro como libre, en anarquía o anomia personal y social en vez de autonomía relativa, vale decir, a lo y a los demás, como una relación y aceptación del otro, como radicalmente otro. Lo que emerge es una interpelación, una pregunta que se dirige directamente a nuestra sensibilidad de pensamiento y amorosidad, es decir a nuestra responsabilidad. "Así, contrariamente a lo que ha enseñado la filosofía moral occidental, en este enfoque radical de la alteridad, no es la libertad la que está en la base de la responsabilidad, sino la responsabilidad la que está en la base de la libertad" (39).

Si retomamos la etimología griega de protagonismo podemos constatar cómo arjo cómo arjeuo dicen responsabilidad, encuentro con el otro y poder; el poder no puede estar desligado del compartir, participar, unirse al otro. La densidad ética del discurso sobre protagonísmo se evidencia cuando se afirma que un indicador definitivo del ejercicio responsable del propio protagonismo es si éste es fecundo, productivo, generador del protagonismo del otro y de los otros.

Por ello con igual fuerza de convicción con la que se afirma el goce de un derecho, se exige la responsabilidad en su ejercicio. La responsabilidad es inherente a todo derecho para que este sea efectivamente un derecho humano .

Este fundamento sostiene el principio de participación activa de los niñ@s, expresión de su actoría social.

Quizá sea en este marco que se deba retomar y reconceptualizar la cuestión del "control social". Desde esta relación *responsabilidad – libertad,* el control social puede romper con la acepción coercitiva, castrante, limitante y punitiva que

históricamente ha tenido en particular en relación con la infancia. Si bien es cierto que todas las sociedades se dotan de instrumentos mentales, jurídicos, sociales, y en definitiva culturales que garanticen su continuidad en el tiempo y en la historia, no es menos cierto que en la división del trabajo, en los modos de dirección, en las relaciones de dominación u orientaciones culturales (40), aquellos instrumentos han abonado más bien en negación de la condición de sujetos para las mayorías amparados en “sinrazones” de género, de edad, de etnia.

Este cambio exige que “la fundamental capacidad de coerción de la sociedad no radica tanto en un mecanismo de control social como en el poder de autoconstituirse y de autoimponerse como tal realidad” (41).

Sociedades de control social discriminante y funcional al poder de dominación han excluido o fuertemente delimitado la participación de los menores de edad. Fenómeno extensible también a sociedades de sistema político y democrático en las que se mantienen imágenes y representaciones sociales de la infancia que pretenden legitimar y presentar como “neutral” una escasa, cuando no inexistente participación infantil (42).

### 5) El Interés superior del niñ@

La contribución de la Convención es el haber positivizado con carácter vinculante, obligatorio, el interés superior del niño. Este “principio” no solo es una clave hermeneútica simultáneamente global y específica, sino que arrastra consecuencias jurídicas y humanas que dicho principio dejaba libradas a la buena voluntad o discrecionalidad de las autoridades. Casi como que el interés superior del niño quedó exclusivamente librado al “interés”o criterio del adulto en su relación con el niñ@.

¿Por qué consideramos que el interés superior del niño constituye un fundamento insoslayable de lo que podríamos llamar un esbozo de doctrina de la promoción del protagonismo integral del niñ@?

Es cierto que el interés superior del niño es un enunciado de larga data en los predios de la acción social y educativa, pero fundamentalmente en el campo jurídico. Como principio, como categoría jurídica referencial quedó cooptada por el contexto general del derecho de menores y el papel asignado al Estado, a la familia y a los adultos en general y en relación con la infancia; un principio cuya mera formulación podría engañosamente, en la práctica, terminar sirviendo para violentar los derechos de los niñ@s

La Convención ha formalmente acabado con esta situación al instituir al interés superior del niñ@ no como un objetivo social deseable (43) o relegado al ámbito privado, sino como un principio garantista, público que no admite más ser mero referente opcional sino -en interpretación de especialistas- coincidente con los derechos proclamados en la Convención y en Legislaciones locales (44).

Consideramos que esta contribución no significa negar el papel “cultural”, “ético” que el principio del interés superior pudo jugar y que ciertamente está llamado a jugar con mayor fuerza precisamente por tener hoy un carácter de obligatoriedad pública. Asegurar la obligatoriedad jurídica no cancela su fuerza inspiradora más allá del estricto marco legal porque toda norma simultáneamente demarca con la mejor precisión posible el ámbito de vigencia de un valor que en su proyección social, humana, ética la desborda y le da un carácter fecundo agregado. Si bien el interés superior del niño nació como expresión de un espíritu, de una conciencia

humanitaria, de un carisma e institución, está llamado a fecundarse, a dotarse de una eficacia expansiva .

El protagonismo como lo venimos entendiendo no forma parte de la lista de derechos explícitamente reconocidos a la infancia por la Convención (45), pero ella nos permite entenderlo como un *interés-derecho* que recoge, enmarca y orienta el derecho a la participación, a la protección, a la autonomía, a ser sujeto de derechos, a ser ciudadanos, entre otros derechos.

El protagonismo como un derecho de las personas y de los pueblos, lo es de cada niñ@ y de la infancia como conjunto.

En síntesis, el horizonte conceptual y práctico del protagonismo nos ofrece una matriz antropológica que coloca al niñ@ como persona, como individuo, como sujeto y actor social al centro de los análisis de nuestras sociedades. "... El protagonismo popular es fundamental para enfrentar el problema de la pobreza y condicionamientos externos a nuestros países, y es esencial para calificar un proceso social como liberador ..."(46).

Afirmar el protagonismo integral, vale decir la promoción de las capacidades del niñ@ que lo hagan sujeto de su individualidad, actor (47) en su ámbito familiar, comunitario, escolar, laboral, organizativo, equivale a reconocer al niñ@ como sujeto del derecho a una participación activa en lo que le concierne.

Finalmente, si bien se trata de un esbozo embrional de doctrina del protagonismo infantil, consideramos que es portador de un dinamismo conceptual, de una intuición proyectual que puede imprimir nuevos contornos y dar direccionalidad individual y colectiva a la exigencia histórica de la prevención, protección y de la participación como componentes de la promoción de cada niño y de la infancia en conjunto .

**3**. **Participación infantil: paradigma de nueva sociedad**.

No solo es histórica y socialmente acertado, afirmar que la historia de la infancia es la historia de su control social(48) sino que esto equivale a reconocer que

extensivamente en el tiempo y en la geografía las sociedades han producido y reproducido culturas negadoras de los niños como individuos y a fortiori como conjunto de individuos con derecho a una participación socialmente significativa e individualmente gratificante.

"La dirección de los asuntos humanos nunca ha sido confiada a los niños y los historiadores que se han ocupado primordialmente de los acontecimientos políticos y militares y, a lo sumo, de las intrigas y trivialidades de las cortes reales, no han prestado casi ninguna atención a las penosas experiencias de la infancia"(49).

Esta realidad comienza lenta y sufrientemente a ser cuestionada y a intentarse caminos concretos de transformación.

**a.- Derecho a la participación y culturas de infancia**

Todas las culturas han establecido prácticas de socialización de sus niñ@s, de cuidado y protección con frecuencia selectiva, vale decir privilegiando o jerarquizando géneros y condición social. Estas representaciones sociales han expresado y recogido visiones, tradiciones, mitos, ideologías sentimientos, pasiones, etc., y que a riesgo de simplificaciones empobrecedoras, quisiéramos recoger en torno a cuatro tendencias conceptuales y prácticas(50).

En primer lugar la idea de que los hijos son propiedad, posesión de los padres. Se trata de una convicción fuertemente anclada en el imaginario social y con un impacto decisivo en el ámbito familiar en particular durante la infancia (51); podríamos expresarlo como el paradigma de la propiedad familiar. Si a esto se añade la fuerte jerarquización intrafamiliar que se encuentra en culturas urbanas en occidente, podemos vislumbrar el carácter delimitado de la participación activa y crítica reservado a los niños.

Un segundo eje de enfoque y acción podría sintetizarse en el niño como potencia, como "grandeza potencial" o como "futuro"(52); lo importante es tomar conciencia de las consecuencias prácticas que de aquella visión se han dado en el campo

político, social, pedagógico. Si en el primer eje de la posesión -propiedad se inculca la alienación social de la infancia, en este segundo podríamos decir que se asienta el de la participación diferida o postergada y se abre el amplio espacio de la gran moratoria infantil, como sostienen algunos, en la vida política, social, económica de la sociedad adulta.

Un tercer eje que en el hoy de nuestra Región reaparece con fuerza inusitada, es el de la peligrosidad (53). En muchos de nuestros países la violencia callejera y organizada con amplia composición de adolescentes, jóvenes e incluso niños, ha levantado voces y opinión pública claramente autoritarias y penalizadoras, abogando por la reducción de la edad de inimputabilidad, la reinstitucionalización de los infractores y una subliminal renuncia a las medidas socio-educativas. Es evidente que un enfoque como este podrá ser compatible con una participación bajo estricto control y preferiblemente en los programas de prevención o de la mal llamada "rehabilitación". Si la participación activa supone respeto, creer y confiar en el y los otros, el paradigma de la peligrosidad engendra condiciones, actitudes y comportamientos que tienden a confinar el derecho a la participación al género de dinámicas de terapia, de recuperación.

Un cuarto enfoque es el que podríamos llamar el de la privatización de la infancia, su ocultamiento social como actor individual y colectivo, su desaparición y negación de participación activa en la escena política como se señalara anteriormente. No solo se catapultó a los niños al mundo de lo privado, sino que se les privó de una experiencia equilibrada y necesaria de articulación entre lo público y lo privado.

Este enfoque se ha visto reforzado por la creación en gran medida ideológica, de ámbitos por sí mismos propios de la "naturaleza infantil"; pero no solo de ámbitos culturales, sino de toda una producción comercial destinada a hacer de los niños consumidores cautivos. El mercado crea la ficción de gravitar en lo público y de que los niños como consumidores reales o imaginarios no están confinados al recinto social, político, económico de lo privado.

Por un lado este enfoque crea el espejismo de la participación pública y por otro, tiende a reducir la participación a un ejercicio de laboratorio, algo así como cuando los niños juegan a la comidita, juegan a la tienda o al médico o a la enfermera y al enfermo.

Finalmente podríamos considerar el enfoque que llamamos de la prescindibilidad de los niños como actores, como partícipes activos y directos en las cuestiones de interés público y personal que les concierne.

Que los niños sean prescindibles a escalas en que se definen las grandes coordenadas económicas, políticas, sociales en un mundo globalizado y de altísima concentración de poder, no debiera sorprender que ellos como los jóvenes , los ancianos, como los indígenas, como inmensos sectores de mujeres, como los trabajadores del campo y la ciudad, sean prescindibles como participantes de las grandes decisiones que los han de afectar; fenómeno éste que se repite a escalas más locales. Es que la participación inexorablemente es también cuestión de poder y algo que cuestiona el poder establecido.

Este enfoque de la prescindibilidad suele ser racionalizado desde dos vertientes. Desde una visión colonizadora en que se puede prescindir porque los “grandes” deciden para beneficio de los demás y además porque estos deben sentir no solo que tienen tutores o apoderados, sino que los representan y encarnan los intereses de sus representados.

La Convención al instituir el interés superior del niño como un principio y un derecho exigible ha salido a proclamar la imprescindibilidad de los niños en todo aquello que les concierna. Esta imprescindibilidad que la Convención garantiza no se condice con ninguna forma meramente *decorativa de participación*; incluso y en coherencia con la Convención se tendría que revisar el espacio jurídico y político que organismos internacionales prevén a la participación activa de niños cuando sobre estos deben decidir. Las reales dificultades de operativizar esta exigencia no eximen de hacerlo(54).

Estos cinco acentos brevemente señalados no significa que correspondan exclusivamente a períodos de tiempo precisos, ni que se hayan dado como forma exclusiva y dominante. Podríamos decir que trascienden cronologías, geografías y coexisten con otros acentos y corrientes incluso antagónicos a los aquí señalados y que marcan más bien otras posibilidades de presencia activa y valorada de los niños en su entorno social. Pero tenemos que reconocer que los paradigmas señalados son, para la infancia, otras tantas expresiones de culturas de exclusión, en las que el derecho a participar con protagonismo, en la práctica, es desconocido.

**b.- La participación en la Convención: un salto significativo**

La Convención como hecho ético y cultural de imprevisible fecundidad humanizadora es por ende un hecho político que le da a su carácter jurídico, un alcance que lo trasciende históricamente. El derecho en el caso de la Convención recoge y expresa una nueva cultura de infancia que como referente axiológico, epistemológico y antropológico nos invita a repensar la sociedad en su conjunto, las relaciones sociales que la fundan y la nutren, los proyectos que le dan sentido y esperanza. (55).

No pretendemos pedirle a la Convención una definición de participación. Los artículos que la suponen o la explicitan son claros en señalar cuándo y en qué marco los menores de edad ejercen su derecho a la participación.

Ciertamente que el derecho a opinión, Art.12, rompe con el silencio social secularmente impuesto a los niños. Recuperar opinión, voz, es recuperar visibilidad, identidad, dignidad (56); es que el derecho a la opinión y que ésta sea tenida en cuenta arrastra el derecho a formarse opinión y el derecho a escuchar y ser escuchado.

Y es que la escucha no es reducible al oír, mera función biológica. La escucha es un acto propio del ser humano pues sugiere reconocerle al otro como otro, igual y diferente a mí y por igual portador de los mismos derechos que yo, y por diferente fuente de novedad enriquecedora en mí y viceversa. La escucha

supone encuentro, comunicación, que apunten hacia la posibilidad de comunión, que solo se da cuando se cree, se valora al otro, cuando emerge el respeto y la confianza. El oír es apenas registra; la escucha es compromiso y compromete.

La opinión es un legítimo ejercicio de poder, la palabra es acción; ella hace "públicos" nuestros pensamientos, nuestros deseos, nuestras expectativas, los arranca de la intimidad, de la privacidad.

Es cierto que si la opinión es un derecho, esto no conlleva obligatoriamente el deber de opinar siempre, ni la aceptación del contenido de la opinión vertida. Por otro lado opinar no es decidir.

El gran reto es lograr que la sociedad, el Estado aprendan a escuchar la opinión de los niñ@s y a reconocerle el peso social que tiene. No escuchar a los niños es una forma de negarles existencia, de mutilar su derecho a la participación.

Pero lo que involucra con la misma fuerza es el desafío de contribuir al desarrollo de la capacidad de tener opinión sensata, divergente, propia, y flexible pues de otro modo no sería opinión. Y este es, no solo para los niñ@s, un permanente aprendizaje. Estamos entonces ante el reto de la educación, de la formación de la personalidad, del desarrollo y suministro de información necesarios para que por su calidad, la opinión tenga peso ético, social y político.

Es necesario sin embargo recordar que así como no todo valor determina un deber ser para el derecho (57), así no todo derecho arrastra al mismo tiempo un deber. (58). Si bien la participación es un derecho, así como la opinión, no siempre será un deber. Pero cuando se ejerzan o se deje de hacerlo, son un acto que sí implica responsabilidad.

La Convención coloca el criterio de la madurez del niñ@, como un ser con capacidades en desarrollo.

Consideramos que es un criterio que debe operar como garantía de protección a la opinión del niñ@ y las implicancias que sobre él podría tener su opinión para bien o en su contra. En este sentido es un referente que favorece al niño.

Sin embargo, establecer la madurez de una persona como criterio de ponderación de la calidad de la opinión, no deja de ser un desafío técnico y profesional de amplia resonancia ética y jurídica al tener que calificar la opinión del niñ@. La mayor vigilancia debería asegurarse para evitar fáciles estereotipos de mediciones e indicadores de madurez que no escapan a sesgos culturales o a un proceso aún insuficientemente validado científicamente. Esta salvedad lejos de debilitar el criterio lo hace tanto más exigente en su aplicación práctica. Pero en particular exige un real distanciamiento de prejuicios y representaciones sociales que mutilan toda posibilidad de que el niño, individuo o colectivo, tengan una opinión no prescindible.

El derecho a la opinión conviene relacionarlo con el de la libertad de expresión, con los criterios de correcto ejercicio que el mismo artículo 13 estipula; igualmente el artículo referido a la libertad de pensamiento, de conciencia. Consideramos que estos tres artículos son una clara invitación a la formación del Niñ@ como sujeto de derechos con responsabilidad social. Dicho de otra manera, es contribuir a desterrar la cultura de la impunidad, caldo de cultivo de todas las violaciones a los derechos humanos, en particular los del niñ@.

Ciertamente que la Convención tiene otros artículos como el 17 de acceso a información, el 29 que considera la preparación del niñ@ para una vida responsable en una sociedad libre , etc.

Pero quizá el artículo 15 que reconoce el derecho a la libertad de asociación deba ser subrayado como el derecho a contar con herramientas que les permitan a los niñ@s una presencia social organizada, una opinión representativa y una interlocución con el Estado y la Sociedad, en particular con las organizaciones de otros actores sociales.

Desde una preocupación centrada en la participación infantil, podemos decir que la Convención como instrumento internacional vinculante ha sentado principios, puntos de referencia prácticos y sobre todo un espíritu de valorización del niñ@ que son base sólida e inspiradora de una nueva cultura de infancia que se enriquezca al hacerse culturas particulares que aseguren que el derecho a la participación activa de los niñ@s es exigencia para el cumplimiento del resto de sus derechos (59) y para hacer de los mismos niños los primeros actores en el respeto a los derechos de todos. La participación es también una exigencia estratégica metodológica, aspecto este reconocido incluso por organismos como el Banco Mundial al referirse al desarrollo humano.

**c.-Participar desde un proyecto de protagonismo personal y colectivo**

Consideramos que la participación es un derecho que como tal tiene una historia cultural, jurídica, sociológica. No se trata de un fin "final", sino de un fin instrumental para la consecución de otros derechos. La participación activa, consciente, libre, es un factor de reconocimiento de la propia dignidad y un afianzamiento de la conciencia de igualdad. Podríamos decir que es interés del niño y de la sociedad, pues la participación es, con las características reseñadas, un ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad.

Interés y derecho, la participación es un principio, una práctica y un proceso; es por ello que la formación para la participación como concreción de protagonismo deviene una necesidad y una urgencia. En el fondo es formar a la vivencia personal y a la convivencia en dignidad y solidaridad.

Decir participación con protagonismo no es otra cosa que apuntar al desarrollo de un proyecto personal de vida; con significación e impacto social también. El actor social no puede ser tal si renuncia a la permanente tarea de ir definiendo su proyecto personal de vida; lejos de implicar esto el refundirse en un chato individualismo, constituye una demanda insoslayable para garantizar solidez y calidez a cualquier proyecto social colectivo(60). En este proyecto se expresa

además lo que se ha dado por llamar el poder subjetivo (61), antídoto a toda instrumentalización del individuo, a todo intento de sometimiento negadores no solo de la dignidad, sino inhibidores del desarrollo de sujetos sociales con identidad, con elán transformador. De allí que la formación para la participación como ejercicio de protagonismo no apunta solo a la concientización, sino a la construcción de actores sociales (62).

La formación para el protagonismo sintetiza lo que suele llamarse formación en valores y que dice relación con las imágenes de proyecto personal de vida y de sociedad deseable, con su imagen de ser sujeto (63).

Pero el protagonismo como componente y rasgo de la propia personalidad de sujeto y de actor, se nutre de los logros en autovaloración o autoestima, en el desarrollo de la capacidad de iniciativa, de control interno, de competencia, de libertad subjetiva, de asunción de riesgos (64) y en la capacidad de no recluirse ni en la propia comunidad, ni en la propia cultura, ni en las identidades infranacionales (65) . La participación ve no solo reducido el ámbito de su ejercicio, sino empobrecido su contenido en cuanto posibilidad de desarrollo y maduración de la vida de cada individuo. Pero la estrechez del ámbito, sea el comunitarista o el de la cultura particular, no tiene como principal impacto una "reducción" del ejercicio de participación protagónica, sino fundamentalmente su tendencia a teñirla de radicalismo excluyente, de irrespeto y subvaloración de quienes no formen parte de la misma comunidad u organización y cultura o religión, etc. Pero también la tendencia a una personalidad autoritaria, individual o comunitaria que puede confundirse con el discurso y ejercicio de protagonismo tal como lo venimos entendiendo (66).

Resulta entonces pertinente preguntarnos por el perfil que daría cuenta de una personalidad constructivamente protagonista; o hasta qué punto el protagonismo como rasgo de personalidad tiene o no consistencia trans-situacional, sabiendo que los rasgos como modelo general, no explican el comportamiento participatorio (67). Asimismo, vemos necesario desarrollar de forma más sistemática el estudio del protagonismo como comportamiento humano en los niños-adolescentes, cómo en ellos se van generando actitudes que los inclinen a la

autonomía, autoderterminación, a la actoría personal, la reciprocidad, a la conciencia, sentimiento y práctica de la solidaridad. (68).

Es evidente que la decisión de participar y de hacerlo en la toma de decisiones tiene relación no solo en los niñ@s-adolescentes sino en todos los sectores de excluidos, con la percepción que estos tengan de su propio poder y del que exhiben los demás.

Si bien no tenemos evidencias empíricas recientes para el caso de niñ@s-adolescentes, como una hipótesis indicativa podría tenerse en cuenta lo que investigadores sociales han encontrado en poblaciones de jóvenes y adultos: "los miembros de los grupos con status más bajos tienden a mostrar, en general, menor sentido de competencia , autoestima, afán de logro, control interno, sentido de eficacia y seguridad personal que los miembros de grupos con más alto status…..por lo que tienden a mostrarse más desconfiados, autoritarios, dogmáticos, dependientes, ansiosos y amenazados que los miembros de grupos con más alto status. " (69).

Sin embargo, se puede constatar cómo sectores de niñ@s -adolecentes organizados por ejemplo en el escultismo o más recientemente en los movimientos de NATs utilizando un lenguaje "propositivamente negador", por rechazo, descarte o contraste expresan creencias que de alguna manera comunican hacia dónde quieren que se encamine su esfuerzo de participación protagónica.

Pero este discurso no es exclusivo de los NATs y puede bien reflejar una creciente conciencia y corriente de opinión largamente verificada (70). Así se expresó un grupo :" No queremos una sociedad en que unos cuantos tienen de todo y nuestras familias casi nada";"no aceptamos una sociedad de unos cuantos poderosos y hasta abusivos. Todos podemos participar y aportar sin estar agachados" ; "no basta que nos escuchen y nos den con palabras la razón; también queremos dar soluciones";"no queremos una sociedad que desconozca o no valore nuestra organización o que piensen que nos dejamos manipular"; "no

estamos dispuestos a que nos hagan retroceder en lo que hemos avanzado en nuestros derechos".

Se percibe, pues, una tendencia a ser tenidos en cuenta, a tomar iniciativa, a estar al corriente, a participar activamente. Se podría colegir entonces la imagen de sociedad y su ubicación en ella no más como beneficiarios o clientes o usuarios, sino como activos participantes.

Pero también saben que no ocupan o no les asignan un lugar significativo en las estructuras de poder; tienen conciencia realista de su situación personal y grupal en las posibilidades de tener incidencia política con acciones que si bien tienden a ser consideradas como insignificantes, están cargadas de significación para ellos. En ellos se da lo que los psicólogos llaman la "distancia del poder" (71) lo que no significa que el derecho a la participación protagónica de los niñ@s - adolescentes se reduzca a una especie de "engaña muchacho" o que se trate de un protagonismo meramente simbólico.

Pretender medir la eficacia de lo que hacemos exclusivamente desde su incidencia en las dominantes estructuras de poder, de la economía, es desconocer otras dimensiones de la vida de los individuos y de los pueblos desde las que se sigue en la lucha por la dignidad, por desarrollar lo humano y lo humanizador. " Hoy advierto el desarrollo de la defensa de los derechos culturales y la solidaridad social; solo ello puede conducir a una reconstrucción de la vida política y una transformación de la sociedad, quienes solo piensan en términos de lógica del sistema social sea para aprobarla, sea para condenarla, son incapaces de participar útilmente en la aparición de nuevos actores sociales. Únicamente el análisis que atribuye una importancia central a la libertad y la capacidad de iniciativa y supervivencia de los actores, puede contribuir al fortalecimiento de éstos" (72). Este es el gran reto de la sociedad y del estado ante el derecho de los niños-adolescentes a ejercer sus derechos a la participación activa, protagónica desde el que debe diseñarse la tarea de educar en y desde los derechos humanos.

**d.- Participación protagónica y ciudadana**

El discurso sobre participación activa, política, con protagonismo, evoca directamente la cuestión de democracia, de ciudadanía y si bien participación, democracia, ciudadanía no son sinónimos, son conceptos y realidades que no pueden separarse.

No es éste el espacio para retomar el larguísimo debate sobre qué es democracia, qué se entiende y hasta dónde se extiende la ciudadanía. Pero la participación infantil se enmarca conceptual y prácticamente en el horizonte de la democracia (73), de los procesos democratizadores y del ejercicio de ciudadanía, de las condiciones para lograr el desarrollo humano.

Si bien la ciudadanía está íntimamente ligada a ideas de derecho individual por una parte y de apego a una comunidad en particular, por otra, ella es considerada además como status político y social (74).

Lo que interesa es recordarnos que el individuo, el ser humano es sujeto, lo es porque insoslayablemente pertenece a una colectividad mas allá y antes que tenga conciencia y se identifique con una pertenencia particular. Como persona además, es sujeto de derechos más allá y antes que estos sean positivizados.

Consideramos que cuando se conceptualiza al niño como sujeto de derechos se está proclamando su condición de ciudadano, es una declaración política, social, jurídica de ciudadanía. Se está asumiendo el goce de este derecho para cada niño y para los niños como conjunto social . El ejercicio de su condición ciudadana se enmarcará en las coordenadas culturales, en el contexto social, en la tradición jurídica, en las consideraciones psicopedagógicas, etc., delimitando así lo que en la práctica sería la definición del status jurídico, social y político del ciudadano niñ@.

En este sentido consideramos que todas las formas concretas de ejercicio de la ciudadanía son formas inacabadas de ciudadanía. “La conciencia de ciudadanía se debilita, sea que muchos individuos se sientan más consumidores que

ciudadanos y más cosmopolitas que nacionales, sea por el contrario que un cierto número entre ellos se sienten marginalizados o excluídos de una sociedad en la que ellos no se sienten participar por razones económicas, políticas, étnicas o culturales" (75).

Pero hablar de ciudadanía diferenciada, circunscrita o de ejercicio reglamentado, regulado, no equivale a ser pre-ciudadano. En nuestro entender, las teorías de la preciudadanía de infancia, el concepto mismo de preciudadanía nos parece teórica y operacionalmente inadecuado particularmente cuando de niñ@s se trata, toda vez que puede reforzar culturas que tienden a invalidar, a negar, a excluir a los niñ@s de escenarios convencionalmente reservados a los jurídicamente adultos. Es probable que dichas teorías tengan como substrato una acepción de ciudadanía restringida y rígidamente de tradición jurídica. Pero para nosotros se impone abrir el diafragma conceptual y abordar la ciudadanía en un sentido cultural y en una conceptualización más extensa. La responsabilidad que asiste a la sociedad de proteger a los niñ@s de toda manipulación, de toda forma de abuso y explotación lejos de justificar un derecho a la preciudadanía invita a ser política, ética, pedagógica y jurídicamente cuidadosos en el ejercicio de su condición de ciudadanos (76).

**e.- Derecho a ser protagonista e identidad**

El ejercicio del protagonismo, de la participación activa del niñ@ constituye una ocasión significativa en el desarrollo de la identidad personal y social del niñ@; su participación protágonica le ofrece la posibilidad de ser y de ser reconocido como tal, vale decir como persona "humana" y sujeto social (77); lo que está en juego es reconocerse y ser reconocidos como actores sociales; esto es siempre un valioso refuerzo a su autoconfianza, a sus esfuerzos por construir una identidad (78). Se puede entonces fácilmente imaginar el impacto inhibidor de sus energías psicológicas cuando el niño ve negado su derecho a la participación en todo aquello que le concierne, en lo que él sabe que tiene algo que decir.

Otro aspecto que conviene resaltar al referirnos a espacios es el que los niñ@s en el ejercicio de su participación protagónica se relacionan con otros actores

sociales (79); este es un camino, a veces complejo y conflictivo, por el que el niñ@ desarrolla su conciencia y sentimiento de pertenencia (80), componente de su identidad personal y social. La relación niñ@-adulto en el marco del interés superior del niñ@ exige simultáneamente la afirmación de su protagonismo y que el adulto no renuncie a su propio protagonismo. Esto supone que no puede concebirse la relación como uno versus el otro, sino como juntos y a partir de lo que cada cual es, asumimos la tarea común, los desafíos que nos retan como conjunto (81).

Es evidente que en esta relación se proyecten los prejuicios (82 ), las imágenes, las representaciones sociales que tenemos del adulto, del niño. Una nueva visión del niño como la que ofrece la Convención postula una nueva concepción de lo adulto. En efecto, las representaciones dominantes del adulto hacen de éste el poseedor del poder y del saber, incluso de la madurez; a él está ligada la capacidad "natural" para la participación política, el trabajo, la responsabilidad de los demás, etc. Es decir lo adulto como paradigma de la vida humana. Este tipo de cultura adultista no puede sino condicionar de forma restrictiva laparticipación infantil corriéndose el riesgo de reducirla a funcional y subordinada a reproducir aquella cultura que refiere la visión y papel del adulto, así como las estructuras de una sociedad adultocéntrica.

La afirmación, entonces del protagonismo de un actor social no puede hacerse ni conceptual ni prácticamente al costo de negar o mutilar el protagonismo, el derecho a una participación protagónica del otro. Modificar, erradicar, transformar ciertas visiones y prácticas o roles habitualmente asignados al hecho de ser jurídicamente adulto, no significa renunciar, sino más bien reformular el propio protagonismo de los adultos en relación con los niñ@s.

Un indicador de discernimiento en torno al propio ejercicio del protagonismo lo constituye el verificar cuánto hemos contribuido a la construcción y desarrollo del protagonismo de los demás. Toda relación adulto-niñ@ constituye un desafío pedagógico, una posibilidad de encuentro que exige permanente vigilancia (83); los riesgos de manipulación, de condicionamientos, de chantaje son reales, pero

también es real que hoy asistimos a un importante y expectante proceso de democratización de relaciones entre adultos y jóvenes, entre adultos y niños.

## 4.- EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS: RETOS DESDE LA INFANCIA

Para la mayoría de niños nacidos en contexto de graves privaciones materiales o espirituales, podemos decir que la conciencia de ser portador de derechos no es tan evidente y quizá para aquellos nacidos en la abundancia material tampoco resulte espontáneo el reconocimiento de que los otros tienen iguales derechos. En uno como en otro caso, la conciencia y el sentimiento de ser sujetos de derechos es también el resultado de un proceso intencionadamente dirigido a gestar dicha experiencia en la vida de cada niño, más allá de su condición social y económica. Sin esta paciente como indesmayable labor de educación y luego de capacitación, todos somos vulnerables ante el irrespeto, el desconocimiento o la violación de nuestros derechos. La educación en derechos humanos deviene así una práctica constitutiva del aprendizaje a la convivencia humana, a los procesos de desarrollo humano, a las posibilidades de una vida signada por la alegría de sentirse valorado, reconocido como diferente e igual, perteneciente a un mismo destino, convocado a un mismo proyecto de humanidad. La educación en y desde los derechos humanos constituye entonces un privilegiado aporte al proyecto de sociedad.

Apenas si han transcurrido 40 años desde que se diera la Declaración sobre los Derechos del Niño. Su difusión logró un impacto cultural significativo. Como plataforma básica sirvió para inspirar múltiples acciones a favor de los niños del mundo. Sin embargo no se logró forjar un movimiento por la educación sistemática en derechos del niño y que fuera acogida de forma obligatoria en las escuelas y en las universidades, salvo excepciones ciertamente importantes en algunos países.

Podríamos afirmar que se ha venido avanzando en materia de derechos de la infancia gracias a tres significativos procesos.

En primer lugar, los movimientos sociales por los derechos humanos. Si bien en algunos países de la Región el proceso de configuración de la lucha por el respeto a los derechos humanos tardó más de lo previsto, podemos sin embargo asumir

que estos movimientos sociales, históricos como en el caso de las abuelas de la Plaza de Mayo en Argentina, han contribuido de forma definitiva a suscitar un imaginario social y una capacidad de reacción en gruesos sectores de la sociedad hasta entonces de difícil permeabilidad. Esta es una matriz simbólica desde la que hay que visualizar los logros en otros campos de los derechos humanos, vale decir, los que desde su defensa, se concretan en otros instrumentos.

En segundo lugar, además de la defensa especializada y directa de las violaciones de los derechos fundamentales perpetradas en contextos de graves crisis políticas y éticas, se afinan los instrumentos legales internacionales y nacionales existentes, se reconocen nuevos derechos y desde la base social se inician procesos de defensa y producción de normatividad consensuada que han dejado un saldo de experiencia popular de acción en el campo de la justicia y en el reconocimiento efectivo de instituciones tradicionales como legítimas instancias de administración de justicia. Estas formas alternativas de garantizar el respeto a los derechos humanos, son posiblemente las de mayor impacto y evidenciamiento de que la cuestión de los derechos humanos, no puede dejarse solo en manos del Estado o de los profesionales del derecho pues por ser materia de carácter público, concierne en primer lugar a la sociedad. Baste mencionar los Consejos Estaduales de Brasil para el cumplimiento del Estatuto de los Niños y Adolescentes, o las Defensorías del Niño y Adolescente en países de Centro y Sud América que hoy se perfilan como verdaderos instrumentos de garantía del respeto a los derechos de los niños y de transformación cultural.

En tercer lugar, las incontables experiencias en toda la Región, de educación en derechos humanos. En algunos países como en el Perú, se empezó por aquí incluso antes de que se organizara la comunidad para una atención directa de las situaciones de violación de los derechos del niño; el discurso sobre formación, educación y capacitación en derechos del niño precedió al de la defensa organizada y masiva de estos desde la sociedad civil.

**a.- Algunos retos desde los niños a la educación en sus derechos humanos**

Esbozamos, desde la experiencia con niños y adolescentes trabajadores, lo que podríamos llamar componentes de una práctica educativa desde y para los derechos humanos de la infancia.

1.- ***El sentido de lo concreto*** que está íntimamente ligado a su disponibilidad a creer y aceptar a nivel afectivo y conceptual lo que de forma discursiva y condensada queramos llamar sus derechos, su dignidad, su valor como personas, etc. Concreto es para ellos hacer la experiencia personal y grupal que las cosas de su vida cotidiana cambian en algo. Esta es una experiencia, que por más modesta o aparentemente intranscendente que a nosotros pudiera parecernos, puede desencadenar en ellos una voluntad no solo de luchar por sus derechos, sino por los de otros.

2***.- La fuerza y necesidad de la afectuosidad*** como condición para sostener su voluntad de acción por sus derechos y para avanzar en una mayor comprensión del sentido de los mismos.

3.- ***El vivo sentido de lo justo*** que por contraste y debido a su situación de vida cotidiana marcada más bien por maltrato, abuso y hasta explotación, les da una piel supersensible a lo que perciben como injusto aunque esta experiencia no se exprese siempre en formas de rebeldía exterior. El saber que tienen derechos no representa, en el fondo, ninguna novedad sorprendente, hay como una especie de "ya me parecía que debía ser así" o "siempre lo sentí así, pero no sabía que eso se llamaba derechos, tener derechos". Sin embargo saber que los tienen, refuerza su ánimo y les permite tener otra actitud personal y colectiva de emergente "poder subjetivo".

4***.- La transversalidad*** de la tarea de construcción de un sujeto social de derechos. La actitud y visión englobante de las diversas realidades que vive el niño ofrecen la privilegiada posibilidad de que su proceso de socialización y de educación se desarrolle en la cotidianidad de su vida, sin rígidas compartimentaciones ni de experiencias ni de espacios. La casa, el barrio, la escuela, la calle, el trabajo, la organización, etc., son otros tantos textos y contextos en los que va construyendo su propia identidad, la relación con los

otros, a vivenciar conflictos y situaciones o de aceptación o de rechazo hacia él o de él hacia otros; descubre cada día que no siempre todo lo que uno hace o lo que uno piensa y desea nos ayuda, o ayuda a los demás a sentirse bien, a ser uno mismo; se descubre que también uno puede herir y lastimar a otros. O ser feliz y hacer felices a otros. Pero no basta hacer este recorrido para cuajar una conciencia y comportamiento democrático o para desarrollar una actitud solidaria de respeto, valoración y generosidad hacia los demás. Educar desde la perspectiva de los derechos humanos supone una permanente apropiación de estas experiencias desde la perspectiva, el contenido y un estilo que sean coherentes con el mensaje nuclear de los derechos humanos, de una cultura inspirada en ellos. La transversalidad de la acción educativa en derechos humanos tiene su fundamento de principio en el carácter mismo de la vida humana hecha de continuidad y de rupturas, de inmanencias y de transcendencias. Es en esta dinámica que nos vamos reconociendo y haciendo humanos; no hay resquicio alguno de la vida de cada cual como individualidad y como pertenencia a una colectividad, que no sea componente de nuestro devenir como personas, como sujetos sociales. Si esto es así, los derechos de los seres humanos no solo tienen un carácter de transcendencia, sino que ésta fundamenta su universalidad y su transversalidad a la vida toda. Antes de ser una concepción pedagógica y metodológica o una estrategia educativa o una característica curricular(85), los derechos humanos son transversales porque son transcendentes y universales también en su particularidad cultural y en la especificidad de los sujetos: mujeres, niños, pueblos indígenas, etc.

5***.- Las ganas de vivir, su fantasía, imaginación y creatividad***. Si el discurso conceptual y práctico de los derechos humanos no es eso, mutila su fuerza simbólica, reduce el horizonte del proyecto de vida, de nueva humanidad, de sociedad nueva que pretende representar, debilita su dinamismo espiritual. La vocación radical del discurso sobre derechos humanos no es otra que la de levantar por encima y desde dentro de las contingencias de la vida humana, la vigencia de la esperanza, de la dignidad, de la utopía de una humanidad plena personal y colectiva. Lejos de nosotros, el levantar una imagen idílica de nuestros niños, cuando sabemos que son tantos los que ven marchitarse sus alegrías y sus esperanzas en el alba misma de sus vidas. Pero lo que todos hemos constatado

en nuestros pueblos, es su capacidad de no quererle dejar la última palabra al infortunio o a la desgracia y eso es algo que los niños también aprenden cuando participan de experiencias de educación en derechos humanos y los de los niños en particular. Esta capacidad de resiliencia (86) se ve acrecentada cuando la educación en sus derechos los abre a perspectivas de servicio, de solidaridad, de entrega generosa al bien de los demás, pues sus vidas cobran razón de ser y nuevas motivaciones pueden sostener sus esfuerzos por sobrevivir a formas acumulativas de negación de su dignidad, de sus aspiraciones. Sin esta capacidad resiliente, no se consolidan niveles básicos de autoestima y autoconfianza necesarios para reconocerse con derechos y contar con la voluntad sostenida de ejercerlos.

6***.- La necesidad de ir diseñando un proyecto personal de vida***. Hacia esto se encamina toda labor educativa, hacia dotar a los niños de todas aquellas competencias que favorezcan su capacidad de orientar su vida en el marco de lo que podrá llegar a ser un proyecto personal de vida. Para ello debe ir desarrollando su capacidad crítica, su perspectiva visionaria y su fuerza propositiva. La educación en derechos humanos en cuanto educación desde y para un proyecto de vida personal y societal, deviene un componente necesario para la formación de ciudadanos con protagonismo propositivo. Nunca como en estos tiempos, las nuevas generaciones sienten la urgencia de horizontes que entusiasmen sus vidas, que le impriman un sentido de utilidad y de gratificación, que los acompañe de forma menos desguarnecida frente a las incógnitas de la vida cuando adultos. Son muchas las ofertas de proyectos personales que el mercado cultural les ofrece. La educación en derechos humanos, constituye un irrenunciable aporte para los niños y jóvenes en la construcción de sus proyectos personales de vida. Es decir, “llegar a un paradigma de comprensión de los derechos humanos como compromiso con el desarrollo humano” el personal y el colectivo”.

**b.- Pedagogía de la ternura y educación en derechos humanos.**

No se deviene persona, no se desarrolla en humanidad sin experiencia del amor humano. Tendríamos que recuperar el discurso sobre la amorosidad, la ternura, la

afectuosidad como un componente esencial de toda práctica social que se reclame de transformadora. La banalización de la ternura en culturas de machismo acendrado, de representaciones sociales discriminantes y privatizantes de la mujer y del niño para nada abonan a favor de un discurso sobre la ternura como virtud política, como matriz de vigor y de exigencia personal y pública. Favorecen más bien una imagen de debilidad, de fragilidad, de sometimiento y de ingenuidad en un contexto en que más éxito suele tener la prepotencia, el autoritarismo, la dureza y la insensibilidad.

**La educación en derechos humanos no puede entenderse sino como conducente a una conciencia humanitaria síntesis de voluntad política, de convicciones firmes y por ello dialogantes y flexibles, de apuesta por las posibilidades de que todo ser humano puede ser mejor y transformarse, de que somos profundamente diferentes porque somos radicalmente iguales, de que nuestro norte como humanidad apunta a la solidaridad más allá de la justicia y de la paz, necesarias aunque insuficientes para ser nueva humanidad. Y la solidaridad, en su sentido más complexivo, implica una dimensión de amor humano. La educación en derechos humanos se nos presenta entonces como el eje vital de una pedagogía de la ternura que dé cuenta de la fuerza del ethos pedagógico, de la restauración del amor humano como componente del ejercico de ciudadanía.**

## NOTAS BIBLIOGRAFICAS


1) VerEvelyne Sullerot, L'age de travailler, Fayard, 1986, passim.

2) Ver Ricardo Lucchini, L'Enfant de la Rue, Identité, 1997; Caritas española, La Infancia Moderna como Institución Social, 1989

3) Manfred Liebel, Protagonismo Infantil de los movimientos latinoamericanos, Managua, 1995; ver A.Gaitán, Protagonismo, Cuadernos de Pronice, Guatemala, 1997.

4) Cfr. Ifejant, Ser Protagonistas, Módulo V, 1997; Radda Barnen, Módulo I, curso a distancia para la Policía Nacional, 1995.

5) Ver Declaración de HUAMPANí, De Kundapur en Revista Internacional NATs, n. 3 y 4.

6) Cfr. Davd Nasaw, Children of the City, 1989, Nueva York.

7) Cfr. Milne Brian, La Participación de los NiñS, En Revista Internacional NATs, n.3 1997.ver A.Sanz, Rev.I.NATs, n.5-6.1998.

8) Cfr. Giangi Schibotto, Niños Trabajadores, construyendo una identidad, Lima, 1990.

9) Cfr. Andrés Sanz, ibidem.

10) Cfr. Carta de Bill Mayers y de A Bequele al Ministro de Relaciones Exteriores de Noruega en ocasión de la Conferencia de Oslo, 1997.

11) Cf Santiago Ortiz C "Participación ciudadana" ACJ,Quito, 1998, 17-18-19.

12) Cfr. Ibidem, p. 17, el autor nos recuerda que participación no es sinónimo de democracia o ciudadanía y entre las características apunta la autonomía, la interlocución de actores, la relación de poder, la de decidir, etc. P. 19.

13) Cfr " Estados de Desorden'... 1994, Naciones Unidas, passim, Ver además, J. Pérez de Cuellar.....

14) "Esta ruptura cultural se asocia a un desgarramiento social, la dualización que los economistas y sociólogos latinoamericanos describen desde hace tanto tiempo, y que divide a la sociedad entre incluido y excluido o, para retomar el título de mi propio libro sobre A. Latina, que separa el mundo de la palabra, es decir de la participación, del mundo de la sangre que es el de la exclusión y la represión, se expandió al mundo entero", Alain Touraine "¿Podremos vivir juntos?", Iguales y Diferentes, F,C,E, Bs As, 1997, p. 50.

15) "El actor y el sistema tenían una perspectiva recíproca; el sistema analizarse como un conjunto de mecanismos y reglas, el actor considerarse, dirigido por valores y normas interiorizadas..... En el estado de desmodernización en que nos encontramos, la ruptura entre el actor y el sistema es, al contrario, completa, lo que nos obliga a razonar de manera diferente.... Esta desocialización es también una despolitización" , A. Touraine, Ibidem p. 47-49

16) Con ello en A. Latina vivimos un proceso contradictorio de generalización de la ciudadanía y la democracia y erosión de las bases mismas de sustentación debido a los procesos de exclusión. "Stgo. Ortiz, ibidem pág. 25 y quien cita a Jelin (1995:3-5): "En realidad hay un doble discurso: un discurso de participación política, institucional y un no discurso de la exclusión económica " Aunque para A, Tourine: ".....la globalización tiene como contrapartida un débil influjo sobre las conductas personales y colectivas" en ¿Podremos vivir juntos"? p. 11

17) En particular si se tiene en cuenta la radical sentencia de A. Tourine : "Nosotros no queremos más una democracia de participación; no podemos contentarnos de una democracia de deliberación; tenemos necesidad de una

democracia de liberación “en” Qu’ est-ce que la Démocratie” Fayard, París, 1994, p 21.

18) Carlos Franco, en “Personalidad y Poder y Participación” Cedep, 1981 p. 206. Ver además M. Seurah, Ibidem p. 319 “... en los países latinos con su tradición ibérica y autoritaria... Esta favorece normas sociales poco propicias a la participación y a pesar de la tradición supuestamente democrática del ayllu”.

19) Cfr. ibidem, p. 171

20) A. Touraine, “¿Podremos vivir juntos?” p. 41

21) Cfr. Juan E. Bazán quien nos habla del ethos pedagógico en Ser Protagonistas, Ifejant, 1997, passim. “En realidad más que un tema de estudio se trata de uno de los pilares conceptuales y prácticos que sostienen la intencionalidad política, social, cultural y esencialmente ética de los movimientos de JANTs en nuestra Región”, Elvira Figueroa S. en Presentación al libro “Ser Protagonistas”, IFEJANT, 1997. pág. 9 Ver Manfred Liebel entre otros escritos. “La presencia del protagonismo infantil en América Latina” en revista Internacional NATs, 1996; Angel Gaitán; “ El Protagonismo Social Organizado desde los Jóvenes de Sectores Populares”, Promice Guatemala, 1997; Marco Bazán: “Protagonismo juvenil”, Instituto Cardijn, Lima, 1997, mimeo.

22) Cfr. C. Franco, op.cit. 192 citando a Fromm ( 1941, 47, 54) a Adorno et alii (1950).

23) Marco Dallari, “Lo specchio e l’altro”, Riflessioni pedagogiche sull’identitá personale, la Nuova Italia, 455.

24) “Quizá ninguna sociedad pueda reproducirse sin ofrecerle a sus mayorías algún tipo de protagonismo. Por eso, no tan curiosamente, la reinvindicación del protagonismo popular ha sido recientemente enarbolada desde canteras ideológicamente muy diversas. Esto nos puede recordar que el debate entre propuestas es siempre entre ofertas de protagonismo y no entre planteamientos que lo afirman o lo niegan “46 y antes” el protagonismo popular no depende estrictamente de una opción en su favor y que es en mayor medida resultado de una lucha por la vida que el propio pueblo emprende con viento a favor o en contra”, Javier Iguiñiz, “Desarrollo económico y liberación en América Latina en Liberación y Desarrollo en América Latina, de.CEP-BARTOLO, 1993, ps.46,39.

25) Cfr. C.Franco , op.cit p. 72-73 quien cita a Seemamm.

26) Sheldon Shaeffer ”Participatory approaches to educational change”, UNESCO, 1994 quien conceptualiza el empoderamiento como: “Where the center actually surrenders considerable control to other partners, other sectors and lower levels of

the system, in order to give them an opportunity to play a larger role in development activities and to gain some "ownership over education", p 15.

27) En este sentido no es cuestión de ir "más allá" como quien supera o deja atrás la protección como podría sugerir el acápite que R. Hart titula, luego de referirse a la Convención como el parámetro de referencia hacia delante y hacia atrás: "Beyond Child Protection: Children as Protagonists of their own rights" en su importante libro "Children's participation" the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care, UNICEF, Earthscan, Pub, London, 1997, p 11, 14, 15.

28) Marco Dallari op. Cit, p.5.

29) Cfr. A. Touraine: "Sujetos, es decir creadores de ellos mismos, de su vida individual y de su vida colectiva" en Qu'est-ce que la democratie", p. 34 y 178. M. Dallari, op. cit. p. 7: " La emancipación de la palabra ". Sujeto del concepto de súbdito hacia el de persona autónoma, tienen por tanto inicio en la sociedad pre-mercantilista y encontrará luego, en particular, su afirmación con el nacimiento y el consolidarse del llamado "pensamiento científico". El individuo se confirma por tanto a sí mismo como sujeto en cuanto protagonista personal del propio conocimiento y a través del mismo, de la propia afirmación en el mundo" ibidem", p.7.

30) Aunque no compartimos el tono apodíctico del autor, resulta sintomática su apreciación aunque no generalizable: " El niño es un ser socialmente dejado de lado. El está totalmente excluido de los circuitos de producción y no es considerado por nuestras sociedades sino como un consumidor o hijo de consumidores. No juega sino un rol marginal en las relaciones sociales. El niño es en nuestras sociedades, económica, social y políticamente marginado. No siempre fue así. Hubo un tiempo en el que el niño compartía los trabajos y las fiestas de los adultos, en que vivía la vida de los adultos, en que la edad no era un criterio escolar esencial, en que el adolescente era ya un oficial del ejercito y en que los escolares tenían la gestión de sus colegios y elegían a su rector". Bernard Chariot, "La mystification pégagogique", 1964, p.96.

31) Cfr. El excelente ensayo de Judith Ennew. "El niñ@ como ser competente", no publicado, en archivo IFEJANT, 1993.

32) Judith Ennew, ibidem, passim.

33) A. Touraine, "Critique de la modernité", p.240.

34) "Este tema (paideia) es, en realidad difícil de definir; como otros conceptos muy amplios (por ej. los de filosofía o cultura), se resiste a ser encerrado en una fórmula abstracta ……. Es imposible rehuir el empleo de expresiones modernas tales como civilización, cultura, tradición literatura o educación. Pero

ninguna de ellas coincide realmente con lo que los griegos entendían por Paideia". Cada uno de estos términos se reduce a expresar un aspecto de aquel concepto general, y para abarcar el campo del conjunto del concepto griego sería necesario emplearlos todos a la vez". WERNER JAEGER": Paideia los ideales de la cultura griega". F C. Económica, México, 1962. p.2.

35) A. Touraine; ibidem, p. 272

36) Ibidem, p.273.

37) Ibidem. p. 271. El concepto de rol social se entiende como deberes o responsabilidades a ejecutar restringiendo el pensamiento propio, la libertad y la iniciativa y creatividad propia. Lo que el mismo autor llamará asumir una ética de la comunicación más que una ética de las responsabilidades de ser buen trabajador, buen ciudadano, etc. Ibidem.p.246.

38) Citado por A.Touraine ibidem, p. 262.

39) Luis E. Ruiz, "Enfoque antropológico y humanista de la escucha", en OPAM – CEMFOR, Bogotá, 1995, p.19 quien recoge este enfoque de E. Lévinas en "Totalidad e infinito". Ensayo sobre la exterioridad , Sígueme, 1977.

40) Cfr. A. Touraine, ibidem, p.243.

41) Azcona, "Para compreder la Antropología", ed Verbo Divino p.152 quien cita a P. J. Berger y Th. Luckman, "La construcción social de la realidad", Bs As, 1968: "Globalmente el autocontrol se deriva del carácter objetivo de la sociedad, especialmente relevante son los diferentes status y roles que institucionaliza un colectivo determinado" p.171.

42) Cfr. El excelente artículo de Brian Milne, "La participación de los niñ@s " Una visión general de su contribución en los procesos democráticos", en Revista Internacional "NATs", nro 3 – 4, ed. en español, 1997, quien refiriéndose a la participación política escribe: "Ya sabemos que se ha generalizado la idea de que la participación en actividades políticas está muy influida por la extrema izquierda ... Nos podríamos preguntar por qué no se anima a los niños a participar en los partidos políticos y representar sus ideas en los Concejos Municipales. Parece que no hay una respuesta racional diferente del tácito consenso sobre que la política es cosa de adultos. Todo esto lo digo como evidencia del control que todavía ejercen los adultos sobre la libertad civil. Las puertas políticas están cerradas para los niños en occidente debido al prejuicio existente sobre su incapacidad para comprender de qué va la política".

43) Cfr. el esclarecedor artículo de Miguel Cillero B. "Interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, p.79.

44) Ibidem, p.78 – 79 . Ver además Alston, Ph Bridget, Gilmourr Walsh, “El interés superior del niño. Hacia una síntesis de los derechos del niño y de los valores culturales,” Unicef, Bs Aires, 1996; ver Piero Solari Zerpa: “Los Derechos específicos del Niñ@”, Universidad de Lima, 1995, quien recuerda el carácter del orden público del principio.

45) Nos parece saludable el énfasis que M. Cillero despliega en su argumentación, al recordar que los derechos del niño, su interés, no son asimilables al interés colectivo, ni limitados por ningún tipo de consideración utilitarista sobre el interés colectivo. Pero consideramos que no contribuiría a la vigencia jurídica del principio del interés superior del niño toda subvaloración del mismo como portador de un elán humanitario, ético, político, social, cultural, más allá del específico e indispensable campo de la obligatoriedad jurídica, o de su “vaguedad” como noción.

46) Cfr. Javier Iguiñiz. Op cit. P.31

47) Cfr. María Dolores Blesa: “La falta de un discurso sociológico sobre el niñ@ refleja por un lado las propias características del discurso social para el que la situación de dependencia en la que sitúa al niñ@ le permite no atribuirle ningún papel objetivo (el papel lo juegan los padres, profesores, poderes públicos y mediadores sociales) y asignarle en cambio papeles provisionales en función de los deseos de los adultos” en “Los niños como actores sociales” de Rose M. Renoche L. “La Niñez: Construyendo Identidad”, Unifé, Fac. de Psicología y Humanidades, Lima, 1997, p.634.

48) E. García M. en UNICRI,.Bs.As. 1993. Quizá tendría que afirmarse que es también la historia dominante de su maltrato de su negación si asumimos los planteamientos de Lloyd Demouse “La evolución de la Infancia” cuando nos dice que “ cuando mas se retrocede en el pasado más bajo es el nivel de puericultura más expuestos están los niños a la muerte violenta, el abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales” p.15 o Richard B. Lyman Jr, en “Barbarie y Religión: Infancia a fines de la época romana y comienzos de la Edad Media”; p.120:

“Las costumbres populares estaban profundamente arraigadas y las repetidas prohibiciones de las autoridades civiles y eclesiásticas no parecían servir de mucho para impedir actos tan repulsivos como el infanticidio, el aborto, la venta de los hijos y el abandono de los mismos”, en Lloyd Demouse, “Historia de la Infancia”, e. Alianza Universal, 1994.

49) J.Qrontrup”: “il bambino como sogetto so viale e politíco”, en M. Interior, Italia 1994, passim.

50) Cfr. Jorge Domic et alii, Representaciones Sociales del Trabajo Infantil, Fundación La Paz, informe de investigación y a nuestro entender de lo más serio y

novedoso que sobre trabajo infantil se haya elaborado en los últimos años en la Región.

51) Ver Mary Martin Mc Laughlin “Supervivientes y Sustitutos: hijos y padres del siglo IX al siglo XIII”, en Lloyd Demause, op.cit. p.204, Cfr.

52) Ver. J.Qvrontup: Il Bambino come sogetto sociale e politico”, en M.del Interiore, Italia, passim, 1994.

53) Ver Susana Iglesias et alii, El Niño en los Congresos Panamericanos, 2, ed. Ifejant, 1998, passim.

54) Una experiencia aleccionadora en este sentido puede haber sido el proceso de incorporar la opinión de los niños, en particular de los NATs organizados, a los procedimientos preparatorios de nuevos instrumentos internacionales sobre trabajo infantil, bajo la responsabilidad y mandato de la OIT. Ver Andrés Sans. “ De Kundapur a Ginebra”, en Rev. Internacional NATs, nº3-4, Bill Mayers en carta del 20-08-1997 al director general del Ministerio de Relaciones Exteriores de Noruega: “…un puro protagonismo exige la participación y la participación y la competencia de los niños trabajadores a la hora de tomar medidas protectoras en su nombre. Entiendo que en su ministerio y fuera de él hay quienes tildan de romántica la noción misma, lo que solo puede ser debido a que no están familiarizados con la realidad de la situación”.

55) Cfr. Francisco Muguiro. “La cultura como fundamento de nuestra identidad”, en Rosa M. Renoche , op.cit., pág. 526.

56) Cfr.Leonardo Trisciuzzi,“Infancia, Historia y Sociedad”, 2da. ed. IFEJANT. Edición 1998, passim.

57) Cfr. Lorenz Recasenz “ Filosofía del Derecho ” Así por ejemplo los valores religiosos, los pura y estrictamente morales, serán irrelevantes para la Estimativa Jurídica, ya que en una relación jurídica no debe interesar ni venir en cuestión la santidad de la persona .. ni si el deudor paga con pureza de corazón o no” p. 412.

58) Ver los axiomas de García Maynes citado por Rafael Sajón, “ El Derecho de Menores”, ed. Abeledo-Perrot, Bs.As, 1995, p.240.

59) Tema controversial entre quienes afirman que no es exigible el cumplimiento de responsabilidades de deberes si no se ha participado en su proceso de decisión. Ver S. López, op cit. p. 112 “ La izquierda acepta el principio general de que ciudadanía implica tanto derechos como responsabilidades pero sostiene que el derecho para participar tiene que preceder a las responsabilidades, sólo es apropiado demandar el cumplimiento de las responsabilidades después que los derechos de participar están asegurados’’.

60) Cfr. A. Touraine "¿Podremos vivir juntos? pr.21" Este proyecto es un esfuerzo para resistirse al desgarramiento de la personalidad y para movilizar una personalidad y una cultura en actividades técnicas y económicas de manera que la serie de situaciones vividas forme una historia de vida individual y no un conjunto incoherente de acontecimientos. En un mundo en cambio permanente e incontrolable no hay otro punto de apoyo que el esfuerzo del individuo para transformar las experiencias vividas en construcción de sí mismo como actor. Afirmacion de libertad personal el sujeto es también y al mismo tiempo un movimiento social''.

61) Cfr. C.Franco, op. cit. p.196" Quisiera simplemente indicar que esta definición ( del poder) constituye el contexto en el cual podemos explicar la noción de "poder subjetivo". Esta refiere la creencia de las personas en la disposición o control de recursos que le permiten influir o participar en los procesos políticos".

62) Cfr. Roger Hart, op. cit. p26 que pareciera enfatizar la concientización como objetivo de la participación infantil. En realidad su libro muestra bien que va mucho más allá que concientizar en su acepción más restringida.

63) "…el estudio de las imágines de la sociedad deseable se enraiza centralmente con la problemática de los valores humanos. Ello es así por el carácter de "deseabilidad", "preferencia" inherente a la manera cómo los individuos experimentan tales imágenes como el carácter simbólico y anticipatorio de su contenido referido a una meta o a un objetivo societario situado temporalmente en el futuro, "C.Franco, op.cit. p.173.

64) Ibidem..p.254

65) Cfr A. Touraine, quien al definir como "desmodernización" lo que otros llaman post-moderno, alerta enérgicamente sobre las tendencias comunitaristas, aboga por sociedades multiculturales y que el sujeto como combinación de una identidad personal y una cultura particular con la participación en un mundo racionalizado y como afirmación de su libertad y su responsabilidad sea fundamento y factor de reconstrucción de la vida personal y colectiva en "Podremos vivir juntos?" introducción, passim.

66) Cfr. Kenneth P.Langton "Modelos conceptuales y participación política….." en Cedep, 1984, p.63-64 Conceptualmente la personalidad autoritaria es similar al carácter sado-masoquista de Fromm (1941) que se pretende ha estado presente en la cultura occidental desde la edad media ….La personalidad autoritaria fue conceptualizada como sumisa a las figuras poderosas mientras que expresa hostilidad y agresividad hacia los subordinados".

67) El modelo de rasgos es controversial , y autores como Eudder y Magunsson lo rechazaron como inapropiado , citados por K.Langton op.cit., p.40.

68) “La dependencia mutua o reciprocidad en cuanto tal es indiferente a cada uno de los sujetos del intercambio. A cada individuo solo le interesa la reprocidad en la medida que satisface su interés particular. El móvil del intercambio no es el interés común producto de la reciprocidad - sino el interés privado, pero el interés común es un hecho reconocido por los intercambiantes” nos recuerda S. López op.cit. p.89 a propósito de la visión de ciudadanía cuando Marx se refiere a la dependencia mutua en el mercado a través de los precios. Ciertamente que en contextos culturales y económicos como en el mundo andino, la reciprocidad tiene otras connotaciones. Sin embargo, consideramos que el protagonismo como concepto y proyecto está sustancialmente ligado a solidaridad y no solo a la reciprocidad.

69) C.Franco, op.cit, p.249; “Las personas y grupos sociales con una experiencia cotidiana de poder escaso, fijo e inexpandible asociada a su ocupación de las posiciones dentro del eje del poder político , se caracterizan por comportamientos variables que oscilan generalmente entre la posibilidad y el conformismo en unos casos, el comportamiento anónimo o irregular en otros o la integración subordinada en movimientos conservadores o populistas en los restantes’’, ibidem p.201.

70) Cfr..César Lévano y su análisis de la opinión de niños en una muestra amplia y representativa de diversos sectores recogida por Federico Dejo en los boletines “La voz de los Niños” sobre variados temas nacionales y de particular interés para los niños. Para el Perú, se trata de un trabajo promovido por Radda Barnen que desafortunadamente no ha sido publicado. Podemos decir que la acogida que los resultados de estos regulares sondeos de opinión han tenido en los grandes medios de comunicación ha constituido una original y valiosa forma de participación de niñ@s -adolescentes en la coyuntura nacional.

71) Bp. Hofstede, 1977, citado por C. Franco, op.cit., p.203-5

72) A. Touraine “Podremos vivir juntos?”, p.301. cfr. El extraordinario artículo de Alessandro Baratta. “Infancia y Democracia” quien comenta a Elienne Balibar: La política de los derechos es la que pone la democracia frente a su límites...Una visión dinámica de la democracia proyecto de una democracia inclusive de los niñ@s como eje de una forma alternativa de desarrollo económico que se compatibiliza y no choca con el desarrollo humano, implica una transformación del concepto mínimo de política. “p.56 en Derecho a tener Derecho:, UNICEF. Ver asimismo E. García M, “ Infancia, Ley y Democracia: Una cuestión de justicia”, ibidem, p. 9 y ss.

73) S. López, op. Cit. p.-110-111.

74) Cfr. María Bartolomei, “Universalismo y diversidad cultural en América Latina’’, El Otro Derecho, Vol 7, Nº2..”. Ver Stavenhagen (1996) quien dice que hay que reconocer un “ núcleo de derechos humanos básicos universales” y una “ periferia de Derechos Humanos específicos propios de categorías particulares de la población, niños, mujeres…Los DD.básicos universales no pueden ser plenamente disputados sino se ejercen y protegen simultáneamente los derechos periféricos, específicos. “ citado por S. Ortíz, op.cit. p. 29. Ver asimismo S. López, op.cit.p.28 en torno al debate sobre ciudadanía diferenciada y su referencia a RAWLS quien “parte de la idea de que a pesar de que todos somos diferentes, un modelo de ciudadanía no debe solamente contener lo que existe de común dentro de la diferencia razonable, sino que este contenido debe respetar sin contradecirla, la diferencia entre las personas” p.101.

75) A. Touraine, “Qui’est-ce que la Démocratie”. Fayard, 1994, p.18.

76) Cfr. El sugerente y motivador artículo de Gonzalo García y Sergio Micco, “Hacia una teoría del preciudadano” en Niñez y Democracia, UNICEF, ed Ariel, p. 231-268. Vasle recordar que “educar para la ciudadanía, exige educar para la acción político-social, ver M.Ferrao C. et alii quien a su vez cita a Fernandes, Rubem C. “Ciudadania a Brasileira” para quien ciudadanía ...significa mucho más el sentido de corresponsabilidad por la vida en sociedad...Ciudadanía profunda. Los cientistas políticos enfatizan el lado mformal. Actuar de acuerdo con reglas universales. Respetar las leyes. Aceptar las reglas de juego. Ese es el ciudadano de los modelos abstractos...al contrario, la ciudadanía implica generosidad. Preocuparse por el otro...aproxima el lenguaje político al lenguaje moral: generosidad, compasión, caridad, solidaridad, respeto. Hasta la palabra “amor”, tan desgastada, reaparece, sin verguenza, en el habla de las personas” en “Derechos humanos, educación y ciudadanía” Ceaal, Los colores del Arco Iris.p.41. Si bien G.García y S.Micco, op,cit, parecen referirse a la necesidad de tener en cuenta el desarrollo moral de los niños como fundamento a la negación de su categoría de ciudadano puesto que por vía de la experiencia, el niño se hace susceptible de ser manipulado, instrumentalizado, en síntesis de que se afecte de manera significativa su propia dignidad concluyen afirmando que ¨....a la vista de este alegato. La consolidación de la democracia y la atención preferente de los niños de nuestro continente nos impulsan a postular la preciudadanía como un derecho de los niños que la sociedad tiene el deber de promover¨, p.268.

77) Cfr.. J. E. Bazán, ‘’Perspectivas sociales de la identidad del Niñ@’’en Unifé, ‘’La Niñez, Construyendo Identidad, 1997, Lima, p.647-48’’.

78) Cfr. Jorge Domic ‘’Identidad y Protagonismo’’en memoria del segundo taller de Educadores, Terre des Hommes, Bolivia, 1994, passim.

79) Cfr.J.E. Bazán, ibidem, p.647 ¨Hablar de la Perspectivas Sociales de la Identidad del Niñ@ nos expone a analizar las prácticas sociales de la infancia y de las relaciones que el conjunto de la sociedad entabla con ella¨.

80) ‘’Creemos que una visión liberal de tener un conjunto de derechos no resuelve nada en el caso de un niño. Charles Taylor nos indica que tan importante como los derechos que uno tiene lo es la pertenencia social a una comunidad determinada, primera obligación de un ciudadano’’, G.García y S. Micco, Op. Cit, p. 251.

81) Cfr. A Touraine . Puede ser sugerente al abordar la relación niñ@-adulto el tener en cuenta el aporte de la reflexión desde las relaciones de género¨. Basta aquí con evocar la inversión cultural más importante, la que concierne a la mujeres. Lo que está en cuestión no es únicamente la lucha por la igualdad y la libertado o a la inversa, la búsqueda de las especificidades de la experiencia femenina con respecto a la experiencia masculina, sino la afirmación de lo que Universal humano no se encarne en una figura, la del Hombre, que es de hecho un Hombre adulto, educado, económicamente independiente, sino en la dualidad del hombre y la mujer que dan forma, a veces de manera diferente, otras de manera idéntica, al mismo proceso de combinación de un ser particular y una racionalidad general, sustancial, o instrumental. No se trata de una reivindicación particular, de la acción de una minoría.... Puesto que la crítica efectuada por las mujeres tiene un valor general: se trata de destruir la identificación de la cultura o de la modernidad con un Actor Social particular-nación, civilización, clase, género, grupo de edad, profesión, nivel de educación que encierra a los otros actores en una condición de inferioridad y dependencia, ¨A, Touraine ¿Podremos? p. 40-41.

82) Ver Rapporto, 1997, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Sterotipi e Pregiudizzi, p53-59.

83) Cfr.Flavia T. Terige, ‘’Modelos de Infancia en la Psicología Evolutiva’’, en Unifé, op.cit.192:’’... como la advertido Moll (1993), la interpretación superficial de la zona de desarrollo próximo (ZDP), puede llevar a sospechar que toda forma ¨de ayuda¨, participación guilda o simple interacción con un sujeto más capaz, porta un efecto benéfico sobre el desarrollo del sujeto menos experto¨.

84) Como recuerda Lloyd Demouse, op, cit.23 ¨...lo que sucede cuando un adulto se halla ante un niñ@ que necesita algo . El adulto dispone, a mi juicio, de tres reacciones. 1) puede utilizar al niño como vehículo para la proyección de los contenidos de su propio inconsciente, reacción proyectiva. 2) Puede utilizar al niñ@ como sustituto de una figura adulta importante en su propia infancia (reacción de inversión), 3) O puede experimentar empatía respeto de la necesidades del niñ@ y actuar para satisfacerlas (reacción empática)¨.

85) Ver Varios, en Democracia, Pedagogía y Derechos Humanos, Ceaal, p.179-188, Lima, 1995.

86) Cfr. BICE diversas publicaciones sobre Resiliencia. La Resiliencia en el niño y en el adolescente (Dr. Friedrich, LOSEL). La Resiliencia y estrategias de intervención (Albert F. OSBORN).

# LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS: COMPROMISOS Y DEBERES *

por Miquel MARTÍNEZ MARTÍN y Elena NOGUERA PIGEM
Universidad de Barcelona

* Este artículo se finalizó en noviembre de 1998 por encargo de la Revista Española de Pedagogía con motivo del 50 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, diciembre 1998. Está publicado en Revista Española de Pedagogía, año LVI, nº 211, septiembre-diciembre 1998, pp. 483-510. Se publica con su autorización.

## *1. Introducción*

Para que las sociedades democráticas y pluralistas puedan serlo son necesarios determinados valores, derechos y actitudes que faciliten y mejoren su nivel de convivencia. Estos, a modo de mínimos, se concretan en el respeto a los derechos humanos, en la promoción de valores como justicia, libertad, igualdad y solidaridad y en el cultivo de actitudes dialógicas y tolerantes.

La realidad social es plural lingüística y culturalmente, en las formas de entender el mundo y de enfrentar los problemas. El respeto y la promoción de tal pluralismo y la confianza en que es factor de progreso individual y colectivo, supone reconocer de hecho y de derecho, el poder formativo de la comunidad y requiere promover la autocrítica de nuestra propia cultura, el aprendizaje de lo valioso de las otras y el cultivo del diálogo como vía para abordar y, si es posible, resolver los conflictos.

Fortalecer la democracia, el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos requiere desde el Estado, políticas y acciones de orden social y económico que posibiliten a los ciudadanos resolver sus necesidades básicas y transformar situaciones de inequidad, violencia, impunidad y corrupción. Igualmente son necesarias políticas y acciones educativas, no sólo para la escuela, sino también para la sociedad en su conjunto y en especial los medios de comunicación y la familia.

En este texto nos referiremos a valores y actitudes relacionados con los derechos contemplados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Los derechos humanos son los que tienen por fundamento la propia naturaleza de la persona o sea, los que corresponden a la persona por el hecho de serlo, de manera que privarle de ellos equivaldría a negarle su propia condición y dignidad humana.

La dignidad de la persona como fundamento de los derechos humanos, está relacionada con responsabilidades y derechos consigo misma y con su entorno social y natural. Nos basamos en el valor intrínseco atribuido a todo ser humano, con independencia de sus diferencias y al derecho y deber de ser

reconocido como tal y reconocer a los demás como merecedores de igual dignidad. Todos tenemos derecho a ser respetados por aquello que somos y no solamente por aquello que valemos. Todos somos iguales intrínsicamente por el hecho de ser personas y tenemos el derecho a tener la posibilidad de tener derechos.

Es así que, cada vez más, se esta enfatizando la importancia, no solo de los derechos sino de la responsabilidad y los deberes que cada ciudadano tiene para que realmente se respeten estos derechos, los valores anteriormente indicados como justicia, igualdad, solidaridad, y las actitudes tolerantes y dialógicas. Los derechos humanos son correlativos a una serie de deberes fundamentales, en relación con los que se condicionan e implican mútuamente.

El disfrute de unos derechos requiere unas obligaciones. Por esto nuestra propuesta pedagógica se concreta no solo en la educación en valores, en derechos humanos, etc. sino que además apuntamos la idea de una educación en deberes como garantía del cumplimento de los derechos. Y la realización de estos deberes implica perseguir el logro del bien común aunque en ocasiones suponga renunciar a bienes particulares e incluso aceptar contrariedades y participar responsable y activamente en proyectos colectivos que no siempre supondrán satisfacciones individuales ni disfrute de derechos a corto plazo.

La Declaración de los Derechos Humanos es un instrumento para la promoción de valores morales en el derecho internacional y protección de cualquier atentado a los mismos [1] , y además puede y debe ser un instrumento y recurso pedagógico al servicio de una educación que al procurar mayores niveles de democracia y pluralismo comporte el cultivo de niveles progresivos de responsabilidad en relación con nuestras acciones no solo a corto plazo sino a medio y largo plazo. Todo ello supone a nuestro entender defender un modelo pedagógico moral y un programa de educación en valores no solo informativo y procedimental sobre cuáles son y cómo poder disfrutar de unos derechos sino también procedimental y actitudinal en torno al aprendizaje de determinados deberes que al estar en condiciones de aceptarlos y asumirlos permitirán el disfrute de derechos no solo a nosotros sino a los otros y al conjunto de la humanidad.

Enfrentamos un momento decisivo de la historia: en pleno desarrollo de la capacidad tecnológica del ser humano, surge con renovada fuerza la pregunta por los valores. Es así que el sistema educativo empieza a reaccionar comprendiendo que la cultura es más que su capacidad cognitiva; que debe transmitir nuevas destrezas para nuevas tecnologías, pero que debe educar principalmente para discernir en la toma de decisiones porque ninguna decisión por técnica que sea, es neutral.

Las acciones pedagógicas que creemos deben propiciarse en el marco de nuestras preocupaciones éticas y de educación en valores en sociedades

plurales y democráticas o en sociedades que están conformándose como tales a partir de sus propias tensiones, podrían sintetizarse en la promoción de acciones de carácter local y regional orientadas y guiadas por principios éticos de carácter global y universal. Algunos ejemplos de este tipo de acciones pueden identificarse en ámbitos como el de la conservación y utilización adecuada de los recursos del medio, el equilibrio en la distribución de la riqueza, el respeto a los derechos humanos, la no discriminación y la participación no solo formal si no activa en la toma de decisiones de carácter colectivo, procurando para ello la promoción de formas de pensar y regular nuestras acciones basadas en el compromiso interpersonal y en la responsabilidad individual y colectiva.

En la construcción y profundización de sociedades democráticas que procuren niveles progresivos de justicia, equidad y solidaridad la transformación hacia sociedades del conocimiento debe estar presidida por principios y criterios que corrijan las diferencias existentes en el disfrute de derechos y recursos. Debemos evitar que esta sociedad genere nuevas diferencias de clases y que suponga discriminación entre culturas por su desigual posibilidad de acceso al conocimiento. Para el logro de lo anterior es necesario entender la educación como una inversión y no como un gasto.

### *2. La Declaración Universal de los Derechos Humanos*

La Carta [2] de las Naciones Unidas (1945) es el primer instrumento jurídico internacional que se basa expresamente en la promoción y el respeto universal de los derechos humanos. La carta no contiene un catálogo de derechos humanos y libertades fundamentales, pero sí proclama la noción jurídica de la dignidad y del valor intrínseco de todo ser humano.

Por su parte, la Declaración Universal de los Derechos Humanos forma parte de la "Carta Internacional de los Derechos Humanos". La Carta Internacional está integrada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y de Derechos Civiles y Políticos y los dos Protocolos Facultativos al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

Tal y como dice el Preámbulo de la propia Declaración, esta expresa, en primer lugar, una noción común y universal de los derechos y libertades fundamentales inherentes a los seres humanos y, en segundo lugar, que éstos se basan en el reconocimiento de la dignidad de la persona sin ninguna distinción. Es decir, por su propia naturaleza, los derechos humanos se configuran como universales.

El Preámbulo de la Declaración parte de la consideración que el respeto a la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana y a los derechos iguales e inalienables de cada uno constituyen el fundamento de la libertad, de la justicia y de la paz en el mundo. Es decir, que los derechos humanos fundamentales tienen su raíz en la dignidad y el valor de la persona y

que su efectividad y garantía suponen y hacen posible la justicia, la libertad y la paz.

Los dos primeros artículos de la Declaración completan, juntamente con el Preámbulo, los postulados o principios básicos en que se fundamenta la misma. Así en el artículo 2 afirma la libertad e igualdad de todos los seres humanos y la no discriminación por razón de "raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición".

Los siguientes artículos se han clasificado en cuatro grupos según la tipología de derechos a los que se refieren:

Un primer grupo donde se incluyen los derechos y libertades de orden personal desde los artículos 3 al 11, desde el derecho a la vida, seguridad y dignidad de la persona, el derecho a igual protección ante la ley, las garantías contra la esclavitud, la tortura, las detenciones y las penas arbitrarias, y el derecho a recursos judiciales efectivos. Sería quizá en este grupo, a nuestro entender, donde se destacaría la dignidad como valor fundamental e imprescindible para el reconocimiento de todo ser humano.

Un segundo grupo, artículos del 12 al 17, recoge los derechos del individuo en sus relaciones con los grupos de los que forma parte, desde el derecho a no ser objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada o familiar, domicilio o correspondencia, ataques a la honra o reputación, el derecho a circular libremente y salir de cualquier país y volver al propio, el derecho a buscar asilo en caso de persecución, el derecho a una nacionalidad, el derecho a contraer matrimonio y fundar una familia, y el derecho a la propiedad individual o colectiva.

El tercer grupo, desde los artículos 18 al 21, estaría formado por las libertades políticas y los derechos políticos fundamentales, desde el derecho a la libertad de conciencia, de pensamiento y de creencia, la libertad de expresión, la libertad de reunión, la libertad de asociación, el derecho a participar en la vida política y en elecciones periódicas y auténticas, y el derecho al acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas.

Un cuarto grupo se refiere a los derechos económicos, sociales y culturales que corresponden a toda persona como "miembro de la sociedad". Citados desde los artículos 22 a 27, desde el derecho al trabajo, a la seguridad social, a las libertades sindicales, a la educación, al ocio, la vida cultural y a la protección de la creación artística.

Los últimos artículos de la Declaración, de los artículos 28 al 30, se refieren al derecho de toda persona a que se establezca un orden social e internacional en el cual los derechos y libertades proclamados en la Declaración se hagan plenamente efectivos, y a los deberes de toda persona respecto a su comunidad.

La comprensión de la lógica interna del texto ha sido objeto de estudio por R. Cassin [3], quien sostiene que la Declaración descansa sobre cuatro pilares fundamentales: a) los derechos de las personas a la igualdad, a la vida y a la libertad; b) los derechos del individuo en sus relaciones con el entorno social; c) los derechos políticos de participación y democracia; d) los que se ejercen en el campo económico y social.

También podríamos decir que se identifican tres niveles o generaciones de Derechos Humanos: el primero, caracterizado por los derechos civiles y políticos y guiado por el patrón de la libertad; el segundo, caracterizado por los derechos fundamentalmente de carácter económico y guiado por el patrón de la igualdad; y el tercero, caracterizado por los derechos relativos a la paz, a la conservación del medio ambiente y a la justicia y caracterizado por el patrón de la solidaridad.

La primera generación, la de los derechos civiles y políticos, consiste ante todo en el derecho de toda persona a la vida, a pensar y expresarse libremente, a reunirse con quienes desee, a desplazarse por donde lo estime oportuno y a participar en la legislación de su propia comunidad política, es decir a ejercer libertades como fundamento de un estado de derecho. Se refieren a cuestiones de justicia “política” [4], derechos a la intimidad, a la libre expresión y reunión, derecho de participación, libertad religiosa, libertad de movimiento.

La segunda generación de derechos es la de los derechos económicos, sociales y culturales. Son cuestiones de justicia económica distributiva, y relativas al derecho a disponer de medios necesarios para llevar una vida digna: alimento, casa, vestido, trabajo, educación. Estos derechos así como la protección ante la enfermedad, ancianidad, jubilación o desempleo... son necesarios para ser libres.

La tercera generación es la del derecho a nacer y vivir en un medio ambiente adecuado, no contaminado y el derecho a una sociedad justa y en paz. Es esta tercera generación la que a nuestro juicio generará declaraciones internacionales sobre los deberes humanos e integrará en particular nuevos desarrollos sobre el concepto de responsabilidad [5].

Los derechos de la primera y la segunda generación podrían relacionarse más directamente con los derechos donde el Estado tiene un papel destacado para que se cumplan, mientras que en los de la tercera generación el deber de cada persona en particular tiene suma importancia. En relación con estos últimos, los diferentes agentes educativos formales y no formales, y en especial la escuela, deberán repensar su función.

En definitiva, estas tres generaciones son expresión de los requisitos necesarios para que una persona tenga una vida digna y desarrolle sus proyectos de “felicidad”.

La Declaración Universal es un modelo de referencia y orientación en un contexto, de relativismo y falta de consenso acerca de criterios de valoración moral. A pesar de que la violación de los derechos humanos no ha cesado y de la impunidad de algunas de las personas que han atentado contra ellos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, debería servirnos de guía para fijar algunas pautas e identificar unos valores mínimos de convivencia social. En síntesis, y de acuerdo, con A. Papacchini [6], la Declaración es el resultado de un acuerdo acerca de unos principios básicos que regulan tanto las relaciones en el interior del Estado como las relaciones de las naciones en el ámbito de la comunidad internacional. La humanidad dispone de un lenguaje común que permite un entendimiento mínimo entre pueblos culturalmente distintos, coincidentes en algunos valores básicos como el respeto de la vida y de la dignidad humana, y unidos por el compromiso común con los ideales de libertad, justicia y paz. La Declaración se diferencia de los modelos anteriores por su pretensión de universalidad y por la ampliación significativa de la lista de derechos.

### *3. Lo individual y lo colectivo*

A lo largo de los últimos meses y con motivo de la Declaración de los Derechos Humanos, la prensa diaria en sus artículos de opinión ha reflejado un debate no nuevo pero que ha adquirido vigencia notable. Es el debate en torno a si los derechos humanos además de individuales son o pueden ser también colectivos. Gurutz Jaúregui, Juan José López Burniol y Fernando Savater [7] entre otros nos han permitido a través de sus escritos recordar algunos elementos del debate y contrastar sus puntos de vista. Coincidiremos sin dificultad en que los destinatarios de los derechos humanos son siempre las personas y que los titulares son siempre individuos uno a uno considerados. También coincidiremos en que existen derechos cuyo ejercicio solo tiene sentido si lo es de forma colectiva, el de la huelga, participación política, etc. El problema pues no existe en relación al ejercicio de los derechos, ni incluso a su diferente ejercicio en el seno de una sociedad en función de los diferentes cultos, religiones o lenguas que en ella convivan y la conformen. El problema y la no coincidencia ha existido y continúa existiendo en relación con la titularidad de los derechos. El problema está en el reconocimiento o no de una titularidad colectiva de los derechos humanos.

Desde los tratados de paz posteriores a la I Guerra Mundial que regularon la protección de las minorias étnicas, este ha sido un tema objeto de controversia. La negación del reconocimiento de derecho colectivo a las minorías se considera uno de los factores del fracaso del sistema de protección de la Sociedad de Naciones, y la necesidad de garantizar su ejercicio de forma colectiva lo que estimuló a la ONU y a los promotores del Pacto de Derechos Civiles y Políticos de 1966 a atorgar carácter oficial al reconocimiento y garantía de ciertos derechos colectivos como por ejemplo nos recuerda Jaúregui al citar el artículo 27 del citado Pacto, “el derecho de las personas en común con los demás miembros de su grupo”, a tener su propia vida cultural, profesar y practicar su propia religión y a emplear su propia lengua. Posteriormente este reconocimiento se incorpora en el

derecho propio de diferentes Estados, como lo hace la Constitución Española, y actualmente pueden identificarse en el conjunto de derechos de la “tercera generación”. Jaúregui simplifica el problema y se refiere a los derechos colectivos como derechos individuales colectivizados cuya existencia y protección solo tiene sentido en el marco de un determinado grupo o colectivo.

López Burniol argumenta el fundamento de estos derechos colectivos en el hecho de que la sociedad no es solo un conjunto de individuos solitarios que autoregulan sus propios intereses sino de personas que se integran en diversos grupos con voluntad de constituir grupo. Las posiciones contrarias al reconocimiento de los derechos colectivos, es decir no el de los derechos individuales colectivizados en un grupo, sino el de la titularidad colectiva de derechos, se basan sobre todo en que estos supondrían un atentado a la igualdad y una limitación a la libertad individual. Probablemente confundan igualdad con uniformidad y estén confundiendo también el problema de la titularidad colectiva o no de los derechos humanos con una parte y solo una del problema: el de la autodeterminación en términos políticos y culturales de minorías o nacionalidades en el interior de estados o sociedades con bajas tradiciones que las identifican como tales. Y el problema es mucho más amplio, supera nuestros problemas domésticos y no puede limitarse a su dimensión política, constitucional o de reforma del Estado.

Logrados en parte, aunque solo sea en parte, el disfrute de los derechos humanos de la primera y segunda generación en nuestras sociedades, que no en otras, para abordar con eficacia el logro de los de la tercera generación precisamos una nueva dimensión que permita afrontar con ilusión y confianza sus logros. No son derechos que adquieran sentido en términos individuales. Incluso pueden generar conflicto entre derechos individuales de la primera y/o de la segunda generación sobre cuestiones controvertidas que solo pueden ser resueltas en función de los de la tercera generación aceptando que el bien común, colectivo, es de mayor rango que el particular e individual. Si en este orden de cuestiones no somos capaces de aceptar la titularidad colectiva de los derechos humanos, de la tercera generación, difícilmente podremos alcanzarlos. El exceso de individualismo, el predominio también excesivo de modos de racionalidad instrumental y el exceso de confianza en el papel tutelar del Estado [8], son obstáculos serios que acompañados de las argumentaciones de los que se oponen al reconocimiento de titularidades colectivas de derechos humanos dificultan iniciar el camino que a nuestro modo de entender debería caracterizar este cincuenta aniversario: entrenarnos y asumir aquellos deberes que garanticen el logro de unos derechos humanos colectivos, que permitan y exijan una responsabilidad ontológica por la idea de persona, el derecho a la existencia de una descendencia así como el deber para con ella y en definitiva garantizar el futuro de la humanidad [9].

Fernando Savater en su artículo sobre ¿Humanos o colectivos?, vuelve a situar el problema en el ámbito de la primera y segunda generación y lo que le preocupa no es tanto la posibilidad o no de titularidad colectiva de los derechos humanos como el motivo que mueve hoy a reivindicar tales derechos en las

instituciones internacionales. Coincidimos con Savater en que tal debate no es estéril ni irrelevante, pero creemos sinceramente que no puede abordarse solo desde una perspectiva de análisis propia a los derechos de la primera y segunda generación. Los ejemplos que muestran la colisión entre derechos individuales y colectivos no pueden circunscribirse a casos como el del conflicto entre el derecho humano a la vida del niño enfermo y el del colectivo de Testigos de Jehová, o el derecho humano a elegir la lengua vehicular de la educación en una comunidad con más de una lengua y el del colectivo que defiende el culto y la promoción de una de ellas, o el de las mujeres a no ser discriminadas socialmente y el de ciertos integrismos colectivos. Estos son buenos ejemplos de colisión pero quizás no sean los más acertados para que el debate sea fructífero y permita análisis de mayor envergadura. El problema es si podremos garantizar estos derechos individuales sin el reconocimiento de unos derechos colectivos y de unos deberes humanos de carácter colectivo que se impongan a la satisfacción de los derechos humanos individuales cuando estos atentan a los primeros. ¿Podemos imaginar escenarios posibles de disfrute de los derechos humanos individuales de la primera o segunda generación sin garantizar colectivamente un mundo justo, un medio ambiente adecuado y el reconocimiento de una pluralidad cultural, linguística e ideológica como mejor referente de las posibilidades de desarrollo y optimización humana en un mundo cada vez más global e interconectado?

La construcción de un mundo más justo y humano no es tarea fácil ni lineal. Difícilmente podremos avanzar hacia él sin reconocer que la convivencia intercultural supone a la vez promoción de lo particular y construcción de lo universal. Supone acciones locales y pensamientos globales. Requiere promoción de identidades y aprendizaje de que el diálogo es la mejor forma, la única creemos, de abordar todas aquellas cuestiones en las que no coincidimos desde nuestras particulares identidades. Supone en definitiva luchar por unos derechos y a la vez cumplir con unos deberes que no se basan en la idea tradicional de la reciprocidad.

Nuestros deberes no serán la contrafigura de unos derechos ajenos [10]. No son deberes que consistan tan solo en respetar los derechos de los otros, fomentarlos o hacerlos posibles. Nuestros deberes, colectivos, sin duda, lo son o deben serlo con el futuro. Nuestros deberes lo son ante el peligro de que lo que aun no es, es decir una humanidad de forma si es posible más justa y humana que hoy, lo sea. Nuestro deber implica una noción de responsabilidad ontológica por la idea de la persona y de la humanidad en general. La dimensión ontológica a la que nos referimos siguiendo a Hans Jonas, es aquella que dice que tal presencia, la de la humanidad, debe darse, debe ser custodiada, y es ante ella, ante tal idea que debemos actuar de forma responsable.

Entre otros factores que puedan contribuir a garantizar la presencia de la humanidad, hemos citado la conservación del medio, la búsqueda de sociedades más justas y solidarias y el reconocimiento de la pluralidad cultural, linguística y en las formas de entender el mundo. Vamos a centrarnos en el tercero, aunque los tres son factores que generan un conjunto de deberes para lo que debemos estar entrenados y cuyo aprendizaje debe integrarse en las propuestas pedagógicas

sobre educación en valores que consideren entre sus objetivos la profundización en los derechos humanos.

### *4. La dignidad como exigencia de reconocimiento de las diferencias y como fundamento de los derechos humanos*

En el texto de la Declaración Universal de la ONU se afirma que la dignidad y el valor de la persona constituye el fundamento moral de los derechos concretos, impensables fuera de la idea moderna de una igual dignidad reconocida a todos los seres humanos. El principio de la dignidad humana juega un papel fundamental en la teoría de los derechos humanos, que se justifican en el valor intrínseco atribuido a todo ser humano, independientemente de las diferencias de raza, nacionalidad, sexo, status, etc.

La defensa kantiana de la autonomía y de la mayoría de edad, su denuncia de la dependencia pasiva y de la instrumentación y su énfasis en la necesidad de tratar a todo ser humano como un fin en sí - y nunca como un medio - se han transformado en la expresión paradigmática de la noción moderna de dignidad humana. Es reconocer la importancia del derecho del individuo a buscar la felicidad a su manera. Pues Kant sostiene que no sólo tenemos derecho a ser felices, sino que tenemos derecho a serlo a "nuestra manera", lo que implica para los demás y para el Estado la obligación de respetar nuestras elecciones. Kant [11] diría que “nadie me puede obligar a ser feliz a su manera, sino que cada cual está autorizado a buscar su felicidad por el camino que considere apropiado, con tal de no perjudicar la libertad de otros de buscar el mismo fin”.

Conceder a la persona la condición de fin, implica respetar su conciencia, su intimidad, su diferencia, etc. Si formulamos más concretamente este principio kantiano, podría decirse que si se desea respetar la persona del otro, se ha de hacer lo mismo con su identidad cultural, por constituir esta uno de los componentes fundamentales de esa persona. Es así que puede afirmarse que la persona al ser un fin en sí misma y no un medio para un fin, tiene capacidad plena de decidir sobre sus propios actos y, ante todo, sobre su propio destino y debe ser respetado, a pesar de que podamos eventualmente disentir acerca del valor de su ideal de vida.

El respeto corresponde a lo que Kant denomina el valor intrínseco de una persona, independientemente del valor de uso, o del valor de cambio o "afecto" que estén dispuestos a reconocerle otros agentes sociales. Más allá de las diferencias en cuanto a habilidades y talentos, todos poseemos un valor intrínseco por el simple hecho de ser humanos. Cada persona constituye un fin en sí y por lo tanto no puede ser reducida al nivel de un instrumento al servicio de fines ajenos. Es sin duda un derecho de cada individuo distribuir o medir su reconocimiento de los demás de manera proporcional a las habilidades, talentos y logros que él más aprecia. También, el respeto como ideal ético universal supone además el reconocimiento de todo ser humano como una persona moral, que no puede ser reducida a la condición de simple cosa. Se

trata de alabar a alguien por sus éxitos, y admirarlo por sus cualidades o virtudes; pero lo respetamos como ser humano porque comparte determinadas características con todos los demás humanos.

El reconocimiento de la dignidad humana se concreta así en el rechazo de toda forma de violencia y de toda clase de instrumentalización del ser humano. Respetar la humanidad en cada persona significa reconocer esa dignidad y ese valor intrínseco, que imponen la obligación de respetar la integridad de su vida y de sus bienes, al igual que su autonomía moral y política.

Dado el contexto social en el que se desarrolla la existencia humana y a nivel interpersonal, la noción de dignidad como ideal regulador de las relaciones interpersonales pone en primer plano el reconocimiento en el otro - en su existencia y en sus actos - de un valor intrínseco y no instrumental. El otro no significa una presencia incómoda, molesta o peligrosa, sino una posibilidad de diálogo y realización.

Sin embargo, la sensibilidad por la dignidad supone además un interés activo por el otro: el respeto se expresa en una actitud dialógica, y supone el esfuerzo por comprender las razones de quienes opinan y actúan de manera distinta. El reconocimiento [12] de la dignidad humana comparte con la tolerancia la lucha contra toda clase de discriminación ideológica y la renuncia a la coacción. En este ideal del respeto [13] se encuentra implícita la obligación de solidaridad. El reconocimiento de la dignidad supone también la preocupación por las condiciones de posibilidad de una vida digna para todos.

### *5. Universalidad de los Derechos Humanos: pretensión y realidad*

La sociedad internacional es heterogénea política, jurídica, cultural, social y económicamente. Esto evidencia la posibilidad de distintas concepciones sobre los derechos humanos. La actuación normativa de las Naciones Unidas, que por su composición expresa claramente la idea de la universalidad, ha configurado un patrimonio común donde los derechos humanos se caracterizan por las notas de "universalidad, indivisibilidad e interdependencia", tal como se afirma claramente en la Declaración y Programa de Viena adoptado en la Conferencia Mundial de los Derechos Humanos de 1993.

En esta perspectiva, la Declaración de Viena ha reafirmado la incuestionable universalidad de los derechos humanos y la obligación de todo Estado de promover y proteger los derechos humanos y libertades fundamentales de todos. Sin que esto sea un obstáculo para tener en cuenta la importancia de las particularidades nacionales y regionales, así como los patrimonios históricos, culturales y religiosos que, en todo caso, configuran el contexto en el cual se han de establecer, integrar, promover y proteger los derechos humanos.

Son muchos los que explican las dificultades que padecen los derechos humanos a partir de la influencia de las ideologías, incluso por sus vínculos con los problemas políticos de nuestro tiempo. El ejercicio de los derechos humanos depende de contextos sociales y políticos variables, pero el pensamiento que los funda debe tener en cuenta estos contextos sin perderse en ellos.

Ante la posibilidad de los ideales comunes compartidos, reconocidos como valores humanos universales, Papacchini [14] se permite cuestionar la tesis defendida por los exponentes más radicales del relativismo cultural: la no interferencia en culturas ajenas que cuestiona la legitimidad de cualquier juicio externo acerca de las costumbres y prácticas de una cultura determinada. Así se desvirtuaría cualquier posibilidad de reacción o protesta externa frente a prácticas - ejemplos dados por el autor - como la circuncisión femenina, la "eutanasia" impuesta a ancianos, el recurso a castigos particularmente humillantes, el sistema de castas y la discriminación racial. Un criterio para emitir un juicio externo es considerado ilegítimo e incluso violatorio de la diversidad cultural. Este relativismo aparentemente respetuoso de las diferencias puede tener consecuencias aberrantes que se derivarían de su aplicación estricta: si el principio fuese correcto, tendríamos que abstenernos de emitir juicios morales sobre el régimen nazi, sobre las torturas, los campos de concentración, o incluso sobre prácticas como el asesinato sistemático como forma para arreglar los conflictos mafiosos. La posibilidad de apelar a principios éticos compartidos, de valor universal, permite esbozar unos límites a la diversidad cultural: prácticas como la tortura, el sacrificio de niños, el suicidio impuesto a las viudas en la ocasión de la muerte del marido, son incompatibles con los parámetros de dignidad compartidos por la comunidad humana. En otros casos, el límite no es tan evidente, y será objeto de controversias y disputas. Sin embargo, la dificultad práctica de delimitar con precisión el límite entre el respeto por la identidad cultural y la solidaridad con el respeto debido a todo ser humano, no debería servir de pretexto para la renuncia a cualquier ideal con pretensión de universalidad.

La Declaración ha sido pensada para la humanidad en general y hace falta un trabajo regional para traducir estos derechos universales a una sociedad determinada: a sus necesidades, a su horizonte ideológico y a sus problemas. Se insiste en la existencia de reivindicaciones universales relacionadas con el respeto por la vida y una exigencia mínima de reconocimiento. Pero es importante tener en cuenta las diferencias en cuanto a los modos en los que se concreta esta exigencia mínima de dignidad, o a las formas de concebirla y justificarla [15].

A modo de ejemplo citaríamos el uso del látigo como castigo en algunas culturas. El mismo autor, Papacchini, nos diría que este podrá resultar indignante para nuestra sensibilidad, pero no necesariamente para los miembros de una cultura diferente, acostumbrados a esta clase de castigos corporales que quizás se podrían indignar más con formas de castigos

distintas, como la cárcel, que algunos considerarían compatibles con el respeto de la dignidad humana.

Al analizar los derechos, se intenta tomar en cuenta el carácter histórico y cultural, pero sin renunciar a la tesis de su universalidad, sustentada en valores morales cuya validez va más allá de un contexto cultural o de una época determinada. De igual forma es difícil concebir valores básicos que se conservan en su núcleo esencial, al margen de modificaciones que afecten a su configuración y concreción en épocas históricas distintas.

Pero frente a esta postura, existe la corriente que advierte que actualmente se conforma un paradigma dominante que se pretende universalizable y normativo, hasta el punto de proclamar una carta de Derechos Humanos Universal basada única y exclusivamente en una sola de las tradiciones culturales de nuestro planeta: la europea y occidental, olvidando por consiguiente las otras fuentes de cultura que conforman la diversidad y variedad de pueblos [16]. Sería la denuncia del carácter tendencialmente intolerante de los derechos humanos, como sistema específico de valores que Occidente pretende imponer a la humanidad en general. Es en este sentido que Allal Sinaceur [17] afirma que vehiculan una universalidad producida por la "hinchazón de un ego cultural infinitamente dilatado" y que no tienen en cuenta en su definición todas las perspectivas y culturas.

### *6. Derechos Humanos y tolerancia*

Como veníamos argumentando con ejemplos y posturas enfrentadas, es difícil resolver la contradicción en la Declaración Universal de Derechos de la ONU, que de un lado reconoce la igual dignidad de toda cultura, y del otro condena aquellas prácticas que contradicen unos parámetros universales de dignidad y respeto.

Cómo nos diría Jordán [18] "Lo más problemático en esta cuestión es encontrar un "metro" con el que comparar o juzgar tal o cual rasgo cultural". Continuando con el castigo y poniendo un ejemplo: ¿Con qué medida justificar que los castigos durísimos, como la amputación de manos por robos, utilizados en ciertas culturas son menos valiosos que otras estrategias para tratar esas conductas desviadas, como las técnicas psicopedagógicas de reeducación de delincuentes? Revel [19] expresa que aunque es difícil llegar a consensuar racionalmente ese metro, no es menos cierto que la información objetiva, la argumentación honrada, la reflexión crítica, el sincero interés por la verdad, pueden conducir a encontrar lo que Platón denominaba "opinión verdadera". Camilleri [20], asimismo, comenta que la misma postura relativista tiene sólo sentido si se apoya en ciertos valores universales: por ejemplo en el principio de dignidad personal, enunciado filosóficamente por Kant y comentado anteriormente.

En algunos casos el desacuerdo empieza a la hora de delimitar el núcleo esencial, el valor relativo y el alcance de un derecho fundamental. Si

seguimos con ejemplos dados por Papacchini [21], el derecho a la vida, ¿es compatible con la pena de muerte y el aborto? Poseer este derecho, ¿le dá al individuo plena disponibilidad sobre su existencia?, ¿Es lícito que el individuo acuda a la medicina para poder disfrutar de una muerte tranquila y sin dolor? Las respuestas varían radicalmente, de acuerdo con las concepciones religiosas, los contextos culturales, los ideales de vida y los valores asumidos por individuos o grupos.

Para esclarecer estas disyuntivas podemos definir el término tolerancia a partir del respeto de los derechos y libertades de los demás; el reconocimiento y aceptación de las diferencias entre las personas; el reconocimiento de la diversidad cultural; el compromiso a favor de los derechos humanos, la libertad y la justicia; el reconocimiento de la supremacía del valor de la persona y de su dignidad, considerando y valorando sus creencias, opiniones o prácticas; la actitud cotidiana, activa y positiva hacia los demás y la solidaridad.

Cuando hablamos de tolerancia no se trata de considerar válidas o permitir todas las posturas ni todos los actos. Podríamos decir que el límite de la tolerancia está en el respeto de los derechos humanos acordados por las Naciones Unidas, los derechos mínimos, individuales y sociales, y que son condición indispensable de posibilidad de una convivencia con respeto por la dignidad de las personas. En palabras de R. Espasa [22] “El respeto a aquellos sistemas culturales diferentes del nuestro es siempre legítimo, pero no habría de ser nunca utilizado para justificar los atentados a la dignidad de las personas que los padecen”.

Evidentemente, siguiendo con la idea sobre el "metro" propuesta por Jordán, la dificultad es fijar los límites de lo tolerable. El partidario de la tolerancia se enfrenta con una serie de preguntas, dilemas o paradojas: ¿cuáles son los límites de la tolerancia?; ¿es posible tolerar a los intolerantes?; el ideal de la tolerancia ¿merece ser a su vez simplemente tolerado, o tiene un trato privilegiado frente a ideales opuestos?

Hemos de luchar contra la transgresión de los derechos fundamentales, y no hemos de ser tolerantes con los intolerantes. Pero eso no quiere decir que la lucha contra la intolerancia pueda violar los derechos que pretenden defender. La concepción instrumental de la intolerancia, como condición para la realización de los derechos humanos, nos permite señalar sus límites. Por eso en los tratados sobre la tolerancia se han de incluir siempre sus límites. No puede haber tolerancia con los que atentan contra la dignidad humana, no se puede ser tolerante con los intolerantes. Y menos aún ser cómplice de la injusticia, la explotación, o el crimen. No es posible dejar de tener en cuenta los principios relacionados con la tolerancia, de dignidad, libertad y justicia como valores universales.

Voltaire [23] nos recuerda que no se debe hacer al otro lo que no quieras que te hagan a tí, y la sociedad -sostiene Locke en su *Carta sobre la*

*tolerancia*- no puede ser tolerante con quienes cuestionan las bases éticas y las reglas morales indispensables para la convivencia civil. Asimismo opina Locke [24], "No es la diversidad de opiniones, que no puede evitarse, sino la negativa a tolerar a aquellos que son de opinión diferente, negativa innecesaria, la que ha producido todos los conflictos y guerras que ha habido en el mundo cristiano a causa de la religión".

Victoria Camps [25] sostiene que no merece ser tolerada la persona incapaz de respetar la dignidad humana: "... no debe ser respetada la intolerancia". Sin embargo, la misma autora anota enseguida que "si pretendemos combatir la intolerancia de los otros con la fuerza, no saldremos de la contradicción que pretendemos evitar". La autora insiste en que la práctica de la tolerancia verdadera implica "el respeto a la libertad de cada cual a ser como quiera ser, pero respeto unido a la exigencia de que no se pierdan los principios que suponemos que han de valer universalmente."

La tolerancia no ha de confundirse con la indiferencia, que podría ser la negación sin más de la ética misma. Asímismo, para Festcher [26], "la tolerancia bien entendida no significa simplemente indiferencia hacia los demás, sino el reconocimiento de sus diferencias y de su derecho a ser diferentes. Ambas cosas están, o deberían estar, relacionadas con la simpatía y el interés". La tolerancia exige el dejar hacer al otro en su "alteridad". La tolerancia exige un acercamiento al otro, su reconocimiento y el respeto de su dignidad.

La tolerancia no puede ser ilimitada. A juicio de Karl Popper [27], "...si toleramos a los intolerantes estamos aparentemente negando nuestros principios, puesto que pareceríamos estar haciendo una concesión a la intolerancia y pecaríamos de hipocresía. Si los toleramos, podemos cargar con la responsabilidad de acabar con la democracia y la tolerancia". Por esto, sostiene que "nuestro deber de tolerar una minoría acaba cuando la minoría empieza a actuar de manera violenta".

Para muchos, los límites de la tolerancia podrían superarse gracias a una nueva concepción de esta. Las críticas resultarían pertinentes en el caso de la que denominan "tolerancia negativa", que sugiere efectivamente las ideas de neutralidad, condescendencia, desprecio y pasividad. Cosa muy distinta pasaría con la "tolerancia positiva", que no se reduciría al "laissez faire" e incluiría también obligaciones de acción, más que de simple omisión, tanto en el individuo como en el Estado. La "tolerancia positiva" no se conformaría con dejar en libertad a cada cual de llevar a cabo, sin obstáculos ni violencia, una determinada concepción de bien, sino que podría incluir también medidas para compensar discriminaciones o desigualdades.

## *7. Propuesta pedagógica*

Centrar nuestra atención y nuestras propuestas pedagógicas en torno al tercer factor de los apuntados supone orientar nuestra tarea pedagógica en

relación con los derechos humanos a partir del convencimiento de que estos, los derechos humanos, tienen su fundamento en el reconocimiento de la dignidad humana y su posibilidad en el ejercicio de la tolerancia.

Probablemente las propuestas pedagógicas no sean nunca cerradas ni acabadas. En nuestro caso queremos insistir especialmente en este sentido inacabado pues se trata de una propuesta que debe construirse en cada contexto y por lo tanto no definida. Se trata de un conjunto de pautas pedagógicas que tratan de abordar la profundización en los derechos humanos a partir del trabajo sistemático sobre una serie de dimensiones de la persona y el aprendizaje de determinados contenidos.

En este sentido nos interesa destacar el aprendizaje de contenidos de carácter informativo y procedimental. Pero las acciones pedagógicas no son suficientes para profundizar el disfrute personal y la extensión de los derechos humanos. Son necesarias otras acciones de carácter social que supongan la elaboración compartida y la implicación personal en proyectos colectivos que comporten progresos en el disfrute de los derechos humanos.

*7.1. Algunas consideraciones sobre derechos, cultura y convivencialidad*

Habitualmente se defiende que el respeto a la diferencia y la diversidad en definitiva, no debe entrar en conflicto con los derechos humanos o con la dignidad y la integridad de las personas tal y como manifiesta Álvarez Dorronsoro [28]. Sin embargo, la realidad es diferente ya que tales derechos no pueden concretarse, en sí mismos, de forma ajena a las diferentes realidades culturales en las que se formulan. Solo podríamos superar esta situación si fuéramos capaces de formular a través de una versión universalmente aceptada lo que deben ser en concreto tales derechos.

Esta cuestión plantea uno de los problemas más graves en torno a los límites de la compatibilidad intercultural. Cuando entran en juego valores culturales de minorías que son incompatibles con los valores que sustenta la cultura mayoritaria no es fácil respetar los primeros y a la vez exigir a las minorías que respeten las “normas domésticas” de la cultura mayoritaria. Pensemos por ejemplo en los casos de conflictos vinculados a la concepción religiosa, sexual o familiar como pueden ser los generados por la clitoridotomía u otros de índole semejante.

En definitiva, no es posible continuar insistiendo en todo aquello que potencie la optimización de la persona en sus dimensiones proyectiva e introyectiva sin insistir paralelamente en que es necesario no sólo el desarrollo de capacidades de autocontrol y autorregulación de las conductas derivadas de prejuicios o actitudes negativas, si no también que debemos ser capaces de reconocer ciertos límites a nuestra propia cultura en aras de un orden legal y convivencial. Y esto último lo es en especial para las culturas que acceden a nuevas sociedades por desplazamientos de población.

Resulta difícil en función de la convivencia, de la tolerancia y el respeto a la diferencia, defender que el nivel de los derechos de las culturas en su lugar de origen no puede ser siempre el mismo que en las nuevas sociedades a las que acceden por desplazamientos migratorios. De igual forma es difícil aceptar para los sujetos de la cultura mayoritaria o autóctona de una sociedad cualquiera, que la realidad pluricultural o intercultural rebaja el nivel de los derechos que como cultura poseería si fuera la única en el territorio. Pero a pesar de lo costoso que pueda suponer tales aceptaciones la postura que planteamos a debate y que defendemos, parte del supuesto de la necesidad de estas.

Y es por ello que tanto en un caso como en el otro, a nivel pedagógico optaremos por una educación de la voluntad y en la contrariedad que se presentan necesarias y urgentes a la vez que complementarias de una educación de la espontaneidad y en libertad que permita el progreso personal y la aceptación de aquellos límites que hagan posible la convivencia en nuestras sociedades multiculturales.

*7.2. Sobre el aprendizaje de los derechos humanos, la aceptación de deberes y la implicación en proyectos colectivos.*

En el 50 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se plantea la necesidad de establecer una declaración de deberes e incrementar la conciencia y la participación de la ciudadanía para mejorar el respeto de estos derechos.

Taylor [29] cuestiona la prioridad asignada a los derechos sobre los demás elementos del Derecho normativo y establece una conexión orgánica entre el goce de estos derechos y el deber por parte del individuo, de contribuir a la conservación de la forma de vida social que le permite disfrutar de ellos.

En la tradición cultural de la India los derechos se derivan de los deberes, mientras que la Declaración presupone que, siendo los derechos humanos básicos, los deberes estarán determinados por esos derechos. “Si se le dice a un hindú, inmerso en la tradición hindú, que tiene determinados derechos en virtud de que es un ser humano, se reirá. Está condicionado para pensar que los derechos van junto con los deberes. Cuando se le dé una lista de derechos pedirá una lista complementaria de las obligaciones apropiadas para la generación de esos derechos. Pedirá una Declaración universal de las obligaciones humanas en ausencia de la cual la Declaración de los derechos humanos para él carece de sentido.”[30]

En este sentido y desde perspectivas más próximas, podemos constatar la insistencia cada vez más presente en torno a la necesidad de evolucionar desde posiciones proteccionistas del ciudadano hacia la promoción de su participación en la vida colectiva haciéndoles conscientes de que no solo tienen derechos, sino también deberes.

También Vicenç Fisas [31] nos ofrece diferentes propuestas que él identifica como de "conspiración social", en la que la sociedad civil tiene que ser consciente y participar en la lucha por cambios que podríamos sintetizar como sigue:

- Cambios en el aspecto económico: para redistribuir los recursos y satifacer las necesidades humanas básicas.

- Cambios en el aspecto militar: para abandonar el armamentismo y reforzar el control sobre el comercio de armas.

- Cambios en el aspecto político: para desarrollar fórmulas de autonomía y federalismo, asegurar la alternancia del poder, universalizar la educación democrática y mejorar la gobernabilidad.

- Cambios en el aspecto educativo y en el aspecto cultural: para que el respeto, la tolerancia, el diálogo y la cultura de paz venzan la cultura de la violencia.

- Reforzamiento de los mecanismos que permitan completar, mejorar y universalizar los derechos humanos. Como por ejemplo, las campañas contra la utilización de niños como soldados, que persiguen elevar a 18 años la edad mínima de reclutamiento militar o las que tienen por objetivo ampliar la protección de la población que se ve obligada a solicitar refugio, o las que intentan hacer cumplir el derecho internacional humanitario entre todos los grupos combatientes.

- Acciones que contribuyan a que los países ratifiquen el Tratado de Roma, que ha creado el Tribunal Penal Internacional (TPI) y que las ONG, los movimientos sociales e instituciones políticas presionen a favor de este.

- Propuestas que conduzcan a la revisión por la Asamblea General de las Naciones Unidas del Programa de Acción en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos del 1993 y la Declaración de Viena, del papel de los Estados y de la sociedad civil y que promuevan el desarrollo de investigaciones sobre violencia de los derechos humanos y garantizen su viabilidad.

*7.3. Consideraciones pedagógicas finales*

Proponemos un cambio de valores que, guiados por la solidaridad y la justicia, integre y supere una concepción de los Derechos Humanos basada sólo en aquellos que lo son de carácter civil, político y económico. Tal cambio de valores debe suponer el paso de sistemas de valores rígidos y estructurados como respuestas a los problemas del mundo a un sistema más abierto y flexible, que a modo de una matriz de valores, oriente y permita comprender las grandes preguntas que nos formulamos ante los problemas del mundo y haga posible la formulación de proyectos específicos y diferentes, que

tiendan a su solución en un juego de relaciones basado en la búsqueda de consenso, en la comunicación y el diálogo.

Nos basamos en un modelo de educación moral que no defiende valores absolutos ni relativistas, sino en la construcción racional y autónoma de valores. Afirmamos que a través de la razón y el diálogo podemos determinar algunos principios de valores que puedan guiar la conducta ante situaciones concretas de conflicto de valores. Se trata de conjugar los principios de autonomía del sujeto y la razón dialógica. La autonomía como oposición a la presión colectiva y a la alienación de la conciencia de cada uno de nosotros y la razón dialógica como oposición a la decisión individualista que no contempla la posibilidad de diálogo [32].

La consideración de la persona en su doble dimensión individual y relacional y, por tanto, social, nos obliga a abordar la acción pedagógica orientada a la promoción de la tolerancia y el respeto a los derechos humanos a partir del reconocimiento de cada uno de nosotros y el descubrimiento de los otros, en situación de diálogo y de reconocimiento mutuo. Asimismo, esta acción no puede abordarse solo en su nivel teórico o de formulación de principios e intenciones, sino que se ha de enraizar en la realidad de cada contexto socio-cultural y ha de permitir un conjunto de vivencias que entrenan a cada uno de nosotros y a las personas sujetas de educación, en un conjunto de habilidades y competencias que no siempre pueden manifestarse, porque no son innatas ni se derivan necesariamente de la espontaneidad de cada uno de nosotros.

La tolerancia, el respeto, etc., ante aquello que no es de nuestro agrado, ante aquella persona que no comparte nuestra forma de ser, valorar y sentir, y especialmente, en situaciones de conflicto de intereses, por muy legítimos que estos sean, requiere unos niveles de solidaridad auténtica y no tan solo de comprensión y compasión, que son difíciles de improvisar y de manifestar sin un ejercicio adecuado de la voluntad y de aceptación de la contrariedad.

Una educación que evite sistemáticamente la contrariedad como recurso pedagógico al servicio del cultivo del esfuerzo y del autocontrol, no es un buen modelo de educación para la tolerancia, el respeto, etc. Las pequeñas frustraciones y el hecho de aprender a vivir en situaciones de conflicto de intereses son algunas de las condiciones necesarias, aunque no suficientes, que deberían estar presentes en su justa medida en los escenarios educativos formales y no formales que pretendan cultivar actitudes y formas de ser tolerantes y respetuosas.

En definitiva, la educación para los derechos humanos, la solidaridad, y la construcción de personas capaces de conseguir niveles progresivos de justicia en nuestras sociedades plurales y formalmente democráticas, exige educar en las libertades, en el cultivo de la autonomía personal y también educar en la contrariedad.

Nos referimos en concreto a la necesidad de potenciar la educación en la contrariedad, al cultivo del esfuerzo y la voluntad, a la aceptación de normas de convivencia y al cultivo de habilidades sociales para un mejor dominio del complejo juego de interacciones, actitudes y realidades que están presentes en el juego de interrelaciones personales que nos acompaña a lo largo de nuestro proceso vital.

Resulta evidente que si el profesorado no presenta modelos de comportamiento coherentes con lo que acabamos de comentar anteriormente, la eficacia de la acción será escasa o producirá efectos contrarios a los perseguidos. No podemos olvidar que la falta de coherencia entre juicio y acción, entre ideas y manifestaciones comportamentales en el tema que nos ocupa, es una de las constantes más destacables de la sociedad actual y de las generaciones de adultos que la conforman.

El aprendizaje de actitudes de tolerancia a través de la convivencia con personas que presentan modelos de comportamiento deseables, y de la observación de estos, es uno de los factores fundamentales de aprendizaje resistente al olvido.

Es por eso, que la familia, la escuela, las instituciones de ocio, juegos y, en general, de la vida cotidiana, son agentes que pueden ejercer una función pedagógica decisiva en la consecución de niveles progresivos de tolerancia y respeto o, al contrario, dificultarlo también de forma decisiva y potente.

Educar para la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, etc., no es solo una declaración de intenciones, sino un programa al servicio de la ciudadanía, el diálogo, el reconocimiento cognitivo, afectivo y empático de los otros y a través de ellos la construcción de una sociedad plural en la cual nuestra identidad y las identidades de los otros sean aceptadas en condiciones de simetría y en función del contexto histórico, cultural y geográfico que caracteriza inicialmente a cada espacio de convivencia.

En palabras de A. Cortina [33], “en una sociedad democrática se comparte, por ejemplo, el respeto al derecho a la vida como uno de los mínimos morales básicos, pero tratar de entenderse sobre cómo se concreta ese derecho, igual que muchos otros, es la tarea que tenemos pendiente y que sólo cumpliremos a satisfacción si, más allá de etiquetas obstaculizadoras, nos la tomamos en serio.” Y será esencial ayudar a nuestros educandos y ciudadanos a concretar los derechos -y deberes- que estamos comentando.

Por esto debemos sostenener dos tipos de acciones prioritarias y urgentes en el marco de las estrategias pedagógicas de carácter sistemático sobre la identidad cultural y la educación en una sociedad global.

En primer lugar y como corresponde a todo programa de educación en una sociedad intercultural, el conjunto de acciones para el diálogo y la comprensión entre culturas. En segundo lugar y no por ello menos importante,

el conjunto de acciones orientadas al autocontrol de las conductas derivadas de los prejuicios y de las concepciones ingenuas sobre “el otro”, y “los otros”.

Sólo a través del segundo conjunto de acciones será posible superar los obstáculos que se presentan en las situaciones de contacto y/o de conflicto entre sujetos o colectivos de diferentes culturas y realidades.

En nuestros trabajos sobre educación moral y educación en valores hemos insistido en la necesidad de combinar diferentes estrategias. Entre estas, unas orientadas al desarrollo de las competencias cognitivas y relativas al diálogo, otras centradas en la autorregulación de la conducta y en el dominio de habilidades sociales. En el caso que nos ocupa tal combinación es imprescindible y debe procurar evitar generalizaciones indebidamente construidas a la vez que comportamientos inducidos por actitudes negativas respecto al “otro”.

Es fácil reconocer en cualquier sujeto actitudes discriminatorias y/o racistas, pero ya hemos manifestado en diferentes ocasiones que a pesar de tal reconocimiento, el autocontrol de la conducta debe ser tal que dificulte la transformación de las actitudes y los prejuicios negativos en comportamientos de discriminación o xenófobos. De no ser así será difícil alcanzar los niveles de admisión y no exclusión necesarios para la convivencia intercultural y el pensamiento global en sociedades abiertas y democráticas.

A.Magendzo[34] en su concepción sobre la invisibilidad del otro nos ofrece la educación en derechos humanos como colaboración en la visibilidad de las identidades en el diálogo. Se trataría de colaborar a erradicar los enclaves discriminatorios que la educación posee y formar para el reconocimiento del otro.

En este sentido podría insistir en la importancia de desarrollar en los que aprenden la capacidad de reconocerse a sí mismos y también a otros como sujetos poseedores de una identidad personal y cultural. En la conservación de una identidad a la que pertenecemos nos abrimos a la identidad de otros y nuestra identidad se refuerza en la medida que hay espacio para la identidad de otros.

De igual forma conviene desarrollar en los que aprenden la comprensión de los diferentes grupos culturales que conforman la sociedad o comunidad en la que crecen y conviven. Así como la comprensión de cómo las significaciones de otros se construyen en las historias heredadas desde racionalidades que poseen rasgos universales pero también formas de ser, pensar y actuar que les son propias a su cultura en particular.

*7.4. Pautas para la acción pedagógica:*

Formulamos a continuación y a modo de síntesis, algunas orientaciones para su integración en proyectos educativos que pretendan la profundización

en los derechos humanos y el aprendizaje de los deberes que los hagan posibles:

1. Es necesario promover situaciones que faciliten la autocrítica de la propia cultura, el aprendizaje de otras culturas destacando lo que en ellas se estime más valioso y el aprendizaje de habilidades dialógicas y de actitudes que favorezcan la búsqueda de consensos.

2. Conviene fomentar aprendizajes a través no solo de reforzadores positivos sino también de la superación personal y la renuncia a intereses particulares cuando se opongan u obstaculicen el logro de intereses colectivos y bienes comunes. De igual forma conviene desarrollar actitudes que favorezcan la austeridad en el consumo de bienes y recursos. Solo evitando que estos se malgasten seremos capaces de alcanzar una distribución equitativa de estos.

3. Es necesario facilitar la implicación en proyectos colectivos que supongan la mejora de las condiciones socioeconómicas y políticas que hacen o no posible el disfrute de los derechos humanos. La participación en programas que estudien y reflexionen sobre el cumplimiento o no de los derechos humanos en contextos próximos físicamente o lejanos pero habituales en nuestros contextos informativos debe incorporarse en nuestras propuestas pedagógicas.

4. En los proyectos educativos sobre los derechos humanos conviene insistir en que el ejercicio de éstos, supone la aceptación de unos deberes y que solo practicando estos últimos seremos capaces de progresar en los niveles de justicia, equidad y solidaridad que han de hacer posible una vida digna para cada una de las personas que convivimos en este mundo y el reconocimiento de nuestras identidades no solo individuales, sino también grupales y culturales.

5. En el desarrollo de la conciencia moral en relación con los derechos humanos conviene integrar acciones pedagógicas sobre los sentimientos morales diferenciando en las relaciones interpersonales aquellas actitudes relativas a nuestro comportamiento como agentes activos, pasivos o meramente observadores [35].

6. Proponemos recuperar el valor pedagógico del esfuerzo como medio pedagógico y no como fin, de forma que estemos mejor entrenados en el logro de los aprendizajes antes enunciados y seamos capaces de aceptar a lo largo de nuestras vidas aquellas contrariedades que sin duda surgirán al intentar hacer compatible el disfrute de nuestros derechos particulares con el de los demás, y el ejercicio de nuestra libertad con las limitaciones que tanto a nivel personal como colectivo supone la vida humana en colectividad y en situaciones de convivencialidad intercultural.

## BIBLIOGRAFÍA

ABELLÁN, V. (1998) La internacionalización del concepto y contenido de los derechos humanos en AA.VV. (1998) *Tres lecciones magistrales* (Madrid, Marcial Pons).

ALLAL SINACEUR, M. (1985) Tradición islámica y derechos humanos, pp.217-250 en AA.VV.(1985). *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos* (Barcelona, Ediciones del Serbal-Unesco).

ALVAREZ DORRONSORO, I. (1994) Los retos de la immigración, en CONTRERAS, J. (comp.) (1994). *Los retos de la immigración. Racismo y pluriculturalidad*. (Madrid, Talasa).

AA.VV. (1997). *Les Nacions Unides i els Drets Humans.* Associació per a les Nacions Unides a Espanya.

BUXARRAIS, M.R., MARTÍNEZ, M., PUIG, J.M., TRILLA, J. (1995) *La Educación Moral en Primaria y Secundaria* ( Madrid, Edelvives).

BUXARRAIS, M.R.,MARTÍNEZ, M. (1996) *Educación en valores y desarrollo moral* (Barcelona, ICE UB-OEI).

CAMILLERI, C. (1988) Towards Radical Multiculturalism: Resolving Tensions in Curriculum and Educational Planning; en QUELLET, F.(dir.), *Pluralisme et école* (París, Québecois), pp.565-593.

CAMPS,V. (1993) *Virtudes públicas* (Madrid, Espasa Calpe).

CASSIN, R. en CASSESE, A. (1991) *Los derechos humanos en el mundo contemporaneo* (Barcelona, Ariel).

CORTINA, A. (1994). *La ética de la sociedad civil* (Madrid, Anaya).

ESPASA, R. Cultures i drets humans *El Periódico de Catalunya* 30 de marzo de 1998.

FETSCHER, I. (1994) *La tolerancia* (Barcelona, Gedisa).

FISAS, V. Una conspiració social, *El Periódico de Catalunya*, 17 de septiembre de 1998.

HOYOS, G. (1998) Educación y ética para ciudadanos en AA.VV. (1998) *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos. Democracia, desarrollo e integración* (Buenos Aires, Troquel).

JAÚREGUI, G. (1998) ¿Derechos individuales o derechos colectivos? en *El País*, 12 de agosto de 1998.

JONAS, H. (1995) *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica* (Madrid, Herder).

JORDÁN, J.A.(1996) *Propuestas de educación intercultural para profesores* (Barcelona, Ceac).

KANT (1785) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (Madrid, Tecnos, 1989).

LOCKE, J. (1689) *Assaig. Carta sobre la tolerància* (Barcelona, Ed. Laia, Textes filosòfics, 1983).

LÓPEZ BURNIOL, J.J. (1998) Los derechos colectivos *La Vanguardia*, 20 de septiembre.

MAGENDZO,A. La invisibilidad del otro y la educación en derechos humanos, *Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.*

MARTÍNEZ, M. (1998*) El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela* (Bilbao, Desclée de Brouwer).

MARTÍNEZ, M., PUIG, J.M. (coord.) (1991) *La educación moral . Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (Barcelona, GRAÓ-MIE).

NAVARRO, J.M. (1994) Requisitos para el desarrollo de una cultura del respeto a la diversidad *Extranjeros en el paraíso* (Virus).

PANDEYA, R.C. (1985) Perspectiva hindú de los derechos humanos, p.299 en AA.VV.(1985) *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos* (Barcelona, Ediciones del Serbal-Unesco).

PAPACCHINI, A. (1997) *Los derechos humanos, un desafío a la violencia* (Bogotá, Altamir Ediciones).

POPPER, K. (1967) *La sociedad abierta y sus enemigos* (Buenos Aires, Paidós).

POPPER, K. (1987) Toleration and Intellectual Responsability en MENDUS, S. y EDWARDS, D. (eds.) (1987) *On Toleration* (Oxford,Clarendon Press).

PUIG, J.M., MARTÍNEZ, M. (1989) *Educación Moral y Democracia (*Barcelona, Laertes).

REVEL, J.F.(1989) *El conocimiento inútil* (Barcelona, Planeta).

SAVATER, F. (1998) ¿Humanos o colectivos?, *El País*, 4 de octubre.

TAYLOR, Ch. (1991) *La ética de la autenticidad* (Barcelona, Paidós, 1994).

VOLTAIRE (1763) *Tratado de la tolerancia,* pp.42-43 (Barcelona, Crítica,1976).

**NOTAS**

[1] ABELLÁN, V. (1998) La internacionalización del concepto y contenido de los derechos humanos, en AA.VV. (1998). *Tres lecciones magistrales* (Madrid, Marcial Pons).

[2] AA.VV. (1997) *Les Nacions Unides i els Drets Humans.* Associació per a les Nacions Unides a Espanya.

[3] CASSIN, R. en CASSESE, A. (1991) *Los derechos humanos en el mundo contemporáneo*, p.47 (Barcelona, Ariel).

[4] CORTINA, A. (1994) *La ética de la sociedad civil* (Madrid, Anaya).

[5] JONAS, H. (1995) *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica* (Madrid, Herder).

[6] PAPACCHINI, A. (1997) *Los derechos humanos, un desafío a la violencia*. (Bogotá, Altamir Ediciones).

[7] JAÚREGUI, G. "¿Derechos individuales o derechos colectivos?", *El País*, 12 de agosto de 1998; LÓPEZ BURNIOL, J.J. "Los derechos colectivos, *La Vanguardia*, 20 de septiembre de 1998; SAVATER, F. ¿Humanos o colectivos?, *El País*, 4 de octubre de 1998.

[8] TAYLOR, C. (1991). *La ética de la autenticidad*. (Barcelona, Paidós, 1994)

[9] JONAS, H. (1995) *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica,* pp. 82-97 (Madrid, Herder).

[10] JONAS, H. (1995) *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica,* p.87 (Madrid, Herder).

[11] KANT (1785) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (Madrid, Tecnos, 1989).

[12] "El reconocimiento de la igual dignidad de todos los seres humanos debería ser compartido por todos los miembros de la humanidad: a la universalidad en cuanto al objeto del reconocimiento - la totalidad de los humanos como portadores de derechos - debería corresponderle la universalidad en cuanto a los sujetos activos de este reconocimiento. Quienes propugnan la necesidad de ampliar y extender a la humanidad entera la vigencia y el goce de los derechos humanos no abrigan dudas acerca de la posibilidad de que todo ser humano reconozca en ellos una posibilidad de desarrollo y realización, y centran su atención en los obstáculos

que dificultan o se interponen al respeto pleno de la dignidad humana: racismo, xenofobia, intolerancia religiosa o cultural, etc." (PAPACCHINI, A. (1997) *Los derechos humanos, un desafío a la violencia*, p.14 (Bogotá, Altamir Ediciones).

[13] "El respeto que yo tengo por otro, o que otro puede exigir de mi, es el reconocimiento de una dignidad en los otros hombres ... Cada hombre tiene el derecho de exigir el respeto de sus similares, recíprocamente, está obligado él mismo al respeto de los otros" (PAPACCHINI, A. (1997) *Los derechos humanos, un desafío a la violencia*, p.138 (Bogotá, Altamir Ediciones).

[14] PAPACCHINI, A. (1997) *Los derechos humanos, un desafío a la violencia*. (Bogotá, Altamir Ediciones).

[15] "Estas aspiraciones compartidas por toda la humanidad adquieren una forma específica de acuerdo con las necesidades, los problemas, las certezas compartidas o los prejuicios de una época o sociedad determinada: de la peculiaridad de estas necesidades y de la manera como son percibidas depende la formulación de las demandas de libertad, reconocimiento y dignidad. La noción de "vida digna" adquiere matices distintos en los diferentes contextos históricos y culturales y cada formación social recurre a estrategias distintas para controlar la violencia y garantizar una seguridad mínima. De aquí la importancia de un trabajo regional sobre los derechos humanos, que tenga como fin aclarar las expresiones de estas exigencias universales, su arraigo en una cosmovisión o en su sistema de valores, al igual que la importancia asignada a los diferentes derechos, su alcance y los obstáculos específicos que se deben superar para su puesta en práctica" en PAPACCHINI, A. (1997) *Los derechos humanos, un desafío a la violencia*, p.526 (Bogotá, Altamir Ediciones).

[16] NAVARRO, J.M. (1994) Requisitos para el desarrollo de una cultura del respeto a la diversidad *Extranjeros en el paraíso* (Virus).

[17] ALLAL SINACEUR, M. Tradición islámica y derechos humanos, pp.217-250 en
AA.VV. (1985) *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos,* p.223 (Barcelona, Ediciones del Serbal-Unesco).

[18] JORDÁN, J.A. (1996) *Propuestas de educación intercultural para profesores*. (Barcelona, Ceac).

[19] REVEL, J.F. (1989) *El conocimiento* inútil, p.169 (Barcelona, Planeta).

[20] CAMILLERI, C.(1988) Towards Radical Multiculturalism: Resolving Tensions in Curriculum and Educational Planning; en QUELLET, F. (dir.), *Pluralisme et école* (París, Québecois), pp.565-593, p.582.

[21] PAPACCHINI, A. (1997) *Los derechos humanos, un desafío a la violencia*. (Bogotá, Altamir Ediciones).

[22] ESPASA, R. Cultures i drets humans, *El Periódico de Catalunya,* 30 de marzo de 1998.

[23] VOLTAIRE (1763) *Tratado de la tolerancia*, pp 42-43 (Barcelona, Crítica, 1976).

[24] LOCKE, J (1689) *Assaig. Carta sobre la tolerància*, p.65 (Barcelona: Ed. Laia, Textes filosòfics, 1983).

[25] CAMPS,V. (1993) *Virtudes públicas* (Madrid, Espasa Calpe).

[26] FETSCHER, I. (1994) *La tolerancia,* p.143 (Barcelona: Gedisa).

[27] POPPER, K. (1967) *La sociedad abierta y sus enemigos* (Buenos Aires, Paidós) y Toleration and Intellectual Responsability en: MENDUS, S. y EDWARDS, D. (eds.) (1987) *On Toleration*, p,19 (Oxford, Clarendon Press).

[28] ALVAREZ DORRONSORO, I. Los retos de la immigración, en CONTRERAS, J. (comp.) (1994) *Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad* (Madrid, Talasa).

[29] TAYLOR, C. (1991) *La ética de la autenticidad* (Barcelona, Paidós, 1994).

[30] PANDEYA, R.C. Perspectiva hindú de los derechos humanos, p.299 en AA.VV.(1985) *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos* (Barcelona, Ediciones del Serbal-Unesco).

[31] FISAS, V. Una conspiració social, *El Periódico de Catalunya*, 17 de septiembre de 1998.

[32] Puede ampliarse lo que sigue en MARTÍNEZ, M. (1998*) El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela* (Bilbao, Desclée de Brouwer), y también en PUIG, J.M., MARTÍNEZ, M. (1989) *Educación Moral y Democracia* (Barcelona, Laertes); MARTÍNEZ, M., PUIG, M. (coord.) (1991) *La educación moral . Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, (Barcelona, GRAÓ-MIE); BUXARRAIS, M.R., MARTÍNEZ, M., PUIG, J.M., TRILLA, J. (1995) *La Educación Moral en Primaria y Secundaria*, (Madrid, Edelvives) y BUXARRAIS, M.R.,MARTÍNEZ, M. (1996) *Educación en valores y desarrollo moral*, (Barcelona, ICE UB-OEI).

[33] CORTINA, A. (1994) *La ética de la sociedad civil,* p.77 (Madrid, Anaya).

[34] MAGENDZO,A. La invisibilidad del otro y la educación en derechos humanos *Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.*

[35] Es de especial interés al respeto la lectura del trabajo de HOYOS, G. (1998) Educación y ética para ciudadanos en AA.VV. (1998) *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos. Democracia, desarrollo e integración*

(Buenos Aires, Troquel) y sus referencias a STRAWSON, P.F. (1974) Freedom and Resentment en: STRAWSON,P.F. *Freedom and Resentment and other Essays*, pp.1-25 (London, Methuen), y a TUGENDHAT, E. (1988) *Problemas de ética*. (Barcelona, Crítica); (1990) El papel de la identidad en la constitución de la moralidad en: *Ideas y Valores*, pp.3-14 Núm.83-84, diciembre (Bogotá, Universidad Nacional); (1993) *Vorlesungen über Ethik*. (Frankfurt, a.M., Suhrkamp); (1997) *Dialog in Leticia*. (Frankfurt, a.M.; Suhrkamp).