

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN DERECHOS HUMANOS:
UNA CONTRIBUCIÓN A LA DEMOCRACIA

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN DERECHOS HUMANOS: UNA CONTRIBUCIÓN A LA DEMOCRACIA

Gloria Ramírez
Coordinación



@ D.R. 2007 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ISBN:978-970-32-5401-9

Coordinación: Gloria Ramírez

Cuidado de la edición: Ignacio Hernández

Portada: Ianis Guerrero

Tipografía y diseño editorial: SM, Servicios Gráficos

Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Edificio G. Ciudad Universitaria, 04510,

México D. F.

Tels.: (52 55) 56 22 94 57 ext. 68 o 56222970/73 ext. 207

Correos electrónicos: catedraunescodh@mail.politicas.unam.mx

catedradh@yahoo.fr

<http://catedradh.unesco.unam.mx>

Los textos presentados son responsabilidad exclusiva de los autores,
no reflejan la posición de las instituciones participantes.

ÍNDICE

Introducción

Gloria Ramírez	9
Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México con sede en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	

FUNDAMENTO PARADIGMÁTICO

EL SABER DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA DEMOCRACIA EN LA UNIVERSIDAD

Gloria Ramírez	19
----------------------	----

LA FUNDAMENTACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS COMO PROBLEMA MORAL

Mauricio Beuchot	37
Centro de Estudios Clásicos del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM	

LA ENSEÑANZA DE LA FUNDAMENTACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

José María Sauca	49
Universidad Carlos III de Madrid, España	

FUNDAMENTO INTERNACIONAL Y JURÍDICO

LA UNIVERSIDAD ANTE LA AGENDA INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Anders Kompass	71
Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos	

GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ (DESPUÉS DEL 11/09/01)

Xesús R. Jares	75
Universidad de A Coruña, Galicia, España	

FUNDAMENTO SOCIOPOLÍTICO

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS: TAREAS URGENTES EN MÉXICO

Rosalío Wences Reza99
Universidad Autónoma de Guerrero

LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO HUMANO. EL CASO DEL ACCESO A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA ZONA METROPOLITANA

Hugo Aboites.....115
Universidad Autónoma Metropolitana

UNIVERSIDAD Y DERECHOS HUMANOS. UNA MIRADA DESDE LA REALIDAD COLOMBIANA

Angelo Papacchini123
Universidad del Valle, Colombia

FUNDAMENTO EDUCATIVO Y EXPERIENCIAS

EDUCACIÓN Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

Agostinho dos Reis Monteiro147
Universidad de Lisboa, Portugal

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Jorge Brovetto167
Grupo Montevideo de Universidades, Uruguay

LA EDUCACIÓN EN CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA CON PERSPECTIVA PLANETARIA: UN MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE

Catalina Ferrer.....179
Universidad de Moncton, Canadá

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO

Flor Alba Romero209
Universidad Nacional de Colombia

EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS Y DEMOCRACIA DESDE LA CATEDRA UNESCO DE DERECHOS HUMANOS DE LA UNAM

Gloria Ramírez.....223

INTRODUCCIÓN

La presente recopilación de textos ostenta un carácter antológico, es decir, su selección se formuló tomando en cuenta la calidad y los diversos puntos de vista y emplazamientos geográficos desde donde los autores, reconocidos investigadores internacionales en el tema, ofrecen las interesantes aportaciones que integran los ensayos aquí reunidos, los cuales conforman una amplia visión actual del estudio de los derechos humanos en el nivel de educación superior, a partir de sus funciones fundamentales de docencia e investigación.

La división temática de su contenido se inicia con el capítulo denominado *Fundamento Paradigmático*, de esencial importancia, por la indagación y esclarecimiento de la dimensión filosófica-política-social en que históricamente se ha basado la concepción de los derechos humanos ante las exigencias de la democracia, así como ante los desafíos de la globalización y los derechos humanos emergentes. Por su parte, el *Fundamento Internacional y Jurídico*, nos conduce hacia un análisis de la normatividad y compromisos internacionales, para establecer el fundamento jurídico que comprende la obligación de los Estados en materia de educación en derechos humanos (EDH). El *Fundamento Social y Político*, nos sitúa en el actual contexto impregnado de incertidumbre y déficit democrático. Y, en fin, el *Fundamento Educativo*, nos lleva a prácticas concretas en diversos horizontes, así como nos confronta con la realidad cotidiana ante la exigencia de la consolidación democrática.

Esta antología parte de la vinculación intrínseca de los derechos humanos con la democracia, marco en que los primeros se sustentan, pueden ser garantizados y donde toman su razón de ser. La perspectiva de la EDH que atraviesa y subyace, de una u otra manera, en todos los textos de este libro, comprende tanto debates de fondo como la exigibilidad del goce efectivo de todos los derechos desde su integralidad e indivisibilidad. No se trata de contenidos neutros ni de valores abstractos descontextualizados o ajenos a la realidad social. Los textos convergen en una apuesta educativa crítica pero rigurosa,

que apunta hacia la consolidación del papel de la educación superior como una contribución a la democracia.

Por ello, sin pretender hacer un resumen de cada una de las colaboraciones reunidas en este libro, referiremos enseguida algo de sus más relevantes aportaciones, esperando así convocar la consideración de los lectores y lectoras del mismo:

La primera parte, sobre el *Fundamento Paradigmático*, comprende el artículo *El saber de los Derechos Humanos y la democracia en la universidad*, cuya autoría nos compete. Su objetivo es subrayar que la EDH y la democracia, son el resultado de múltiples esfuerzos y actores de todos los horizontes, vinculados tanto al “*nunca jamás*” con una perspectiva latinoamericana, como a las transiciones democráticas en la región, porque los derechos humanos se convierten en motor de lucha de las sociedades latinoamericanas y devienen asuntos de atención, no sólo de las instituciones educativas, sino también de la sociedad civil organizada y del Estado.

Las organizaciones sociales conocen a finales del siglo pasado, un aumento extraordinario de actividades, recursos e iniciativas en la materia de EDH; muchas de éstas fortalecen el pasaje de las transiciones democráticas en la región y amplían la capacidad de cambio en los actores sociales; sin embargo, existe un empirismo generalizado y una falta de sistematización y de evaluaciones rigurosas. El Estado retoma la EDH para el fomento de una educación valoral que en general no considera el contexto social, reduciendo lo valoral a la asignatura de Civismo, o añadiendo contenidos simples a los programas escolares. En ocasiones, las acciones en EDH son meros actos de divulgación o sensibilización sin mayores consecuencias. Todo esto cuestiona el quehacer de las universidades como un aspecto prioritario de las tareas de docencia, investigación, difusión y servicio.

Este artículo alerta sobre los peligros de lo que denominamos: “*una doctrina irregular de la EDH*”, que pretende impartir una formación desvinculada de la realidad de los pueblos latinoamericanos y de la cultura democrática, dirigida tan sólo a compartimentos estancos, propone valores abstractos y deja de lado la posibilidad de articular la dimensión de exigibilidad e, incluso, la de justiciabilidad, con lo que el ciudadano pierde la posibilidad de hacer efectivos sus derechos. Esta doctrina desconoce la diversidad, la multiculturalidad y la perspectiva de género, condiciona los derechos a las obligaciones e impone una moral unidireccional sujeta a los imperativos del mercado, es acrítica e individualista conforme a un discurso antidemocrático que ignora la indivisibilidad de los derechos humanos y niega que “*el derecho a la educación opera como un multiplicador, abre todos los demás derechos cuando está garantizado y los excluye cuando está denegado*”

como lo había señalado Katarina Tomasevski, quien fuera Relatora del derecho a la educación.

Mauricio Beuchot, en su texto titulado *La fundamentación de los derechos humanos como problema moral*, propone una aproximación ética al tema, pues su fundamentación filosófica, según dice, “más que jurídica es moral.” Y se pregunta: “¿Por qué buscar una fundamentación filosófica a los derechos humanos?” Para superar el dilema funda los derechos humanos no en el iusnaturalismo, ni en el iuspositivismo, sino en lo que llama el iusnaturalismo analógico. “Se trata de un iusnaturalismo vivo, que busca la universalidad para esos derechos, pero que piensa que lo universal se da de manera concreta, situada, encarnada en lo histórico.” Concluye con una suerte de tauromaquia filosófica que lo salva (y nos salva) de “la cornada que se avecina (...) De modo que se llegue a una jurisprudencia de los derechos humanos, pero sin renunciar a su universalidad y firmeza.”

José María Sauca, miembro del Instituto de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas, de la Universidad Carlos III de Madrid, en *La enseñanza de la fundamentación de los derechos humanos*, postula “una conceptualización de la educación como un proceso de enseñanza y aprendizaje de los valores correspondientes a los derechos humanos. De esta forma, la educación se definirá como un proceso dirigido a la consecución de la libertad moral de los individuos, entendida ésta como la cláusula de cierre del sistema teórico de los derechos humanos”, cuestión que remite a las preguntas: ¿Es conveniente enseñar la fundamentación de los derechos humanos? ¿Por qué se debe enseñar el por qué de la necesidad indeclinable de la enseñanza de los derechos humanos? Las respuestas implican y comprenden diversos aspectos, no sólo el paradigmático, también del marco normativo internacional, educativo, social y político. El autor asimismo expone una tesis sobre el derecho a la educación como derecho humano por antonomasia, de indudable relevancia, debido a que su legítimo ejercicio conlleva, a su vez, el de otros derechos esenciales.

El texto que cierra esta primera parte analiza *Los Avances y retrocesos de la Educación en Derechos Humanos ante la globalización y los Derechos Humanos Emergentes*. Se trata, por una parte, de un recuento pormenorizado de los pasos que se dan a finales de siglo XX en el reconocimiento y promoción de la EDH como un elemento vinculado a la democracia y la paz en los inicios del segundo milenio; también, se analizan diversos mecanismos y conferencias internacionales de la ONU y la UNESCO en la materia, así como sus posibilidades de aplicación. Por otra parte, se constata que a partir de los atentados en Nueva York del 11 de septiembre del 2000, la EDH conoce un serio retroceso al final del Decenio de la EDH proclamado por las Naciones Unidas.

Una década que fue un lapso demasiado corto para lograr avances significativos; sin embargo, obtuvo el consenso internacional, amplia movilización de la sociedad civil y visibilidad e, incluso, la introducción formal de algunos contenidos insoslayables del currículo en la escuela. En el Decenio se proclama también otra década de una Cultura de Paz, que parece avanzar paralelamente sin lograr articularse a la EDH en la escuela, siendo reivindicada a través de diversas prácticas de la sociedad civil desde la educación no formal e informal.

En la segunda parte de nuestra contribución, mencionamos otras iniciativas desde la sociedad civil, que articulan algunas reivindicaciones y exigen el reconocimiento de nuevos derechos, porque: *¡Somos acreedores de más derechos de los que creíamos!* En este sentido, la sociedad civil global propone una Declaración Universal de Derechos Humanos Emergentes, que se presenta como un nuevo horizonte ético del siglo XXI. El proceso de su elaboración comprende prácticas educativas, de investigación, de análisis y de acciones: como todo proceso de aprendizaje.

El *Fundamento Internacional*, consta de tres colaboraciones, cuyos autores y títulos se referirán a continuación:

La Universidad ante la agenda de los derechos humanos en México, transcripción de las palabras del señor Anders Kompass, Representante de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en México, en 2003, en ocasión de la firma del Convenio de colaboración entre varias universidades en torno a la docencia e investigación interuniversitaria; realiza una reflexión sobre el papel de las instituciones de educación superior y la agenda internacional de derechos humanos. En su intervención, ofrece “compartir un tema de suma importancia y particular interés, como es la participación de las universidades en la integración, desarrollo y cumplimiento de la agenda internacional en materia de derechos humanos.” Esta contribución muestra las nuevas alianzas indispensables en la defensa, estudio y promoción de los derechos humanos, mediante las cuales, instituciones internacionales y universidades coordinan sus acciones ante los desafíos de la sociedad del conocimiento.

Xesús R. Jares, en el artículo sobre *Globalización neoliberal y educación para la Paz después del 11 de septiembre 2001*, reflexiona sobre los execrables atentados terroristas de Nueva York y Washington y se pregunta: ¿En qué medida han afectado dichos sucesos y las políticas establecidas a raíz de los mismos al campo educativo? El autor subraya que “lo primero que debemos constatar es el escaso eco que han tenido en el análisis pedagógico, todo lo contrario de lo que ha sucedido en otras disciplinas. Esta ausencia de análisis ¿Significa que los atentados y las políticas que se han incentivado a raíz de los mismos no tienen

incidencia, o si la tienen es de escaso relieve en la educación? Sin duda consideramos que ambos procesos tienen una gran repercusión, tal como está sucediendo en otras esferas de la sociedad. Además, el sistema educativo debe ser uno de los lugares privilegiados para abordar este tipo de sucesos por su gran calado social y porque necesitamos generar respuestas educativas desde la ciudadanía democrática." Jares pone en evidencia la necesidad de "educar en el valor del compromiso y la esperanza", entre otras interesantes disquisiciones.

La Educación en Derechos Humanos desde el Derecho Internacional. Fundamentos, balance y perspectivas, de Randame Babadji, experto del Centro Internacional de Formación para la enseñanza de los Derechos Humanos y la Paz, (CIFEDHOP) con sede en Ginebra, Suiza, y profesor de la Universidad de París VII, presenta los resultados de una investigación y analiza con profundidad la legislación internacional de EDH considerándola indispensable para la salvaguarda y enriquecimiento de una cultura mundial de derechos humanos; estudio originalmente realizado como documento de trabajo de II Seminario de Expertos en EDH, compilado aquí por su incuestionable importancia. El autor recomienda que la EDH debe ser objeto de una atención permanente por parte del Consejo de Derechos Humanos de la ONU, para pedir cuentas a los Estados de sus compromisos y obligaciones en la materia, en particular ante el Examen Periódico Universal (EPU) al cual todos éstos deben someterse.

La tercera parte de nuestra recopilación, *Fundamento sociopolítico*, contiene tres textos y autores, a saber:

Rosalío Wences Reza en *Educación y Derechos Humanos: tareas urgentes*, inicia su texto -que fue ponencia presentada el tres de marzo del 2003, en ocasión de la firma de colaboración entre la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y la Universidad Autónoma de Guerrero, de la cual fue rector en tres ocasiones- con la confirmación de que los derechos humanos son nuevos paradigmas de las ciencias sociales en la actualidad, que interpelan a la iglesia, al régimen de partido de Estado, al neoliberalismo, los partidos políticos, el machismo y el racismo, para concluir con las evidencias históricas de la importancia de la cultura de los derechos Humanos en las instituciones de educación superior, así como un repaso cronológico por diferentes etapas de nuestro desarrollo político.

Cabe señalar que este artículo de Rosalío Wences es una aportación póstuma, dado que el destacado educador latinoamericano falleció en la ciudad de Acapulco, el 6 de diciembre del 2006.

Wences conoció en carne propia las sinrazones de la razón de Estado, sufrió represión y estuvo preso. Fue un incansable luchador por las causas democráticas y la justicia social. Protagonista de la Univer-

sidad-Pueblo, le tocó en los años setenta defender la autonomía universitaria con el mismo afán con que luchaba contra la desaparición forzada de estudiantes de la UAG. En esta época más de un estudiante le debe la vida. Como académico integró el saber de los derechos humanos a su línea de investigación sobre desarrollo regional. Promovió y consolidó, en la Universidad Autónoma de Guerrero, el Seminario Permanente de Desarrollo Regional y Derechos Humanos, adscrito a la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM. Fue un convencido del papel de la universidad en la construcción de una sociedad democrática. Combatió la ignorancia y la falta de rigor académico con persistencia ejemplar, fue un hombre comprometido con la universidad pública y el saber de los derechos humanos. Propuso la consolidación de una "*conciencia democrática*", articuladora entre el saber de los derechos humanos y el compromiso por la democracia. Una opinión de resplandeciente optimismo marca su contribución en esta antología: "nada ni nadie detendrá el avance del movimiento de los Derechos Humanos."

Hugo Aboites en *La Educación como un Derecho Humano. El caso del acceso a la educación media superior en la Zona Metropolitana*, nos reseña las vicisitudes de la juventud mexicana de la capital de la República Mexicana en su intento por acceder a los planteles educativos. La precaria situación existente, luego de referir un ejemplo norteamericano de tintes trágicos, lo conmina a proponer que: "deben existir los recursos suficientes, por ley, para dar educación a todos los que han demostrado su capacidad a lo largo de sus estudios y deseen continuar formándose."

Con argumentación indiscutible, Aboites articula su compromiso académico en la defensa del derecho a la educación superior en el país.

Angelo Papacchini, en *Universidad y Derechos Humanos. Una mirada desde la realidad colombiana*, nos sitúa en la controvertida situación sudamericana de nuestros días. Señala que: "La Universidad puede y debe jugar un papel significativo en la búsqueda de una salida al círculo infernal entre marginalidad, necesidades insatisfechas, democracia restringida y violencia de las armas, con ideas creativas para la expansión de la democracia, el proceso de paz y la reducción de la violencia."

Asimismo sostiene que "El patrimonio cultural y ético de la Universidad, -en especial el uso público, libre y crítico de la razón- la coloca en una condición privilegiada para desempeñar un rol más activo y atrevido y para proponer un mínimo de sensatez y salidas razonables a conflictos externos particularmente destructivos o aniquiladores."

La cuarta y última parte: *Fundamento educativo y experiencias*, está integrada por los siguientes autores y obras:

En *Educación y derecho a la educación* de Agostinho dos Reis Monteiro. Su autor nos recuerda que “educación hubo siempre, ‘derecho del hombre’ a la educación lo hay solamente desde hace poco más de medio siglo;” así como que la historia de la educación puede ser interpretada a partir de dos ideologías: holismo e Idealismo, que son también irreconciliables paradigmas en nuestros días, cuyas expresión política utópica “se encuentra en dos obras maestras de la Historia de la Educación: La República de Platón y el Emilio de Rousseau”, libros que el autor analiza al respecto y, en este último, encuentra que la fuente de su “pensamiento revolucionario estriba en el cuestionamiento de la legitimidad de todo el poder del hombre sobre el hombre –la cuestión central de la modernidad- incluyendo el poder de educar.” Así, para él, Rousseau fue “el precursor más grande del derecho a la educación bajo el ángulo de su legitimidad.”

Concluye dos Reis Monteiro shakesperianamente su ensayo: “*Ser o no ser un derecho del ser humano* – he aquí, pues, la cuestión para el futuro de la educación.”

Jorge Brovetto, destacado especialista de educación y actualmente Ministro de Educación de Uruguay, en *La Educación en Derechos Humanos en la Educación Superior*, ponencia aquí reunida, misma que se presentó en ocasión de la Conferencia internacional sobre la EDH realizada en diciembre de 2001, nos invita a compartir algunas reflexiones sobre ciertos aspectos del tema: a la primera, respecto a la Educación Superior como Derecho Humano, le sigue una visión de su funcionamiento y situación en Latinoamérica, más precisamente en el Caribe y América del Sur: “el área del planeta con el menor gasto promedio por alumno matriculado en la educación superior.” El autor sostiene que “para incorporar los principios básicos de una Cultura de Paz en la sociedad mundial, con la necesaria firmeza y profundidad, será imprescindible una verdadera transformación cultural.”

Catalina Ferrer, en *La Educación en Ciudadanía Democrática con Perspectiva Planetaria: un Modelo de Formación Docente*, escrito ex profeso para el presente libro, refiere las fuentes de su indagación pedagógica y plantea el origen y desarrollo de su modelo y programa educativo. Proyecto que parte de “un modelo de EDH y la paz, inspirado en las principales fuentes que habían alimentado el trabajo realizado en la Universidad de Chile, antes del golpe de estado de 1973, es decir: el psicoanálisis aplicado a la educación (en particular la obra de Erich Fromm), la Escuela Activa (pedagogía de Célestin Freinet) y, principalmente, la pedagogía de la conscientización y de la esperanza de Paulo Freire.”

Especialmente interesante resulta en su colaboración el desarrollo del rubro *La pedagogía de la conscientización crítica y del compro-*

miso, sobre todo porque a la enunciación del propósito pedagógico le siguen los resultados obtenidos, es decir, encontramos en ésta una consecuente y aleccionadora relación de teoría y práctica.

Algo similar ocurre con el texto de Flor Alba Romero, titulado *Educación en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario: Experiencia del curso de contexto de Derechos Humanos en la Universidad Nacional de Colombia*, realizado a solicitud de nuestra parte. En el cual a los objetivos específicos de los cursos reseñados siguen no sólo los resultados obtenidos sino también su evaluación y las metodologías y estrategias utilizadas para tales fines.

Propone la autora que la educación y difusión de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario, considere su campo de acción no sólo la educación formal, por ejemplo su inclusión como asignatura específica en el programa oficial, sino también propiciar espacios que permitan la participación de la sociedad civil en el nivel no formal.

Por último, quien suscribe, coordinadora de esta antología, en el capítulo de experiencias, presenta el artículo intitulado *Los caminos de la educación en Derechos Humanos, Democracia y Paz desde la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM*, donde se expone un amplio panorama de los antecedentes y desarrollo de la materia en nuestra máxima casa de estudios a través de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM, con sede en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Reseña que remonta desde sus febles y controvertidos inicios hasta el transcurso de su paulatino fortalecimiento, en que el interés de su conocimiento ha llegado a abarcar en la actualidad múltiples disciplinas de las ciencias y las humanidades, demostrando de este modo la indispensable interdisciplinariedad de este conocimiento frontera y la convicción universitaria de persistir en la profundización de su significado y función, así como la consecuente incidencia en la comunidad a la que pertenece, como corresponde a su alta misión educativa, que se propone no sólo formar profesionistas eficientes en múltiples especialidades, desde el enfoque de los derechos humanos, sino también ciudadanos tolerantes, socialmente comprometidos, críticos, concientes de su capacidad de acción solidaria.

Dra. Gloria Ramírez
Diciembre 2007

FUNDAMENTO PARADIGMÁTICO

EL SABER DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA DEMOCRACIA EN LA UNIVERSIDAD

Gloria Ramírez¹

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

La perspectiva de EDH y democracia, producto de múltiples esfuerzos y actores de todos los horizontes, es asimismo resultado de un proceso de consensos, de prácticas educativas, de educadores públicos y privados que, desde las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), han extendido este movimiento en la región del campo de la educación popular al de la educación formal.

Dicho proceso comprende también una serie de iniciativas, entre las que destacan: la Declaración de Mérida (Venezuela, 1997), celebrada por los Ministros de educación de los países iberoamericanos; el Encuentro de Lima de Investigadores en Derechos Humanos (Perú, 1999) organizado por Instituto Interamericano de Derechos Humanos²; la Reunión de Gobiernos sobre la Promoción y Protección de los Derechos Humanos en la Región de América Latina y el Caribe (Ecuador, 1999) organizada por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH); y el Plan Latinoamericano para la Promoción de la EDH, resultado del Seminario Latinoamericano de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (Venezuela, 2001), de la Red Latinoamericana de Educación para la

¹ Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México y catedrática de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales .UNAM. <http://catedradh.unesco.unam.mx>

² Se trata de una serie de investigaciones sobre el estado de la EDH en varios países de la región. Ver: Varios Autores. *Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina*. IIDH. San José, Costa Rica. 2000.

Paz y los Derechos Humanos del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

A estas iniciativas, se suma la Conferencia Regional sobre EDH en América Latina y el Caribe, realizada en la ciudad de México, del 28 de noviembre al 1º de diciembre de 2001, realizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la OACNUDH y el gobierno de México.

La Conferencia reúne, por primera vez en la región, a educadores latinoamericanos en derechos humanos con organizaciones e instituciones internacionales que trabajan específicamente en EDH y desarrollan estrategias regionales educativas y múltiples programas locales en la materia. Además, participan los Estados, representantes de organismos gubernamentales e intergubernamentales, instituciones nacionales de derechos humanos, organizaciones no gubernamentales (ONG), Cátedras UNESCO de derechos humanos e instituciones académicas.

Tuvo como objetivos analizar el estado actual de la EDH en América Latina y el Caribe, además de debatir y adoptar recomendaciones concretas en los ámbitos nacional y regional. En este marco, se aprueba la Declaración de México 2001, cuya parte sustantiva comprende un "Programa de acción" sobre EDH para América en el siglo XXI.

La Declaración de México insta a los Estados para que asuman su responsabilidad como garantes, protectores y promotores de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales, medioambientales y de una cultura de derechos humanos y paz. Asimismo, señala que: "Los Estados deben incluir en los planes nacionales de educación temas de derechos humanos, paz y democracia, a la par de diseñar políticas multisectoriales, interdisciplinarias e interculturales de (EDH). También es preciso que articulen políticas de igualdad en todas sus formas con políticas de identidad que permitan la participación de la comunidad. El manejo de los proyectos y programas ha de reflejar comportamientos éticos y democráticos. Estos planes deben ser monitoreados y evaluados permanentemente".³

La Declaración de México 2001 y el Programa de acción reconocen asimismo que:

- La EDH debe centrarse en el sujeto -individual y/o colectivo-, y en todo momento debe reforzar la universalidad e indivisibilidad así como propender la justiciabilidad de los derechos. Además, incluir

³ La Declaración de México 2001 y los documentos de la Conferencia Regional sobre EDH en América Latina y el Caribe pueden consultarse en el sitio <http://catedradh.unesco.unam.mx>

de manera integral la educación para la democracia y el desarrollo, trabajando la memoria histórica para garantizar el “nunca más”.

- La EDH debe ser un proceso de enseñanza-aprendizaje, que transforme la vida de las personas e integre lo individual con lo comunitario, lo intelectual con lo afectivo. Debe relacionar la teoría con la práctica y éstas a su vez con la realidad de nuestros países, señalando los obstáculos que impiden o postergan el goce de los derechos.
- Un componente fundamental de la EDH que debe ser reforzado en todas las actividades, es el reconocimiento y valoración de la pluralidad cultural presente en la región. La formación para el diálogo intercultural e interétnico debe ser un contenido y eje transversal de los planes, programas y proyectos de EDH.
- La EDH debe desarrollar objetivos, metodologías, enfoques sectoriales y trabajar con ejes transversales apropiados para cada nivel, grado, disciplina y carrera. Adicionalmente, debe propiciar el uso de nuevas tecnologías informáticas, Internet entre ellas, y aprovechar diferentes expresiones artísticas.
- Cada Estado debe crear instrumentos y promover redes para revisar, sistematizar y difundir las experiencias y materiales de EDH, en colaboración con las organizaciones no gubernamentales e instituciones académicas. También debe diseñar, desde un enfoque interdisciplinario, acciones de difusión que contrarresten los discursos que pretenden desprestigiar la lucha por los derechos humanos.

Esta Conferencia, la Declaración de México y su Plan de acción marcan una nueva época para América latina en materia de EDH.

América Latina y el Caribe. Un Subcontinente de múltiples rostros

El inicio del milenio se presenta en América Latina con múltiples facetas, contrastes, esperanzas, gran incertidumbre y diversos rostros que hoy visibilizan las contradicciones y la exclusión de varios individuos, grupos y pueblos de los beneficios de la llamada post-modernidad y del desarrollo. Aspectos que marcan las dificultades que este continente debe sortear para consolidar la democracia, fortalecer su proceso de desarrollo, así como para garantizar a todos los habitantes de la región “un nivel de vida digno y disponer de los elementos esenciales para la vida”, como señala la resolución de la Comisión de Derechos Humanos 2000/12.⁴

Ante las desiguales económicas y la pobreza de América Latina, emerge una la sociedad civil que inicia el siglo XXI con un nuevo perfil fortalecido por sus luchas y la búsqueda de nuevas formas de organi-

zación y de vinculación con el Estado y el mercado. Una sociedad que ya no solamente pretende el reconocimiento de sus derechos, sino también busca y exige su pleno ejercicio desde la integralidad e indivisibilidad de los mismos. Una sociedad que reivindica su participación en las políticas públicas que le conciernen y que exige cuentas claras.

Desde luego que este perfil no es aún generalizable a todo el continente, comprende sin embargo a sectores organizados de la población que instrumentan formas alternativas de resistencia y de contestación, al mismo tiempo que tratan de incidir en las políticas públicas de su incumbencia.

Desafortunadamente, son pocos todavía los grupos organizados que integran una dimensión de exigibilidad de los derechos en sus estrategias; no hay que olvidar que se trata de... "Una sociedad que mayoritariamente tiene bajos niveles de escolaridad, que no está muy informada de los problemas de la vida pública, que padece niveles de pobreza graves, que ha estado acostumbrada a los métodos del corporativismo y del clientelismo, a las prácticas de corrupción en la impartición de justicia, es ciertamente, una ciudadanía frágil para la democracia."⁵

La presencia de numerosas ONG y movimientos sociales de resistencia tienen una larga trayectoria en América Latina, en particular después de los periodos de las dictaduras y la guerra sucia que conoce el subcontinente en los años setenta y que llevan, en la mayoría de los casos, a transiciones democráticas. No obstante... "debemos reconocer que la crisis de los autoritarismos, la derrota de los regímenes militares y los procesos de transición y consolidación de la democracia política, se dan en medio de una crisis que consiste en el agotamiento de un modelo de acumulación e inserción internacional y de su intento de reemplazo, en el contexto de una revolución tecnológica y financiera que parece penetrar y subordinar a todos los países y modelos de organización social, desarticulando el mundo de la posguerra."⁶

Debilidad de las democracias: se acata pero no se cumple

En este marco, sin embargo, asistimos a transiciones democráticas "incompletas" y "débiles", todavía sin consolidarse en la mayor parte

⁴ Los derechos humanos y la extrema pobreza. Consejo Económico y Social.E/CN.4/RES/2000/12, 17 de abril del 2000. Naciones Unidas.Ver también: Gloria Ramírez. *Educación ciudadana ante los retos de la democracia*. 2005, ed. UNESCO.

⁵ OBSERVATORIO CIUDADANO. Comunicado 41. "La hora de la ciudadanía". Internet T1 msn Search. 13 de octubre de 2000

de América Latina y, en todo caso, con importantes desigualdades sociales. Para Garzón Valdez, “los países latinoamericanos se han convertido en laboratorios fecundos para la falsificación de todas las teorías del desarrollo democrático”⁷. Este autor subraya la distancia entre el orden constitucional y la realidad de los países latinoamericanos; según él, pesa todavía la tradición de las autoridades de la colonia con relación a las Leyes dictadas por la corona española para las Indias, es decir, “se acata, pero no se cumple”. Hoy, por ejemplo, en casi todos los países de la región, se cuenta con un régimen jurídico donde la Constitución, existe, pero no se cumple. Entre la normatividad y la realidad hay una gran distancia, para algunos, un abismo, de manera que las normas constitucionales sólo son respetadas, “de manera esporádica y parcial”⁸. Es decir, se trata en muchos casos de una mera simulación.

Paradojas de América Latina que ve caer dictaduras, emerger una sociedad civil cada vez más organizada e incorporar a sus ordenamientos los mecanismos internacionales y regionales de derechos humanos y, sin embargo, pese a todo esto, las instituciones democráticas y el Estado de derecho son todavía, en muchos países de la región, asignaturas pendientes.

Sin embargo, América Latina recibe al siglo XXI con importante número de acciones e instrumentos de Naciones Unidas a favor de la defensa y protección de los derechos humanos, a tal grado que, algunos autores, como Rabossi⁹, hablan del “fenómeno de los derechos humanos”; para otros también se trata de un hecho indiscutible: “Nunca como en el presente parecen haber gozado los derechos humanos de un grado de reconocimiento jurídico comparable en la escala planetaria. Y semejante reconocimiento convierte esos derechos -por encima o por debajo de sus nada infrecuentes violaciones, allí donde alcanzan a regir, y de su generalizada falta de aplicación, allí donde sólo rigen nominalmente,- algo así como en un hecho incontrovertible”¹⁰. En esta óptica se sitúa Carlos Nino, cuando menciona que “los derechos humanos constituyen uno de los más grandes inventos de nuestra civilización”¹¹.

La situación que guardan los derechos humanos en la región es

⁶ Garretón Manuel Antonio. “Del autoritarismo a la democracia política” *Revista Mexicana de Sociología*, enero-marzo 1991, p. 283

⁷ Garzón Valdez, Ernesto. “Derecho y democracia en América Latina”. *ISONOMIA* No. 14/abril 200. P.39.

⁸ *Ibid.*

⁹ Rabossi, Eduardo. “El fenómeno de los derechos humanos”. *Ética, política y derechos humanos*. David Sobrevilla E., (compilador). Siglo XXI editores. México. 1991. p. 43-42

un parámetro o medida para calificar un régimen de democrático o de autoritario: “Toda estructura jurídica-política debe tener como base y finalidad el aseguramiento de los derechos humanos, si ello no fuera así, esa estructura carecerá de valor, constituyéndose en un régimen de opresión”¹². De ahí que podamos afirmar, algo que parece obvio, pero que muchos tienden a olvidar: “en los regímenes autoritarios se violan más los derechos humanos y de manera más sistemática que en las democracias”.¹³ En las últimas, el ciudadano goza de derechos y defiende su dignidad; en un régimen autoritario, está inerme, indefenso: todo se pierde.

La educación en derechos humanos y sociedad civil

Durante las dictaduras de los años setenta, desde la sociedad civil, de manera progresiva pero firme, emerge una propuesta que pregunta: ¿Cómo incidir en la transición democrática y cuál es el papel en este propósito de la EDH?, así mismo, se busca impactar en la sociedad civil y en la formación de cuadros del movimiento de derechos humanos para coadyuvar a la transición democrática. Los derechos humanos se convierten el motor de lucha de las sociedades latinoamericanas.

Para Fernando Calderón, “hacia fin de siglo (...) en la vida colectiva de la sociedad latinoamericana, la modernización experimentada fue trunca y excluyente, sin embargo permitió, en las recientes décadas de vida democrática, el reconocimiento social de la diversidad cultural y del derecho a la diferencia”¹⁴. Reconocimiento que ha sido y es, demanda de movimientos importantes en México, Ecuador o Guatemala, así como objeto, en muchos países, de avances paulatinos en la vida cotidiana de los pueblos indígenas.

Natalio Hernández, presidente de la Casa de Escritores Indígenas, sostiene que las múltiples voces que se escuchan en América Latina muestran que el concepto de nación homogénea lingüística y cultural, que predominó en el siglo XX, ha cambiado frente a nuevas realidades

¹⁰ Javier Muguerza. “La alternativa del disenso”, en : Javier Muguerza Fundamentación de los derechos humanos. Editorial Debate. España. pp 153-173

¹¹ Carlos Nino. Ética y derechos humanos. Paidós, 1984. España. Citado en Gloria Ramírez. “L’Éducation aux droits de l’homme et à la démocratie : Défis de la société mexicaine”. Revue des Sciences Sociales. Vol XXIII, No. 1, 1997. pp. 113-122.

¹² Jorge Carpizo. “Los derechos humanos en México” en Estudios Constitucionales. Porrúa-UNAM. 1994, p381. México.

¹³ Sergio Aguayo. “Seguridad Nacional y Derechos Humanos en México”. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. Año XLI, octubre-diciembre de 1997. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM. No.170. p.81

que se manifiestan como resultado de la globalización y el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la información. Pero también, como resultado de la salida de la invisibilidad y de la posibilidad de levantar la voz y romper el silencio mediante muchas voces que durante mucho tiempo han sido excluidas del proyecto de Nación.

...Este nuevo escenario mundial, en el siglo XXI plantea un enorme desafío a los diferentes países del mundo, que consiste en lograr la unidad de cada nación a partir de la diversidad cultural y lingüística que la caracteriza. Esto es, una nación incluyente de las distintas voces, que concilie tradición y modernidad, que contribuya al desarrollo de una ética global y a la convivencia pacífica y democrática en la diversidad; en fin, un nuevo proyecto de sociedad nacional que sea capaz de superar la noción etnocentrista de occidente, que destierre los prejuicios y las actitudes racistas y discriminatorias.¹⁵

Actualmente, en la región latinoamericana, los derechos humanos han sido, en muchos casos, el motor de articulación de numerosos movimientos sociales. La lucha por su respeto y promoción en diferentes frentes ha llevado a los Estados y sus sociedades civiles hacia nuevos espacios de encuentro o de resistencias, pero fundamentalmente, les ha dado legitimidad y presencia en los ámbitos nacionales e internacionales.

Cabe señalar que, a pesar de la relevancia adquirida por los derechos humanos y de un relativo consenso para promoverlos y defenderlos, esto no ha impedido la creciente violación de los mismos. Ni instituciones, ni mecanismos, ni eventos de promoción, ni actores sociales, logran acabar con la impunidad y la violencia. Es decir, que, si bien hemos sido testigos/espectadores de grandes avances en la materia, también somos testigos/espectadores cotidianos de la violencia en sus diferentes formas en el continente. O sea, de nuevo, la ley "se acata pero no se cumple."

¹⁴ Fernando Calderón., "Los movimientos societales en América Latina :Entre la modernización y la construcción de la identidad" en Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Ed. Trotta, España, 1997, p-p189-202.

¹⁵ Natalio Hernández. "Educación para la diversidad. Un desafío del nuevo milenio" Ponencia presentada en el Coloquio Regional sobre la Agenda de la EDH para el siglo XXI, 25 de abril 2000.

La pobreza: una de las más importantes violaciones a los derechos humanos

Para 1999 se consideraba que, si la proporción de personas que viven en pobreza extrema se hubiese mantenido constante en relación con 1993, habría 1.500 millones de personas viviendo en pobreza absoluta en el milenio que inicia. Nada indica que esta tendencia haya cambiado. Al contrario, la pobreza representa hoy una de las más graves violaciones a los derechos humanos, violación muchas veces observada con indiferencia, cuando no con resignación. Tampoco suscita reacciones ni actos de amplia solidaridad internacional, más allá de las oficinas especializadas.

La Organización de Naciones Unidas en diversos foros destaca la relación que existe entre la pobreza extrema y la exclusión social. A éstas se suma al mismo tiempo, la exclusión política que convierte a los más desprotegidos en “ilegales”, cuando no en delincuentes, o en “prescindibles.”

No hay seres humanos “ilegales”. Son la pobreza extrema y la exclusión social las que arrojan a miles de campesinos e indígenas de sus tierras. Hombres, mujeres y menores obligados a emprender el camino en la búsqueda de mejores condiciones de vida, de otras posibilidades de sobrevivencia. En efecto, es la búsqueda de un empleo o de mejores salarios, el principal motivo de la migración económica, pero es también la necesidad de salir de la miseria y de encontrar formas más dignas de vida, lo que mueve a muchos individuos a emigrar. Aparece, entonces, el sujeto que lleva en sí mismo la articulación del círculo vicioso de las precariedades y el desdoblamiento de las exclusiones: sé es indígena, migrante, pobre, generalmente, ilegal al atravesar la frontera de un país en búsqueda de trabajo o de un salario mejor remunerado. Círculo de precariedades donde se pierde el goce de los derechos humanos.

A pesar de las numerosas promesas oficiales de políticas neoliberales y de diversos discursos que hacen referencia a las bondades del modelo económico y a los avances normativos sustanciales en materia de derechos humanos, podemos afirmar que las políticas económicas en América Latina y el Caribe conocen precarios logros en materia económica, política y social, así como de un paulatino “atraso frente a otras regiones del mundo desarrollado y en desarrollo”¹⁶. O sea, una vez más, la ley “se acata, pero no se cumple”.

En materia económica, de acuerdo con las cifras suministradas en los Informes sobre el Desarrollo Humano del PNUD, la región podría ubicarse dentro del nivel de “desarrollo humano medio”¹⁷, y se caracteriza por progresos económicos relativamente bajos, en camino al

decrecimiento, así como por un mayor distanciamiento en la concentración y distribución de la riqueza. Factor que vuelve a América Latina la región más desigual del planeta.

En materia de desarrollo humano, el panorama también muestra desigualdades al interior de nuestra región. Las cifras ofrecidas por el IDH (Índice de Desarrollo Humano) parecieran mostrar avances en materia de salud pública (aumento en la esperanza de vida) y en materia de educación primaria en las últimas décadas, aunque, con un ritmo más lento que en otras regiones del mundo; sin embargo surgen notorias deficiencias en torno a la de calidad de la enseñanza y la confianza social. Los resultados reflejan algunos esfuerzos relativamente positivos en alfabetización de adultos, pero visiblemente negativos en educación secundaria y superior.¹⁸

El derecho a la educación, reto del siglo XXI

Es un hecho: no logramos escapar a las sucesivas crisis en los campos económico, social y político, que a su vez tienen incidencia directa sobre los sistemas educativos. Coombs¹⁹ considera que la crisis educativa se relaciona con el incremento de las aspiraciones populares en la materia, la escasez de recursos, la inercia del sistema educativo, e incluso con la sociedad misma en su conjunto, además de la preocupación gubernamental por incrementar rápidamente las estadísticas de escolarización, producen una mezcla que erosiona profundamente la calidad y la coherencia de los sistemas educativos. Y, como consecuencia de ello, se reducen en forma dramática los presupuestos de la educación, por un lado, y las posibilidades de empleo, por el otro.

En este sentido, otro aspecto controvertible, que aún se mantiene en muchos círculos responsables de la política educativa regional, es el de confundir educación con escolarización.

La educación no formal en América Latina ha sido un factor de identidad y de identificación con los procesos sociales de emancipación y de transformación social, por ello, a pesar del carácter público

¹⁶ Marcelo Lazaña. Como llega América Latina al Siglo XXI. Capítulo I. Instituto Internacional de Gobernabilidad. Barcelona, 2000. 35 Págs.

¹⁷ Aunque algunos países como Barbados, Argentina, Uruguay, Chile, Costa Rica o Bahamas aparezcan en la franja de "Alto Desarrollo Humano" y Haití en la franja de "Desarrollo Humano Bajo". Ver Indicadores del Desarrollo Humano 2001 y 2005.

¹⁸ PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano 2001. Nueva York. Naciones Unidas. www.ONU.com

¹⁹ Philip H Coombs. "La Crisis Mundial en la Educación. Perspectivas Actuales". Santillana/Aula XXI. Madrid 1985. 446 Págs..

de la educación, muchas organizaciones prefieren ser identificadas como impulsoras de la educación popular, una especie de “opción preferencial por los pobres” y por los derechos humanos. El Consejo de Educación de Adultos en América Latina nos recuerda que para referirnos a la educación popular en Latinoamérica es necesario tener en cuenta la dimensión pedagógica y la dimensión política, ambas imbricadas íntimamente en la formación ciudadana.²⁰

Educación popular y derechos humanos se articulan en busca de una alternativa que favorezca la conciencia ciudadana, hacia el fortalecimiento de una efectiva participación en las transiciones democráticas y en la lucha contra la impunidad.

*Educación en derechos humanos y en democracia:
una mirada latinoamericana*

La EDH adquiere en el siglo XX un nuevo perfil desde los espacios formales y no formales. Nuevos agentes de formación ciudadana aparecen, más allá de la escuela y las ONG: partidos políticos, sindicatos, organismos públicos, organismos electorales, y medios de comunicación. Lo anterior no excluye, desde luego, la manipulación ideológica, o lo que podríamos llamar “contraformación.”

Una auténtica EDH no sólo pretende responder a las exigencias de participación política de parte de la sociedad civil, sino incide en situaciones tales como el desarrollo de la tecnología, la preservación del medio ambiente, los conflictos comunitarios. Es decir, busca articular una propuesta que favorezca la democracia y el desarrollo y la paz, contra el racismo, la intolerancia, la impunidad, la xenofobia y la exclusión.

Conceptualización y articulación de prácticas educativas

Así, surgen varios conceptos o “saberes” que pretenden dar respuesta a las exigencias de una sociedad cambiante, los cuales tienen orientaciones o denominaciones diversas: educación ciudadana, educación cívica, EDH, educación para la democracia, educación en valores, educación para/sobre los derechos humanos, educación para la tole-

²⁰ CEAAL. Plan Global 1998-2000. CEAAL. México DF, 1999.

rancia, educación no-sexista, educación no violenta, educación multicultural, educación contra la violencia, educación para la paz, etcétera. Esta lista, no exhaustiva, refleja también la dinámica de una sociedad que demanda formaciones específicas a actores determinados y/o a situaciones características.

Si bien dichos conceptos en ocasiones se utilizan como sinónimos, pueden también vincular diversas posturas políticas, pedagógicas, ideológicas, o, incluso, contrarias o antitéticas. Por ejemplo, en tanto que desde la educación formal se proclama “la educación en valores”. Desde los organismos civiles se habla de “la educación para la democracia” o de “la EDH y en democracia.”

La atomización de las propuestas y los variados enfoques que existen y que día a día se incrementan, deben de llevarnos a interrogar sobre su fundamento y validez metodológica, así como su posible articulación e impacto en la consolidación democrática.

La doctrina irregular de la educación en derechos humanos

Desde una perspectiva conceptual, este debate es todavía ambiguo, confuso y propicia la falta de precisión respecto a los fundamentos teóricos correspondientes a las prácticas pedagógicas en derechos humanos. Existe lo que podemos llamar, parafraseando a Emilio García Méndez, una “doctrina irregular de la EDH”, que pretende impartir una educación desvinculada de la realidad de los pueblos latinoamericanos y de su contexto social, dirigida a formaciones específicas o a valores abstractos e individualistas. Se deja de lado la posibilidad de articular la dimensión de exigibilidad e, incluso, la de justiciabilidad, con lo cual el ciudadano pierde la posibilidad de hacer efectivos sus derechos. Esta doctrina condiciona los derechos a las obligaciones e impone una moral unidireccional, que desconoce la diversidad, la multiculturalidad y la dimensión de género. Y, al mismo tiempo, está sujeta a los imperativos del mercado, es acritica e individualista, conforme a un discurso antidemocrático que ignora la indivisibilidad de los derechos humanos y desconoce que “el derecho a la educación opera como un multiplicador, abre todos los demás derechos cuando está garantizado y los excluye cuando está denegado” como lo señaló Katarina Tomasevski, Relatora del derecho a la educación.

Por lo anterior, hoy es una tarea urgente analizar profundamente la EDH; esclarecer conceptos e identificar formas de re-agrupamientos que faciliten la articulación de diversas prácticas y su tratamiento desde un enfoque integral. La EDH para la democracia puede ser este eje articulador.

La fundamentación de la EDH desde la perspectiva latinoamericana, debe considerar por una parte su vinculación con las instituciones democráticas del Estado y, por otra, la construcción de identidades individuales y colectivas como sujetos de derechos.

Nosotros definimos, por lo tanto, al término de EDH como la práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos, sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos humanos en su integralidad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz.

Sostenemos que actualmente la EDH está vinculada intrínsecamente a la educación ciudadana, al punto que pueden constituir un mismo concepto. La perspectiva de los derechos humanos y su vinculación con la democracia constituye un mismo eje. En este sentido, la ciudadanía implica el goce efectivo de “todos los derechos para todos” (civiles, políticos económicos, sociales y culturales), es decir, desde su integralidad e indivisibilidad.

Como menciona Olvera:

La ciudadanía constituye un conjunto articulado y coherente de derechos de diferente índole cuyo ejercicio irrestricto constituye la prueba de la existencia de la ciudadanía misma. En otras palabras, el criterio empírico de definición de ciudadanía es precisamente la aplicación y goce de los derechos que hoy incluyen formalmente la inmensa mayoría de las constituciones nacionales del mundo.²¹

Educar en derechos humanos en América Latina significa educar ciudadanos preparados para el ejercicio de los derechos y, en muchas ocasiones, esto implica re-escribir permanentemente la historia de los derechos humanos, a partir de la visión de los oprimidos, de los que nunca aprendieron a escribir, pero que fueron “alfabetizados en derechos humanos”, por haber vivido en carne propia la violación de sus derechos y haber tomado conciencia de esta práctica educativa para luchar contra la impunidad y por un estado de derecho.

²¹ Alberto J. Olvera. “El estado actual de la ciudadanía en México” en Revista Este país, México, julio 2001, p. 32

En busca del sentido de la educación en derechos humanos

Si la EDH en América Latina tiene algún sentido, es el de ser una herramienta que permita mejorar las condiciones de la población en situación de vulnerabilidad y el de ser un medio para consolidar una cultura democrática, que permita el ejercicio pleno de todos los derechos para todos y la consolidación del Estado de derecho.

Desde nuestra óptica, la EDH forma parte del derecho a la educación; sin embargo, también creemos que se puede “alfabetizar en derechos humanos” a la población analfabeta. Esta práctica educativa se consolida, primero, fuera de los bancos de la escuela, en los espacios de las organizaciones civiles, en la lucha cotidiana de las ONG.

Hoy, encontramos en América Latina múltiples actores y actrices que emergen con un proyecto propio, construyen identidades colectivas y escriben su historia dentro de la historia de los derechos humanos. Es decir, que se han hecho visibles y han levantado la voz: entre ellos se encuentran los indígenas, las mujeres (desde luchas y espacios diversos) los sin papeles, los sin techo, los migrantes, los ilegales, los niños en y de la calle, los enfermos de SIDA, las trabajadoras sexuales, los travestís, los jóvenes excluidos, los desempleados, los pobres que se convierten en “indeseables” y muchos otros más, caracterizados por las políticas oficiales como “vulnerables” y “en riesgo”, pero que son personas y pueblos que hoy cuestionan los proyectos modernizantes y neoliberales que los mantienen en la pobreza extrema y, en consecuencia, en la negación de sus derechos humanos.

El surgimiento de múltiples ONG desde los años ochenta en América Latina, aparece como la expresión de lo que el Obispo Arnulfo Romero llama “La voz de los que no estaban, de los oprimidos y reprimidos”. La EDH les permite ampliar su influencia y fortalecer sus procesos organizativos.

Recordemos que, en la historia de América Latina, a partir de la violencia política de las dictaduras se genera la universalización de la demanda por la defensa de la vida. Posteriormente, la transición a la democracia implica un nuevo enfoque: la labor de denuncia y de defensa se extiende a la tarea de resguardar la memoria colectiva, el compromiso con la lucha contra la impunidad y la transigencia hacia la reconciliación.

A través de las Organizaciones no gubernamentales, vastos sectores de la sociedad civil se pronuncian y demandan la solidaridad internacional, pero al mismo tiempo, se percatan también de que no basta la denuncia, ni exigir el respeto a sus derechos o romper el silencio, sino que es necesario, además, fortalecer y apoyar la transición democrática y, sobre todo, prevenir, para garantizar, “el nunca jamás”. De

ahí surgen las experiencias que fundamentan de EDH.

Actualmente, la educación popular y las experiencias de prácticas educativas inspiradas en Paulo Freire, enriquecen y construyen una propuesta latinoamericana de EDH, desde la integralidad de los mismos y como elemento fundamental para la construcción democrática. Sin embargo, en esta época la prioridad es la defensa de los derechos civiles y políticos, la lucha contra la desaparición forzada y la impunidad.

Durante la década de los años ochenta, la EDH aparece como un acto de lucha y de resistencia, a veces asumiendo grandes riesgos. Entonces, se considera que la educación debe jugar un papel central en la (re)democratización de las sociedades, tan afectadas por las violaciones sistemáticas a los derechos fundamentales de las personas. Se afirma que los derechos humanos deben ser fundamento ético de un nuevo paradigma educacional, de una sociedad liberadora y transformadora.²²

Así, en América Latina, la EDH integra un proyecto de largo alcance que, afortunadamente, logra superar las visiones tradicionales que los reducen a los ámbitos jurídicos o teológicos, para redimensionarse en el apremiante contexto social, político y económico.

La educación en derechos humanos en la escuela y en la Ley

En los años noventa la EDH es no solamente una iniciativa aceptada y legitimada en casi todos los países latinoamericanos, sino además en algunos se ha convertido en una política pública reconocida en las normatividades internas de varios de ellos en la región. Es decir, que se ha positivizado su obligatoriedad, al menos en la norma y en el discurso, aunque en este campo suele suceder también que esto “se acata pero no se cumple.”

Numerosas investigaciones coinciden en afirmar que tanto las prácticas organizacionales como los sistemas disciplinarios de la escuela no favorecen la construcción de una cultura ciudadana de la participación y del respeto de los derechos humanos. Esto constituye por sí, un reto a la formación de ciudadanos capaces de hacer efectivo lo que está escrito y acordado.²³

²² Magendzo Abraham, “La EDH en América Latina” Experiencias de EDH en América Latina. IIDH. 200.p.21

Más aún, resulta evidente el aumento de actividades, recursos humanos y financieros en torno la investigación, enseñanza, difusión y producción de actividades y materiales a favor de una EDH. Sin embargo, por una parte, dichas iniciativas resultan insuficientes ante los desafíos que plantea la vasta población latinoamericana y, por otra, todavía no se articulan sólidamente como prácticas educativas. Existe un empirismo generalizado y una falta sistematización y evaluaciones rigurosas. Las acciones en la materia se convierten, en ocasiones, sólo en actos de divulgación o sensibilización sin mayores impactos.

A pesar de la poca articulación entre agentes educativos, no hay que dejar de señalar que en varios países de la región existen redes de ONG dedicada a la educación en derechos humanos.²⁴

Cabe mencionar también que varios países de América Latina realizan experiencias que han logrado consolidar propuestas de largo alcance y sustentarlas en un trabajo permanente de reflexión y de formación de educadores, con metodologías apropiadas al contexto de cada país.

Pugnar porque los derechos humanos sean un aspecto prioritario en las instituciones de educación superior, en sus tareas de docencia, investigación y difusión representa un desafío insoslayable del quehacer de educadores y autoridades.

Se hace evidente la necesidad de profundizar, desde la academia, con un enfoque interdisciplinario y en estrecha vinculación a una práctica docente sobre aspectos tales como la fundamentación, marco teórico y metodológico de una EDH.

Maestros, investigadores, especialistas, sindicatos, miembros de ONG, deben de asumir conjuntamente esta preocupación en su actuar cotidiano, así como tender puentes de comunicación y de un enriquecedor intercambio.

Por último, es importante destacar a quienes sentaron las bases de una EDH desde la perspectiva latinoamericana. Los educadores y educadoras de la región, recuperan en su práctica cotidiana "*la utopía*" de educadores como Paulo Freire y Luis Pérez Aguirre.

Desde la perspectiva educativa, Paulo Freire es todavía una de las expresiones más representativas, en lo que al saber y las prácticas

²³ Klainer Rosa, "Estudio para el análisis de experiencias de educación en derecho humanos en Argentina"

²⁴ Cabe destacar a la Red Peruana de EDH y la paz... "espacio de encuentro entre más de 70 organizaciones de la sociedad que desde 1998 realiza actividades educativas en distintos lugares del país"...ver : "Pilar Coll, "Evaluando los quince años de EDH y democracia", en Educar en derechos humanos y democracia para recuperar la alegría. IPEDEHP.2001 Perú.

pedagógicas latinoamericanas se refiere.

Una etapa muy interesante de la vida y la obra de este pensador es su paso por la Secretaría de Educación de la ciudad de Sao Paulo (1989 – 1991). Se nos presenta ya, no sólo como el teórico del hecho educativo, sino como el planificador y ejecutor de políticas públicas de una de las ciudades más importantes de Brasil. Se trata de “la construcción de una política educacional, de una escuela con otra ‘cara’, más alegre, fraterna y democrática”.²⁵

Conocedor de esta “América profunda” que lo lleva al exilio –donde escribe su *Pedagogía del Oprimido*-, Freire nos coloca en el camino de una pedagogía comprometida con la realidad y con las personas, en el sentido de que no existe una educación sin fines, sin principios, sin dirección política. Éste es uno de los fundamentos por los cuales se considera que “el proceso de conocer ni es neutro, ni es indiferente...no es posible la concientización real en la enseñanza neutra, ‘esterilizada’, del contenido”.²⁶

Por supuesto, los derechos humanos no estuvieron ausentes del pensamiento y de la práctica educativa de Freire, quien consideraba que “debemos avanzar en una visión más global –y no sectorizada- de los derechos sociales y de las luchas de los movimientos populares.” Es importante –escribió- “luchar por la conquista de los muchos derechos sociales aún no salidos del papel, en nuestra sociedad”²⁷. Desde esta perspectiva podríamos señalar al menos uno de los elementos fundamentales de la EDH para América Latina y el Caribe: el derecho de todos a la educación, “con otra cara”, digna, popular y democrática.

Como vemos, Paulo Freire reconoció la dimensión de integralidad e indivisibilidad antes de verse ésta ratificada por la Conferencia de Viena de 1993. Si bien, no usó el término de EDH, que se generalizará en los años ochenta y noventa; sentó las bases que sirvieron y sirven todavía a esta práctica educativa en derechos humanos y democracia que practican cientos de educadores de América Latina.

Luis Pérez Aguirre desde el campo de la educación popular, retomando a Ellacuría, sostenía la obligación de adoptar el lugar social de la víctima. Se preguntaba ¿cómo educar en derechos humanos desde el lugar debido? Para este autor, la propia vida perdería su sentido si fuera vivida de espaldas a la realidad plena de injusticia

²⁵ Paulo Freire. Manifiesto a la manera de quien, saliendo, Se queda. Discurso de despedida de la Secretaría de Educación del Municipio de Sao Paulo. Mayo de 1991

²⁶ Paulo Freire. La Educación en la Ciudad. Siglo XXI. Primera edición en español. México, diciembre 10 de 1997. 170 Págs.

²⁷ *Ídem.*, Pág. 77

que se abate sobre los seres humanos. Riguroso en la teoría, también proclamó la sensibilidad, la solidaridad y el amor. Posición moral y ética con la que nos solidarizamos plenamente.

LA FUNDAMENTACION DE LOS DERECHOS HUMANOS COMO PROBLEMA MORAL

Mauricio Beuchot¹

Introducción

Usualmente se ha visto la fundamentación de los derechos humanos como un problema de filosofía, concretamente de filosofía del derecho. Pero no ha sido sino hasta muy recientemente cuando se ha percibido que también es una cuestión de filosofía moral.² Por eso hasta se han planteado como derechos morales. Más no sólo pertenece (al menos en parte) a la moral su fundamentación, sino que asimismo plantea un dilema moral: ¿se pueden fundamentar en valores morales inamovibles, o se tienen que fundamentar solamente en la positivación jurídica (que estamos moralmente obligados a cumplir)? El dilema consiste en que si se fundan en valores morales inamovibles, nos veremos obligados a sostenerlos en cosas sobre las que, como la esencia humana, parecen conceptos cerrados, y sobre los que además no hay acuerdo, y que difícilmente son aceptados por todos, a más de que no parecen responder a las situaciones históricas; y, si los fundamos en la positivación, pueden ser des-positivados por un tirano, y ser cancelados por los regímenes opresores, así como pueden positivarse leyes injustas. Para intentar salir de este dilema y resolverlo, ensayaré la propuesta de otra alternativa, que no caiga en los inconvenientes de esas dos, que es fundar los derechos humanos en valores morales, e incluso en una naturaleza humana, pero que se da históricamente concretizada y que es atenta a las situaciones concretas en las que los derechos se cumplen. Se trata de un iusnaturalismo vivo, que busca la universalidad para esos derechos, pero que piensa que lo universal se da de manera concreta, situada, encarnada en lo histórico. Es un iusnaturalismo analógico.

Procederé de la siguiente manera. Primero caracterizaré lo que entiendo por fundamentación. Después veré las ventajas y desventa-

¹ Investigador del Centro de Estudios Clásicos del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM.

² Cf. G. Peces-Barba, "Sobre el fundamento de los derechos humanos (un problema de moral y derecho)", en *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 28 (1988), pp. 194 ss.

jas del iuspositivismo. Luego las del iusnaturalismo. En seguida procederé a añadir algunas consideraciones tendentes a pragmatizar e historizar el iusnaturalismo, resultando lo que llamo “iusnaturalismo analógico”. Añadiré algunos argumentos a favor de ello, comparándolo sobre todo con la posición que considera los derechos humanos como derechos morales (*moral rights*) en la filosofía analítica. Y terminaré con unas breves conclusiones.

Fundamentación filosófica

¿Por qué buscar una fundamentación filosófica a los derechos humanos? Muchos dicen que esto es pérdida de tiempo, que lo que en verdad urge y ha de hacerse es positivarlos y proteger su cumplimiento. Pero algo que nos mueve a buscar fundamentos filosóficos a los derechos humanos es la misma hambre filosófica que nos mueve a buscarla para otras cosas, es decir, nuestra inclinación a cuestionar e inquirir la razón suficiente de las cosas, y, en este caso, de los derechos y las leyes que admitimos.³ Y, si tenemos una actitud filosófica exigente, no nos bastará una fundación puramente pragmática o utilitaria, es decir, cerrar el caso diciendo que son algo muy benéfico para el ser humano, y ya. Iremos hasta la razón suficiente más íntima, que estará enraizada en la ética o filosofía moral, en la epistemología y en la metafísica misma, según los niveles de profundidad que nos exijamos en nuestra tarea de fundamentación filosófica (pues todos ellos son aspectos y ramas de la filosofía).

Otros han dicho que no hay que buscar fundamentos filosóficos a los derechos humanos porque no hay tales fundamentos, como se ve en el espíritu del tiempo (la llamada “posmodernidad”), que nos ha mostrado que nada se puede fundamentar en los apoyos que buscaron afanosamente los filósofos modernos tales como Descartes, Malebranche, Leibniz, Locke, Hume, etc. No hay ni fundamento racionalista ni empirista; no se encontrará ni en los primeros principios de la razón ni en los hechos básicos de la experiencia. Lo que proponen es aceptar los derechos humanos porque sí, o darles, en todo caso, una aceptación débil, condicionada a sus resultados pragmáticos. Pero también podemos darnos cuenta de que posturas así, como algunas posmodernas, rayan a veces en lo gratuito y lo irresponsable. Irresponsable, porque parecen decirnos que hemos de luchar y defender

³ Así la plantea Eduardo García Máynez en su trabajo “El derecho natural y el principio jurídico de razón suficiente”, *Ensayos filosófico-jurídicos, 1934-1979*, México: UNAM, 1984, pp. 217-224.

ciertos derechos aunque no existan, precisamente por carecer de razón suficiente de su existencia. Nada vale alegar la fiesta o el carnaval ante el discurso, ni la desontologización y hermeneutización o pragmatización de la filosofía, porque (llegamos siempre a lo mismo) los relativismos nunca llegarán a los derechos humanos. Estos suponen y requieren la superación o sobrepujo del relativismo, y alcanzar algún tipo de universalidad, y algún tipo de necesidad o absolutez. Si no, se hunden en el vacío.

¿Y qué posibles fundamentos filosóficos hay para los derechos humanos? Tradicionalmente, quienes se han dado a la tarea de ofrecer tal fundamento a estos derechos han oscilado entre el iuspositivismo y el iusnaturalismo. Se han propuesto varias posibilidades intermedias, diferentes; pero se ha visto que en definitiva se reducen a alguna de estas posturas clásicas, por carta de más o por carta de menos. El iuspositivismo consiste en fundamentar esos derechos en la sola positivación de los mismos, esto es, en el acto normativo, que los hace formar parte del *corpus* jurídico de un estado; así tendrán una fuerza coercitiva que los haga ser cumplidos y respetados. En cambio, el iusnaturalismo sostiene que la fundamentación de esos derechos está más allá de su positivación, en algo previo a ella, y se pone en la naturaleza humana (la cual, a su vez es entendida de diversas maneras).

El iuspositivismo

Muchos partidarios ha ganado el positivismo jurídico, sobre todo por la sencillez y firmeza de su planteamiento. Tiene varias modalidades, pero lo resumiremos lo más posible. No hay derechos humanos hasta que sean puestos como derechos fundamentales en la constitución de un país, o en una declaración firmada por varios países (por todos, si fuera posible). En algún momento, Bobbio llegó a decir que, desde su positivación en la Declaración de la ONU de 1948, la fundamentación filosófica de los derechos humanos había dejado de ser un problema.⁴ Estaban fundamentados en el consenso y las firmas de los países que la suscribían. Y, si se iban descubriendo nuevos derechos humanos, bastarían con que se fueran incorporando a esas legislaciones. No negaré que es necesaria y urgente la positivación de los derechos humanos, y que vayan creciendo y engrosando las cartas magnas de los diversos países, o en las que acceden a firmar entre varios de ellos.

⁴ Cf. N. Bobbio, "Presente y futuro de los derechos del hombre", en el mismo, *El problema de la guerra y las vías de la paz*, Barcelona: Gedisa, 1992 (2a. ed.), p. 130.

Pero no parece que ahí termine el asunto. El peligro que tiene el iuspositivismo es que está en manos del positivador, y puede estar al servicio de un individuo o grupo. Y, si viene otro positivador, podrá positivizar leyes injustas, o podrá despositivar estos derechos, sin que encontremos ningún recurso que oponerle, ni siquiera de tipo moral, que se dirija a la conciencia, como es el de la filosofía. Algunos dirán que esto es un recurso muy magro, y que viene a ser casi un consuelo oponer al tirano, al cancelador o violador de los derechos humanos una objeción moral y de conciencia, de la cual se reirá seguramente. Pero algo es ya el tener una autoridad moral, al ser un escrúpulo molesto que no deje en paz las conciencias, como siempre ha sido la labor del filósofo moral. En todo caso, también hemos visto, y con tristeza, que cuando un país viola los derechos humanos, no hay fuerza autorizada para detenerlo; pues, o bien todos fingen que no están obligados a hacerlo, o hay alguno (uno, muy en concreto) que finge estar constituido como el policía del globo terráqueo, y entonces la situación es peor que al inicio.

Muy claramente Bobbio reconoce que el iuspositivismo tiene la falla de dejarnos inermes frente al que cancela o despositiva los derechos humanos.⁵ Por eso se siente uno impulsado a ensayar y pulsar las otras alternativas. Y la otra alternativa es el iusnaturalismo (con varias modalidades, pero que resumiremos al máximo).

El iusnaturalismo

Al iusnaturalismo se le ve el defecto, de entrada, de basarse en algo extrajurídico, a saber, la naturaleza humana. Da la impresión de que los llamados derechos naturales no son derechos, pues sólo es derecho lo que es creado de manera positiva y normativista. En concreto, tales derechos naturales no son como los derechos positivos, que tienen una instancia coercitiva que los haga cumplir. Estos derechos naturales sólo tienen como instancia que los haga valer una coerción moral: la buena conciencia y, en definitiva, la buena voluntad de los seres humanos. Pero eso es difícil de conseguir.

Tales derechos naturales, además de no parecer derechos, tampoco parecen naturales, ya que dicen basarse en la naturaleza humana, y no parece haber naturalezas, pues desde una postura nominalista o antiesencialista, es desechada. Pero esto podría subsanarse de manera no

⁵ Cf. el mismo, *El positivismo jurídico*, Madrid: Debate, 1993, p. 228, donde habla del iuspositivismo como ideología.

tan difícil, ya que en la actualidad han vuelto las posturas esencialistas, sobre todo en la filosofía analítica, y los teóricos de la posmodernidad que adoptan el antiesencialismo y el relativismo marchan en retirada, o dan razones tan débiles que no se pueden tomar en cuenta; y si tampoco aceptan razonar (ni dar ni aceptar razones), ellos mismos se excluyen de todo cognitivismo, y salen del diálogo discursivo o racional.

Pero, aun aceptando que de alguna manera se pueda invocar una naturaleza humana, queda el problema de cuál es la que se va a establecer. Se han propuesto tantas a lo largo de la historia, y tan diferentes que eso parece acabar con su existencia, es su mejor refutación. Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás, Hobbes, Locke, Hume, Rousseau, etc., han tenido las más diversas ideas acerca del hombre. Si se juntaran todas saldría un monstruo de contradicciones. Con todo, el disenso acerca de un objeto no implica necesariamente que el objeto no exista. El que no haya acuerdo en moral, y haya tantas escuelas éticas no cancela la posibilidad de que haya filosofía moral. Más bien hay que buscar cuál es la idea de hombre que se puede defender más que las otras, sus rivales. Inclusive se puede pensar en que dos o tres teorías acerca del hombre se acercan y se pueden hacer compatibles, son verdaderas y complementarias; pero por supuesto no todas. Hay que hacer una criba, y atender a lo que la experiencia histórica y la capacidad de abstraer que tiene el hombre le digan aproximadamente lo que es él mismo.

Se puede, pues, postular una naturaleza humana. El contenido que desde Aristóteles se le ha dado es el de animal racional. Y esto parece insuficiente, demasiado formal, ya que tendremos que discutir qué se entiende por racionalidad, qué tiene la razón como contenido material. Sobre todo se ha visto que tiene que ser una racionalidad ética, como han insistido Apel y Habermas. No basta una racionalidad sin más, pues ésta puede tomarse como razón maquiavélica, o puramente fría y estratégica, interesada e individualista, o instrumental, como la llama el discurso habermasiano. Tiene que ser una razón ética, animada por el deseo del bien común, del bien no sólo individual, sino del de los demás. De otra manera no se podrían garantizar los derechos humanos, como se encargó de señalarlo Ernst Bloch.⁶

Pero, aun cuando se llegue, así, a una naturaleza humana, centrada en la racionalidad (Adela Cortina llama a las posturas de Apel y Habermas "iusnaturalismo procedimental"⁷, esto es un iusnaturalismo

⁶ Cf. E. Bloch, *Derecho natural y dignidad humana*, Madrid: Aguilar, 1980; J. Habermas, "Derecho natural y revolución", en el mismo, *Teoría y praxis*, Buenos Aires: Sur, 1966, pp. 59 ss.

⁷ Cf. A. Cortina, "Una teoría de los derechos humanos", en la misma, *Ética sin moral*, Madrid: Tecnos, 1990, p. 245.

formal o de la razón sola), vemos que necesita ciertos contenidos materiales o axiológicos, no puede ser tan formal. Y aquí viene el impulso hacia la vida, hacia la integridad personal, hacia la procreación, hacia la educación de la prole, y hacia el cultivo del espíritu o cultura. Sólo de esta manera se podrá dar un contenido más explícito y aceptable a lo que se ve como naturaleza del hombre.⁸ Tal vez se tenga que discutir acerca de esos contenidos: la vida, la cultura, etc., pero ya será sólo para explicarlas y aclararlas, no para postularlas.

Pues bien, otro reparo u objeción que se hace al iusnaturalismo es que, al basarse en una naturaleza humana, y determinar en ella las necesidades y las aspiraciones del hombre, puede englobar como en un sistema cerrado a los seres humanos, y declarar no-hombres a los que no se pliegan a esa definición, por no caber en ella o no aceptarla. Pero esto sólo ocurriría si se mantuviera una idea completamente cerrada y excluyente de la naturaleza humana, no si se tuviera una que no fuera reduccionista, aunque tampoco tan abierta como para que se desdibujen sus contornos. O se puede temer que, por excluir los cambios en la naturaleza humana, no se adapte a las vicisitudes históricas del hombre y sea tan universal que olvide las peculiaridades de los individuos. Tal objeción se puede superar, a condición que a la noción del hombre no se le exija que acepte todo, sin límites; justamente son los límites los que constituyen una definición. Se preguntará: ¿y quién impone esos límites? Se ponen de manera *a posteriori*, por la experiencia y la reflexión (ni siquiera de manera sintética *a priori*, como quieren Apel y Habermas). Se atiende a la experiencia que da la historia, la cual ya es bastante, y se extrae por una abstracción reflexiva lo que ella decanta acerca del ser humano. Este es el gran problema que tiene el iusnaturalismo. ¿Cómo seguir siendo iusnaturalistas si admitimos adaptaciones, y cómo seguir siendo justos si no se adapta a los movimientos históricos del hombre?

Iusnaturalismo analógico

Para resolver este dilema es que deseo proponer una clarificación epistemológica y ontológica. Se puede plantear un iusnaturalismo analógico, esto es, que no tenga el univocismo de los iusnaturalistas

⁸ En esta postulación de un contenido material a la ética, y no sólo una ética formal, coincido con Enrique Dussel, que propone la producción y la promoción de la vida. Cf. E. Dussel, "Ética material, formal y crítica", en *Coloquio de Filosofía 1997, Teoría crítica, liberación y diálogo intercultural. Encuentro con Karl-Otto Apel*, México: UIC-UAM, 1997, p. 20.

modernos, sobre todo racionalistas, que son los más temidos y a los que más les cuadran las objeciones que corrientemente se dirigen al iusnaturalismo; pero que tampoco tenga el equivocismo que caracteriza a los relativismos al uso, en los cuales se quieren justificar hasta las perversiones, y donde ya no cabe ni siquiera la noción de derechos humanos.

Un iusnaturalismo analógico tiene una universalidad diferenciada, esto es, trata de no perder la advertencia de las condiciones particularizantes de la situación, de las circunstancias; trata de dar cuenta de las diferencias, de no lastimarlas en lo que sea posible. Con todo, nunca renuncia a universalizar. Guarda y preserva la suficiente universalidad como para señalar de manera clara qué cosas son moralmente admisibles y qué actos son intrínsecamente malos. No nos espantemos ante esta idea de actos que son moralmente malos en sí mismos. Ciertamente es difícil señalar valores absolutos, pero al menos se pueden señalar maldades absolutas. Un ejemplo que es frecuentísimo en la literatura reciente es el señalado por Adorno: Auschwitz. Y así hay otros más. Un iusnaturalismo analógico escapa a la dispersión y permisividad del equivocismo, pero también evita la homogeneización del univocismo. Esto último lo logra con una aplicación del derecho de manera muy ponderada al caso concreto (es donde intervienen la *phrónesis* y la *epiquía*), pero sigue siendo universal (análogo), porque la idea que se maneja resulta una instancia paradigmática o icónica de lo que debe ser el hombre, esto es, se aplica de manera analógica y dinámica un icono de la naturaleza humana. Por eso es un iusnaturalismo, además de analógico, icónico (en el sentido de Peirce).⁹ Es como lo que Bartolomé de las Casas aplicaba al indígena para reconocerlo como otro, pero buscar los límites de la apropiación; aceptación de la diferencia, pero diferenciada ella misma; reconocimiento de la alteridad, pero en la semejanza.¹⁰

Con relación a la historicidad y a la mutación, un iusnaturalismo analógico admite cierta variación o cambio. No ciertamente en esos principios básicos que lo constituyen como núcleo, sino en los principios rectores de la aplicación, esto es, en las cosas que hay que añadir y modular. Pues, en efecto, el derecho natural tiene principios o preceptos que guardan jerarquía. Hay analogicidad entre ellos, esto es, orden de primarios y secundarios. Los preceptos primarios son unos

⁹ Para una amplia exposición del signo icónico en Peirce, cf. Th. A. Sebeok, *Signos: una introducción a la semiótica*, Barcelona: Paidós, 1996, pp. 95-106.

¹⁰ Cf. M. Beuchot, *La fundamentación filosófica de los derechos humanos en Bartolomé de las Casas*, Barcelona: Anthropos, 1994.

pocos, relativos a las modalidades de la vida y su promoción, a los que ya hemos aludido; y esos no se pueden cambiar, ni negociar, ni transigir. Pero hay otros que son las concretizaciones de éstos, y ellos sí pueden ser mejorados y adaptados a las circunstancias particulares del momento histórico. Por ejemplo, la calidad de vida exige ahora muchas más cosas que hace dos siglos; pero siempre tendrá como límite aquello que haga al hombre salir de su propio cultivo intelectual, de la cultura que lo identifica como ser racional. La calidad de vida que nos trae la globalización puede no ser lo más deseable para el hombre. Siempre se buscará el bien del individuo humano, que es lo que se intenta al buscar el bien de la especie humana, de la naturaleza misma del hombre.

En todo caso, es tan importante la prudencia y la epiqueya en la aplicación del derecho, que es como si se adaptara a la situación histórica los propios principios o normas. Es una segunda legislación, por así decir, ya que es muy difícil e importante aplicar el derecho a la situación o circunstancia de una manera adecuada¹¹. Sin ello, se cometerá injusticia incluso al aplicar el derecho establecido. Es, otra vez, el principio de la analogicidad, que busca la aplicación no unívoca, sino diferenciada, de los principios y las normas. Cada norma será una invitación a cumplir de manera paradigmática e icónica el bien que desean alcanzar. En este caso, la persona es la que cumple y aplica (sea como legislado, o como legislador o juez) esas normas y derechos de manera responsable y madura, con las diferenciaciones o distingos que sean del caso; pero nunca de manera equivocista y laxa, de modo que también se venga a cometer injusticia. Esto nos enseña, a su vez, que la misma justicia es analógica; que si queremos aplicarla unívocamente, igualando sin más a todos, esto es, sin atender a sus circunstancias concretas, se cae en la injusticia; y, de manera semejante, si se quiere aplicar equívocamente, con privilegios infundados o con laxitudes solapadoras, también se incurre en lo injusto.

Además, un iusnaturalismo analógico retiene las ventajas del positivismo como método, a saber, la búsqueda de una instancia coercitiva que, mediante la positivación, haga cumplir los derechos humanos. Pero trata de evitar el exceso en el que puede incurrir el positivismo, a saber, el imponer una ley injusta. Sólo podrá cumplirse cuando el desobedecerla traiga mayores males, y entablado o siguiendo un proceso en el que se la critique y se busque su cambio o derogación.

¹¹ En esta idea de un iusnaturalismo histórico coincido con J. A. de la Torre Rángel, *Del pensamiento jurídico contemporáneo. Aportaciones críticas*, México: Escuela Libre de Derecho - Miguel Ángel Porrúa, 1992, pp. 197 ss.

Algunos argumentos a favor del iusnaturalismo analógico

Igualmente, puedo caracterizar mi iusnaturalismo analógico (e icónico) por lo que respecta a la función o los efectos que produce en el estado o en la ley. A eso me ayuda Bobbio, que habla del iusnaturalismo y del iuspositivismo viéndolos a ambos bajo dos aspectos: como método y como ideología (entendiendo "ideología" como doctrina iusfilosófica substancial). Lo más interesante es verlos como ideologías, y así es como Bobbio los ve. Bajo esa perspectiva, resultan cuatro modalidades de los mismos, dos extremas y dos medias. Así, la ideología iuspositivista extrema dice que las leyes deben ser obedecidas en cuanto tales porque son justas, esto es, aunque se muestren injustas (obediencia activa); la ideología iuspositivista moderada dice que las leyes deben ser obedecidas porque la legalidad, por sí misma, garantiza el valor del derecho en el orden y la paz (obediencia condicionada); la ideología iusnaturalista extrema dice que las leyes deben ser obedecidas en la medida en que sean justas, además de válidas, y cuando no lo son se las puede desobedecer (desobediencia activa); la ideología iusnaturalista moderada dice que las leyes deben ser obedecidas aun cuando sean injustas, salvo en caso extremo (desobediencia condicionada u obediencia pasiva). Mientras que las dos posturas extremas son opuestas, las moderadas son convergentes, y tienden a resaltar el valor de la legalidad¹². Como puede verse, mi iusnaturalismo analógico-icónico coincide con el iusnaturalismo moderado de Bobbio, el cual puede compatibilizarse -como cree él mismo- con el iuspositivismo moderado, que pone como prioritarios el orden y la paz. De acuerdo con ello, a ese iuspositivismo moderado, que busca el orden y la paz, puede corresponderle un iusnaturalismo moderado, según el cual una ley injusta puede ser desobedecida, pero sólo en el caso de que esa desobediencia no lleve a una situación peor que la que se produciría en caso de atenerse a ella, esto es, cuando lleve a romper ese orden y esa paz que se procuran. También puede verse que la ética o moral está presente y actuante junto al derecho, pues precisamente una ley injusta lo es de acuerdo a una moral, esto es, se toma como una ley inmoral, y por eso debe ser señalada y combatida. Pero la misma ética o moral obliga a no oponerse a esa ley cuando el orden y la paz van a sufrir con ello mayor detrimento.

El propio Bobbio dice que el iusnaturalismo ha sido visto como una iusfilosofía de acuerdo con la cual el derecho surge de la razón (ex

¹² Cf. N. Bobbio, *El problema del positivismo jurídico*, México: Fontamara, 1991, pp. 79-80.

imperio rationis),¹³ en tanto que de acuerdo con el iuspositivismo el derecho surge de la voluntad (*ex ratione imperii*).¹⁴ No se puede negar que éste es el cambio que se dio con el nominalismo y la modernidad: para Santo Tomás la ley surge de la razón del legislador, en tanto que para los ockhamistas o nominalistas (medievales y modernos) surge de su voluntad. Así, el iusnaturalismo resalta la razón, y el positivismo la voluntad. El peligro en el primero es restar eficacia a la ley, y el peligro del segundo es que la ley pueda ser arbitraria y hasta atrabiliaria. Pero se puede evitar esto último sin perder las ventajas de lo primero, a saber, postulando un derecho basado en la razón y en la justicia que sea efectivo.

Pero también tiene razón el mismo Bobbio cuando dice que, a pesar de que se ha querido ver al iusnaturalismo como el defensor de la razón y la justicia en contra de los poderes del estado en vistas a evitar los absolutismos, históricamente no siempre ha sido así; y que, a pesar de que se ha querido ver al iuspositivismo como exaltador de los poderes del estado, no siempre ha sido de esa manera. Por ello lo que le parece mejor es buscar la coincidencia –lo cual me parece bien, en el espíritu de Nicolás de Cusa– de estos dos opuestos en sus formas moderadas, a las que ya hemos mencionado. De él mismo dice:

Creo que el modo más prudente de responder a la pregunta acerca de si cierto autor es iusnaturalista o positivista, es decir, con un gesto de cautela ‘...depende’. Depende del punto de vista en el cual uno se coloca para juzgarlo. Puede suceder que sea positivista desde un cierto punto de vista y iusnaturalista desde otro. En la medida en que sea útil, pongo como ejemplo mi caso personal: ante el enfrentamiento de las ideologías, donde no es posible ninguna tergiversación, soy iusnaturalista; con respecto al método soy, con igual convicción, positivista; en lo que se refiere, finalmente, a la teoría del derecho, no soy ni lo uno ni lo otro.¹⁵

Me parece bien esta prudencia que Bobbio aconseja, para conjuntar en uno los aspectos más aprovechables del iuspositivismo y del iusnaturalismo. Por eso propongo un iusnaturalismo analógico. Ciertamente es un iusnaturalismo, pero no incurre en las dificultades que se le atribuyen; en efecto, no ve como sistema cerrado la naturaleza humana, pues, desde su analogicidad, procurará ser atento a las diferencias entre los hombres; ni tampoco quita la normatividad, pues aunque exige la ley justa, no privará de obediencia a la ley injusta más

¹³ Por el imperio de la razón.

¹⁴ Por la razón del imperio.

¹⁵ N. Bobbio, *ibid.*, p. 89.

que en los casos extremos, cuando el desobedecer no sea peor que el obedecer; ni se cegará ante el proceso de la historia, pues con la prudencia y la epiqueya tendrá que ser muy cuidadoso de la circunstancia histórica o situación concreta.

Este iusnaturalismo analógico-icónico entrará en lo que Bobbio ha denominado iusnaturalismo moderado o mitigado, que integra los beneficios del iuspositivismo también moderado, pues desea la positivación de los más derechos humanos que se pueda. Este iusnaturalismo analógico ve el derecho natural como un conjunto de principios y normas de tipo más bien ético y moral, esto es, no como una ley en el sentido *coercitivo*, de que tenga un órgano punitivo, sino en el sentido moral o *directivo*, de que tiene capacidad para aludir a la razón y a la conciencia de los hombres. En este sentido parece acercarse también a la idea de derechos morales (*moral rights*) de algunos teóricos pertenecientes a la filosofía analítica, como Ronald Dworkin, Eusebio Fernández y Carlos Santiago Nino. Para estos autores, tales derechos son independientes de su positivación, aunque estén positivados, y tienen más fuerza moral que coercitiva o propiamente jurídica. Por eso estos derechos morales han sido considerados como derechos naturales por sus críticos iuspositivistas. De hecho, Javier Muguerza ha llamado iusnaturalista velado a Eusebio Fernández, y lo mismo ha hecho Roberto Vernengo con Carlos Santiago Nino.¹⁶

Conclusión

Como conclusión, puedo decir que he abordado un dilema moral, ya que es el lado moral de los derechos humanos, a saber, el de su fundamentación filosófica, que es moral, más que jurídica. El dilema que se presenta es el de fundarlos en el iusnaturalismo (con sus inconvenientes) o en el iuspositivismo (con sus inconvenientes). He tratado de abordar el dilema superándolo mediante la adición de una alternativa viable, como era la costumbre y ley en los antiguos lógicos: ante un dilema o *cornuto* -como se llamaba al silogismo que lo contenía, pues eran como dos cuernos las dos alternativas del dilema- había que romper uno de los cuernos, partirlo en dos presentando una nueva alternativa, la cual no se veía por lo reduccionista del planteamiento originario. Así, entre esos dos cuernos extremos y amenazadores, se

¹⁶ Cf. J. Muguerza, "La alternativa del disenso (en torno a la fundamentación ética de los derechos humanos)", en J. Muguerza y otros, *El fundamento de los derechos humanos*, Madrid: Debate, 1989, p. 25; R. J. Vernengo, "Los derechos humanos y sus fundamentos éticos", en *ibid.*, p. 339.

trata de saltar, a la torera, la embestida asesina partiendo el cuerno más débil, el del iusnaturalismo, y añadiendo a partir de él una alternativa nueva, la del iusnaturalismo analógico, que permita salvarse de la cornada que se avecinaba. Espero haberlo logrado.

En síntesis, me he planteado el dilema moral de fundamentar los derechos humanos en el iusnaturalismo (con el riesgo de anquilosarlos, estratificarlos, endurecerlos, en suma, por imponer una definición del hombre que parece cerrarlos) o en el iuspositivismo (con el riesgo de dejarlos tan abiertos que quedarían a merced del tirano, el cual podrá cambiarlos a su antojo o aun cancelarlos, pues lo que únicamente se basa en su positivación carece de sustento cuando se procede a despositivarlo). He intentado resolver este dilema moral escapándome de esas dos alternativas, y planteando otra, que fue mi propuesta. Una postura en la que el fundamento es la naturaleza humana, pero entendida no unívocamente, sino de manera analógica, esto es, dando cabida a lo particular, a lo histórico, al cambio, pero no en lo fundamental, sino por la atención cuidadosa a las contingencias de su aplicación, de modo que intervenga la *epiqueya*, o diferenciación en el cumplimiento de los derechos y leyes, y la *phrónesis* o prudencia que ve lo universal en lo particular, de modo que se llegue a una jurisprudencia de los derechos humanos, pero sin renunciar a su universalidad y firmeza.

LA ENSEÑANZA DE LA FUNDAMENTACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS*

José María Sauca¹

Sumario: 1.- Panorama actual de la EDH. 2.- Hacia un concepto universal de EDH y de su enseñanza. 3.- Vinculación entre concepto y fundamento de los derechos humanos. 4.- ¿Por qué enseñar el por qué de los derechos humanos?

En la presente exposición trataré de sostener la tesis de que el actual empuje de la EDH ha cristalizado, siguiendo las líneas generales evolutivas de la legislación internacional en la materia, en una conceptualización de la educación como un proceso de enseñanza y aprendizaje de los valores correspondientes a los derechos humanos. De esta forma, la educación se definirá como un proceso dirigido a la consecución de la libertad moral de los individuos, entendida ésta como la cláusula de cierre del sistema teórico de los derechos humanos². Este concepto de educación exige centrar la cuestión en la búsqueda de una definición de validez intersubjetiva de los derechos humanos que, más pronto que tarde, nos aboca al problema de su fundamentación. Concluiré con la defensa de la articulación de ambas dimensiones, planteando la necesidad de que esta fundamentación de los derechos humanos que justifica el concepto de educación, debe formar parte de la misma, siendo objeto de enseñanza específica.

1.- Panorama actual de la educación en derechos humanos.

En este primer aspecto de la exposición me permitiré considerar como una afirmación relativamente evidente que, en la actualidad, los

* Artículo publicado en Cuadernos de Trabajo. Cátedra UNESCO de Derechos Humanos. Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM (2000).

¹ Profesor-Investigador de la Universidad Carlos III de Madrid. España.

² Seguiré aquí la tesis clásicamente expuesta por Peces-Barba sobre la articulación de la libertad psicológica, la libertad social, política y jurídica y la libertad moral. Vid. por todos PECES-BABA, G.: *Curso de derechos fundamentales. Teoría General*, con la colaboración de R. de Asís, C.R. Fernández Liesa y Á. Llamas, Universidad Carlos III de Madrid y Boletín Oficial del Estado, Madrid, 1995, pp. 228 y ss.

derechos humanos ocupan un lugar central en la conformación de ese conjunto de creencias, hábitos y valores que definen el contenido de la educación y que una elemental aproximación bibliográfica a la materia nos da fe de ello, tanto en el ámbito de los documentos de carácter normativo³, como en los de carácter pedagógico⁴ como, definitivamente, en los de talante teórico⁵.

Esta presunta evidencia se intenta sostener sobre la base de que, en un sentido muy amplio, los derechos humanos son un concepto utilizado como el lugar común donde convergen las múltiples ideologías políticas, formas de gobierno y estructuras sociales que alimen-

³ Entre los documentos de carácter normativo, destacaré aquí el texto del número 2, del art. 27 de la Constitución española de 1978, que con carácter pionero en el constitucionalismo comparado señala que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». Esta vinculación constitucional entre educación y derechos humanos fue prontamente seguida por otros constituyentes comparados, como el art. 22, pfo. 3 de la Constitución de Perú de 1976 y la guatemalteca de 1985 (art. 72, pfo. 2). En el ámbito de la legislación ordinaria que ha desarrollado el precepto constitucional español arriba citado, resulta especialmente significativo art. 2 letras a), b), f), y g) de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LOGSE), en las que se definen como fines de la educación cuestiones tales como «la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia». Para una aproximación al tema vid. GERVILLA CASTRILLO, E.: «Los valores de la LOGSE. Enseñanza de régimen general» en Revista Española de Pedagogía, nº 195, 1993, pp. 45 y ss. y para una visión de conjunto de este material normativo vid. *Legislación sobre enseñanza*, Antonio Embid Irujo (ed.), Tecnos, Madrid, 1998. En un sentido más amplio, vid. SALGUERO, M.: «La carta de derechos y deberes de los alumnos en el ámbito escolar», en *Revista de Educación*, núm. 315, 1998, pp. 155 a 177 y en uno crítico CASCANTE FERNÁNDEZ, C.: «Neoliberalismo y educación. (El futuro, que ya está presente, que nos preparan)», en *Utopías Revista de Debate político*, nº. 172, vol. 2, 1997, pp. 15 a 36.

⁴ Entre los trabajos de carácter pedagógico, destacaré aquí los trabajos españoles de TUVILLA RAYO, J.: *Educación en los derechos humanos. Propuestas y dinámicas para educar en la paz*, Editorial CCS, Madrid, 1993; AA.VV.: *Educación en derechos humanos. Propuestas didácticas*, Amnistía Internacional – Los libros de la Catarata, Madrid, 1995; AA.VV.: *Educación para la paz. Una propuesta posible*, Seminario de Educación para la Paz. Asociación por Derechos Humanos, Los Libros de la Catarata, Madrid, 1994; AAVV.: *La alternativa del juego (II). Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Seminario de Educación para la Paz. Asociación por Derechos Humanos, Los Libros de la Catarata, Madrid, 1996; AA. VV.: *El derecho a la diferencia. Materiales de apoyo para la educación en valores*, coord. F. Villalba Martínez, F. Borja Estévez, M^o.T. Hernández García, Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Madrid, 1996 y, en un sentido más amplio TORREMOCHA, M. Á.: *La Constitución: juego y aprendo*, Popular, Madrid, 1985. Entre los americanos, recomendaría los trabajos de ABC. *La enseñanza de los Derechos Humanos. Ejercicios prácticos para escuelas primarias y secundarias*, Naciones Unidas, New York, 1989; *Educación en Derechos Humanos. Texto autoformativo*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, 1994; TÜNNERMANN

tan los diversos grupos de sociedades en que podría clasificarse al planeta. En este sentido, me parecen certeras las palabras de Prieto cuando señala que el concepto de derechos humanos

...ha facilitado, no ya un cierto abuso lingüístico, sino también a veces una utilización meramente retórica o propagandista de la expresión, de manera que podemos encontrar la bandera de los derechos humanos encubriendo realidades o proyectos políticos contradictorios entre sí, cuando no otros que de modo palmario se sitúan en las antípodas de lo que fueron sus fundamentos filosóficos⁶.

Así pues, considero que es el lenguaje de los derechos humanos el que permite hablar a la tradición liberal estadounidense y su predominio de la mentalidad individualista⁷. Es el discurso de los derechos el que fundamenta los estados sociales y democráticos de Derecho europeos, entendidos como reequilibrios políticos entre los valores de igualdad y de libertad⁸. El alegato de los derechos humanos canaliza las aspiraciones de desarrollo en Latinoamérica⁹. Sin embargo, esta

BERNHEIM, C.: *Los Derechos Humanos: evolución histórica y reto educativo*, Cuadernos Educativos 6, Colección Derechos Humanos, EDUCA/CSUCA, San José, 1997 y ABREU BURELLI, A.: «Educando para la justicia», en AA.VV.: *Liber Amicorum Héctor Fix-Zamudio*, vol. I. Corte Interamericana de Derechos Humanos, San José, 1998, pp. 59 a 75.

⁵ En el plano teórico sobre educación subrayaré los trabajos de FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, A.: *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación: los derechos educativos en la Constitución Española*, Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid, 1988; GONZÁLEZ AMUCHASTEGUI, J.: «Concepto y fundamento de los derechos humanos. Notas sobre su enseñanza», en *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, vol. 14, 1991, pp.43 a 51; SÁNCHEZ FERRIZ, R. y JIMENA, L.: *La enseñanza de los derechos humanos*, Ariel, Barcelona, 1995 y el más reciente de SATORRAS FIORETTI, R. M^a.: *La libertad de enseñanza en la Constitución Española*, Marcial Pons, Madrid, 1998. En México han de destacarse los recientes trabajos de BARBA, J.B.: *Educación para los derechos humanos*, F.C.E, México, 1997; la interesante monografía de VAZQUEZ, R.: *Educación liberal. Un enfoque igualitario y democrático*, Fontamara, México, 1997 y el trabajo de educación interdisciplinar de AA.VV.: *Derechos Humanos*, coord. Gloria Ramírez, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 1998.

⁶ PRIETO, L.: «Nota sobre el concepto de derechos fundamentales», en AA.VV.: *Problemas actuales de los derechos fundamentales*, ed. José M^a Saucá, Universidad Carlos III de Madrid- Boletín Oficial del Estado, Madrid, 1994, pp. 181 y 182.

⁷ Vid. por todos TRIBE, L.H.: *American constitutional law*, Roundation Press, Mineola, New York, 1978, ELY, J.H.: *Democracy and distrusts: A theory of judicial review*, Harvard University Press, Cambridge, 1989 y WILLIAMS, J.S.: *Constitutional Analysis*, West Publishing Co. St. Paul, Minn. 1979.

⁸ Vid. por todos AA.VV.: *Valores, Derechos y Estado a finales del siglo XX*, Universidad Carlos III de Madrid, Dykinson, Madrid, 1996 y el clásico trabajo de GRIFFIN, J.: *Well-being. Its meaning, measurement and moral importance*, Clarendon Press, Oxford, 1986.

⁹ Baste reparar aquí que los procesos de transición política en múltiples países del

ductilidad de los derechos humanos y de su enseñanza no sólo se circunscribe a lo que, a grandes trazos, podríamos denominar sociedades occidentales, sino que también es el lenguaje empleado para la proclamación de identidades colectivas con señalamientos internacionales tales como «(...) tomando en consideración las virtudes de su tradición histórica y los valores de la civilización africana, [éstos] deberán inspirar y caracterizar sus reflexiones sobre el concepto de derechos humanos y de los pueblos»¹⁰, e incluso, para servir de cobertura a declaraciones como la reciente Carta Árabe de derechos humanos que afirma, en su art. 35, «el derecho de todos los ciudadanos a un clima intelectual y cultural que (...) ha de insistir en el nacionalismo árabe»¹¹. Para concluir con la ejemplificación de esta idea me permitiré traer a colación una experiencia personal. Hace algo más de un año tuvimos ocasión de celebrar en mi Universidad una sesión con D. Zhu Muzhi, exministro del gobierno de la República Popular China y *Presidente de la Sociedad China para los Estudios sobre Derechos Humanos*. Tras

continente se han realizado en clave de derechos humanos, al igual que los Acuerdos de Paz de países como El Salvador o Guatemala. El derecho a la paz, al desarrollo y los derechos de los pueblos indígenas serían nuevas invocaciones transformadoras a acumular con los tradicionales derechos en un proyecto de desarrollo y liberación latinoamericano. Como dice Rodolfo Stavenhagen «en donde no hay democracia, impera la injusticia social y se violan los derechos humanos. La ausencia del respeto a los derechos humanos es característica de los regímenes autoritarios, que frustran los anhelos de sus pueblos por la justicia social y por el desarrollo. El subdesarrollo, a su vez, engendra los regímenes autoritarios o totalitarios, la injusticia social y la violación de los derechos humanos». STAVENHAGEN, R.: «Presentación» a DÍAZ MÜLLER, L.: *América Latina. Relaciones internacionales y derechos humanos*, 2ª ed. F.C.E., México, 1991, p. 9.

¹⁰ *Preámbulo de la Carta Africana de Derechos del Hombre y de los Pueblos* adoptada el 27 de julio de 1981 por la Organización de la Unidad Africana (OAU Doc.CAB/LEG/67/3 rev. 5, 21 I.L.M. 58 (1982)). Para un estudio detenido de la misma vid. OUGUERGOUZ, F.: *La Charte africaine des droits de l'homme et des peuples: une approche juridique des droits de l'homme entre tradition et modernité*, Presses Universitaires de France – Institut Universitaire de Hautes Études Internationales, Paris-Genève, 1994.

¹¹ Para un análisis detenido de la concepción de los derechos humanos por parte del Islam, vid. los trabajos incluidos en AA.VV.: *Democracia y derechos humanos en el mundo árabe*, Gema Martín Muñoz (ed.), M.A.E., Agencia Española de Cooperación Internacional. Instituto de Cooperación con el Mundo Árabe, Madrid, 1993, en la que se incluye una significativa traducción de la *Declaración Islámica Universal de Derechos Humanos* que explica las diferencias entre su redacción en árabe y las oficiales en inglés y francés (pp. 297 y ss.). En el ámbito de carácter educativo vid. MARTÍN MUÑOZ, G.; VALLE SIMÓN, B. y LÓPEZ PLAZA, M^a.A.: *El Islam y el Mundo Árabe. Guía práctica para profesores y formadores*, Agencia Española de Cooperación Internacional, Madrid, 1996 y MARTÍN MUÑOZ, G.: «Entre el tópico y el prejuicio. El Islam y el mundo árabe en el sistema educativo español», en *Revista de Educación*, núm. 316, 1998, pp. 151 a 162.

diversas intervenciones críticas de algunos miembros del Instituto, el exministro, quizá incomodado por las alusiones a Tiannanmen, ejecuciones, censura, etc, nos respondió, poco más o menos: «nosotros somos firmes defensores de nuestros derechos humanos y el primero que debemos garantizar es el derecho de mil millones de ciudadanos a comer cada día»¹².

En definitiva, considero que todo este variopinto conjunto de propuestas, aunque resultan difícilmente compatibles entre sí, tienen en común expresarse mediante este esperanto conceptual de los derechos humanos. En consecuencia, la transmisión de las creencias, hábitos y demás valores que definen el contenido de la educación, por variados que aquellos sean, se realizan, y esto es lo relevante a nuestros efectos, en la clave de los derechos humanos.

Sin embargo, la perplejidad generada por esta conclusión nos sugiere una serie de interesantes preguntas. ¿Cabe aceptar que la enseñanza de los derechos humanos permite la transmisión de cualquier contenido? ¿Es la EDH una opción ideológica? ¿Qué significa fundamentar los derechos humanos? ¿Es conveniente enseñar fundamentación de los derechos humanos? En lo que sigue, intentaré exponer mis consideraciones sobre dichas cuestiones.

2.- *Hacia un concepto universal de Educación en Derechos Humanos (EDH) y de su enseñanza*

Tratando de concretar un poco más la generalidad y ambigüedad de esta primera aproximación recurriré a los textos normativos de carácter más universal, a fin de significar que, independientemente de variables y contingencias no ya estatales o infraestatales, sino incluso regionales, al día de hoy, cabe la posibilidad de sostener la existencia de un consenso universal de carácter meramente fáctico, de un *consensus omnium gentium* en terminología clásica, en torno a la ineluctable necesidad de una EDH y su enseñanza. La tantas veces celebrada, Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 comienza señalando que:

La Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante

¹² Seminario del Instituto de Derechos Humanos *Bartolomé de las Casas* de la Universidad Carlos III de Madrid celebrado el 25 de junio de 1997, bajo el título *El desarrollo de los derechos humanos en China*.

la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Desde estas premisas, la enseñanza en y la educación de los derechos humanos asume la trascendental responsabilidad de convertirse en el instrumento idóneo, pero instrumento al fin y al cabo, mediante el cual se promueve lo que podríamos denominar, siguiendo a Bobbio¹³, como un nuevo ideal común de la humanidad. En desarrollo de estas palabras del Preámbulo, el art. 26.2. en su texto, añadirá, sin embargo, al carácter medial de la educación, la conceptualización de su contenido. Señala así, en un sentido ontológico, que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales», agregando, en un sentido teleológico, la finalidad de que «favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá -finalmente- el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz».

Algo más de diez años después, con un carácter más específico, la Declaración de los derechos del niño, de 1959, y la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, de 1960, mantuvieron esta ambivalencia entre las dimensiones ontológicas y teleológicas o instrumentales. Así, el primero de dichos documentos establecía en su décimo principio que «el niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole» sosteniendo el, cuando menos, juicio de intenciones de que «debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes (...)». La Convención, por su parte, recogía en su artículo 5.1 que «la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales» insistiendo también que «debe fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (...)».

¹³ BOBBIO, N.: «Presente y porvenir de los derechos humanos» en Idem: *El tiempo de los derechos*, trad. R. de Asís, Sistema, Madrid, 1991, p. 64.

La irrupción en el escenario internacional de los Pactos de derechos humanos del año 66, puede describirse como un peldaño más en la consolidación de estas ideas. Si bien el Pacto internacional de los derechos civiles y políticos no desarrolla referencias explícitas al tema, el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales se ocupará de la cuestión sosteniendo enfáticamente en su art. 13.1 que «la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales». A renglón seguido añade a la expuesta dimensión teleológica, la de carácter ontológico:

...la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

En definitiva, todos estos textos reiteran la dualidad de que la educación debe dirigirse hacia la consecución de determinados fines y, simultáneamente, definir de forma axiológica el propio concepto de educación como el proceso de asunción del núcleo común del concepto de los derechos humanos: la dignidad de persona. Se diseña así un modelo de individuo caracterizado por su proclividad a la tolerancia y la solidaridad y que se habitúe al mantenimiento de paz; una paz que, amén de ser institucionalmente garantizada por quien propone estos mismos fines, se basa en el respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales.

En este proceso, me parece especialmente significativa la evolución que se produce en los documentos internacionales específicamente dedicados a la materia de educación. Así 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* de la Conferencia General de la UNESCO de 1974 propone una definición de este concepto que sólo de forma colateral relaciona la ontología educativa con los valores representados por los derechos humanos. Dice la Recomendación:

...la palabra «educación» designa al proceso global de la sociedad por medio de la cual las personas y los grupos sociales aprenden a asegurar conscientemente, en el ámbito de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ésta, el desarrollo integral de su personalidad, de sus capacidades, de sus aptitudes y de su saber». Sin embargo, y fruto de la incorporación de la dimensión democrática que se produce progre-

sivamente desde la *Conferencia Internacional de Derechos Humanos de Teherán* de 1968; la *Declaración de Montreal y plan de acción mundial de educación en derechos humanos y en democracia* de 1993, pasa a sostener taxativamente que: «el aprendizaje no constituye un fin en sí, sino más bien un medio tendente a eliminar las violaciones de los derechos humanos y a construir una cultura de paz basada en la democracia, el desarrollo, la tolerancia y el respeto mutuo».

Esta ontología de la educación lleva a sostener las cuatro siguientes tesis, recogidas en la citada Declaración de Montreal, que denominaré, respectivamente, axiológica, funcional, garantista y pedagógica. En primer lugar, la tesis axiológica se refiere a la vinculación entre democracia y derechos humanos de tal forma que el contenido central del proceso de aprendizaje que comporta la educación versa sobre estos valores. En segundo lugar, tesis funcional: la educación, definida axiológicamente se configura a su vez como un derecho fundamental subjetivo e individual que comporta su exigibilidad, esto es, la exigibilidad de dicho contenido. En tercer lugar, tesis garantista: la educación aparece como un mecanismo complementario de protección de los derechos tanto *a priori* como *a posteriori*. Finalmente, en cuarto lugar, tesis pedagógica: la educación se configura internamente como un proceso de carácter democrático en el que se desarrolla una dinámica de la enseñanza de carácter interactivo y participativo¹⁴.

¹⁴ El tenor literal de cada una de estas tesis reza de la siguiente forma: 1ª: «los valores democráticos son un requisito para el ejercicio efectivo de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y es conveniente, por tanto, conceder una atención particular a la educación en derechos humanos y en democracia»; 2ª: «la educación en derechos humanos y en democracia es en sí un derecho fundamental y una condición esencial para el pleno desarrollo de la justicia social, de la paz y del desarrollo. El ejercicio de este derecho contribuiría a preservar la democracia y a asegurar su desarrollo en su sentido más amplio»; 3ª: «la educación en derechos humanos y en democracia consolidaría los esfuerzos tendentes a proteger los derechos humanos y a prevenir su violación» y 4ª: «el proceso educativo debería ser democrático en sí mismo, basado en la participación y concebido de tal manera que permitiera a los individuos y a la sociedad civil mejorar su calidad de vida». Las consecuencias de estas tesis, no quiero insistir, suponen un cambio fundamental. Por decirlo con palabras de García Herrera: «frente a la idea de una escuela y educación como dirección impuesta y adoctrinamiento surge otro modelo que colecciona un conjunto de verbos: preparar, capacitar, desarrollar, mediar, sugerir, orientar, apoyar, etc., que se concreta en el cuidado de la infancia, en la estructuración del cerebro y creación de elementos culturales que permitan ampliar las posibilidades de decisión libre de los individuos. No debe sorprender que el objetivo de la escuela se formule en torno al desarrollo de la autonomía individual como opción consciente frente a la reacción condicionada y al automatismo acrítico y dependiente de los estímulos externos». GARCÍA HERRERA, M.A.: «Participación, valores y derecho en el sistema educativo», en *Revista Vasca de Administración Pública*, núm. 48, 1997, p. 181.

La finalidad formadora, esquivando el adjetivo de ideológica o adoctrinadora, que se persigue con esta conceptualización de la educación, no es otra que —y empleo las propias palabras de la Declaración de Montreal— conseguir

que los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos y de los de la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial se convirtieran en parte integrante de la personalidad de cada niño, adolescente, joven o adulto, a medida que la misma se desarrolle, aplicando estos principios en la realidad cotidiana de la educación en todos sus niveles y bajo todas sus formas, permitiendo así a cada individuo contribuir, en lo que le concierna, a renovar y a propagar la educación en el sentido indicado.

El objetivo final del proceso educativo no supone otra meta que, como señala la *Declaración y Programa de Acción de Viena*, adoptados por la conferencia mundial sobre los derechos del hombre en junio 1993,

...conducir a la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social, tal como se establece en los instrumentos internacionales y regionales sobre derechos del hombre, con el fin de promover una comprensión y toma de conciencia que consoliden el compromiso universal en favor de los mismos.

Ahora bien, si reflexionamos sobre esta definición no ya de la EDH, sino de la pretensión de delimitar un concepto genérico de educación que incluye como elemento constitutivo de la misma la consecución y el desarrollo de los contenidos y valores de los derechos humanos, creo que, independientemente de la plausibilidad moral que tiene dicho empeño —que lo tiene—, nos encontramos ante una nueva reedición de la tesis aristotélica consistente en que toda organización política debe utilizar la educación como un mecanismo de garantía y consolidación de sus propios principios constitutivos. Decía el autor de la *Política* y bien merece la pena reproducirlo aquí:

...lo más importante de todo lo dicho, para que perduren los regímenes, y que ahora todos descuidan, es la educación de acuerdo con el régimen. Pues nula sería la utilidad de las leyes más beneficiosas y ratificadas por todo el cuerpo de ciudadanos, si éstos no están acostumbrados y educados en el régimen, democráticamente si las leyes son democráticas, y oligárquicamante si las leyes son oligárquicas(...) ¹⁵.

¹⁵ ARISTOTELES: *Política*, intr. trad. y notas Manuela García Valdés, Gredos, Madrid, 1988, p. 328.

Proyectando esta tesis, que en el caso de los derechos humanos podría aparecer como un supuesto paradigmático de lo que la contemporánea sociología funcionalista describiría como el mejor ejemplo de interacción entre el subsistema de socialización con los subsistemas jurídico y político¹⁶, pone sobre la mesa la exigencia de una justificación teórica que fundamente, base, en definitiva, dé razones en torno a por qué los procesos de interiorización y de socialización de las pautas de conducta de los niños y de los jóvenes y, eventualmente, la puesta en marcha de mecanismos no normativos de control social (especialmente mediante la educación y la enseñanza) deben estar dirigidas a los objetivos recogidos en los textos citados.

Una primera respuesta simplificadora podría venir de entender a los derechos humanos como un mero referente jurídico-positivo al modo que la Recomendación de la UNESCO de 1974 antes citada, despacha sin mayores complicaciones: «Los «derechos humanos» y las «libertades fundamentales» son los y las que definen la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Pactos internacionales sobre derechos económicos, sociales y culturales y sobre derechos civiles y políticos». De esta forma sabríamos, aparentemente sin mayor problema, cuáles son esos derechos y su concepto quedaría delimitado mediante la fáctica normatividad establecida en los textos jurídicos de referencia¹⁷. Inclusive, si dando una vuelta más al tornillo, nos preguntásemos en torno al por qué la educación es, o cuando menos, debe ser dirigida a la transmisión de actitudes favorables a los ideales de dignidad de la persona, paz, derechos humanos y libertades fundamentales, la respuesta evidente sería: porque contribuyen a que sean efectivamente respetados.

Esta es la tesis clásicamente expuesta por Bobbio cuando recordando una intervención en el encuentro del Instituto Internacional de Filosofía de 1964 decía:

...el problema grave de nuestro tiempo respecto a los derechos humanos no era el de fundamentarlos, sino el de protegerlos. Desde entonces no he tenido razón alguna para cambiar de idea (...) El problema que se nos presenta, en efecto, no es filosófico, sino jurídico y, en sentido más

¹⁶ Vid. por todos LERENA, C.: «Educación» e IGLESIAS, J.: «Socialización y Control Social», ambos en AA.VV.: *Tratado de Sociología*, tomo II, (ed.) Salustiano del Campo, Taurus, Madrid, 1988, pp. 111 y ss. y 169 y ss.

¹⁷ Evidentemente soslayo todo debate en torno a la plena validez jurídica de estas normas basado en su carácter no directamente coactivo, lo que por otra parte, podría ser convalidado mediante múltiples referencias a los textos constitucionales de cada uno de los Estados.

amplio político. No se trata tanto de saber cuáles y cuántos son estos derechos, cuál es su naturaleza y su fundamento, si son derechos naturales o históricos, absolutos o relativos, sino cuál es el modo más seguro para garantizarlos, para impedir que, a pesar de las declaraciones solemnes, sean continuamente violados¹⁸.

En lo que se me alcanza, esta tesis resulta insatisfactoria, y ello tanto por razones pragmáticas como razones teóricas. Entre las primeras, destacaría que aun cuando pudiese estar tentado por reconocer que el “problema grave de los derechos humanos hoy”, radica en la garantía de su disfrute, estimo que no sólo los juristas, los jueces y tribunales, incluso las Cortes internacionales, ni siquiera de la forma más relevante, son los agentes capaces de asegurar ese disfrute efectivo de los derechos humanos, incluso diría que tampoco la decisión voluntarista de determinados políticos es decisiva, sino que —en la línea de lo recogido más arriba— apelaría a una problemática de índole cultural.

El ilustre constitucionalista alemán, Peter Häberle recoge brillantemente esta idea señalando que la

...efectividad de los derechos fundamentales es el resultado complejo y pleno de riesgos de procesos pluriarticulados de interpretación de numerosos participantes: de los destinatarios y titulares de los derechos fundamentales, en fin de la entera *res pública* como cultura de derechos fundamentales. Y sanciona: Su eficacia no es meramente jurídica¹⁹.

Pues bien, si el problema pragmático de la garantía en el disfrute de los derechos humanos sólo puede tender a garantizarse mediante este cúmulo de actuaciones convergentes como “cultura de los derechos”, considero que el esfuerzo de justificación de por qué deben existir y respetarse estos derechos resulta una labor prioritaria. Sólo mediante la articulación y exposición de buenas razones para sostener a los derechos humanos puede justificarse esta cultura de los derechos en algo más que una moda o un mito.

Entre las razones teóricas creo también desacertado el diagnóstico del ilustre profesor italiano. La única posibilidad de escapar a la crítica consistente en entender a los derechos humanos y a su enseñanza como mera y pura ideología, como por otra parte denunció

¹⁸ BOBBIO, loc. cit. pp. 63 y 64.

¹⁹ AA.VV.: *La garantía constitucional de los derechos fundamentales: Alemania, España, Francia e Italia*, (ed.) Antonio López Pina; Civitas, Madrid, 1991, p. 269. Del mismo autor, mucho más *in extenso* vid. HÄBERLE, P.: *Erziehungsziele und Orientierungswert im Verfassungsstaat*, verlag Karl Alber Freiburg, cop. München, 1981.

Carlos Marx respecto de los derechos humanos como derechos burgeses tendentes a la preservación de una dominación de clase²⁰, es siguiendo la arriesgada empresa de encontrar algunos fundamentos que permitan un basamento, siquiera provisional y limitado, de su carácter universal. Sólo asumiendo el riesgo de esta empresa filosófica, sólo dando cuenta de sus resultados, sólo haciendo partícipe al destinatario y titular de esos derechos de este proceso, es posible soslayar el anegamiento en la idea de que los derechos humanos son una más de las ideologías que en el mundo han sido.

Una anécdota siempre rememorada en estas ocasiones me permite terminar este apartado. Maritain, en el volumen colectivo sobre *Los derechos del hombre* que editó la UNESCO, contaba que alguien, admirado por la facilidad con la que miembros de países con ideologías tan radicalmente contrapuestas hubiesen acordado refrendar los mismos derechos, planteó su sorpresa. La respuesta fue que los comisionados «se hallaban de acuerdo en lo tocante a los derechos enumerados en la lista, pero a condición de que no se les preguntara por qué»²¹. Esta es la cuestión que sigue vigente después de 50 años de Declaración Universal. Considero que en la actualidad no sólo es lícito sino que debe ser obligatorio seguir preguntándose sobre los derechos humanos y, en concreto, ¿qué derechos humanos? y ¿por qué derechos humanos?

3.- Vinculación entre concepto y fundamento de los derechos humanos.

El intento de responder a la pregunta de qué son los derechos humanos ha sido objeto de innumerables ensayos que, en mi opinión, arrojan un resultado insatisfactorio²². La heterogénea significación de la expresión «derechos humanos», tanto en los planos pragmáticos como

²⁰ Para una visión completa y superadora de comunes simplificaciones en este tema vid. ATIENZA, M.: *Marx y los derechos humanos*, Mezquita, Madrid, 1983.

²¹ MARITAIN, J.: «Introducción», en AA.VV.: *Los derechos del hombre. Estudios y comentarios en torno a la nueva Declaración universal reunidos por la UNESCO*, Fondo de Cultura Económica, México- Buenos Aires, 1949, p. 15.

²² Entre la numerosa bibliografía sobre este tema me permitiré citar cuatro trabajos colectivos que marcan la evolución de la cuestión en la literatura española: AA.VV.: *El fundamento de los derechos humanos*, (ed.) Javier Muguerza, Debate, Madrid, 1989; AA.VV.: *Concepto y problemas actuales de los Derechos Humanos*, monográfico de la *Revista Derechos y Libertades*, año I, febrero-octubre, nº 1, Universidad Calos III de Madrid- Boletín Oficial del Estado, 1993, pp. 33 a 208; AA.VV.: *Problemas actuales...*, op. cit. pp. 81 a 190 y AA.VV.: *Derechos humanos y constitucionalismo ante el tercer milenio*, coord. Antonio-Enrique Pérez Luño, Marcial Pons, Madrid, 1996.

teóricos, ha contribuido sobremanera a perfilar este concepto como un paradigma de vaguedad, tanto intensionalmente como extensionalmente considerada²³. En el primer sentido, porque no existe asomo de acuerdo definitivo sobre cuáles serían las notas necesarias y suficientes para determinar una definición de derechos humanos y, en el segundo, porque, a ciencia cierta, no sabríamos determinar cuáles son los derechos humanos.

Pérez Luño, siguiendo a Bobbio²⁴, ha propuesto una clasificación interesante de los intentos definitorios de los derechos humanos en torno a tres tipos de definiciones²⁵. Las primeras, denominadas *tautológicas* serían aquellas en que el *definiens* no aporta nada nuevo respecto del *definendum*. Dentro de esta categoría se incluirían definiciones tales como «los derechos del hombre son los que le corresponden al hombre por mero hecho de ser hombre». El segundo tipo de definiciones serían las formales cuya característica central se referiría a que no aportan elemento alguno sobre su contenido, limitándose a referir alguna indicación sobre su estatuto, bien deseado, bien propuesto. Ejemplos de estas definiciones sería aquellas que emplean fórmulas tales que «los derechos del hombre son aquellos que pertenecen o deben pertenecer a todos los hombres, y de los que ningún hombre puede ser privado». Finalmente, el tercer tipo de definiciones vendría representado por las *teleológicas* en las que se realiza una apelación a valores últimos que, sin embargo, son susceptibles de múltiples interpretaciones. Corresponderían a este grupo de definiciones las frecuentemente empleadas como «los derechos del hombre son aquellos imprescindibles para el perfeccionamiento de la persona humana, para el progreso social, o para el desarrollo de la civilización». Como alternativa a las insuficiencias de estos tipos de definiciones, el propio profesor Pérez Luño, ha propuesto, con un éxito importante, la siguiente:

[los derechos humanos son] un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la

²³ Entre las monografías que se ocupan sobre los derechos humanos es un lugar común comenzar haciendo gala de los problemas terminológicos y conceptuales que acarrea para los derechos humanos su uso indiscriminado en una multiplicidad de contextos diferentes. Vid. por todos PECES-BARBA, *Curso de derechos fundamentales...*, op. cit., 1995, pp. 21 y ss. y FERNÁNDEZ, E.: *Teoría de la Justicia y derechos humanos*, Debate, Madrid, 1984, pp. 77 y ss.

²⁴ BOBBIO, N.: «L'illusion du fondement absolu», en AA.VV.: *Le fondement des droits de l'homme*, La Nuova Italia, Firenze, 1966, pp. 3 y ss.

²⁵ PÉREZ LUÑO, A.E.: *Derechos humanos, Estado de Derecho y Constitución*, 3ª edición, Tecnos, Madrid, 1990, p. 25.

libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional²⁶.

Considero que aún tratándose de una aportación importante, podrían dirigirse diversas críticas a esta definición. Entre ellas destacaría la dificultad de postular el carácter universal de derechos contingentemente históricos, la dificultad de escapar a lo que el propio autor ha calificado como definición teleológica, toda vez que no estimo gran diferencia entre el intento de concretar la idea de «el perfeccionamiento de la persona humana» y el intento de concretar la idea de «la dignidad humana». Sin embargo, quisiera destacar con Javier Muguerza²⁷, la crítica a la tesis que se encuentra detrás de ese «deben ser reconocidas». El propio Pérez Luño expone explícitamente sus presupuestos teóricos:

...la definición propuesta -señala este autor- pretende conjugar las dos grandes dimensiones que integran la noción general de los derechos humanos, esto es, la exigencia iusnaturalista respecto a su fundamentación y las técnicas de positivación y protección que dan la medida de su ejercicio²⁸. Estimo que identificar la vinculación de los derechos humanos con algún tipo de concepción iusnaturalista supone una simplificación no admisible pues resucitar los fundamentos de unos presuntos «derechos naturales» no genera mayor beneficio que añadir a la dificultad de la empresa, las complejidades de una mística jurídica en el campo de la ética²⁹.

Sin embargo, es éste último aspecto el que quisiera destacar ahora. Los derechos humanos no son –o al menos no sólo son- aquello

²⁶ PÉREZ LUÑO, op. cit. (1990), p. 48.

²⁷ MUGUERZA, J.: *Ética, disenso y derechos humanos. En conversación con Ernesto Garzón Valdés*, Argés, Madrid, 1998, pp. 14 y ss.

²⁸ PÉREZ LUÑO, op. cit. (1990), p. 51.

²⁹ Aunque el propio profesor PÉREZ LUÑO explicada detalladamente el sentido moderno, funcional, *deontológico* en que recurre a esta fundamentación iusnaturalista y que le aproxima a las tesis de entender los derechos *morales* como derechos *naturales*. (Vid. PÉREZ LUÑO, op. cit. (1990), pp. 171 y ss y FERNÁNDEZ, op. cit. 1984, pp.112 y ss.), creo que tiene razón Javier Muguerza cuando señala que esta postura sostiene una concepción «excesivamente generosa del iusnaturalismo que le lleva a engrosar innecesariamente el censo de sus adeptos, bien que no deje de advertir que la acepción “abierta” de aquel término a la que adhiere le exime del peligro de convertir a su concepción en un “lecho de Procusto”, no lo es, (...) en cambio, un lecho de Procusto que constaría más bien de un artilugio que, accionado a discreción, permite agrandar o disminuir las dimensiones del lecho mismo en lugar de las de la víctima, de suerte que quienquiera que se acueste en él correrá el riesgo de amanecer transformado en “iusnaturalista”». MUGUERZA, op. cit. 1998, pp. 18 y 19.

que un determinado ordenamiento jurídico, nacional o internacional pueda establecer como tales en cada momento histórico, sino unos instrumentos jurídicos o, en su caso, unos instrumentos que debieran ser incorporados a los ordenamientos jurídicos, que encuentran su justificación en la ética. Como señala Pérez Haba, la reflexión sobre los derechos humanos debe hacerse sobre «el plano axiológico, no sobre el de los puros hechos o del Derecho positivo simplemente»³⁰

Este es el núcleo de la cuestión: el intento de definir a los derechos humanos nos avoca necesariamente a una reflexión de tipo filosófico en la cual se nos plantea una disyuntiva que considero importante constatar. Por un lado, sostener que los derechos humanos revisten un carácter jánico o bifronte en el que la fundamentación filosófica debe ser complementada con su incorporación a Derecho o, por otro lado, sostener que la conceptualización de los derechos humanos se produce independientemente del fenómeno jurídico, si bien cabe abrir un abanico de posibilidades que van desde sostener que la delimitación moral lleva implícita la exigencia de su juridificación, hasta la de sostener la imposibilidad de traslación al plano jurídico de todas las notas definitorias del derecho moral³¹.

En un esfuerzo de simplificación de la materia, voy a reproducir aquí dos definiciones que estimo especialmente representativas de cada una de las tesis expuestas. La primera corresponde a Gregorio Peces-Barba quien entiende, en su fundamentación trialista, que los derechos humanos –fundamentales en su terminología- son:

Una pretensión moral justificada, tendente a facilitar la autonomía y la independencia personal, enraizada en las ideas de libertad e igualdad, con los matices que aportan conceptos como solidaridad y seguridad jurídica, y construida por la reflexión racional en la historia del mundo moderno, con las aportaciones sucesivas e integradas de la filosofía moral y política liberal, democrática y socialista [y] un subsistema dentro del sistema jurídico, el Derecho de los derechos fundamentales, lo supone que la pretensión moral justificada sea técnicamente incorporable a una norma, que pueda obligar a unos destinatarios correlativos de las obligaciones jurídicas que se desprenden para que el derecho sea efectivo, que sea susceptible de garantía o protección judicial, y, por supuesto, que se

³⁰ PÉREZ HABA, E.: «*Droits de l'homme, libertés individuelles et rationalité juridique (Quelques remarques méthodologiques)*», en *Archives de Philosophie du Droit*, tome 25, 1980, p. 333.

³¹ Un completo esfuerzo clasificatorio de estas corrientes se halla en RODRÍGUEZ-TOUBES MUÑIZ, J.: *La razón de los derechos*, Tecnos, Madrid, 1995, especialmente sobre las que denomina fundamentaciones morales formales y sustantivas, pp. 152 a 302.

pueda atribuir como derecho subjetivo, libertad, potestad, o inmunidad a unos titulares concretos³².

De esta forma, los derechos humanos exigirán conceptualmente tanto una justificación ética como su positivación, incorporando esta última las posibilidades de una efectiva protección y asignación subjetiva de una situación de poder. Entre las consecuencias que apareja este planteamiento, destacaría la especial sensibilidad que genera respecto de la dimensión histórica de los derechos, así como de la potencialidad justificativa de una nómina más amplia de los mismos³³.

La segunda de las definiciones es la propuesta por Francisco Laporta. Según su tesis general de entender los derechos humanos como derechos morales, el concepto se determinaría en torno a las notas de universalidad en su adscripción, carácter absoluto, entendido como razón moral *prima facie*, e inalienabilidad, entendida como "irrenunciabilidad". Sintéticamente, un derecho humano supondría la atribución «a) para todos y cada uno de los miembros individuales de la clase «ser humano» b) de una posición, situación, aspecto, estado de cosas, etc. c) que se considera moralmente un bien tal que constituya una razón fuerte d) para articular una protección normativa en su favor»³⁴.

Esta teoría aportaría una perspectiva netamente universalista de los derechos que, prescindiendo de elementos iusnaturalistas, instituye una nómina estricta de los mismos, animada por la consecución eficaz de su disfrute efectivo, y establece una instancia crítica de los contingentes materiales normativos que estatal o internacionalmente, proceden a su positivación.

En definitiva, deseo concluir este apartado insistiendo en la idea de que un concepto de derechos humanos es una empresa intelectual que requiere necesariamente su traslación a un debate de carácter ético, a una reflexión de corte filosófico. Sólo mediante el análisis de la fundamentación de los derechos humanos e independientemente de cuál sea el tipo de tesis fundamentadora, se encontrará el arsenal

³² PECES-BARBA, op. cit. 1995, pp.109 y 110.

³³ Un buen ejemplo de esta potencialidad viene constituido por la reciente primera entrega del importante trabajo AA.VV.: *Historia de los Derechos Fundamentales. Tomo I: Tránsito a la Modernidad. Siglos XVI y XVII*, dirección Gregorio Peces-Barba y Eusebio Fernández, Instituto de Derechos Humanos *Bartolomé de las Casas* y Dykinson, Madrid, 1998.

³⁴ LAPORTA, F.: «Sobre el concepto de derechos humanos», en *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, nº 4, Alicante, 1987, pp. 23 a 46; la cita es de la p. 34. Vid. igualmente los comentarios desarrollados por Antonio Enrique Pérez Luño, Manuel Atienza, Juan Ruiz Manero, así como la propia contestación de Laporta (pp. 47 a 78).

crítico mediante el cual enfrentarse a la incorporación normativa realizada por un determinado legislador. El concepto jurídico de derecho humano sólo podrá ser evaluado por referencia a un juicio de fundamentación que, por definición, el Derecho resulta incapaz de ofrecer.

4.- *¿Por qué enseñar el por qué de los derechos humanos?*

En este último apartado tan sólo pretendo exponer brevemente algunas consideraciones finales sobre las tesis desarrolladas hasta aquí. Creo que, como señalaba en la parte inicial de mi intervención, hoy en día resulta indudable que existe un amplio consenso internacional, un *consensus omnium gentium*, en torno a la necesidad de promover una educación en los derechos humanos y una enseñanza generalizada de los derechos humanos. Ahora bien, este consenso meramente fáctico, empírico, plantea el riesgo de encontrarnos, parafraseando a Kant³⁵, ante una nueva cabeza de Fedro que aunque nos permita admirar su belleza nos obligue a reconocer que está hueca por dentro.

La pluma, siempre incisiva, de Jean Baudrillard apunta una severa crítica a este respecto que quiero recoger aquí. Dice el escritor francés

...hoy los derechos del hombre adquieren una actualidad mundial. Es la única ideología actualmente disponible. Y es lo mismo que decir el grado cero de la ideología, el saldo de cualquier historia. Derechos del hombre y ecología son las dos ubres del consenso. La Carta Planetaria actual es la de la Nueva Ecología Política

...y se pregunta finalmente «¿Hay que ver en la apoteosis de los derechos del hombre la ascensión irresistible de la estupidez, esta obra maestra en peligro que sin embargo promete iluminar el final de siglo con todos los resplandores del consenso?»³⁶.

³⁵ KANT, E.: *Introducción a la teoría del Derecho*, Intr. y trad. Felipe González Vicén, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1978, p. 79.

³⁶ BAUDRILLARD, J.: *La transparencia del mal. Ensayo sobre los fenómenos extremos*, Anagrama, Barcelona, 1991, p. 97. Es significativo que desde premisas teóricas radicalmente distintas se llegue a conclusiones similares en cuanto al vaciamiento del mensaje de los derechos humanos. Luis Prieto expresa bien esta idea cuando afirma que «los derechos humanos y sus compañeros de viaje pueden haber iniciado un período de decadencia, cuando no de falsificación, y temo que algún día provoquen en nuestra retina esa impresión de antigüedad o esa condescendencia hacia nuestros mayores que producen las indumentarias pasadas de moda que vemos en las viejas películas. (...) La sospecha, o el temor, se funda más bien en algunos datos desalentadores que

Frente a estas críticas considero que la enseñanza de la fundamentación de los derechos humanos es el mejor antídoto contra esta «ascensión irresistible de la estupidez» y creo que esta conveniencia en promover estas enseñanzas se puede justificar en razones tanto de índole práctica como de índole teórica. Destacaré tres por cada uno estos tipos de razones y concluiré con ellas esta exposición.

Así, entre las pragmáticas diré que, en primer lugar, la enseñanza de la fundamentación de los derechos humanos contribuye a la conformación de una mentalidad en la que la asunción de los valores representados por ellos se realiza no sólo por hábito, costumbre o mera influencia social, sino que, además, se realiza por la convicción racional en la validez de sus propuestas. Con ello pretendo decir que el aprendizaje de la fundamentación de los derechos supone una aportación más, pero importante, en el proceso de la enseñanza de los derechos humanos y la educación en sus valores. En esta línea quisiera citar aquí la *Recomendación n.º. r (85) 7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los estados miembros sobre la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos en las escuelas* de mayo de 1985. En ella se observa una poco común sensibilidad por la enseñanza de estas dimensiones teóricas de los derechos humanos, significando expresamente que

...la iniciación de los jóvenes en las nociones más abstractas de derechos humanos, así como en las que suponen la comprensión de conceptos filosóficos, políticos y jurídicos, podrá llevarse a cabo en el nivel secundario, en particular en materias como historia, geografía, estudios sociales, edu-

nos proporciona nuestra realidad política y cultural y, entre ellos, el notable deterioro de la función social y –por qué no decirlo también– de la capacidad transformadora de los derechos humanos y de la filosofía que está en su base». PRIETO SANCHIS, L.: *Estudios sobre Derechos Fundamentales*, Debate, Madrid, 1990, pp. 12 y 13. En cuanto al desarrollo de las premisas apuntadas por las tesis postmodernas en materia de educación, creo necesario apuntar una referencia a las recientes contribuciones que se están produciendo desde una perspectiva de pedagogía teórica. Vid. en este sentido los trabajos de GARCÍA FALLAS, J.: «La educación desde la posmodernidad: perspectivas culturales y pedagógicas de la informática educativa», en *Revista de Filosofía*, Universidad de Costa Rica, n. XXXV (85), 1997, pp. 37 a 48 y TÉLLEZ, M.: «Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo», en *RELEA, Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*, n.º. 5, 1998, pp. 119 a 145. Aunque, en general, no hacen referencia a la cuestión de la enseñanza de los derechos humanos, las alusiones que a ellos se mantienen son referidas como «(...)el relato de las libertades para legitimar que el estado asuma la formación del pueblo en nombre de la nación(...)», precisamente uno de las dimensiones del principio de legitimidad del saber cuya deslegitimación es buscada. La cita es de TERRÉN, E.: «Postmodernidad y educación: problemas de legitimidad en un discurso» en *Política y Sociedad*, n.º. 24, enero-abril, 1997, (pp. 121 a 139), p. 125.

cación moral y religiosa, lenguas y literatura, problemas de actualidad o ciencias económicas.

En segundo lugar, la enseñanza de la fundamentación de los derechos humanos contribuye a la depuración conceptual de los procesos políticos articulados en torno a la proclamación de los derechos del hombre y a su efectivo disfrute y preservación. La ambigüedad con que se emplea este término y la vaguedad de su concepto no resultan las mejores ayudas para clarificar el discurso político que se desarrolla sobre ellos y la búsqueda de su fundamento constituye un irremplazable auxilio en esta pretensión.

Finalmente, la enseñanza de la fundamentación de los derechos humanos contribuye a la predisposición de una mentalidad abierta y de una sensibilidad social en los jóvenes que facilite una porosidad en la percepción de nuevos valores y las nuevas necesidades sociales. Buenos ejemplos de esta predisposición de los jóvenes a la apertura vendrían representado por los movimientos pacifistas y ecologistas.

Entre las razones de carácter teórico, diré que, en primer lugar, sólo mediante la fundamentación de los derechos humanos es posible intentar dotar a este cuerpo doctrinal de un status de universalidad, aunque sólo sea aproximado e históricamente contingente, que evite su calificación como mera ideología. En esta perspectiva sólo desde la enseñanza de la fundamentación de los derechos humanos se puede transformar una EDH, entendida como un adoctrinamiento en una determinada concepción del hombre y de la sociedad, en el proceso de transmisión y conformación de una serie de valores dotados de validez intersubjetiva.

En tercer lugar y en un sentido metodológico, sólo la enseñanza de la fundamentación de los derechos humanos permite evitar que el aprendizaje y la comprensión de éstos así como de las libertades fundamentales, se realice de una forma dogmática en la que los niños y los jóvenes resulten adoctrinados con estos valores de la misma forma que podrían serlo con cualesquiera otros. Por mejor decir, sólo la enseñanza de la fundamentación de los derechos humanos permite habilitar la enseñanza de los mismos y la educación en los mismos de la forma discursiva, crítica y participativa que se encuentra precisamente en el núcleo central de lo que éstos constituyen.

Finalmente, sólo la enseñanza de la fundamentación de los derechos humanos habilita las condiciones para que pueda generarse un diálogo intercultural entre las diversas concepciones culturales de la dignidad de la persona humana y de las ideas de justicia que deben regir las estructuras de las diversas sociedades, especialmente cuando éstas son multiculturales y de las relaciones de todas aqué-

llas entre sí³⁷. En definitiva, sólo el hábito de la reflexión radical, de la meditación sobre las raíces de esta cultura universal de los derechos humanos, permitirá que sus valores puedan ser mantenidos en una dinámica abierta a los retos del futuro.

Un importante autor inglés, H.L.A. Hart, sintetizó la posibilidad de la existencia de derechos humanos –naturales dijo él- en un solo derecho: *the equal right of all men to be free*.³⁸ Si los retos del futuro son mantener este derecho igual de todos los hombres a ser libres, creo que hay que recordar la advertencia que hace más de siglo y medio nos hacía Tocqueville:

Nunca se dirá demasiado: no hay nada más fecundo en maravillas que el arte de ser libre, pero no hay nada más duro que el aprendizaje de la libertad. No sucede lo mismo con el despotismo, que se presenta a menudo como el reparador de todos los males sufridos, el apoyo del derecho, el soporte de los oprimidos y el fundador del orden. Los pueblos se adormecen en el seno de la prosperidad momentánea que hace nacer y cuando despiertan son miserables. La libertad, por el contrario, nace de ordinario en medio de calamidades, se establece penosamente entre las discordias civiles y es sólo cuando ya es vieja cuando se pueden conocer sus beneficios.³⁹

En la medida en que la educación contribuya a este duro aprendizaje de la libertad, de un derecho igual a ser libre, cumplirá una misión fundamental para el futuro de nuestras sociedades. Enseñar fundamentación de los derechos humanos, enseñar por qué derechos humanos será el vehículo por el que comenzar, desde niños, este duro camino de ser libres.

³⁷ Vid. en este sentido la propuesta de una hermenéutica dietópica de DE SOUSA SANTOS, B.: «Una concepción multicultural de los derechos humanos», en *Utopías, Revista de Debate Político*, n° 178, vol. 3, 1998, pp. 91 a 106 y para una visión más completa FARIÑAS DULCE, Mª. J.: *Los derechos humanos: desde la perspectiva sociológico-jurídica a la «actitud postmoderna»*; Cuadernos “Bartolomé de las Casas”, Dykinson, Madrid, 1997. En el ámbito estricto de la educación vid. DE LUCAS, J.: «La educación como transmisión de valores. Algunos problemas en el contexto de una sociedad multicultural» en AA.VV.: *Educación como transmisión de valores*, ed. A. Casto Jover, Oñati Working-Papers, Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati, Oñati, 1995, pp. 13 a 27.

³⁸ HART, H.L.A.: *Are there any natural rights?*, en *The Philosophical Review*, n° LXIV, 1995, pp. 175 y ss.

³⁹ TOCQUEVILLE, A.: *La democracia en América*, tomo I, trad., recopilación e introducción de Eduardo Nolla, Aguilar, Madrid, 1989, p. 236.

FUNDAMENTO INTERNACIONAL Y JURÍDICO

LA UNIVERSIDAD ANTE LA AGENDA INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Anders Kompass¹

La educación superior, como la entendemos y conceptualizamos ahora, ha jugado un papel determinante en el desarrollo del individuo, las sociedades y las naciones. Desde la escuela militar ateniense, fundada en el siglo III antes de Cristo, pasando por el nacimiento formal de las universidades en el Siglo XI y XII de nuestra era, así como por su posterior consolidación en los Siglos XVI y XVII, las universidades y sus métodos de enseñanza fueron fundamentales para responder a las necesidades y requerimientos de las naciones, así como para cumplir con las expectativas de sus respectivos modelos de desarrollo y conceptos de poder.

Particularmente durante el siglo XX, las universidades fungieron, como nunca antes en otro periodo de la historia, como valuarte, por excelencia, de la sabiduría humana, la expansión del conocimiento, la investigación de nuevos fenómenos y, de manera principal, la fundamentación de nuevas tendencias científicas e invenciones tecnológicas.

En estos últimos cien años, las universidades se han consolidado como el espacio natural de la diversidad y hogar de todas las corrientes del pensamiento; como la institución plural transmisora y difusora de la cultura; como la interlocutora privilegiada de las necesidades sociales; como la institución formadora intelectual e ideológicamente de los individuos; como el espacio abierto y plural de la innovación tecnológica y científica.

Sin embargo, es importante reconocer también que las universidades no han sido inmunes de involucrarse en la cultura del conflicto o la beligerancia. Millones de estudiantes han sido adoctrinados en la retórica de la guerra y han sido entrenados, tanto en universidades civiles como militares, en las técnicas de guerra y conflictos armados.

¹ Funcionario de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH). Ha sido representante en Colombia y México. Ponencia presentada el 6 de marzo de 2003 en la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM.

Desde la Segunda Guerra Mundial, un sinnúmero de universidades han formado parte del desarrollo del conocimiento para los propósitos de la guerra, mediante la investigación e invención tecnológica militar, en respuesta o a solicitud expresa de los intereses de poder de sus naciones.

El surgimiento, intensidad y consecuencias de los conflictos armados del siglo pasado nos demuestran que las herramientas utilizadas por las naciones para resolverlos, es decir, la guerra o la diplomacia, ya no son adecuadas, ni tampoco suficientes para esta nueva era global. El poder militar tiene severos límites para contrarrestar la violencia y la diplomacia ha resultado, en diversas ocasiones, poco efectiva cuando las raíces del conflicto van más allá que el mero interés territorial de un Estado.

La violencia ha tomado una nueva fuerza y modos de expresión en la era de la globalización. Los conflictos entre Estados han cedido su lugar a las confrontaciones intra-sociales, en donde el “enemigo” se sitúa dentro del mismo territorio, comunidad o cultura.

Actualmente, según datos de la UNESCO, existen 3,500 grupos poblacionales que se describen ellos mismos como naciones, mientras que aproximadamente sólo 200 son reconocidos universalmente como “Estados-nación”. La violencia que se puede generar intra-socialmente en estos 3,500 grupos es enorme y proporciona una poderosa razón para trabajar vigorosamente en la promoción de una cultura de paz y respeto de los derechos humanos. Nuestro reto como individuos y Estados es contrarrestar a la violencia a través del impulso y consolidación de una cultura por la paz y respeto de los derechos humanos, enseñando y capacitando a los individuos sobre los métodos que existen para vivir en paz y armonía.

Pero ¿Cómo se puede materializar y hacer tangible este ideal? Estoy seguro que a través de la transición de una cultura de guerra a una cultura de paz; de una cultura de intolerancia y discriminación a una cultura de interacción social, basada en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad. De una cultura nacionalista a una cultura que rechace la violencia y favorezca la prevención de los conflictos desde sus raíces, así como resuelva los problemas a través del diálogo y la negociación. De una cultura excluyente a una cultura que garantice a todos el ejercicio completo de sus derechos y los medios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de la sociedad.

Sabemos que el método idóneo para lograr lo anterior es, sin duda alguna, la utilización de la educación como herramienta de transformación estructural. En consecuencia, contar con universidades comprometidas en este proceso es de vital importancia, no solamente desde la perspectiva de la construcción de una resistencia social ante

la violencia, sino también, y de manera prioritaria, desde la fundamentación de un nuevo paradigma para la consolidación de la paz y el respeto de los derechos humanos.

Como fue reconocido durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, auspiciada por la UNESCO, en 1998, el desarrollo de un nuevo paradigma para la paz es condición *sine qua non* para responder a los desafíos que imponen la violencia intra-social y sus modos de expresión. La participación de las universidades en este proceso resulta esencial y así está reconocido en el Programa de Acción del Decenio para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1994-2003.

Otro reto importante para las universidades es la contribución sobre el entendimiento de las diferentes corrientes de pensamiento y la diversidad humana. Este es un desafío especial para la educación superior en el tercer milenio, debido a que la sociedad está experimentando fuertes y crecientes tendencias intolerantes, discriminatorias y xenófobas ante lo diferente.

También, las universidades deberían fortalecer su función crítica y de prospectiva, mediante el análisis de las tendencias sociales, económicas, culturales y políticas emergentes, enfocándose en la atención, prevención y alerta temprana de potenciales problemas y conflictos. Por tal motivo, las instituciones de educación superior deben gozar, plenamente, de autonomía y libertad académica, al mismo tiempo que deben responsabilizarse por sus actos y rendir cuentas a la sociedad.

De manera específica en el desarrollo del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, las universidades deberían consolidar su función de transmisoras del conocimiento a través de la investigación y enseñanza, así como capacitación de sus profesionales para utilizar lo aprendido como herramienta de consolidación para la paz y respeto de los derechos humanos.

En este sentido, la UNESCO tuvo una iniciativa visionaria al establecer Cátedras de derechos humanos, encaminadas a promover el respeto de los derechos y libertades; reforzar la paz y seguridad; consolidar la democracia y promover la tolerancia, la no violencia y la comprensión internacional.

El trabajo que ha realizado en México la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM, pero sobre todo los resultados que ha obtenido, nos reiteran la importancia de involucrar a las universidades en este proceso por demás difícil. Las universidades enfrentan en nuestros días la coyuntura de contrarrestar este creciente sentimiento de confusión y pesimismo sobre la dirección futura de la sociedad y la habilidad de su pensamiento para resolver graves problemas o potenciales conflictos.

Finalmente, considero que las universidades tienen una gran responsabilidad ante los años por venir, porque son actualmente el *alma mater* de nuestros próximos líderes sociales, servidores públicos, miembros de organizaciones sociales y privadas, empresarios, técnicos, ideólogos, filósofos, políticos y activistas, de quienes, desde su propio ámbito de competencia, dependerá la consolidación de una cultura por la paz y respeto de los derechos humanos, la democracia, gobernabilidad, rendición de cuentas y tolerancia. Son ellos quienes determinarán, según los desafíos de la humanidad, las prioridades de la agenda internacional y nacional de derechos humanos.

GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ*

Xesús R. Jares¹

Ante los execrables atentados terroristas de Nueva York y Washington, cabe preguntarse, ¿en qué medida han afectado dichos sucesos y las políticas establecidas a raíz de los mismos al campo educativo? Lo primero que debemos constatar es el escaso eco que han tenido en el análisis pedagógico, todo lo contrario de lo que ha sucedido en otras disciplinas. Esta ausencia de análisis, ¿significa que los atentados y las políticas que se han incentivado a raíz de los mismos no tienen incidencia, o si la tienen es de escaso relieve en la educación? Sin duda consideramos que ambos procesos tienen una gran repercusión, tal como está sucediendo en otras esferas de la sociedad. Además, el sistema educativo debe ser uno de los lugares privilegiados para abordar este tipo de sucesos por su gran calado social y porque necesitamos generar respuestas educativas desde la ciudadanía democrática. En el ámbito de la práctica educativa la respuesta más habitual que se ha dado ha sido la condena de los atentados. Con ser absolutamente necesaria, consideramos que es insuficiente dado que deja a la institución en una situación de precariedad en el proceso de comprensión tanto de las causas como de las posibles consecuencias de los atentados. *En este sentido, después de situar las consecuencias de los atentados del 11 de septiembre, formulamos ocho propuestas educativas para encarar el "nuevo" escenario internacional. Pero antes de realizar este análisis queremos indagar en las claves del contexto de globalización neoliberal en el que vivimos y sus directas repercusiones en el campo educativo.*

¹ Profesor-Investigador de la Universidad de A Coruña (Galicia, España) y Coordinador del grupo de *Educadores pola Paz* de la asociación pedagógica *Nova Escola Galega*.

* Una versión sensiblemente más ampliada de la segunda y tercera parte de este texto puede encontrarse en el nº 49 de los *Cuadernos Bakeaz*. (Bakeaz, Bilbao, Correo-e: bakeaz@sarenet.es). Sobre esta temática el autor ha publicado artículos en las revistas *Cuadernos de Pedagogía* (nº de septiembre, 2002. Correo-e: cuadernos@praxis.es) y *Papeles de cuestiones internacionales* (nº 78, CIP, Madrid. Correo-e: cip@fuhem.es) y en Actas del Ier Congreso Hispano-americano de Educación y Cultura de Paz, Granada, 2002.

El contexto global: la globalización neoliberal

La globalización adquiere presencia activa a finales de la década de los ochenta y comienzos de la década de los noventa. Se trata de un proceso que hace referencia al proceso de internacionalización de la economía, especialmente la financiera, bajo el paraguas ideológico del neoliberalismo y la cobertura de las nuevas tecnologías. Este nuevo escenario pone fin a la etapa de la guerra fría, simbolizado con la caída del muro de Berlín, y abre uno nuevo orden internacional caracterizado por la primacía de lo económico sobre la política, dentro del mundo económico la primacía del capital financiero sobre el industrial o comercial, la hegemonía de los Estados Unidos como única hiperpotencia, la pérdida del papel tradicional de los estados y la generalización de internet en el mundo desarrollado.

Este tipo de globalización, que es la dominante en los tiempos que vivimos, es más exacto denominarla globalización neoliberal, coincidiendo en este sentido con otros autores (Beck, 2001; Estefanía, 2002; Taibo, 2002). En efecto, frente a la globalización dominante, no podemos olvidar otras de signo muy diferente, como es, por ejemplo, la lucha por la globalización de los derechos humanos.

La globalización neoliberal está asentada en la premisa clásica del liberalismo que propugna la desregulación del estado a favor de la iniciativa privada, radicalizando este discurso hasta convertir el mercado en el único garante de las reglas sociales. De esta forma el estado pierde su monopolio sobre el poder y pasa a ser un elemento más que compite con otros poderes, excepto en el terreno militar que conserva dicho monopolio aunque muy ligado al complejo militar-industrial. Los hagiógrafos de este modelo de globalización pretenden desmantelar el aparato y las tareas estatales en beneficio de la "utopía del anarquismo mercantil" (Beck, 2001:17). Es lo que se ha denominado "la dimisión del estado" (Bourdieu, 1999), el "estado mínimo" (Beck, 2001) o en palabras de Susan Strange, "el declive de la autoridad de los estados" o la "retirada del estado" (Strange, 2001).

La globalización neoliberal no solamente está afectando al campo educativo sino que el mismo debe ser objeto de estudio en las aulas de Secundaria y universidad. ¿Qué características tiene este proceso social?

a) Es un proceso social construido

La globalización neoliberal, como todo proceso social, es fruto de la acción del ser humano. No es por tanto, tal se pretende presentar por sus defensores, la evolución natural e inevitable de la humanidad, ni

mucho menos el estadio más avanzado al que hemos llegado. Sin duda esta característica tiene unas repercusiones muy importantes desde el punto de vista educativo. Pero, además, es un proceso social construido por una minoría. No es un proceso pensado o diseñado por todos los humanos o una mayoría, ni siquiera por una minoría relativa. Tampoco es un proceso que hayamos discutido, votado o decidido. Sino que es un proceso impuesto desde los centros restringidos de poder de determinadas corporaciones multinacionales de países del G-8 y desde los organismos ya citados. Por ello, es un proceso “que nos distancia de la participación ciudadana, nos anestesia de lo público, de lo colectivo” (Estefanía, 2002:29).

- b) Es un proceso económico-social ligado a la ideología neoliberal que lo sustenta, teniendo como principal premisa la búsqueda de la eficacia a través desregulación y el imperio del mercado

Como hemos dicho, el gran pilar en el que se asienta el neoliberalismo es en la libertad de empresa y en los efectos reguladores del mercado. Con el predominio de éste sobre cualquier otra consideración, se produce una mutación muy importante, a la que ya nos hemos referido en el punto anterior: más que ciudadanos se nos quiere convertir en meros consumidores. Como señala Bauman, con esta “segunda modernidad”, modernidad de consumidores, “la primera e imperiosa obligación es ser consumidor; después, pensar en convertirse en cualquier otra cosa” (2000:48). Desde esta óptica el estado del bienestar es visto como una rémora siendo igualmente atacado el derecho al trabajo. “La estética del consumo gobierna hoy, allí donde antes lo hacía la ética del trabajo... El trabajo perdió su lugar de privilegio, su condición de eje alrededor del cual giraban todos los esfuerzos por constituirse a sí mismo y construirse una identidad” (Bauman, 2000:56-57). De tal forma que el modelo del hombre triunfador hecho a sí mismo gracias a su trabajo es desplazado por el culto a la riqueza en sí misma.

- c) Es un proceso socioeconómico e ideológico que atenta contra el estado del bienestar

En el terreno social, la propuesta neoliberal es todo un ataque a las conquistas del estado del bienestar.

Los rasgos más visibles son el aumento del paro y el mantenimiento de un alto volumen de desempleo, el alto crecimiento del empleo precario, el

recorte o estancamiento del gasto social y de las prestaciones y derechos sociales. Todo ello supone un aumento sustancial de la desigualdad social, de la segmentación y dualización social, del aumento de amplias bolsas de pobreza y nuevas dinámicas de marginación y exclusión social.

(Antón, 2000:10). Veamos en el siguiente cuadro las prioridades que se marcan desde ambos sistemas (Vaquero, 2000:41):

<i>ESTADO DEL BIENESTAR</i>	<i>NEOLIBERALISMO</i>
Estado Regulación de la Economía Igualdad Igualdad Igualdad/eficacia Redistribuir	Mercado Desregulación Libertad Eficacia Desigualdad/eficacia No redistribuir
Derechos civiles, políticos, sociales: libertades positivas Democracia Política	Derechos civiles: Libertades negativas Gobernabilidad Mercado
Seguridad Estabilidad Protección	Incertidumbre Precariedad Flexibilidad
Crecimiento Pacto Capital-Trabajo Pleno empleo Demanda Trabajo uniforme Derecho del trabajo Trabajo representativo, uniforme	Estabilidad macroeconómica Capital Tasa natural de desempleo Oferta Trabajo diversificado Derecho Civil Trabajo diversificado

Todos los estudios confirman que después de 1980 ha empeorado la distribución mundial de la renta, acuñándose el término de sociedad 20/80 (Martín y Schumann, 1998), en la cual aparece un 20% de la población que son los privilegiados y el 80% restante condenado a la pobreza y sin futuro. Es decir la separación entre el norte y el sur ha aumentado, al mismo tiempo que se ha globalizado las desigualdades sociales en el interior de los países que además han aumentado (Touraine, 2001). Esta tendencia en franco retroceso de las condiciones económicas y sociales de la mayoría de la humanidad ha llevado a afirmar a François Houtart que la globalización² es el tipo de sociedad “más desigual de toda la historia de la humanidad” (2001:89).

² En el área francófona, como en el caso de este autor, suelen utilizar la palabra mundialización.

d) Es un proceso político e ideológico que está produciendo un fuerte retroceso de los principios democráticos

Como consecuencia de estos planteamientos y de estas prácticas la situación de los derechos humanos se han precarizado notablemente, especialmente los relacionados con los derechos económico-sociales aunque, como exponemos en el punto siguiente, a raíz de los atentados del 11-S los derechos políticos están sufriendo igualmente un claro ataque y retroceso.

La globalización neoliberal trasciende el ámbito de la economía para dejar su influencia en las relaciones sociales y políticas. Es más, con la extensión de la globalización se ha producido un progresivo debilitamiento de los sistemas democráticos, tanto por la dependencia del poder político al poder económico como por la pérdida de la participación ciudadana en los asuntos públicos que nos conciernen. Es lo que Ulrich Beck señala como el peligro del "autoritarismo democrático". En palabras de François Houtart, "durante el período neoliberal que comienza a mediados de los años 1970, se asiste a una lenta decadencia del ejercicio de la democracia: menos controles democráticos sobre el campo económico y una acentuada despolitización" (2001:92).

Particularmente importante por su incidencia en el campo educativo es el tipo de valores con los que el neoliberalismo pretende moldear la cultura y las relaciones sociales. Así, la competitividad, la exaltación del triunfo y la riqueza –incluso en algunos casos a costa de prácticas corruptas-, la revalorización del individualismo, entre otros, forman parte central de este modelo ideológico. Por ello, desde los presupuestos educativos que defendemos no podemos dejar de favorecer una actitud crítica hacia este proceso de globalización neoliberal. Como señalaba el admirado Paulo Freire,

...una Economía incapaz de programarse en función de las necesidades humanas, que convive indiferente con el hambre de millones a quienes todo les es negado, no merece mi respeto de educador ni, sobre todo, mi respeto como persona. y no me digan que "las cosas son así porque no pueden ser diferentes". No pueden ser de otra manera porque, si lo fuesen, herirían el interés de los poderosos: sin embargo, éste no puede ser el determinante esencial de la práctica económica. No me puedo volver fatalista para satisfacer los intereses de los poderosos. No puedo tampoco inventar una explicación "científica" para encubrir una mentira (1997:25).

Esta actitud crítica también debemos dirigirla hacia el objetivo de combatir la ideología de la resignación, de la imposibilidad del cambio, de la desesperanza del mejor mundo de los posibles en los

que se sustenta la ideología neoliberal, etc., tal como exponemos con más detalle en el punto tercero. Como ha señalado Paulo Freire, “una de las tareas más importantes para los intelectuales progresistas es *desmitologizar* los discursos postmodernos sobre lo inexorable de esta situación. Rechazo de forma vehemente tal inmovilización de la historia” (1997: 25-26).

Igualmente, debemos cuestionar el discurso conservador de que todo está mal, de que lo público es igual a ineficacia y lo privado a eficacia. En este sentido, debemos cuestionar los intentos del modelo neoliberal de *convertir o intento de conversión de la educación como un derecho a la educación, como un bien de consumo más*³. La educación es un derecho fundamental, reconocido como tal en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 27⁴. Por consiguiente, la educación no puede estar sometida a los intereses del mercado, no puede ser una mercancía más que, como cualquier otra, se compra o se vende. Esta es precisamente uno de las señas de identidad perversas de la globalización neoliberal: convertir al planeta en un gran hipermercado en lo que todo se compra o vende, y en el que el estado juegue un papel testimonial. Este conflicto es, precisamente, otro de los retos fundamentales que debe formar parte del currículum democrático de nuestros estudiantes. Como se ha dicho, “este ocultamiento de lo que en realidad significa convertir al sistema educativo en un gran centro comercial se acompaña de abundante publicidad y discursos demagógicos acerca de la defensa de libertades, de las bondades del “apoliticismo” y neutralidad, cuando, al mismo tiempo los sectores más conservadores y ultraliberales, aun antes de acabar de realizar prONUnciamientos semejantes, ya están exigiendo fondos públicos para sus propuestas privadas de educación y demás negocios establecidos bajo rótulos culturales” (Torres Santomé, 2001:41).

2. Las consecuencias del 11 de septiembre

Además de la muerte y la destrucción, ¿qué consecuencias han provocado los atentados del 11 de septiembre? En mi opinión, se han acti-

³ Este intento de conversión de la educación como derecho en la educación como bien de consumo va acompañado de un discurso ideológico asentado en la calidad, la personalización de la educación, la competitividad, etc.

⁴ Derecho que tampoco podemos olvidar que se ve incumplido para un sector importante de la población mundial: 850 millones de adultos no saben leer y escribir, de los cuales las dos terceras partes son mujeres; 325 millones de niños y niñas no están escolarizados.

vado cuatro tipos de procesos sociales, estrechamente interrelacionados entre sí, pero que en modo alguno podemos catalogar como novedosos, tal como han sostenido diversos analistas. Lo único realmente novedoso es el hecho de que los atentados terroristas se producen por primera vez en territorio estadounidense y, en segundo lugar, el miedo desencadenado en la población unido al sentimiento de vulnerabilidad. Pero sin duda los atentados del 11 de septiembre de 2001 han acentuado cuatro procesos que explicamos a continuación. Procesos que no solamente dejan su huella en el campo educativo sino que además deben de ser objeto de estudio en los centros educativos.

En primer lugar, *la recuperación de la ideología dual y maniquea de la guerra fría*: nosotros los buenos frente al imperio del mal; antes el malvado comunismo, ahora el Islam, el terrorismo musulmán. Un ejemplo ilustrativo de esta ideología es el discurso del presidente Bush el 29 de enero de 2002 sobre el estado de la Unión, en el que situó a Irak, Irán y Corea del Norte como “países del eje del mal”, acusándolos de promover el terrorismo y de desarrollar armas de destrucción masiva. ¡Y lo dice el presidente del país que más armas de destrucción masiva tiene y desarrolla, y el único país que las ha usado y en contra de población civil!⁵

Esta simplificación y dualización de la sociedad, “los que no están conmigo, están contra mí”, es un esquema conocido y sufrido en varias partes del mundo, también en España en relación con el País Vasco. Es el fiel reflejo del proceso de polarización que, suficientemente estudiado, se ha demostrado como uno de los peores escenarios a los que se puede llegar para resolver un conflicto. Entre otras cosas porque la polarización lleva consigo la demonización del otro: nosotros, los buenos, frente a los otros, los malos. Esquema simple que sirve para justificar la existencia del enemigo, y con ello las enormes cifras del complejo militar industrial, sin duda los grandes beneficiarios de los atentados.

En segundo lugar, *el miedo desatado entre la población y su instrumentalización para favorecer la militarización de la sociedad* y la aprobación de nuevas inversiones militares. Los días y meses posteriores al 11 de septiembre han sido empleados por la mayoría de los dirigentes e ideólogos de la política norteamericana para utilizar ese miedo en beneficio de las políticas armamentistas y belicosas, disfrazado de un patriotismo asfixiante de la racionalidad y la comprensión. Como efecto, después del 11 de septiembre se ha acentuado en Estados Unidos *la sacralización de todo lo militar y la militarización de de-*

⁵ Para evitar equívocos, precisamos que ni somos antiamericanos, sino críticos con una política determinada, ni defensores de los regímenes dictatoriales de los tres países citados.

terminados ámbitos de la sociedad. Además del intento de instaurar el uso de tribunales militares para enjuiciar los posibles delitos de terrorismo cometidos por extranjeros, no podemos obviar el nombramiento de militares que han pasado a ocupar cargos clave de la seguridad del estado hasta ahora desempeñados por civiles, o el propio adoctrinamiento generalizado al conjunto de la población de los rituales militares asociados al patriotismo norteamericano.

Consecuencia de esta situación es el *fuerte aumento de los gastos militares.* La inversión económica prevista adjudica al Pentágono 379.000 millones de dólares (unos 440.000 millones de euros), lo que significa un aumento de 48.000 millones de dólares (55.000 millones de euros). La inversión prevista supone nada menos que el 40% del total del gasto militar mundial, una cifra 10 veces superior a lo que gastan Rusia y China conjuntamente. La política de la administración de Bush atiende a los dictados del complejo militar-industrial, tal como ya se anunciaba antes del 11 de septiembre. Otro aspecto de la imparable militarización ha sido la desaparición de las voces críticas que había en la política americana con la revitalización de la guerra de las galaxias, y más concretamente con el escudo antimisiles. La militarización del espacio se ha relanzado, conduciendo al conjunto de la humanidad a un callejón de consecuencias imprevisibles.

En tercer lugar, *la pérdida de determinadas libertades y consecuentemente la vulneración de determinados derechos humanos.* Organizaciones como Human Rights Watch o Amnistía Internacional, entre otras, han subrayado y contrastado cómo una de las víctimas de la crisis del 11 de septiembre están siendo los derechos humanos. En efecto, en varios países del mundo, en nombre de la lucha contra el terrorismo, se han adoptado o se está en proceso de adoptar medidas que conculcan las garantías para la protección de los derechos humanos, estableciéndose una falsa e inaceptable dicotomía entre seguridad y libertad. Los atentados contra la vida y la libertad no pueden combatirse con muerte y menos libertad. Sin derechos humanos no puede haber seguridad ni democracia. La defensa de la seguridad no puede acarrear más inseguridad para todos y menos libertad. Así, por ejemplo, se ha constatado el aumento del racismo, especialmente hacia las comunidades árabes en particular y musulmana en general, y el cercenamiento del principio constitucional de la igualdad, al menos con relación al principio de no discriminación por razones de creencias religiosas o de lugar de origen. Estados Unidos y el Reino Unido han dictado medidas legislativas en este sentido. En el caso de Estados Unidos, según la USA Patriot Act, de 26 de octubre de 2001, el poder ejecutivo puede intervenir, sin autorización judicial, las comunicaciones telefónicas e informáticas de los extranjeros o bloquear

sus cuentas corrientes durante 120 días; igualmente, puede disponer su detención durante períodos renovables de seis meses. Similares condiciones promulga la ley británica Anti-Terrorisme, Crime and Security Bill, de 14 de diciembre de 2001.

El aumento del racismo hacia los extranjeros y muy especialmente hacia la población musulmana, se ha visto acrecentado sin duda por el tipo de medidas jurídicas citadas, tal como han denunciado, entre otras organizaciones, SOS Racismo y Amnistía Internacional. Aumento que también está facilitado por el desconocimiento que tenemos de la cultura árabe y musulmana. Como nos ha advertido Edward Said, más que de un choque de culturas, se trata de un choque de ignorancias (2001a). También nos alertaba de la desinformación y los estereotipos que se están difundiendo sobre los árabes y el Islam como “un pueblo lujurioso, vengativo, violento, irracional y fanático” (Said, 2001c: 21). Esta constatación tiene unas evidentes consecuencias educativas, tanto en el proceso de análisis de los materiales curriculares sobre la posible transmisión de estos prejuicios y estereotipos, como en la necesidad de introducir contenidos sobre la cultura árabe, tal como proponemos más adelante.

La imposición de una visión unilateral del mundo y el refuerzo de la hegemonía mundial de Estados Unidos. Estrategia que Estados Unidos lleva años desarrollando —recuérdese, por ejemplo, la negativa a firmar el protocolo de Kioto contra el efecto invernadero, la intención de violar el tratado ABM (misil antibalístico) y la consiguiente militarización del espacio, la retirada en señal de protesta del representante norteamericano de la Conferencia de Durban (Sudáfrica), etc.—. Como manifestó la embajadora de Estados Unidos en la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1993, Madeleine Albright, posteriormente secretaria de estado, “Estados Unidos actuará multilateralmente cuando sea posible y unilateralmente cuando sea necesario”. Política ratificada no sólo por diversos dirigentes norteamericanos en distintos foros y ocasiones, sino por la vía de los hechos, llevando consigo el aumento de la escalada del desprecio y desconsideración hacia la ONU.

Pero sin duda esta política se ha agudizado a raíz del 11 de septiembre. Las autoridades estadounidenses no se recatan lo más mínimo en proclamar su visión imperialista y la defensa de sus intereses aunque ello conlleve el uso de la fuerza militar, ante el silencio de la propia ONU y de los aliados de la OTAN⁶. Esta doctrina ha sido reite-

⁶ Silencio roto en algunas ocasiones, como es el caso del gobierno español, no para cuestionar esta estrategia y la falta de lealtad norteamericana con los aliados sino para apoyar totalmente la estrategia del gobierno de Estados Unidos. Como dijo el entonces ministro español de Asuntos Exteriores, Josep Piqué, “cualquier acción de Estados Unidos tendrá su justificación” (*El País*, 23/11/01).

rada por el presidente Bush, su secretario de Defensa y su vicepresidente en reiteradas ocasiones a lo largo de los meses siguientes al 11/09/01. Por consiguiente, desde el 11 de septiembre Estados Unidos ha agudizado ostentosamente su papel de gendarme mundial y en consecuencia está profundizando su autoproclamado derecho de injerencia sin ningún tipo de restricción y control: Estados Unidos decide cuándo, contra quién y cómo realizar sus intervenciones, sin rendir cuentas a nadie⁷.

3. Principios y contenidos educativos para encarar la nueva situación

Ante esta situación consideramos que la respuesta educativa, como hemos dicho, debe ir más allá de la mera condena de los atentados, por muy necesario que ésta sea y como en general se ha hecho. En nuestra opinión la respuesta educativa debe dar prioridad a los objetivos y contenidos que enumeramos a continuación.

3.1. Reforzar el valor de la vida humana y la cultura de la noviolencia

En primer lugar, los atentados del 11 de septiembre han supuesto, entre otras cosas, la violación de dos principios fundamentales que están muy ligados al tipo de educación y cultura en el que somos socializados: el desprecio por la vida humana y, por otra parte, la fractura de la necesaria unidad que debe existir entre los fines y los medios en toda lucha política o social. La violación de estos dos principios no es ninguna novedad para muchos países del mundo que padecen el fenómeno terrorista, entre ellos España, ni tampoco lo es para Estados Unidos, que lo ha practicado y alentado —terrorismo de estado— en diversos países y períodos históricos. La novedad realmente reside en la gran cantidad de personas que fallecen en el atentado, pero sobre todo en el hecho de producirse en el mismo corazón financiero, político y militar de Estados Unidos. Es la primera vez que desde la guerra de 1812 el territorio norteamericano se ve atacado e incluso amenazado (Chomsky, 2002).

En el caso del 11 de septiembre, los dos principios citados son violados en primer lugar por los terroristas, pero posteriormente también por Estados Unidos, con el bombardeo masivo de Afganistán, país en el que varias voces autorizadas ya han confirmado que han muerto

⁷ Al mismo tiempo que avala esta política para sus aliados incondicionales, como es el caso de Israel frente a Palestina.

bastantes más personas en esta guerra no declarada que en el ataque a las Torres Gemelas y al Pentágono. Además, no podemos olvidar el terrible drama humano de los desplazados y las penurias de la población que ha originado que millones de personas se viesan atrapadas en su propio país.

Frente a los que creen y defienden que contra el terrorismo valen todos los medios, debemos recordar que ésa es precisamente la lógica terrorista. Como muy bien sabemos en España en nuestra historia reciente, el uso de métodos ilegales y no democráticos en la lucha antiterrorista se vuelve más pronto que tarde contra los fines buscados. En la lucha antiterrorista se debe respetar la vida de los seres inocentes y el derecho, sea nacional o internacional. Desde la educación para la paz debemos reforzar nuestras propuestas inequívocas a favor de una cultura de la no violencia, que comienza por el respeto de la vida de los demás y el respeto de los principios democráticos.

3.2. Fomentar la búsqueda de la verdad

Una de las víctimas del 11/09/01 ha sido la verdad. La verdad está relacionada con lo que se dice, cómo se dice y lo que se silencia. A raíz del 11 de septiembre la *tergiversación* y la *mentira institucionalizada* ha cobrado nuevo énfasis y, consecuentemente, mayores recursos económicos. Como quedó contrastado en anteriores guerras, nuevamente aparece en escena la manipulación informativa como un medio más que acompaña a la contienda bélica. En el caso del 11 de septiembre del 2001 y la guerra de Afganistán se ha dado un paso más en esta espiral al crear el Pentágono la “muy orwelliana”, en palabras de Ignacio Ramonet (2002), Oficina de Influencia Estratégica, explícitamente encargada de difundir falsas informaciones para intoxicar a la prensa internacional e “influnciar a las opiniones públicas y a los dirigentes políticos tanto en los países amigos como en los estados enemigos”. Esta situación nos lleva a deducir una *primera consecuencia didáctica* en un doble sentido. Por un lado, el uso de la prensa se nos revela, y así lo hemos utilizado, como un recurso didáctico imprescindible pero, al mismo tiempo, debemos utilizarla contrastando diferentes fuentes de información, asegurándonos que hemos dado voz a todas la partes en conflicto⁸. Se trata de facilitar la

⁸ La falta de voz y el silencio cómplice de la prensa de EE.UU es una de las denuncias del Manifiesto que han suscrito más de sesenta intelectuales, académicos y artistas estadounidenses, entre los que figuran Noam Chomsky, Edward Saïd, Martín Luther King III y Lou Grand, tal como aparece en una breve información de El País del 15/06/02. En la misma se informa que el manifiesto no ha sido publicado por ningún gran diario nortee-

comprensión de este tipo de procesos y al mismo tiempo cuestionar el poderío y la manipulación mediática. La búsqueda de la verdad exige, pues, alfabetizarnos en la lectura de los medios de comunicación para contrarrestar la *manipulación informativa* o la *pedagogía de las mentiras* en palabras de Chomsky (2001).

En segundo lugar, el profesorado, y muy particularmente el de Historia, debería aprovechar este acto terrorista para fomentar el rechazo de la violencia y, sin caer en ningún tipo de antiamericanismo, explicar al mismo tiempo la historia reciente de Estados Unidos, que ha utilizado y fomentado políticas y prácticas igualmente condenables que podemos encuadrar en la categoría de terrorismo de estado (Chomsky, 2002). Con el análisis de esos y otros ejemplos estamos en mejores condiciones de encarar la respuesta a la pregunta que se hacía el presidente Bush después del 11 de septiembre: “los americanos se preguntan: ¿por qué nos odian tanto?”. La respuesta no es la que el mismo Bush ha dado, “porque odian nuestras libertades”, sino que debemos buscarla en la injusticia y el dominio. Como ha señalado Jon Sobrino,

...sólo con la voluntad de verdad se descubre la verdad mayor. Es verdad que existe terrorismo, pero la verdad es mayor. Las potencias lo han usado cuando les ha venido en gana: en Auschwitz, Hiroshima y Gulag, hace tiempo. Estados Unidos, además, en América Latina en los años sesenta y ochenta, en Irak y Sudán, más recientemente. En la actualidad, a través de tres países, Uganda, Ruanda y Burundi, mantiene viva la guerra del coltán en la República del Congo, con 80.000 muertos al mes en dos años. Y se mantiene el terrorismo del que no se habla; campea impertérrito el terrorismo del hambre, de la pobreza, el que causa millones de excluidos y refugiados, el que arrumba al sida a la ignorancia y al desprecio (2002a: 131-132 y 2002b: 180).

Una tercera consecuencia didáctica debe conducirnos al *análisis del propio concepto de terrorismo*. Lo sucedido el 11/09/01 en Nueva York y Washington es terrorismo, sin embargo la respuesta norteamericana en Afganistán, decidida unilateralmente por EE.UU, convirtiéndose en juez y parte, es “guerra contra el terrorismo” o “compromiso a la protección de la libertad, la oportunidad y la seguridad de las personas del mundo entero”, tal como se enseña en las “*Sugerencias para educadores*” del Dto. de educación de los EE.UU (www.ed.gov/

americano. En el manifiesto también se denuncia la “guerra sin límites” declarada por la administración Bush tras los atentados del 11-S y la política maniquea e intimidatoria del “o se está con nosotros o se está contra nosotros”.

inits/september11/educators.html). Es un buen ejemplo para ilustrar cómo, históricamente los que detentan el poder se arrojan la capacidad de decidir lo que es terrorismo, guerra o cualquier respuesta violenta. En este sentido debemos recordar que el lenguaje nunca es neutral, al igual que la forma de presentar determinados hechos.

En cuarto lugar, no debemos olvidar lo que hemos denominado los “*atentados de antes y después del 11/09/01*”. Los atentados del 11 de septiembre de 2001 han sido también los más retransmitidos de la historia de la humanidad. El apoyo mediático que han tenido carece de precedentes. Sin embargo, y reiterando una vez más su condena y exigiendo justicia para los culpables, el árbol del 11 de septiembre no puede impedir que veamos el bosque del horror y del sufrimiento que asola a la mayoría de la humanidad, por mucho que este bosque ya no se encuentre en Estados Unidos, aunque en parte también. En efecto, no se trata de hacer comparaciones ni de establecer muertes de primera o de segunda —la muerte iguala a todos los seres humanos—, pero el mismo día que morían casi 3.000 personas en Nueva York por ese salvaje atentado, lo hacían 40.000 personas en el planeta por causas evitables vinculadas al hambre. Personas igualmente dignas y necesarias para la vida como las que encontraron la muerte ese fatídico 11 de septiembre. Por consiguiente, tanto en el plano social como en el educativo, esta realidad debe gozar de una especial prioridad en tanto la pobreza abochorna la existencia de la humanidad por ser la causante del mayor número de muertes y de sufrimiento en el planeta. Situación que no podemos sustraerla del proceso de globalización neoliberal que a partir de la década de los ochenta impone sus reglas económicas al conjunto de las economías del planeta a través de tres organismos internacionales, el Banco Mundial, la Organización Mundial de Comercio (OMC) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), provocando un mayor ensanchamiento en la fractura entre el Norte y el Sur del planeta, así como en relación a la exclusión social en el primer mundo. Esta tendencia ha llevado a afirmar a François Houtart que la globalización es el tipo de sociedad “más desigual de toda la historia de la humanidad” (2001: 89).

En quinto lugar, la búsqueda de la verdad nos tiene que llevar necesariamente al estudio de la *estructura o mapa del conflicto*. Como hemos manifestado (Jares, 1999a y 2001), para poder resolver los conflictos el primer paso es comprenderlos en toda su extensión, sin apriorismos o prejuicios. Para ello es necesario identificar los diferentes elementos que conforman su estructura: *las causas, los protagonistas, el proceso que han seguido y el contexto en el que se produce*. En el caso que nos ocupa y en relación a las causas tenemos que citar la pobreza y la desigualdad; la política exterior norteamericana,

muy particularmente en relación al contencioso palestino-israelí, la guerra del Golfo, el apoyo a los talibán frente a los soviéticos, etc.; y la fanatización de un sector de la población propugnada por grupos extremistas musulmanes utilizando una interpretación interesada y fundamentalista del Corán, tal como nos han advertido diversos intelectuales musulmanes. Como afirmaba José M^o Tortosa, “si no se va a las causas, la violencia volverá a presentarse” (2001: 35).

Por último, la búsqueda de la verdad debe *cuestionar los fundamentalismos de todo tipo*, tan frecuentes como devastadores en la evolución histórica de la cultura occidental, por más que nos los quieran presentar ajenos a nosotros o como algo inherente a los árabes en particular y a los musulmanes en general, con independencia de que existan integristas islamistas. En este sentido, debemos cuestionar la utilización que se ha hecho de los atentados para criminalizar al Islam en su conjunto y desatar una política cultural de hostigamiento hacia lo musulmán. Como escribía el ensayista palestino Edward Said a los ocho días de los atentados,

...no hay un solo Islam: hay varios Islam, igual que hay varios Estados Unidos. La diversidad es cierta en todas las tradiciones, religiones o naciones, aunque algunos de sus seguidores hayan intentado inútilmente trazar fronteras alrededor de sí mismos y definir claramente sus credos (2001b).

Diversos textos han incidido en esta cuestión después de los atentados, entre ellos el titulado “No hay absolutamente nada que justifique el terrorismo”, firmado por el poeta palestino Mahmud Darwish y otros intelectuales palestinos (2001), en el que se condena el terrorismo (“el terror jamás allana el camino para llegar a la justicia, sino que conduce al camino más corto para llegar al infierno”); la polarización del mundo en dos bandos (“uno de bondad absoluta, el otro de maldad absoluta”); la demonización de la cultura árabe e islámica

...(en este contexto, la insistencia de los modernos orientalistas de que el terrorismo reside en la propia naturaleza de la cultura árabe e islámica no contribuye en nada al diagnóstico del enigma y, por consiguiente, no nos ofrece ninguna solución. Más bien hace que la solución sea más enigmática, porque queda atrapada en el yugo del racismo);

y, finalmente, se insta a superar el dolor por medio del análisis de las causas escapando del “conflicto de culturas” y “por el contrario”, “meditar sobre la sinceridad” de la política exterior norteamericana.

En cualquier caso, no podemos obviar el avance del integrismo en determinados países. La lucha contra todo tipo de fundamentalismos

es una tarea esencialmente educativa. En el caso del mundo musulmán, debemos apoyar las luchas para desenmascarar el integrismo islámico. Como ha señalado Sami Nair (1995:90) conocemos los efectos devastadores de la aplicación de la ley religiosa islámica, la *sharia*.

3.3. Promover el valor de la justicia y el rechazo de la venganza y el odio

Comprendemos el dolor y la rabia tras la muerte de personas inocentes. Pero el pueblo norteamericano debe comprender esos mismos sentimientos que han experimentado muchas personas en diferentes partes del planeta y en distintos períodos históricos, producidos precisamente por el ejército o agentes de la administración estadounidense u otras organizaciones al servicio de la política exterior norteamericana. Como ha afirmado Ulrich Beck,

...ninguna causa, ningún dios, ninguna idea abstracta puede justificar el atentado terrorista contra el World Trade Center. No se trata de un ataque contra Estados Unidos, sino contra los valores de la Humanidad y de la civilización, y de un ataque contra los valores del Islam, un ataque contra todos nosotros.

Ahora bien, como hemos dicho, frente a la injusticia y el terror no debemos responder con sus mismos métodos, con la venganza y el odio. Como ha escrito David Held,

...el terrorismo niega nuestros más entrañables principios y ambiciones. Pero una respuesta defendible, justificable y sostenible al 11 de septiembre debe ser acorde con nuestros principios básicos y con las aspiraciones de seguridad de la sociedad internacional, con el derecho y con la administración imparcial de la justicia, aspiraciones dolorosamente formuladas después del Holocausto y la II Guerra mundial. Si los medios desplegados para luchar contra el terrorismo contradijesen estos principios, puede que se satisfaga la emoción del momento, pero nuestra mutua vulnerabilidad se verá acentuada. Nos alejaremos todavía más de un orden mundial más justo y seguro (2001).

El odio es contrario a una cultura de paz y de convivencia respetuosa. El odio niega en su misma esencia el sentido educativo. Por eso, frente a la política del odio, del "se busca vivo o muerto", debemos encarar los conflictos desde otra perspectiva, la perspectiva racional y no violenta, que es la única que a la larga nos permite resolver los conflictos de forma duradera. Por ello, debemos pedir a nuestros estudiantes formas alternativas de resolución del conflicto que no sea la guerra,

que retroalimenta la espiral de la violencia al generar más destrucción y más odio. En este sentido, un buen ejercicio didáctico consiste en realizar preguntas en clase semejantes a las que ha lanzado Jon Sobrino (2002a: 130 y 2002b: 189):

- ¿Qué hubiese ocurrido si el Congreso y la Casa Blanca, animados y apoyados por todas las universidades occidentales ilustradas que creen en la libertad, la igualdad y la fraternidad, por todas las iglesias y religiones que creen en un Dios de débiles y víctimas, por todos los movimientos humanistas que creen en los derechos a la vida del ser humano, se hubiesen preguntado por qué tal horror, qué ha hecho ese país en sus dos siglos de existencia para incitar al odio?
- ¿Qué hubiese ocurrido si hubieran abierto los ojos a su propia realidad y su corazón al dolor que han infligido en el planeta?
- ¿Qué hubiese ocurrido si, unilateral y precisamente en esos momentos, hubiesen puesto gestos de aprecio a los pueblos musulmanes y de todo el Tercer Mundo, gestos de compasión a sus agentes que llevan siglos de pobreza y sufrimiento, gestos de intercambio de riquezas naturales y espirituales, y no la depredación de materias primas y la imposición de una pseudocultura?
- ¿Qué hubiese ocurrido si la primera palabra, sin quitar el dolor ni la búsqueda de justicia para los culpables, hubiese sido una invitación a la reconciliación?

La venganza y el odio también deben ser eliminados de las *madrasas*, las escuelas coránicas de diversos países islámicos, que están regidas por fuertes principios fundamentalistas y atentatorios de la dignidad humana⁹. En este tipo de centros es en donde surgen en septiembre de 1994 los talibán (plural de la palabra persa *telebeh*: buscador de la verdad), cerrados para las mujeres y en donde “no aceptan la duda sino como pecado, el debate es herejía. Se oponen a la modernidad” (Arranz, 2001:11). Sin duda, todo un tratado de pedagogía doctrinaria y fundamentalista que no puede ser tolerado.

Igualmente debemos cuestionar la ya citada recuperación de la ideología dual y maniquea de la actual administración norteamericana, que en el campo educativo aparece de forma clara y repetida en las citadas “*Sugerencias*” del Departamento de Educación de los EE.UU, además de estar teñidas de un fuerte patriotismo y apego religioso (rezar es una de las recomendaciones). Instalarnos en esta dicotomía

⁹ Principios que en la década de los ochenta y primeros años noventa estaban ya presentes en escuelas de Afganistán y Pakistán financiadas en parte por Estados Unidos. En aquellos momentos de guerra fría y de conflicto bélico entre Afganistán y la URSS, los centros formaban “luchadores por la libertad”; esos mismos centros son ahora acusados de formar terroristas.

favorece la fácil adscripción de sectores de la sociedad a postulados xenófobos y racistas, tal como se ha comprobado en los meses siguientes al 11/09/01. El Observatorio europeo contra el racismo y la xenofobia ha hecho público un informe en Bruselas ocho meses después de los atentados en el que constata el aumento del miedo, la ansiedad y la desconfianza de los europeos hacia los musulmanes, tal como anteriormente se ha producido en EE.UU. Proceso que sin duda se refuerza cuando dirigentes políticos, como es el caso del presidente del gobierno español (J.M. Aznar), resucitan la vieja, cínica e irresponsable ecuación “inmigración igual a delincuencia”.

3.4. Combatir el miedo

El miedo obstaculiza la racionalidad, la convivencia y la solidaridad. Tanto en el plano individual como en el social, debemos contrarrestar las políticas que fomentan el miedo, dado que éste es un proceso que debilita las posibilidades ciudadanas, individuales y colectivas, y suele conducir a la búsqueda de un salvador que elimine o al menos mitigue las causas que lo provocan. Los días y meses posteriores al 11 de septiembre han sido utilizados por la mayoría de los dirigentes e ideólogos de la política norteamericana para utilizar ese miedo en beneficio de las políticas armamentistas y belicosas, disfrazado de un patriotismo asfixiante de la racionalidad y la comprensión. Sin embargo, como ha señalado Cornelius Castoriadis, cuando las personas aceptan su impotencia dejan de ser autónomas, y con ello pierden la capacidad de autodirigirse. Las personas y las sociedades se vuelven entonces heterónomas, es decir, dirigidas por otros que son los que trazan el rumbo, aceptando plácidamente el destino marcado y abandonando toda esperanza de determinar el itinerario de nuestra propia nave. Así, entramos en la “época de la conformidad universalizada” (Castoriadis, 1998).

Otro efecto negativo del 11-S ha sido el reforzamiento del miedo hacia el otro, al diferente, al inmigrante, abonando de esta forma las respuestas de rechazo a la diversidad, muy especialmente hacia el inmigrante magrebí. Tendencia que en el caso de España no podemos sustraer de la imagen estereotipada y negativa del magrebí (Martín Corrales, 2002). Igualmente los análisis que se han hecho sobre libros de texto han concluido afirmando que la mayoría de los manuales reproducen prejuicios que expresan una imagen negativa y distorsionada del Islam, llegando en muchos casos a posiciones inequívocamente “arabofóbicas” e “islamofóbicas” (Navarro, 1997; Serra y Alegret, 1997). No se puede confundir el Islam con el fundamentalismo o la violencia, al igual que no se puede confundir el cristianismo con las cruzadas

o la Inquisición. El conocimiento del otro y la aceptación de la diversidad deben ser dos principios que deben guiar nuestra práctica educativa, además de dos antidotos imprescindibles para combatir el miedo.

3.5. Insistir en el valor de la democracia y la necesidad de la globalización de los derechos humanos

Como hemos propuesto (Jares, 1999b), la educación para la paz debe realizarse desde y para los derechos humanos. Los derechos humanos son el mejor legado que nos ha dejado el siglo XX y probablemente la construcción sociocultural más importante del ser humano. Por ello, los centros educativos deben hacer frente a las políticas neoliberales, que, asentadas en el individualismo, la competitividad, el gerencialismo y la excelencia del mercado, cuestionan los derechos humanos, entre ellos el propio derecho a la educación, la democracia y el estado del bienestar. En este sentido, luchar contra la conversión de la democracia en mera libertad de consumo, aceptando las normas y valores impuestos por el mercado a través de la ingeniería de la persuasión” (Ramonet, 1995: 68), son tareas prioritarias de las educadoras y educadores para la paz.

Una de las novedades más positivas de los últimos años, que debemos resaltar en clases, ha sido el establecimiento de instituciones internacionales de justicia, como los tribunales internacionales que juzgan los crímenes cometidos en Ruanda y en la antigua Yugoslavia. La lucha a favor de una justicia internacional está ligada a la lucha contra la impunidad, y ambas lo están a la lucha por los derechos humanos. Cualquiera que sea la causa, la impunidad significa en última instancia la negación de la justicia para las víctimas, y crea un clima en el que los individuos pueden seguir cometiendo violaciones sin temor a ser arrestados, procesados, castigados. Como se señala en el Informe del año 2000 de Amnistía Internacional, la impunidad, es decir, que no se ponga en manos de la justicia ni se castigue a los responsables de la violación de los derechos humanos, tiene habitualmente su origen en la falta de voluntad política, lo que a su vez a menudo se deriva del hecho de que ha sido el propio estado —o sus instituciones, como el ejército— el que ha cometido o fomentado esas violaciones. En otras ocasiones son grupos privados o empresas los que gozan de esta impunidad.

Un aspecto importante a destacar y analizar en clases es la decisión que en 1998 tomó la comunidad internacional de crear la Corte Penal Internacional (CPI) mediante el Tratado de Roma con jurisdicción sobre el crimen de genocidio, los crímenes de lesa humanidad y los crímenes de guerra, ha sido justamente considerada como un paso vital en la lucha contra la impunidad. Felizmente el 1 de julio de

2002 entró en vigor dicha CPI al ser ratificado el Tratado de Roma por más 60 estados el 11 de abril de 2002¹⁰ Analizar este recorrido de la justicia internacional no es sólo posibilitar el conocimiento de uno de los logros más importantes en el proceso de humanización sino que, además, debe servir para sensibilizar al alumnado a favor de la misma.

3.6. Sensibilizar sobre la reorganización de la ONU como garante de las relaciones internacionales

Los atentados del 11 de septiembre han provocado una reacción internacional de condena casi unánime. Sin embargo, la falta de autocrítica y la política unilateral que ha establecido Estados Unidos desde el 11 de septiembre ha sido un nuevo golpe a la ONU. Como se ha dicho, la administración de Bush

...debería aprovechar la condena prácticamente unánime e inequívoca del crimen que ha evidenciado la vulnerabilidad de Estados Unidos frente al terrorismo para ejercer el liderazgo del sistema multilateral cuyo eje son las Naciones Unidas, en lugar de acentuar el unilateralismo exhibido en este tiempo para satisfacer sus intereses o combatir las amenazas a su seguridad, usurpando competencias, imponiendo formas de cooperación a otros Estados, maximizando los efectos de políticas coercitivas y, por supuesto, no aceptando limitaciones para la propia soberanía cuyo alcance y verificación no esté en sus propias manos (Remiro Brotóns, 2002: 112).

Tampoco podemos aceptar las críticas de quienes rápidamente se han prestado a pedir la disolución de la ONU por su inoperancia. El problema del terrorismo, como el de la contaminación del planeta o el enjuiciamiento para todos aquellos que cometan crímenes contra la humanidad, son aspectos que necesitan una respuesta global y unas Naciones Unidas plenamente democráticas y no atadas a las superpotencias. La cuestión, pues, no es pedir su desaparición sino afrontar el reto de las necesarias reformas que hagan de la ONU una auténtica organización internacional más democrática, más operativa —y por lo tanto con más medios— y adaptada a la nueva situación internacional.

¹⁰ No podemos dejar de hacer constar el vivo rechazo de Estados Unidos a esta CPI, por la posibilidad de ser juzgados los ciudadanos norteamericanos y algunas de las acciones militares llevadas a cabo y que se reserva para el futuro. También cabe destacar la no ratificación de países como China y Rusia, entre otros.

3.7. Ofrecer alternativas y facilitar el conocimiento de las conquistas sociales

Al mismo tiempo que se presentan los datos que prueban la inequívoca afirmación de que vivimos en un mundo desigual, injusto y violento, es necesario ofrecer alternativas. Tanto en la etapa de profesor de Secundaria y en la actualidad como profesor universitario, así como en cursos para el profesorado, he constatado la reacción de impotencia que en numerosas ocasiones se produce al conocer las terribles cifras de la desigualdad. Por ello, es necesario dar a conocer las propuestas y las conquistas sociales que se han hecho y conseguido a lo largo de lo que se ha denominado el proceso de humanización de la humanidad. El conocimiento de las diferentes violaciones de los derechos humanos debe ir acompañado del conocimiento de los avances y conquistas sociales. Por ejemplo, si bien continúa el esclavismo en el siglo XXI, no podemos dejar de evidenciar el enorme avance que ha hecho la humanidad en este terreno; si bien existe sexismo y violencia contra las mujeres, tampoco podemos obviar la historia y los avances de la lucha feminista; si bien existe violencia e intolerancia, tampoco es menos cierto que se dan espacios de libertad y de ternura; etc.

Además, el sistema educativo debe realizar una puesta al día, presentando las diferentes propuestas que se realizan con el fin de solucionar los problemas apuntados. Dichas propuestas deben ser objeto de escrutinio por parte de los estudiantes, a la vez que se les debe dar la oportunidad de ser protagonistas de posibles nuevas alternativas. Algunas de las propuestas que se están lanzando desde diferentes foros y que debemos trabajar en las clases de Secundaria y Universidad son: *La aplicación de la tasa Tobin; la abolición de la deuda externa; el fortalecimiento de la democracia y la sujeción de la economía a la política; la reducción de los gastos militares en beneficio de los gastos sociales; el cumplimiento del 0,7% para ayuda al desarrollo; la eliminación de los paraísos fiscales; etc.*

3.8. Educar en el valor del compromiso y la esperanza

Desde los años noventa se está desarrollando un potentísimo discurso dominante de los ideólogos del conservadurismo que hablan de aspectos como el fin de la historia, la única sociedad posible, etc. Como ha señalado Sami Nair, "el pensamiento crítico, la esperanza, la simple idea de que otro mundo es posible, han sido tan duramente atacadas en los últimos años en que cualquier propuesta se ve tildada

de ‘irrealizable’ por el conformismo del pensamiento único” (2002: 12). Ejemplos de lo que decimos los hay en todos los campos del saber. Así, en una entrevista publicada en el diario *El País* (Madrid) y en otros periódicos europeos el día 10 de febrero de 2002, el historiador británico Paul Kennedy, docente en la universidad norteamericana de Yale, propugna que el mundo tiene que aprender a convivir con el Estados Unidos imperial, y termina la entrevista con estas ilustrativas palabras:

En cierto modo, la cuestión radica en la mera grandeza de Estados Unidos más que en su arbitrariedad. Es como si se tratase de una gran jaula de monos, en la que conviven simios de diferentes tamaños y en una esquina se acurruca un gorila de 230 kilos. Los otros monos más pequeños se tienen que conformar. Podríamos inclinarnos por el concepto de que hay que hacer pensar al gorila en la verdad, aunque sea sacrificando su destino. Si un día crece y ve que un mono pequeño tiene unos buenos plátanos, los cogerá, y nadie podrá impedirlo.

Al margen de la desafortunada comparación, no tanto por compararnos con simios sino por equiparar el mundo a una jaula, el pensamiento del citado historiador es un ejemplo genuino y actual de que la ideología de la resignación, de la sumisión al poder, se ejerza como se ejerza. Por ello, concluye que, debido al poder, sin precedentes en la historia, de Estados Unidos —afirmación que desde el punto de vista histórico no discutimos, aunque no deje de ser discutible—, nada podemos hacer ante el gorila si coge plátanos de nuestro huerto.

Sin embargo, desde la pedagogía crítica se viene insistiendo en la necesidad de “recuperar el valor de la utopía como motor de transformación de la sociedad” (Torres, 2001: 12), frente a la generalización de la desidia, la pasividad, la indiferencia, el fatalismo, el derrotismo, la resignación, etc. En este sentido debemos destacar el pensamiento de Paulo Freire (1993; 1997; 2001) sobre la necesidad de la esperanza y la utopía. Es más, como ha señalado José Gimeno Sacristán, “sin utopía no hay educación” (1999:30). Por ello, hacemos nuestras las palabras del pedagogo brasileño cuando escribía, “no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica” (Freire, 1993:8). Igualmente, desde el modelo crítico-conflictual-noviolento de la educación para la paz (Jares, 1999a), se ha insistido en el papel de la educación junto con el compromiso social y la acción política como recursos del ser humano para transformar aquellas situaciones injustas y perversas, por muy difíciles que éstas sean. De ahí el papel

otorgado a la acción¹¹. Tanto en el plano educativo como en el social, no debemos quedar indiferentes ante este tipo de situaciones que significan vulneración de los derechos humanos, por muy enfrente que tengamos a los poderes políticos, mediáticos, económicos, etc.

4. FINAL

Educar y educarnos es una tarea constante a lo largo de la vida; también es compleja y difícil, pero apasionada y placentera. Cargarnos de pasión, de capacidad de entrega y de esperanza forma parte de nuestra más genuina tarea profesional.

¹¹ En relación con los atentados del 11 de septiembre, desde el programa educativo municipal "Aprender a convivir", que coordinamos desde hace dos años en la ciudad de Vigo (más información en <http://www.aprenderaconvivir.org>), se envió a todos los Centros de la ciudad una "Carta a la comunidad educativa", firmada por la concejala de Educación Ana Gandón (puede consultarse en la página web citada), en la que además de condenarse los atentados, se invitaba a las diferentes comunidades educativas a trabajar el libro *La no-violencia explicada a mis hijas*, de Jacques Sémelin (Barcelona, Plaza & Janés, 2001), enviado gratuitamente a todos los centros de Vigo. Además, el profesorado recibió un dossier de artículos de prensa sobre los atentados y las respuestas a éstos. Quiso ser, pues, una iniciativa de rechazo de los atentados pero al mismo tiempo ofreciendo una alternativa: la comprensión de los hechos y sus consecuencias junto con el compromiso por una cultura de paz que simbolizamos en la estrategia de la acción no violenta. Posteriormente, en el *XV Encontro Galego e IX Galego-Portugués de educadoras/es pola paz*, celebrado en A Guarda (Pontevedra) los días 16 al 18 de noviembre de 2001, se aprobó una resolución de condena tanto de los atentados del 11 de septiembre como de la respuesta bélica de Estados Unidos sobre Afganistán.

FUNDAMENTO SOCIOPOLÍTICO

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS: TAREAS URGENTES EN MÉXICO

Rosalío Wences Reza¹

Los estudiosos de las ciencias sociales se plantean hoy el estudio y el impulso de lo que podríamos denominar “la conciencia democrática que se refiere fundamentalmente al conocimiento de los derechos humanos, a la demanda de su plena vigencia y la diseminación de ambos en la población”. Lejanos han quedado los días cuando, desde la perspectiva del materialismo histórico, al hablar de elementos de carácter subjetivo nos preocupaba sobre todo explorar el fenómeno de la conciencia de clase o las tendencias ideológicas prevalecientes (Zeitlin, 1967; Wences, 1971); y, desde la perspectiva de la ciencia social funcionalista nos interesaba sobre todo observar los resultados electorales (Lipset, 1960), estudiar la opinión pública para poder hablar de la socialización política o del aprendizaje de los valores (Imán, 1959; Greenstein, 1965; Segovia, 1975); o llegar a hablar del grado de existencia de una cultura cívica (Almond y Verba, 1965, 1980), etc.

La crisis de esos paradigmas nos ha llevado a pluralizar nuestros enfoques teóricos y metodológicos, sin que se desechen totalmente las preocupaciones anteriores; sólo que hoy nos resultan totalmente insuficientes para abordar la problemática contemporánea que se refiere a la plena vigencia de los derechos humanos. Quizá dentro del concepto de conciencia de clase proletaria podríamos incorporar las nociones de derecho al trabajo, del derecho a la salud. ¿Pero cómo incorporaríamos el derecho al desarrollo sustentable, los derechos de la mujer, del menor, del anciano, de los jóvenes, de los grupos étnicos, etc.? No cabe duda que la conciencia democrática como concepto que se refiere al conjunto de todos los derechos humanos es un conjunto mucho más amplio y plural que el antiguo concepto de conciencia de clase proletaria. También es cierto que las preocupaciones de la antigua conciencia social funcionalista resultan hoy igualmente limitadas. Se requiere, por tanto, construir nuevas perspectivas teórico-metodológicas, nuevos paradigmas.

¹ Educador latinoamericano, luchador social, exrector y profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG). Falleció el 6 de noviembre de 2006.

Los derechos humanos en los nuevos paradigmas de las ciencias sociales

Aquí quisiera abrir un pequeño paréntesis y referirme al homenaje que la Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos rindiera en la ciudad de Puebla, durante su Segundo Encuentro Nacional, al doctor Abraham Magendzo, educador latinoamericano nacido en la tierra de Pablo Neruda, que sigue hoy el ejemplo de Paulo Freire. Lo que ha aportado en materia de propuestas concretas para la EDH es de gran valía, como en el homenaje se resaltó. Pero sus aportaciones son también de suma importancia porque abonan en la construcción de un nuevo paradigma en las ciencias sociales, y no sólo en la pedagogía. Nos dice en su libro *Currículo, educación para la democracia en la modernidad* (1997), que uno de los ejes en la elaboración de ese nuevo paradigma para las ciencias sociales es la elaboración de un diseño curricular problematizador porque

el conocimiento de la democracia.. adquiere significación para el estudiante cuando éste percibe y toma conciencia de los conflictos que se generan como resultado de las contradicciones entre el discurso democrático, participativo, de respeto de los derechos humanos y la realidad social, familiar y escolar. Desentrañar estas contradicciones, comprender los subyacentes que las sustentan, analizar las consecuencias que éstas tienen, tanto en el plano individual como en el plano social y, sobre todo, levantar propuestas tendientes a producir los cambios que permitan superarlas, es sin duda una tarea central que debe proponerse en una educación para la democracia (235).

Por otro lado, Magendzo propone colocar los intereses, inquietudes, aspiraciones del estudiante en el centro del diseño problematizador. Es decir, se trata de construir una escuela del aprendizaje del estudiante, dejando atrás la vieja escuela de la enseñanza del profesor. Magendzo insiste (2000:2) en afirmar que

en un afán homogeizador, pretextando la construcción de la "unidad nacional" y del "Estado nacional" se ha ocultado, negado al diferente. La educación se ha sumado, consciente o inconscientemente, al proceso de la instrumentación y el de la invisibilización.

Con estos ejemplos queda claro que está sentando las bases firmes para un nuevo paradigma en las ciencias sociales, en el momento actual de la construcción de la democracia latinoamericana.

Al hablar de la conciencia democrática como el elemento subjetivo clave de las ciencias sociales del inicio de este nuevo milenio, habrá que recalcar que tiene que referirse a la totalidad de los derechos

humanos: las garantías individuales, los derechos sociales, el derecho al desarrollo sustentable, los derechos de los grupos étnicos, los de los trabajadores, los de los campesinos, los de las minorías religiosas, los de las mujeres, menores, ancianos, jóvenes. Nos interesa, desde la perspectiva sociológica, descubrir qué tanto sabe la sociedad civil –y también la sociedad política- sobre cada uno de ellos, para poder incidir y que tenga un mayor y mejor conocimiento. Nos interesa, además, descubrir su grado de conciencia sobre cada uno de ellos; es decir, su toma de partido a favor de la exigencia de la vigencia de cada uno de esos derechos. Por último, también nos preocupa averiguar qué tanto se ha generalizado en la población ese conocimiento y esa conciencia sobre los derechos humanos; lo cual nos permite descubrir qué tan consolidada está la cultura de los derechos humanos.

Esta agenda para la investigación y la promoción de los derechos humanos es tarea para toda una pléyade de investigadores y promotores de dichos derechos. No es tarea para unos cuantos. Existe, además, otra serie de tareas igualmente importante que tiene que ver con el estudio de y con el esfuerzo por disminuir las herencias autoritarias en nuestro país; que son los obstáculos principales para la plena vigencia de los derechos humanos, Aclaro que, dado que la realidad es contradictoria, así como México tiene herencias autoritarias también tiene herencias democráticas; entre éstas podemos señalar 1810, 1857, 1910, 1968, 1988, 2 julio de 2002, el triunfo de Pablo Salzar Mendiguchía en las elecciones para gobernador en Chiapas, etc.

El señalamiento de las herencias autoritarias se hace con el fin de propiciar la investigación profunda y responsable de sus rasgos, no con el mero afán declarativo o de denuncia, sino también con el afán de propiciar también el diálogo problematizador -dijera Magendzo- en las escuelas y demás foros públicos, así como directamente con los representantes de las instituciones u organizaciones señaladas. En cada caso, se hace alusión tanto a la posible herencia autoritaria como a su contraparte, o sea la posible herencia democrática; lo que anhelamos es disminuir la primera para enriquecer la segunda.

La iglesia. Inspirándose en Tocqueville (*La democracia en América*), y en Max Weber (*La ética protestante y el espíritu del capitalismo*), Krauze (2000) nos habla de “La ética católica y el espíritu de la democracia”, señalando que en el siglo XX “en México el espíritu de la religión y el espíritu de la libertad marchaban en sentidos opuestos” (pág. 16). En el siglo XX, “para la iglesia, a pesar de sus grandes batallas contra el comunismo, la opción democrática y liberal sigue siendo incómoda y problemática” .. (18). Concluye diciendo que:

sin embargo, la democracia liberal se mueve... El tiempo y los nuevos tiempos han hecho su labor, han movido montañas, han comenzado a modificar desde abajo las costumbres, Por primera vez en casi dos siglos de historia independiente, Iberoamérica está llenando de espíritu la letra de sus constituciones demoráticas (19).

Pero en ese cambio no aparece ningún factor relacionado con la iglesia que permanece como un elemento de la tradición autoritaria.

Krauze deja del lado algunas aristas del papel de la iglesia, o las menciona de paso o las subestima; aristas que, sin negar sus papel en la tradición autoritaria, indican complejidad de la realidad mismas de la iglesia, sus contradicciones y su papel fundamental en la larga historia de la lucha por los derechos humanos. En primer lugar, sin la enseñanza elemental de que "todos somos hijos de Dios", difícilmente podría haber avanzado la lucha de la humanidad por la igualdad. En segundo lugar, la iglesia representa tanto una tradición como también una tradición democrática; los casos de Miguel Hidalgo, Morelos, Méndez Arceo, y Samuel Ruiz no dejan lugar a duda,

Por último, la pluralidad en el mundo occidental, que es el factor que sienta las bases para la posibilidad de la democracia, se deriva de la Reforma protestante; pero no es la doctrina protestante en sí la que conduce a la democracia, como Krauze parece indicar, sino la pluralidad de los grupos religiosos. Repito, no es el protestantismo en sí el que necesariamente coadyuva al desarrollo de la democracia, sino la pluralidad protestante o la pluralidad generada a raíz de la reforma protestante. Como dijera Touraine (1994:240), la democracia es un largo combate contra el "uno, "contra el poder absoluto, la religión de Estado, la dictadura del partido o del proletariado". Estas precisiones no tienen el propósito de negar la herencia autoritaria de la iglesia, sino de ubicarla en una perspectiva correcta; para que de esa manera tengamos más elementos en el diálogo problematizador que hay que entablar con el fin de disminuir aún más los elementos de la herencia autoritaria.

El régimen de partido de Estado. El régimen de Estado, o lo que comúnmente se ha denominado "PRI-Gobierno", ha sido sin duda el principal obstáculo para la plena vigencia de la democracia. Con la ciudadanización de los órganos electorales, los triunfos de la oposición en elecciones municipales, incluyendo las principales ciudades del país y en varios gobiernos de los estados comenzó el principio del fin de dicho régimen. El 2 de julio del 2000, el pueblo de México abrió la gran avenida que parece convertir en irreversible el proceso que señalan varias gubernaturas y presidencias municipales ganadas todavía con el fraude, sindicatos todavía sujetos al charrismo, el deseo

de que retornen los días del “carro completo”, etc. Para asegurar la consolidación democrática, éstos tienen que ir cediendo espacio al juego democrático.

El neoliberalismo. El rasgo autoritario de esta doctrina económica se refiere al hecho de que sus partidarios lo definen como la “única opción posible”, cuestión inadmisibles en la teoría de la democracia que demanda diversas opciones para que la ciudadanía decida entre ellas.

Los partidos políticos. La preocupación acerca de la herencia autoritaria del Partido Revolucionario Institucional no se refiere solamente a su antiguo *status* de partido de Estado; por eso en sí sigue siendo preocupante por la intención de algunos sectores de regresar las manecillas del reloj político a los días de auge del régimen de partido de estado, antes del 2 de julio del 2000. En este sentido, cabe aclarar que en el momento en que el PRI se defina como uno más de los partidos políticos y encauce su lucha por los senderos estrictamente democráticos, olvidándose del fraude electoral, de la compra de votos, de la coalición, del uso de los recursos del erario público para sus campañas políticas, etc., entonces habrán terminado los peligros de la herencia autoritaria como partido de estado. Sin embargo, tiene otras facetas también de carácter autoritario que conviene señalar: la práctica del “dedazo”, la creencia de que sólo el PRI tiene los cuadros experimentados para gobernar; de que perdió el 2 de julio por la “traición” de Zedillo y no tanto por la decisión mayoritaria del pueblo de México, etc. Es decir, la herencia autoritaria de PRI también a la cultura del priismo; y no sólo a su antiguo *status* de partido de Estado.

Debemos todos reconocer la lucha de setenta años del Partido Acción Nacional por la democracia, durante los cuales fue víctima de incontables fraudes electorales, algunos denominados “patrióticos”, y de la persecución política. Sin embargo, eso no obsta para que dejemos pasar desapercibidos elementos de su herencia autoritaria: su posición frente al aborto en casos de violación en Guanajuato y en Baja California, su exclusión de homosexuales en parques de Aguascalientes, la prohibición de la minifalda en oficinas del Gobierno del Estado en Jalisco, el toque de queda contra los jóvenes en Tijuana, etc. No creo que sean elementos aislados; son más bien expresiones concretas de una ideología que muestra tendencias autoritarias. Son cuestiones que hay que señalar, discutir, estudiar, reflexionar en el diálogo problematizador para ampliar los márgenes de la democracia en México.

La izquierda tiene también una larga historia en la lucha de los derechos humanos y en la construcción de la democracia mexicana. La campaña de 1988 del Frente Democrático Nacional, antecesor del Par-

tido de la Revolución Democrática, inicia la lucha más importante en los tiempos modernos por la democracia; los cientos de asesinatos y encarcelados y los miles de perseguidos del PRD son prueba fehaciente de los sacrificios de ese partido por la democracia. Con anterioridad, la izquierda creó sindicatos, organizaciones campesinas y populares, partidos políticos y medios de comunicación independientes, democratizó universidades; en pocas palabras, creo el entramado político-organizativo que hizo posible la insurgencia que se inició en 1998. Pero la izquierda, hay que reconocerlo autocríticamente, tiene también una vertiente de herencia autoritaria. El sueño de “un solo partido revolucionario, de una ideología única, de un solo camino hacia el desarrollo en la dirección que marca la historia” constituye sin duda alguna también un bagaje autoritario. La izquierda tiene que deslindarse de los regímenes de partidos de Estado en el socialismo real, porque allí no hubo democracia; aunque sí hubo seguridad en el empleo, en la salud, en la educación, logros fundamentales para la igualdad social, pero que no cubrieron los derechos individuales fundamentales, tales como la libertad de expresión, de manifestación, del voto, etc. La libertad política es también un derecho para la izquierda; y es lo primero que se pone en riesgo ante el ascenso de herencias autoritarias. Esos aspectos tienen que ser sometidos a análisis, reflexión, autocrítica, al diálogo problematizador con el mismo propósito de ampliar y fortalecer, dijera Salvador Allende en México, “las grandes alamedas” de la democracia.

Hasta aquí, hemos identificado a la vertiente autoritaria de la iglesia, con el engranaje del régimen de partido de Estado, a la postura que define al neoliberalismo como la “opción única”, a ciertas vertientes de la cultura de los principales partidos (PRI, PAN y PRD) como herencias autoritarias en nuestro país; herencias que hay que estudiar a fondo, reflexionar, debatir bajo los lineamientos del diálogo problematizador. Por último, señalaremos dos elementos de la cultura mexicana que constituyen parte de la herencia autoritaria de México: el machismo y el racismo.

El machismo. Todos comprendemos que mientras persista el machismo como un elemento clave de la cultura mexicana -y mundial desde luego-, no hay tampoco posibilidad de ejercicio de los derechos de los niños, jóvenes y ancianos. Es tiempo ya de que los hombres aprendamos a ser eso: hombres; y de que también algunas mujeres - las madres sobre todo- se sumen a la tarea de que seamos hombres y no machistas, sin temor de ser acusados de “mandilones”.

El racismo. Muchos comentan que el racismo tiene sentados sus reales en Estados Unidos, Europa, Sudáfrica de los tiempos del *Apartheid*, más no en Latinoamérica. Sin duda que alguna verdad hay en ese comentario; pero es una verdad relativa y no absoluta. Los crío-

llos y mestizos mexicanos somos todos coletos. Arrinconamos a los indígenas en las regiones más inhóspitas del país y los mantenemos sumidos en las más espantosa de las miserias. Ni siquiera “nos dábamos cuenta de ello”, porque formaba parte de la realidad con la que habíamos aprendido a vivir y a considerar como algo normal o natural. Hasta que hizo su aparición el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, el día que muchos celebrámos la inserción de México en el primer mundo, el 1° de enero de 1994. Los intelectuales mexicanos de la segunda mitad del siglo XIX, que se autodenominaban “científicos”, argumentaban, sin ningún pudor, que el problema de México era la existencia de los indios, que sin ellos México sería un país moderno. Tesis similar era la del general Custer, del ejército de los Estados Unidos, que decía que el “único indio bueno era un indio muerto”. ¡La ironía de la historia es que Custer fue uno de los pocos generales que murió ante la resistencia de los indios norteamericanos!

Las tareas pendientes en materia de los derechos de los indios mexicanos son enormes: educación, salud, trabajo, desarrollo sustentable, garantías individuales y la autonomía de los pueblos, que ha sido reconocido por diversos documentos de la ONU como un derecho humano, pactado entre Gobierno Federal y el EZLN en los Acuerdos de San Andrés; pero que el primero se ha negado a cumplir.

Evidencias históricas de la importancia de la cultura de derechos humanos en las instituciones de educación superior

Algunos dudan de la posibilidad de que la educación superior sirva para el aprendizaje de los derechos humanos, para reducir los márgenes de la herencia autoritaria; en otras palabras, para fortalecer la democracia. Cuando el Segundo Encuentro Nacional de la Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos de México representantes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla informaban sobre la incorporación del estudio de los derechos humanos en el tronco común de todas las carreras profesionales (Robledo Zapata, 2000; Aguilar Chacón, 2000; Loyola Gutiérrez, 2000), no faltó quien externara dudas acerca del impacto de sus programas. Aunque la respuesta concreta acerca de la efectividad de determinado programa educativo tiene que ser producto de la investigación sobre el caso particular, podemos abordar el tema desde una perspectiva general.

En primer lugar, retomando el asunto de los paradigmas, Touraine (1997), Magendzo (1997, 2000) y Tedesco (1996), Ramírez (2000), entre otros, subrayan la imperiosa necesidad de cambiar la orientación de la escuela. Touraine nos llama a construir la escuela donde el alumno sea sujeto, y no objeto, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos llaman a esa escuela la escuela del aprendizaje para diferenciarla de la vieja escuela de la enseñanza del profesor. Magendzo, como ya

señalamos anteriormente, coloca al estudiante en el centro del diseño problematizador del currículo y recalca que

la educación para la democracia(...) No es neutra(...) Se prONuncia clara e inequívocamente por valores, como el respeto a la vida y a la dignidad humana, por la tolerancia y la no discriminación, por la valoración del pluralismo, la apertura solidaria a la diversidad y a la diferencia, por la construcción de criterios racionales para la resolución de conflictos que el diálogo, la comunicación y la razón deliberativa se anteponen a la lógica del enfrentamiento, la competitividad y el desencuentro. En este sentido, el último fin de la educación para la democracia es contribuir a la creación de una sociedad mas justa, equitativa y solidaria (1997:276-277).

Tedesco agrega que

los jóvenes de hoy están convocados a elegir, a tomar decisiones que, hasta hace poco, estaban definidas por autoridades externas al individuo: el Estado, la familia, la escuela, la iglesia, incluso empresa, [aprender] a elegir constituye una tarea importante en la educación para la paz y la democracia [y] supone una pedagogía muy diferente a la vigente en nuestros días escolares. El trabajo en equipos, la solidaridad activa entre los miembros del grupo y el desarrollo de la capacidad de escuchar constituyen, entre otros, los elementos centrales de esta pedagogía que debemos desarrollar... 1996.88).

Así que la escuela para la democracia tiene que construirse siguiendo, entre otros, los lineamientos sugeridos en el párrafo anterior.. si contruimos, de acuerdo a este nuevo paradigma, esa escuela del estudiante como sujeto, esa escuela para la democracia, no deberá quedar ninguna duda de que el aprendizaje de los derechos humanos será efectivo. En otras palabras, la escuela servirá no solamente para aprender a leer y escribir, para aprender los conocimientos científicos, tecnológicos y humanistas, sino también para aprender a exigir la vigencia de los derechos humanos.

Pero quizá algunos todavía duden de esa posible eficacia de la escuela; quizá algunos piensen que suena muy bien en teoría, pero ¿Qué sucederá en los hechos? Estamos acostumbrados a pensar según los cánones de viejos paradigmas –los que dijimos anteriormente que hoy nos resultan insuficientes-. Por un lado, la antigua tesis del marxismo vulgarizado afirmaba la superestructura -este caso la escuela- depende de la estructuta económica; luego entonces, los cambios fundamentales se generan en la estructura y de allí el cambio afecta la superestructura; pero no al revés. Habrá que aclarar que este es un claro ejemplo de una visión determinista de la causalidad; siendo

que Marx se declaró siempre partidario de una visión dialéctica de la causalidad. Por eso, cuando hablamos de la importancia del aprendizaje de los derechos humanos para la democracia, algunos se sienten incómodos porque no recurrimos a variables de tipo económico para explicar el papel de los derechos humanos; según ellos, ¿nosotros queremos cambiar utópicamente al mundo partiendo de la EDH? Marx ya reconocía el papel fundamental de la conciencia de clase para el cambio; nosotros hoy hablamos del papel fundamental de la conciencia democrática para el cambio.

Por otro lado, el paradigma funcionalista asigna a la escuela el papel de socializar a los alumnos en los valores de esa sociedad, no existe ningún problema. Sin embargo, por ejemplo, en México hay valores machistas y racistas que obviamente no son derechos humanos y que se filtran cuando menos en el currículum oculto. Nosotros proponemos que el estudiante aprenda, más que los valores de la sociedad mexicana, los derechos humanos que son eso: los derechos de la humanidad, se les reconozca o no en tal o cual sociedad concreta. Y sugerimos que en caso de discrepancia, se enfrente el dilema abiertamente a través del diálogo problematizador. Podría pensarse que el funcionalismo se queda con la sociedad tal como es; y que nosotros los estudiosos y promotores de los derechos humanos soñamos con la construcción de una sociedad mundial cuyos valores se refieran a los derechos humanos; pero esa sociedad todavía no existe. Hay que crearla; y una de las estrategias para hacerlo es el aprendizaje de los derechos humanos en las escuelas.

Por último, quisiera mencionar de manera resumida (ver Wences, 1984, 1999 para una versión más larga) algunos elementos de carácter histórico para documentar la aportación de la universidad mexicana al cambio democrático de nuestro país. Cabe recalcar que todas las instituciones de educación superior forman profesionistas para el mercado de trabajo; pero como veremos enseguida, no todas en el mismo grado han contribuido a través de egresados, de sus estudiantes o de sus profesores al cambio democrático de México.

En la Guerra de Independencia sobresalen como dirigentes egresados del Colegio de San Nicolás, ubicado en Valladolid, hoy Morelia: Miguel Hidalgo, José María Morelos, Ignacio López Rayón (sólo educación media). López Rayón y Andrés Quintana Roo estudiaron derecho en el Colegio de San Ildefonso y Mariano Jiménez estudió en el Colegio de Minería. Ningún egresado de la Real y Pontificia Universidad de México se incorporó a la lucha por la independiencia. Tanto en el Colegio de San Nicolás como el de San Ildefonso fueron instituciones dirigidas por los jesuitas hasta su expulsión en 1767; después sus alumnos se hicieron cargo de ellas. Antes de su expulsión

introdujeron, por fin, las enseñanzas de Galileo, Newton, Copernico; es decir, de la revolución científica. Cuestión que no sucedió en la Real y Pontificia Universidad; ya que siguió fiel a la ciencia aristotélica. Los jesuitas también enseñaron a sus alumnos que los pueblos tenían el derecho a rebelarse ante las injusticias de los gobiernos; cosa que tampoco sucedió en la Universidad de México. Es decir, se creó en esos colegios una cultura, por un lado, científica y, por el otro, de los derechos humanos. En el Colegio de Minería, institución creada por los Borbones en los últimos años del siglo XVIII, según el testimonio de Humboldt, que fuera maestro allí en 1801-1802, se podían consultar obras de la Ilustración, a Rosseau, a Voltaire, a pesar de estar prohibidas por la Inquisición. Además, fue la primera institución de educación superior de la Nueva España que contó con laboratorios científicos equipados. Es decir, allí también se gestó una cultura científica y de los derechos humanos. Esa cultura es la aportación de esas tres instituciones de educación superior –el Colegio de San Nicolás, el de San Ildefonso y el de Minería-, a través de sus egresados, a la independencia de México. La Real y Pontificia Universidad no hizo ninguna aportación, porque careció de la cultura científica moderna y de una cultura de los derechos humanos.

No se pretende proponer que esas tres instituciones educativas hayan llevado a cabo la Guerra de Independencia; lo cual sería un disparate. Sus aportaciones fueron modestas, pero significativas. Crearon en su seno una cultura científica y, a la vez, de los derechos humanos; en esa cultura se formaron sus estudiantes como profesionistas y como ciudadanos. Esas convicciones ideológicas, en su momento fueron determinantes para que como mexicanos tomaran la decisión de iniciar o de incorporarse a la Guerra de Independencia.

Un proceso similar descubrimos al analizar los antecedentes de la Guerra de Reforma. Los liberales estaban convencidos de la inoperancia de la educación heredada de la Colonia; convicción que quedara resumida en las tres palabras con las que la Comisión de Educación nombrada por el Vice-Presidente Gómez Farías, encargado del despacho de la Presidencia de la República, sintetizara su informe en 1883 acerca de la Universidad en México; es *inútil*, *irreformable* y *perniciosa*. Por esa razón, procedieron a desaparecerla cada vez que tuvieron la oportunidad; pero, ironía del destino, fue el propio Maximiliano el que la clausurara de manera definitiva en 1865. Los liberales crearon instituciones de educación superior con el nombre de institutos de ciencias y artes, o científicos y literarios porque hasta esos nombres “universidad y “colegio”, llegaron a ser antema para ellos, en todos los estados donde habían ganado las elecciones para gobernador; así sucedió en el Estado de México, Oaxaca, Zacatecas, etc. En Michoacán

el gobernador Melchor Ocampo reabrió el Colegio de San Nicolás en 1848, ya que había permanecido clausurado desde enero de 1811, denominándolo ahora “de Hidalgo” Nótese que fue la única institución a la que los liberales no le quitaron el nombre de colegio por respeto a Vasco de Quiroga, su fundador, y a Miguel Hudalgo, su alumno, maestro y rector. La orientación de la enseñanza en esos institutos era clara: (1) Tenían que divulgar las ciencias modernas; (2) entre ellas la de economía política de Adam Smith; (3) el derecho de los individuos a la educación, a la libertad política, a la propiedad, etc. Por eso, desde su seno o habiendo egresado sus maestros y estudiantes, combatieron del lado de la Reforma: Benito Juárez, Ignacio Manuel Altamirano, Porfirio Díaz, Ignacio Ramírez, etc. En este caso tampoco encontramos un egresado de la Universidad de México que haya combatido en las filas liberales. La cultura científica moderna y la cultura de los derechos humanos que se enraizaron en los institutos y en el Colegio de San Nicolás de Hidalgo, fueron las aportaciones de estas instituciones de educación superior a la Reforma; sólo coadyuvaron a su realización a través de la creación, en su seno, de una cultura científica y de los derechos humanos que contribuyó a la formación política e ideológica de muchos dirigentes liberales.

En la Guerra de Independencia los egresados universitarios ya no jugaron un papel tan protagónico como en la Guerra de Reforma. Tampoco podemos hacer una crítica a la antigua Universidad de México, porque desapareció, como ya dijimos en 1865. La actual Universidad Nacional de México, que luego consiguiera su autonomía, como tanto se esmeraba en recalcar Justo Sierra, en su discurso de inauguración el 23 de septiembre de 1910, no es descendiente de aquélla; sino una institución nueva que, según las esperanzas del mismo Sierra, “no la sorprenderá la toma de Constantinopla discutiendo sobre la naturaleza de la luz del Tabor”. Sin embargo, volvemos a descubrir que algunos egresados de algunas de sus instituciones, donde también se forjó una cultura de los derechos humanos, se incorporaron a la Revolución. Tal fue el caso del Colegio de San Nicolás de Hidalgo, cuyos estudiantes en varias ocasiones se manifestaron en contra de la dictadura; y algunos de sus estudiantes o egresados, como Pascual Ortíz Rubio, formaron parte de las filas del Ejército Constitucionalista. De la Escuela de Agricultura se incorporaron varios estudiantes, encabezados por Marte R. Gómez, al Ejército Libertador del Sur; pero se les comisionó a desempeñar tareas afines a su formación profesional, deslindando terrenos para las comunidades y asesorando campesinos en la producción agrícola: Tomaron la decisión de sumarse al Ejército de Emiliano Zapata después de los fusilamientos de estudiantes de su Escuela por parte de las fuerzas del porfiriato. Desde luego, que

Zapata, Villa, Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles nunca fueron a la universidad; y los dos primeros nunca fueron a la escuela.

En 1910 existía en la Escuela Nacional Preparatoria y en la Escuela de Jurisprudencia, junto con Medicina, Ingeniería, Contaduría y el nuevo proyecto de la Escuela de Altos Estudios, un grupo cultural denominado el Ateneo de la Juventud, que se había propuesto como objetivo combatir la filosofía positivista, que predominaba a través del estudio y difusión de filosofías idealistas. Dos de sus integrantes, José Vasconcelos y Martín Luis Guzmán, se incorporaron al maderismo; pero los demás no. Antonio Caso, quien fuera el presidente del grupo, era un connotado porfirista; y algunos formaron parte del gobierno de Victoriano Huerta.

A raíz de la Guerra de los Cristeros y de la crisis económica que se iniciara en 1929, voces representativas del movimiento magisterial empezaron a demandar el cambio del Artículo 3° Constitucional, porque decían que la educación laica que impartía el estado era insuficiente para combatir el fanatismo. De esa manera, el Congreso de la Unión en 1993, antes del inicio del gobierno del Gral. Lázaro Cárdenas del Río, aprobó el cambio de dicho Artículo, afirmando que "La educación que imparta el Estado será socialista..." Así que el gobierno de Cárdenas se hechó a cuestras la tarea de interpretar el sentido de ese Artículo, adoptando las medidas siguientes: (1) Se abrieron internados o se crearon escuelas con internados en todos los niveles educativos: primaria, secundaria, normal y en el Instituto Politécnico Nacional, para que los hijos de los campesinos, obreros y empleados pudieran realizar esos estudios. (2) Se inició la publicación de libros de texto gratuitos donde se abordaban temas como el derecho a la tierra, la reforma agraria, el derecho al trabajo, la sindicalización, el salario justo, el derecho a huelga, la solidaridad internacional, etc. De tal manera que la esperanza era que la formación que los estudiantes allí adquirieran, que la cultura que allí se creara, sirvieran en el futuro para coadyuvar a otros avances en la historia de México. A partir de 1940 se empezó a dismantelar la educación popular del cardenismo, incluido el Artículo 3° Constitucional, que se cambió, los internados fueron desapareciendo, los libros de texto gratuitos dejaron de publicarse -se reanudó su publicación cuatro sexenios después, con López Mateos-. La cultura que se creó en esas instituciones sirvió fundamentalmente para la lucha defensiva que tuvieron que dar para que el dismantelamiento no fuera total, ni inmediato; pero también sirvió como referente para los nuevos intentos de crear una educación alternativa, después del Movimiento Estudiantil de 1968.

El movimiento del 68 es considerado como un parteaguas en la historia de México en la lucha por las libertades fundamentales; aun-

que no logró sus objetivos de manera inmediata, sentó las bases para muchos esfuerzos de los mexicanos en esos y otros aspectos. Uno de esos fue la propuesta de muchos de sus participantes o simpatizantes de impulsar una educación alternativa, de cambiar el contenido y orientación de la enseñanza para crear instituciones educativas, críticas, democráticas y populares. Parecido este planteamiento al del cardenismo, difiere de él sin embargo, porque no es un programa del estado mexicano como lo fue aquél. Los proyectos emanados del movimiento del 68 son esfuerzos de la oposición de izquierda, que con ello se proponía sentar las bases para una futura construcción del socialismo. Cosa que obviamente no sucedió. Pero lo que sí hizo la izquierda en los años setenta y ochenta en las universidades, en los sindicatos, en las organizaciones campesinas y populares, en proyectos de comunicación, etc., fue crear el entramado político-organizativo que mucho ha servido en la lucha por la democracia a partir de 1988. así descubrimos que muchos de los dirigentes y activistas del Partido de la Revolución Democrática provienen de la UNAM (Economía, Ciencias Políticas, Ciencias, Arquitectura, CCH, etc), Universidad Autónoma Metropolitana, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, de la Universidad Autónoma de Sinaloa, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, de la Universidad Autónoma de Guerrero etc., instituciones más ligadas a los esfuerzos por crear esa universidad alternativa de la década de los setenta. Habrá que aclarar, sin embargo, que el ciclo de la universidad crítica, democrática y popular ya concluyó, porque terminó su utopía que era el socialismo real.

Hoy vivimos otro momento histórico cuya utopía es la construcción de la democracia, donde los derechos humanos tengan una vigencia plena. Para ello queda claro, después de que revisamos estos elementos de la relación entre universidad e historia de México, que la EDH no ha sido un esfuerzo en vano; por el contrario, ese es el camino para asegurarnos de que en muchas instituciones educativas, la tarea fructifique, que se formen culturas de los derechos humanos sólidas. Bajo esas condiciones, nada ni nadie detendrá el avance del movimiento de los derechos humanos, de la democracia. Por lo contrario, si no llegamos a crear culturas de los derechos humanos en las instituciones educativas, se impondrán las herencias autoritarias en la primera coyuntura histórica que se presente. Sin embargo, las aportaciones de algunas instituciones de educación superior a la historia de México nos permite terminar estas notas con un signo de optimismo.*

* Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Nacional de la Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos en México. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

BIBLIOGRAFÍA

Almond, Gabriel A y Sydney Verba, 1965. *The Civic Culture*, Little, Brown and Company, Nueva York, 1980. *The Civic Culture Revisited*. Little.

Aguilar Chacón, Elba del Rocío, 2000, *Derechos Humanos como paradigma para una educación valoral*. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Nacional de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos en México, celebrado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 28 de agosto.

Greenstein, Fred I., 1965. *Chikldre al Politics*. Yale University Press, New Haven, Conn.

Hyman Herbert H., 1959. *Political Socialization*. A Study in the Psychology of Political Behavior. Free Press, Nueva York.

Krauze Enrique, 2000. "La ética católica y el espíritu de la democracia." *Letras Libres*, Año II, Núm. 14, febrero, págs. 12-19.

Lipset, Seymour Martin, 1960. *Political Man* . Doubleday, Garden City, Nueva York.

Loyola Gutiérrez, Mariana Paula, 2000. *Ética-Bioética y derechos humanos*. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Nacional de Profesores e Investigadores en Derechos Humanos en México, celebrada en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 28 de agosto.

Magendzo Abraham, 1997. *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Instituto para el desarrollo de la democracia. Santiago de Chile.

_____ 2000, *Educación en derechos humanos: Síntesis de un camino recorrido y otro por recorrer*. Ponencia magistral presentada en el Segundo Encuentro Nacional de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos en México, celebrado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 29 de agosto.

Ramírez Gloria, 2000, *La Educación en Derechos Humanos y Democracia, una perspectiva latinoamericana*. Cátedra UNESCO de De-

rechos Humanos de la UNAM. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Nacional de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos en México, celebrado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 28 agosto.

_____, 1998, (Coordinación) *Derechos Humanos*. Libro para estudiantes. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Robledo Zapata, Norma, 2000, *Educación valoral en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Nacional de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos en México, celebrado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 28 agosto.

Segovia Rafael, 1975. *La politización del niño mexicano*. El Colegio de México.

Tedesco, Juan Carlos, 1996. "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano". *Nueva Sociedad*. Núm 146, noviembre-diciembre, págs. 74-89, Caracas, Editorial Texto.

Touraine Alain, 1994. *Qu'est-ce la démocratie?* Librairie Arthème Fayard, París.

_____, 1997. *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica, México.

Wences Reza, Rosalío, 1971. *El movimiento estudiantil y los problemas*, Editorial Nuestro Tiempo, México.

_____, 1984. *La universidad en la historia de México*. Editorial Línea (Universidad Autónoma de Guerrero y Universidad Autónoma de Zacatecas), México.

_____, 1999 *Universidad y proyecto de nación*, Reforma Universitaria, año 1, diciembre, págs. 45-52.

Zetlin Maurice, 1967. *Revolutionary Politics and the Cuban Working Class*. Princeton University Press, Princeton Nueva Jersey.

LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO HUMANO. EL CASO DEL ACCESO A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA ZONA METROPOLITANA

Hugo Aboites¹

Quisiera comenzar este artículo con algo que ocurrió ya hace muchos años en otro país, pero creo permite ver de una manera diferente realidades que hoy ocurren en México. Realidades a las que no debemos acostumbrarnos.²

En 1927 una resolución de la Suprema Corte de Justicia de los Estados Unidos determinó que era constitucional y por lo tanto válida, una Ley de Estado de Virginia. Esto significó un triunfo para los legisladores de este Estado de la Unión Americana, pero para Carrie Buck, una joven madre, le significó la esterilización. Significó que había sido rechazada su apelación de inconstitucionalidad ante el más alto tribunal de esa Nación y que por lo tanto obligatoriamente debía someterse a la esterilización, porque los test estandarizados de medición del coeficiente intelectual habían determinado que ella era una “débil mental” y por ello el Estado le prohibía tener más hijos. De hecho, también su propia madre y su hijo habían sido diagnosticados como débiles mentales. ¿Cómo explicaban los magistrados esta radical decisión?

Hemos visto no pocas veces –alegaba el magistrado Holmes de la Corte Suprema– que el bienestar público puede requerirle a los mejores cuidados de un país el sacrificio de su vida. No debe extrañar por lo tanto que ese mismo bienestar pueda pedirle sacrificios menores a aquellos que ya le han robado su fuerza al Estado.

Y, usado el jargón técnico de la época, el magistrado concluía: “...Tres generaciones de imbéciles -abuela, madre e hijo- son suficientes.”

Una vez que se concibe que una política social debe plantearse en términos de diferenciar entre “los mejores” y “los peores”; que los

¹ Profesor-Investigador del Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Xochimilco (México).

² Este caso lo conocemos gracias a Gould, S.J.: *The Mismeasure of Man*.

“mejores” y los “peores” es una condición que puede ser determinada de manera prácticamente infalible por un instrumento estandarizado: un test con algunas decenas de preguntas o reactivos, una prueba de unas horas de duración; una vez que se establece que los “peores” son susceptibles de un “sacrificio menor”, y que no merecen una inversión de recursos que le “roba fuerza al Estado”, una vez que ocurre esto se crea un marco lógico desde el cual simple y sencillamente no se puede detener la injusticia. Y así, durante décadas, en el Estado de Virginia miles fueron esterilizados: más de 7, 500 en total. Entre ellos se incluían “madres solteras, prostitutas, raterillos, y (hasta) niños con problemas disciplinarios” todo porque salieron mal en los tests. Todavía en 1971 las operaciones seguían adelante.

Es probable que actualmente, Carrie Buck sea una anciana, la última noticia de ella que tenemos es que todavía hace algunos años vivía al lado de su hermana, Doris. A su hermana por cierto, también se decidió que debía ser esterilizada. Esta última, sin embargo, nunca supo que aquella supuesta apendicectomía que le habían hecho en su niñez, en realmente, había sido una esterilización decidida en base a un test de inteligencia. Sin saberlo nunca, continuó su vida normal y, una vez casada, durante años infructuosamente buscó tener hijos. Los doctores consultados nunca imaginaron lo que había ocurrido y buscaron siempre, sin encontrarlas, las causas de la infertilidad.

Muchos años más tarde, un profesor de Harvard experto en evaluación visitó en Virginia a las dos hermanas, y las encontró, además de ancianas, perfectamente normales. El test de la época se había equivocado y ni remotamente estaban cerca de la definición de “imbécil”, que tan radicalmente les había alterado su derecho a vivir.

Es cierto que en Virginia desde 1973 ya no se esteriliza, pero en educación y en otros ámbitos todavía se insiste –como ocurre con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Concurso para el ingreso a la Educación Media Superior Pública (CENEVAL) aquí en México- en la idea de que una sola medición, aplicada en unas horas un domingo por la mañana, puede decirnos a la sociedad mucho más profundamente acerca de una persona que su propia y compleja vida, más que sus aspiraciones, su tenacidad y sus tempranos logros en la escuela, más que su promedio escolar y los juicios de sus maestros durante varios años.

Se postula como dogma que con base en un test de 128 preguntas de opción múltiple es posible decirles autoritariamente cada año a 250 mil niños-jóvenes de 15 años si tienen derecho a seguir estudiando en la educación pública más allá de la secundaria, si tienen o no derecho a pensar en alguna vez llegar a la universidad o deben contentarse con una carrera técnica. En 2004 casi 4 mil jóvenes que han concluido su

secundaria han sido “reprobados” por el examen y no pueden entrar a la educación media aunque tengan su certificado y más de 118 mil han sido enviados obligatoriamente a escuelas donde no quieren estar. Muchas de estas escuelas son de muy mala calidad como lo reconoce la misma SEP y la única vía real de acceso a la educación superior es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) que en conjunto solo ofrecen 57 mil lugares para 110 mil que este año demandan ingreso. La asignación coercitiva a lugares lejanos y de mala calidad y de enseñanza autoritaria ha incrementado como nunca antes los problemas disciplinarios y la deserción en el Distrito Federal. Las escuelas técnicas se han convertido en el lugar a donde deben ir “los peores”.

Detrás de exámenes como el Examen único en la Zona Metropolitana de Distrito Federal reviven las mismas ideas del magistrado Holmes de la Suprema Corte de Justicia estadounidense de 1927, y en versiones aún más problemáticas. Hace poco, un funcionario de la anterior administración de la UNAM y ya en medio del conflicto decía:

Debemos entender que el señor no nos dotó a todos del mismo número de neuronas y no todos podemos caminar por el mismo camino. Algunos tienen mucha mayor capacidad y mayor talento para ser científicos de las ciencias duras. A otros, las neuronas no les dan para más y deberán también aprovechar sus recursos intelectuales y sus conocimientos para capacitarse en tareas y en trabajo, técnicos que el país también necesita...³

Aunque este funcionario considera que la distribución desigual del número de neuronas es resultado de la voluntad divina y como tal es un destino social que debe aceptarse resignadamente, en realidad pruebas como el Examen Único miden cosas más terrestres.

Que el Examen Único mide la capacidad de las personas para desarrollar estudios superiores es algo sumamente discutible: ¿Puede un examen de dos horas, un día domingo, de 128 preguntas de opción múltiple, definir quién sabe y puede y quiere continuar estudiando? Veamos un ejemplo de esas preguntas.

“Al que trato de amor hallo diamante
y soy diamante al que de amor me trata
triunfante quiero ver a quien me mata
y mato a quien me quiere ver triunfante”.

¿Qué expresa el fragmento?

- A) burla; B) amistad; C) rencor;
- D) amor; E) incertidumbre.

³ Entrevista al Lic. Víctor Juárez, Vocero de la Rectoría de la UNAM como aparece en el video “Las píldoras del Dr. Barnés”, Junio de 1999.

Incluso el propio director del CENEVAL afirmaba en alguna ocasión algo con lo que estamos totalmente de acuerdo, decía: “Se optó por utilizar la modalidad de exámenes de opción múltiple, aunque hay plena conciencia de que otras estrategias son más precisas y profundas.”⁴ ¿Por qué no tienen los jóvenes derecho a ser evaluados de manera precisa y profunda? ¿No saben que para muchos ahí se va la vida, la esperanza familiar, la autoestima, el futuro y la confianza de lo que todavía en este país se puede esperar?

Estos exámenes de tipo foto instantánea, de opción múltiple y un día en la vida en realidad no son una vida académica. Si nos atenemos a los propios datos que presenta el CENEVAL en sus Informes Anuales lo que encontramos es una clara tendencia hacia la discriminación. Por ejemplo, según estos datos, ¿Cuál resultado es el perfil ideal de quienes les va bien en estos exámenes? Quienes tienden a tener los puntajes más altos, son quienes viven en la Colonia del Valle, no tienen que trabajar además de estudiar, provienen de una escuela privada, tienen ingresos superiores al 73% de la población de la Ciudad de México, sus padres tienen altos niveles de escolaridad y son hombres. Pero si, por el contrario, se es mujer, se proviene de las zonas periféricas y semi rurales de Milpa Alta, Cuajimalpa, Iztapalapa, asistió a una escuela pública, con padres que no tuvieron oportunidad de ir más allá de la primaria, con ingresos familiares bajos y ocupaciones laborales “populares”, entonces el número de aciertos en el Examen Único tiende a ser más bajo y a señalar por lo tanto que el destino que le corresponde no es la universidad sino una escuela técnica. El caso más claro es el de las mujeres: en todos los estados de la República donde se aplica el examen para el ingreso a la educación media superior del CENEVAL las mujeres aparecen con un puntaje inferior al hombre, con solo dos excepciones. En el examen del CENEVAL para el ingreso en la educación superior ahí sí no hay excepción, en todos los estados las mujeres aparecen con puntaje inferior.

En Estados Unidos las mismas firmas que elaboran y comercializan estos exámenes de opción múltiple ya desde hace tiempo advierten expresamente que “debe evitarse el uso del número de aciertos como la única base para tomar decisiones importantes que afectan las vidas de los individuos...”⁵ Pero aquí en México se opta por ignorar esas recomendaciones y parecen seguirse con gran entusiasmo las tres tesis que en 1927 usó el magistrado Oliver Wendell Holmes Jr.

⁴ “Algunas experiencias del CENEVAL en la evaluación de la educación superior mexicana.” En Payan, C. y Van der Donckt, P. (eds.) Evaluación de la calidad y Gestión del Cambio. ANUIES, 1995, p102.

⁵ (Guidelines on the Uses of Collage Board Test Scores..., Collage Board, 1988).

Cuando se habla de que el acceso a la educación pública debe estar determinado por la "calidad educativa", lo que en el fondo se plantea es que la política educativa postsecundaria (educación media superior y superior) debe orientarse primordialmente por el criterio de educar sólo a "los mejores"; que ofrecer educación a "los peores" es un desperdicio de recursos (es decir de la ¿"fuerza"? del Estado, y que una sola medición, un Examen Único estandarizado de algunas preguntas o reactivos de opción múltiple, es suficiente para decidir quién debe sufrir "el sacrificio menor" de ser excluido de la educación pública o enviado a una capacitación para el trabajo. Parece decirse que ya que carece de neuronas es necesario que por lo menos se "le pongan las pilas".

Estos exámenes masivos son gran mecanismo de activa diferenciación social que legitima la exclusión de un derecho que surgió como parte del gran acuerdo social del México postrevolucionario: una escuela pública abierta a las grandes mayorías, una universidad a la que se buscaba activamente que pudieran llegar como a su casa los hijos de los empleados, trabajadores, abarroteros, oficinistas, obreros y campesinos.

En este punto cabe preguntarse ¿Por qué, a pesar de que esa era la idea de la escuela y de la universidad ahora se impone esta nueva concepción? ¿Cómo puede aceptarse algo que claramente pone en cuestión derechos sociales e individuales fundamentales y legalmente establecidos? Porque, debe recordarse, que el Art. 3º y la ley Reglamentaria, la ley General de Educación, dice de manera expresa que "todo individuo tiene derecho a recibir educación". ¿Por qué se adoptan y ponen en práctica tesis ya desechadas, de principios de siglo, con un fuerte componente de discriminación racial y social?

Paradójicamente, en México, una de las razones por las cuales se está legitimando esta concepción de la evaluación como mecanismo de selección social y de género, es gracias a la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH).

En efecto, en 1995, el Presidente de la CNDH, quien fue posteriormente titular de la Procuraduría General de la República (PGR), una de las dependencias con más quejas por violación a derechos humanos, decidió dar una detallada opinión sobre qué debía entenderse por educación como derecho humano.

El artículo publicado en la gaceta del CNDH, se titulaba precisamente "Consideraciones sobre el derecho a la Educación Superior en México, desde la perspectiva de los derechos humanos"⁶ y, a pesar de

⁶ Madrazo, J. y Beller, W.: "Consideraciones sobre el Derecho a la Educación y la Educación Superior en México, desde la Perspectiva de los Derechos Humanos".

Gaceta CNDH Núm. 61, agosto 1995, pag. 6.

que es sólo la opinión de una persona, se ha convertido en el punto de referencia de la CNDH, en sus posiciones sobre el acceso a los niveles educativos posteriores a la secundaria.

La tesis fundamental del artículo la resume una de sus conclusiones, una frase que merece un lugar en la historia, por la manera tan clara de mostrar el carácter bizarro que en México tiene no sólo la defensa de los derechos humanos, sino el mismo estado de derecho. Dice esta frase que: “no debe confundirse el derecho a la educación con el derecho al ingreso a las instituciones...”⁷ de educación, por supuesto. Es decir, tenemos derecho a la legalidad en términos fundamentalmente conceptuales, pero no en su aplicación práctica.

Es cierto que esto es algo que los mexicanos hemos vivido durante décadas, pero no se había dicho con tanta claridad como ahora: usted tiene derecho a la educación, pero esto no significa que usted pueda ir a la escuela. Tiene derecho a la libertad de expresión pero cuidado con escribir artículos sobre ciertos temas. Tenemos derecho a los conceptos sobre los derechos, pero no a la práctica. Es de poco consuelo el que esto por fin se diga de manera clara, pero es paradójico que provenga precisamente del órgano defensor de los derechos humanos.

¿Cómo entonces plantea la CNDH que se puede obtener el derecho concreto a la educación? La respuesta también está en este artículo, pero no deja de ser sorprendente: mediante concurso.⁸ Con lo que de alguna manera se está diciendo que dado que la educación es un derecho humano, con esto se abre la categoría de los derechos humanos a los cuales se tiene acceso mediante concurso. Concurso para ver si se tiene derecho a un derecho humano.

Es tal vez mera coincidencia, pero apenas un año después de emitida esta tesis surge el llamado Examen Único, cuyo nombre oficial es precisamente “Concurso para el ingreso a la Educación Media Superior Pública”. Una competencia. Así, cada año cerca de 250 mil jóvenes, como gladiadores dentro de un circo metropolitano, luchan unos contra otros por un buen lugar en la educación media superior, en una competencia por su vida social futura. Mientras tanto, la sociedad y los mismos jóvenes aprenden la profunda lección de que por lo menos en este derecho humano, se obtiene gracias a la negación del derecho para otro, es decir, una competencia de selva.

Aceptemos por momento la idea del concurso. Y supongamos que, como ocurre, de los cerca de 250 mil jóvenes sólo una pequeña

⁷ *Op. Cit.* p. 26. h

⁸ “El acceso la educación superior implica que debe garantizarse el principio de igualdad de oportunidades, en función de los méritos de los estudiantes”. (pág. 30) y da por sentado que el mérito sólo se puede reconocer a través de un examen de selección.

porción, 4 mil, vienen “reprobados”. Lógicamente, el resto, los digamos, 246 mil jóvenes, que sí aprobaron el concurso, tendrían derecho pleno a la educación media superior pública. Y también, lógicamente, se trata de un derecho que pueden hacer válido en cualquier momento y en cualquier institución pública, ya se “ganaron” su pase. En la UNAM y en el Politécnico, por ejemplo.

Pero también sobre este punto el artículo del presidente de la CNDH permite ofrecer una respuesta a los espantados funcionarios del gobierno federal que legalmente se verían obligados a crear más instituciones como la UNAM y el IPN, y a las espantadas autoridades de estas instituciones que verían caer por tierra todos sus esfuerzos por desalentar a los solicitantes de un lugar en estas instituciones. En efecto, la tesis de la CNDH señala que no basta sólo con ganar el concurso para tener derecho a la educación, para ejercer ese derecho la joven o el joven deben aceptar tres condicionamientos. Uno, que las autoridades institucionales y gubernamentales pueden determinar con manera directa o indirecta el tamaño de la matrícula, de acuerdo con lo que consideren son los requerimientos de calidad educativa. Así, por ejemplo, sin mediar gran explicación, el IPN decidió en 1998 y pese a la moderada pero aún importante demanda de ingreso a esa institución, suprimir dos mil lugares y, en la UNAM, se habla de que el plan original señalaba la construcción de cinco CCH más. Dos, que la autoridad educativa puede establecer los planteles y las especialidades que considera necesarias de acuerdo con los requerimientos del desarrollo nacional. Esto es lo que justifica plenamente el hecho de que los CETIs, por ejemplo, tengan más de cien especialidades de educación media superior que son de carácter terminal, y ni siquiera expiden el certificado de bachillerato tecnológico. Y a justificar también el hecho de que para la gran mayoría las únicas opciones disponibles sean opciones técnicas o colegios de bachilleres en planteles de regular calidad, lejanos e inseguros. Finalmente, por si todo lo demás fallara, el artículo de la CNDH establece que la apertura de planteles está supeditada a la disponibilidad de recursos.

En resumen, aún ganado el concurso el derecho a la educación está sujeto a tantos condicionamientos que, como es evidente, reducen en gran medida el espacio de su ejercicio. Pero además, la forma misma en que se da el acontecimiento trae consigo una aún más paradójica situación. Basta con que las autoridades educativas argumenten que no hay recursos suficientes, que no se puede abrir más la matrícula sin afectar la calidad, y que esas opciones son necesarias para el desarrollo nacional, para que no exista violación alguna al derecho a la educación, incluso para quienes han ganado el concurso.

Debemos por lo tanto comenzar la lucha por recuperar el ámbito pleno del derecho a la educación. Deben existir los recursos suficientes, por ley, para dar educación a todos los que han demostrado su capacidad a lo largo de sus estudios y deseen continuar formándose. Deben existir opciones de educación amplias, que combinen la ciencia, tecnología y las humanidades para la formación de los jóvenes. Debemos reproducir las opciones existentes que son demostradamente exitosas en su calidad (UNAM, IPN, UAM) y reconvertir a las escuelas técnicas y colegios bachilleres mediante su integración como parte del sistema universitario. Pero, sobre todo, debemos regresar a la legalidad del Art. 3º constitucional y de la Ley General de la Educación, en lo que toca al derecho humano a la educación. Esta última en su artículo segundo establece claramente como debe ser el acceso a toda la educación, no sólo a la primaria y secundaria. Dice el artículo 2º. De la LGE: “todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional con sólo satisfacer los requisitos generales aplicables...”

Aquí no se menciona la palabra concurso, ni son los concursos un requisito general aplicable, no están reglamentados ni establecidos como condición general. Aunque parezca sorprendente, en la Ley General de Educación de lo que se está hablando es del principio del acceso al siguiente nivel en base a la conclusión exitosa del nivel anterior. En algunas instituciones civilizadas esto se estableció como pase reglamentado o pase automático. Por eso tiene razón el CGH en demandar la derogación de las modificaciones del 97 y la desvinculación respecto del CENEVAL: es una manera concreta de luchar por el derecho humano a la educación.

UNIVERSIDAD Y DERECHOS HUMANOS. UNA MIRADA DESDE LA REALIDAD COLOMBIANA

Angelo Papacchini¹

La institución universitaria, que a lo largo de su ya casi milenaria historia se ha caracterizado por la tendencia a abarcar la totalidad de los saberes, no puede desconocer ese nuevo campo de conocimientos representado por los derechos humanos, que engloba un conjunto de valores morales, normas jurídicas, experiencias históricas y prácticas culturales. El interés por los derechos se articula además con el compromiso ético que ha tradicionalmente impregnado el quehacer de la Universidad, interesada no solamente en producir conocimientos, sino también en la formación integral del ser humano, en la que ocupa un lugar privilegiado la educación en valores y la formación de ciudadanos para la democracia. El objetivo de este trabajo es intentar precisar, desde la perspectiva de Colombia y América Latina, las estrategias para concretar el compromiso de la institución universitaria con la enseñanza y la práctica de los derechos, y más en general con la educación para la paz y la democracia.

1.El compromiso de la Universidad con los derechos humanos

A través del tiempo la estructura de la Universidad se ha venido ajustando en función de las necesidades prioritarias de un contexto cultural o de una época específica. En algunos casos, el énfasis ha recaído en la formación de profesionales; en otros se ha insistido más en la producción o transmisión de conocimientos, o en la actitud crítica. En cambio, nunca ha sido objeto de discusión su vocación ética, plasmada en la lealtad con la verdad por encima de cualquier otra consideración, en la organización de la docencia y de la investigación de acuerdo con criterios de honradez intelectual y de compromiso con

¹ Profesor-Investigador del Departamento de Filosofía de la Universidad del Valle, Colombia.

el interés general, y en la tarea de brindar una formación integral a profesionales habilitados para satisfacer demandas de salud, bienestar o educación.

En la actualidad este compromiso ético se puede canalizar hacia la toma en serio de los derechos humanos, valorados por miles de millones de seres humanos no solamente en su dimensión jurídica, sino también en sus implicaciones morales, como el sustento de una ética pública y como una alternativa a los sistemas morales tradicionales de corte religioso. La articulación de todas las actividades académicas alrededor del eje de los derechos debería transformarse en la base material del nuevo pacto entre Universidad y Sociedad, que oriente la formación de personas interesadas en retribuir a la sociedad con los conocimientos adquiridos, fomente la consolidación de una sociedad del conocimiento alrededor de problemas socialmente relevantes, y contribuya a la consolidación de una cultura de paz.

En estos últimos tiempos ha vuelto a cobrar fuerza –en contra de cierta tradición positivista– la idea de que ciencia y valores se encuentran estrechamente vinculados, y que el proceso de creación o transmisión de conocimientos no puede ir desligado de una actitud ética que debería impregnar toda actividad investigativa. El miedo casi paranoico por cualquier clase de valoración subjetiva que pudiese afectar la pureza y objetividad de los datos científicos ha sido reemplazado por una actitud más abierta, que no desconoce y, por el contrario, enfatiza la responsabilidad social de quienes están comprometidos con la tarea de ensanchar las fronteras del conocimiento.

Este nuevo enfoque se refleja en el interior de la misma Universidad, y viene a reforzar una ya larga tradición de compromiso con la *paideía* y la educación integral de quienes acceden a las aulas universitarias para adquirir entrenamiento para la investigación, capacitación para ejercer una profesión o para desempeñarse como docentes. De hecho, los estatutos de la mayoría de las universidades dan cuenta de este compromiso prioritario con la formación de sujetos con un fuerte sentido de la dignidad humana, educados para enfrentar los conflictos de manera no violenta, dispuestos a respetar las libertades de los demás y a tomar en serio su propia autonomía, libres de prejuicios raciales o sexistas, y fuertemente comprometidos con lo público y con la participación en los diferentes escenarios de la democracia. Sin embargo, los resultados no siempre coinciden con estas buenas intenciones. En el caso de países como Colombia, que padece un conflicto armado interno y una condición de violencia generalizada, el discurso acerca del compromiso ético-cívico de la Universidad no debería dejar de lado la pregunta acerca de una eventual responsabilidad suya –compartida con la Iglesia Católica, la sociedad civil y las demás

instituciones que conforman la comunidad educativa- por el relativo fracaso en la tarea civilizadora, como dique de contención frente a la violencia y a la intolerancia. Algo ha fallado en cuanto al cumplimiento de los objetivos contemplados en los estatutos orgánicos de las Universidades, y es, legítimo preguntarse si quienes hemos estado vinculados por décadas al trabajo investigativo y docente hemos hecho todo lo que estaba a nuestro alcance para afianzar, en nuestros estudiantes y en la sociedad en general, un compromiso serio con valores básicos de convivencia pacífica y de civilidad. Sin necesidad de quedar atrapados en el círculo sin salida de los autoreproches y sentidos de culpa, es urgente mirar de frente una realidad nada halagüeña, como el primer paso para repensar las estrategias educativas en derechos humanos, y más en general las políticas que orientan la organización y el desarrollo de los organismos universitarios. La actitud hacia el respeto no es algo natural e innato, y debe ser adquirida en procesos de entrenamiento y aprendizaje, por medio de los cuales el individuo logra controlar o reorientar sus pulsiones egoístas o agresivas. Si bien el conocimiento no garantiza por sí solo que los derechos sean respetados, puede contribuir de todas formas a la consolidación de una cultura de convivencia, sobre todo si la enseñanza teórica está acompañada por una forma de vida inspirada en la valoración de todo ser humano como un fin en sí mismo valioso. Como bien lo anotaba R.Cassin, es la educación de jóvenes y adultos la que le ofrece a la comunidad las mejores y más sólidas garantías a largo plazo frente al odio racial y a la violencia, que no pueden ser controlados exclusivamente por medio de la coacción jurídica².

El compromiso de la Universidad con la teoría y la práctica de los derechos humanos debe reflejarse obviamente en el diseño de asignaturas y programas específicos en este nuevo campo del conocimiento. Sin embargo, es igualmente importante la consolidación –en el interior de los recintos universitarios- de un clima cultural y humano caracterizado por el respeto de la diferencia, el impulso a la autonomía intelectual y moral, la solidaridad individual y social, y la participación en la definición e implementación de las políticas universitarias. El *ethos* de los derechos debería impregnar la estructura misma de la Universidad, y reflejarse en el pluralismo ideológico, en la libertad de cátedra y en el derecho a disentir sin quedar por ello estigmatizados, relegados o discriminados. Antaño se quemaba a los herejes; en la actualidad se los margina, reduciendo sus opciones de empleo o de crecimiento intelectual. J.Stuart Mill ha escrito páginas memorables

² F.Best, *Pour l'éducation aux droits de l'homme*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1992, p.13.

contra la penalización del disenso por medio de la presión creciente hacia el pensamiento homogéneo o unidimensional. Perniciosa en el contexto de la sociedad en general, esta tendencia totalizante puede resultar letal para la vida académica, en la cual las controversias constituyen el oxígeno indispensable para su supervivencia y desarrollo. La ética que subyace en los derechos es radicalmente incompatible con el carácter confesional de la educación, y exige una universidad a tono con el mundo moderno, libre de hipotecas religiosas y sólo ligada por vínculos de lealtad con el desarrollo del conocimiento y con la necesidad de formar personas responsables, sobre la base de una ética ciudadana. Este mismo *ethos* obliga a cuestionar por igual los fundamentalismos de corte laico, muchas veces igual de sectarios e intolerantes.

Es igualmente importante que el desempeño de las prácticas pedagógicas se enmarque en un profundo respeto por la mayoría de edad y la autonomía moral de los estudiantes. Sin negarle méritos a una enseñanza específica dedicada a la dignidad, la autonomía, la solidaridad o la justicia, resulta prioritario que estos valores éticos queden asimilados e introyectados a través del ejemplo, el trato y el estilo de vida de quienes imparten tales conocimientos. La educación para el respeto exige que el maestro dé muestra inequívoca de tomar en serio, en el aula de clase, la dignidad de sus alumnos, es decir que sea capaz de escucharlos y de interesarse por sus necesidades, y no utilice los conocimientos adquiridos como arma de poder para imponer sus opiniones como una verdad incontrovertible e inapelable. El profesor debería contar con la generosidad suficiente para desprenderse de sus preferencias e intentar lograr cierta dosis de imparcialidad valorativa para no abusar de su poder de persuasión, puesto que una formación integral y no sesgada exige el pluralismo y la apertura a los aportes de diferentes enfoques o escuelas.

Además de lo anterior, el espacio universitario debería funcionar como un taller de convivencia pacífica, como para mostrarle a la sociedad que es posible enfrentar los conflictos entre intereses encontrados de manera creativa y constructiva, sin apelar a la violencia. La Universidad está en capacidad de ofrecer el ejemplo de una comunidad abierta y dinámica, que sabe aprovechar las diferentes clases de conflictos en su interior –entre generaciones, estamentos o escuelas– para enriquecerse y renovarse. Como bien lo anotara hace siglos Maquiavelo, lo malo no es el conflicto –que actúa a menudo como resorte de progreso y garantía de libertad– sino la forma peculiar de resolverlo por medio de la violencia aniquiladora. En un clima envenenado por la sobrevaloración del poder amenazante de las armas, sería deseable que en la universidad se implementasen formas no violentas de lucha, y estrategias novedosas para expresar el disenso. En pocas

palabras la Universidad debe funcionar como escuela y taller de aprendizaje para el ejercicio de los derechos de expresión y democracia, sin contradicciones entre el decir y el hacer, y con una organización y un estilo que fomenten la consolidación de relaciones constructivas con los demás, la solución de los conflictos por medio del diálogo y la más amplia participación en la en la toma de decisiones.

La toma en serio de los derechos y el compromiso con la paz permiten al mismo tiempo vislumbrar una solución al ya largo debate acerca de la misión social de la Universidad. Son bien conocidas las controversias acerca de la actitud que debería asumir la institución universitaria frente a los problemas del medio. Las posturas extremas corresponden a quienes pregonan el encierro en los claustros para el cultivo de la ciencia, como una alternativa al clamor de las armas y la barbarie que ensangrienta al país, y a quienes por el contrario le asignan a los diferentes actores de la universidad un papel directamente político en función de la solución de los problemas de violencia, subdesarrollo, injusticias sociales o democracia restringida. Los primeros añoran una universidad encerrada en la tranquilidad de los claustros, convencidos de que la lejanía del mundanal ruido y de las pasiones partidistas es la mejor garantía para el desarrollo del espíritu científico y la preservación de la cultura universitaria; los segundos cuestionan la pretensión de revivir el encierro monacal para el cultivo de la saber, y pregonan un compromiso decidido con la solución de los problemas del medio.

La actitud de encierro, además de perjudicial y a la larga suicida, afecta seriamente las expectativas de quienes esperan que la Universidad retribuya -con trabajo investigativo, aportes al desarrollo tecnológico, propuestas de solución para determinados problemas sociales, desmonte crítico de discursos ideológicos-, los recursos invertidos en ella por la misma sociedad. Sin embargo, la alternativa de la politización directa de la universidad -impulsada por reacción al encierro- ha traído consecuencias igualmente perjudiciales para su consolidación como una institución con perfil propio y como un espacio relativamente autónomo frente a los vaivenes de la política y los juegos del poder. Ante este aparente dilema se vislumbra, como una alternativa viable, el compromiso activo por parte de la Universidad con los problemas concretos de su tiempo y del contexto específico en el que se inscribe, pero con sus herramientas más peculiares: el ejercicio de la crítica, el diálogo y la lealtad con unos principios éticos incompatibles con la corrupción y la violencia. En este sentido su compromiso se vuelve político, pero en un sentido más amplio y abarcador³.

³ Como bien lo expresa Sánchez Vásquez, la Universidad está llamada a interactuar con la sociedad y a incidir en ella, pero desde el conocimiento, más que por medio de la acción política directa. Cfr. Sánchez Vásquez, «Universidad, sociedad y política», citado de *Universidad. Utopía*, Icfes-Edinalco, Medellín, 1994, p.311.

En términos parecidos debería plasmarse la actitud frente a los conflictos armados internos -que en países como Colombia fomentan hace años toda clase de violencias- y frente a las “invitaciones” dirigidas por los actores armados a intelectuales y profesores universitarios a tomar partido por uno de los bandos enfrentados, so pena de ser tratados como blanco militar. En estos casos resulta por igual irresponsable desentenderse de lo que acontece en el país, o alinearse con uno u otro de los actores armados en un conflicto que se va degradando siempre más y que acaba por envolver día a día a los protagonistas en la lógica de la retaliación y de la venganza⁴. El compromiso político debería concretarse en la condena incondicional de toda clase de prácticas inhumanas o degradantes –sin importar quiénes sean los autores– y en el empeño por suspender un juego tan costoso como inútil, que sigue llenando de cruces los cementerios y los corazones. No para buscar una paz a cualquier precio -la paz de los cementerios, o la paz igualmente aburrida de un sistema social sin roces, manipulado desde arriba y sin espacios para la crítica- sino de una paz concebida como una modalidad de relaciones sociales que propicien el desarrollo integral de la libertad, en el marco del respeto por la dignidad y la autonomía de todos.

Cabe en fin anotar que el patrimonio cultural y ético del que dispone la Universidad – en especial el uso público, libre y crítico de la razón – la coloca en una condición privilegiada para desempeñar un rol más activo y atrevido en este terreno, y para proponer un mínimo de sensatez y salidas razonables a conflictos externos particularmente destructivos o aniquiladores, en los que las partes enfrentadas parecerían interesadas en acabar no solamente con el adversario, sino con las bases mismas que sustentan el orden social. En el desempeño de esta función la Universidad pública presenta ventajas comparativas en el contexto de la denominada sociedad civil, frente a los gremios, los sindicatos, la iglesia y otras organizaciones no estatales y no gubernamentales. Si bien carece del poder de presión de los sindicatos, del poder ideológico de la iglesia católica, o del poder económico de los gremios, ostenta la vocación por lo público y el poder de la palabra y de la argumentación racional, que no se deja amedrentar por la amenaza de las armas. Por esto la misma universidad debería transformarse en un taller de paz, y mostrar que no es utópico creer en una sociedad civilizada y libre del fetiche de las armas,

⁴ Si bien muchos intelectuales han alimentado simpatías con los ideales de justicia social, renovación y emancipación proclamados como bandera de lucha por una de las partes, se hace día a día más evidente que las herramientas empleadas contradicen de manera evidente los ideales enarbolados para justificar la lucha armada, y que resulta algo paradójico el esfuerzo por instaurar el humanismo por medio de la violencia y del terror generalizado.

en el espíritu de las directrices trazadas por la Declaración de Budapest (1999), proclamada en el marco de la conferencia de la UNESCO sobre Ciencia y Universidad, que en su artículo 32 invita a los gobiernos y a la sociedad en general a “tomar conciencia de la necesidad de usar las ciencias naturales y sociales y la tecnología como herramientas para atacar las causas profundas y los efectos de los conflictos.”

2. Una docencia en derechos alimentada por un trabajo investigativo de carácter interdisciplinario

El trabajo pedagógico debe sustentarse en proyectos de investigación de largo aliento, puesto que una Universidad que merezca este nombre no puede conformarse con transmitir conocimientos. En el caso de nuestro tema específico, la tarea investigativa adquiere especial relevancia en una época en que los derechos humanos se han transformado en discurso hegemónico –de hecho los gobiernos y los sujetos más distintos acuden a ellos para justificar toda clase de intereses o actuaciones-, sin que el tributo verbal se traduzca necesariamente en un compromiso serio con el conjunto de obligaciones que la toma en serio de los derechos exige. El trabajo investigativo puede servir de antídoto para contrarrestar la difuminación de sentido o la manipulación ideológica propiciadas por el uso indiscriminado de las nociones de dignidad y derechos, y también para explicar el desvarío existente entre teoría y praxis, entre la aceptación verbal del respeto incondicionado por todo ser humano y las prácticas inspiradas en una *Realpolitik* de corte pragmático o cínico. Entre las múltiples líneas de investigación, es suficiente mencionar la reconstrucción del proceso de constitución de los derechos humanos desde la Modernidad, la dilucidación de su naturaleza compleja -que abarca lo ético y lo jurídico-, sus relaciones problemáticas con el Poder y con el Estado, el análisis del contenido nuclear de cada uno de los derechos fundamentales, o los eventuales conflictos entre algunos de ellos. Una docencia alimentada con un trabajo investigativo de esta naturaleza ofrece ventajas sustanciales, y permite evitar que la asignatura se transforme en un nuevo catecismo de dogmas y preceptos fijados de una vez por todas, que deben ser aceptados de manera acrítica como una verdad revelada. Ni hay que tenerle miedo a presentarle al público estudiantil los problemas abiertos o las tensiones existentes entre diferentes clases de libertades, por ejemplo entre los mal llamados derechos de primera y los de segunda generación. Por el contrario, la toma de conciencia de la complejidad y del carácter dinámico del objeto de estudio puede transformarse en un estímulo adicional para que los

estudiantes asuman como un reto la búsqueda de soluciones creativas y originales en el plano teórico y sobre todo en sus experiencias de vida en comunidad.

El trabajo investigativo tiene que ser además de carácter inter o transdisciplinario. Son muchas la voces que hoy en día hablan de la crisis de las disciplinas insulares, encerradas en sus propios dominios y celosas frente a cualquier interferencia externa. En el caso de los derechos lo interdisciplinario se impone por razones poderosas, más que por una moda más o menos pasajera, puesto que la complejidad y amplitud del tema ha exigido tradicionalmente el concurso de diferentes disciplinas: derecho, filosofía, teoría política, sociología, economía, medicina, pedagogía, historia, etc. Los derechos humanos se ubican en el cruce de caminos entre moral, derecho y política, lo que hace que cualquier análisis que descuide la dimensión jurídica de los derechos, no tome en serio la carga moral que alienta en ellos, o subestime las políticas que aseguran las condiciones de posibilidad para su ejercicio resulte irremediabilmente unilateral. Una comprensión adecuada del tema exige además el concurso de historiadores, antropólogos, investigadores en ciencias de la salud y en bioética, sociólogos y economistas, biólogos, indispensable para dilucidar el proceso de constitución de la teoría de los derechos a través de la historia moderna, arrojar luces acerca de las necesidades humanas vitales que los derechos pretenden satisfacer, dirimir cuestiones controvertidas relacionadas con el derecho a la vida como la eutanasia y el aborto, definir el alcance de los derechos en condiciones de enfermedad, analizar las causas de la violencia, diseñar propuestas innovadoras en cuanto a políticas de bienestar, o desmontar y denunciar las falacias racistas o sexistas. Un enfoque interdisciplinario se torna además indispensable para comprender la problemática de los derechos en tiempos de globalización y de revolución informática, cuando los mapas cognitivos sufren un proceso constante de reestructuración.

Estos diferentes acercamientos teóricos y metodológicos al tema de los derechos deberían integrarse en un trabajo en equipo, más allá de una mera yuxtaposición de conocimientos. Se trata de una tarea exigente, que tiene sortear una serie de obstáculos, empezando por la dificultad de comunicación entre investigadores acostumbrados a un lenguaje especializado y excluyente, y a ratos por cierta desconfianza hacia quienes no comparten sus métodos de investigación. Sin embargo, ejemplos exitosos de seminarios y talleres interdisciplinarios dedicados a aspectos específicos de los derechos o al tema de la violencia, muestran que se trata de un reto exigente pero no imposible, una vez que los participantes tomen conciencia de que el estudio de los derechos desde una única disciplina resulta inevitablemente ses-

gado y limitado. El interés recíproco por comprender las diferentes facetas de un problema se materializa en estos casos en un lenguaje público, que reemplaza las jergas y permite un intercambio crítico entre investigadores hermanados por preocupaciones comunes.

Cabe anotar que la comunidad universitaria constituye el espacio privilegiado para un trabajo de esta naturaleza, sobre todo una vez que se logre superar la departamentalización de los saberes. Del concurso de diferentes facultades es posible y legítimo esperar líneas de investigación transversales acerca de la genealogía de los derechos, las políticas públicas más eficaces para asegurar su protección, el alcance de cada uno de los derechos fundamentales, los obstáculos que se interponen a la extensión de los derechos y a la participación democrática, las raíces sociopolíticas o psicológico-cultural de la violencia y las condiciones materiales para que la paz sea algo más que un sueño.

3. Investigación y enseñanza de los derechos en contextos específicos

La posibilidad de reivindicar derechos humanos universalmente válidos para todos los hombres y todos los pueblos, uno de los grandes logros de la modernidad, se enfrenta en la actualidad con las tesis de quienes apelan al pluralismo cultural para cuestionar cualquier intento de apelar a principios y valores morales universalmente compartidos. De acuerdo con las críticas más benignas, la pretensión de imponer a la humanidad entera un determinado código de valores no sería más que una aspiración utópica; pero no faltan quienes descubren en ella la intención siniestra de imponer a los demás, de manera consciente o inconsciente, prejuicios, intereses y valores específicos de una determinada cultura. Detrás del interés por la universalización de los derechos se escondería el afán imperialista de Occidente, que utilizaría la ideología humanitaria para encubrir su afán expansionista y su sed de poder.

Nadie se atreve a negar que en su configuración específica los derechos humanos son un producto de la modernidad, puesto que suponen el despliegue de la individualidad y de la subjetividad libre, la formación del Estado moderno, la lucha por el reconocimiento de la dignidad y de la autonomía en la esfera ética, religiosa y política. Sin embargo, reconocer lo anterior y aceptar que los derechos se han venido afianzando en un contexto cultural específico no excluye la posibilidad de que otros seres humanos encuentren en ellos la respuesta a necesidades humanas compartidas: el respeto por vida, la exigencia de una seguridad mínima frente a la violencia, la necesidad de ser reconocidos como sujetos libres y de no ser tratados como simples cosas. Una

crítica análoga a la teoría de los derechos fue esbozada hace casi dos siglos por el joven Marx, quien denunció el carácter estrechamente burgués de una Declaración –la de los Derechos del hombre y del ciudadano de 1793- que aspiraba a consagrar los derechos del hombre en general. Sin embargo, dicha crítica no le impidió al filósofo alemán reconocer que las declaraciones burguesas representaban al mismo tiempo un logro innegable de la humanidad en general en el camino hacia la emancipación. Lo que quedaría también comprobado por el hecho de que muchos de los países excluidos –por su condición de colonias- del proceso de elaboración y aprobación de la Declaración universal de la ONU se apropiasen de todas formas de los principios y valores contenidos en ella para justificar sus luchas contra el imperialismo. A quienes cuestionan el carácter represivo de la modernidad y del discurso de los derechos humanos convendría por lo demás recordarles que la idea de una pluralidad de valores se afianza como un valor en sí precisamente en la modernidad, al cabo de sangrientas luchas religiosas.

Los defensores del pluralismo cultural tienen sin embargo algo de razón frente a determinadas formas de concebir la universalidad de los derechos, que acaba por desconocer o subvalorar las diferencias. Por mi parte considero igualmente necesario prestarle la debida atención a los contextos culturales en los que hunden sus raíces los valores de dignidad y libertad, y en los que se aplican los derechos concretos. Pensados en principio como atributos o “privilegios” del hombre en general, los derechos se ejercen en contextos concretos, de cara a seres humanos con necesidades peculiares. Por esto el reconocimiento de la dignidad del “hombre en general” tiene que complementarse con un análisis de las aspiraciones de individuos de carne y hueso, insertos en determinadas relaciones de poder, que comparten en proporción distinta los logros de la lucha por la libertad y las cargas milenarias de prejuicios, atropellos y violaciones. Si quieren tener alguna eficacia práctica, los derechos deben ser además asimilados por individuos, grupos y pueblos en un horizonte de sentido, en un lenguaje y en un contexto de creencias compartidas. Lo que hace indispensable un trabajo de rastreo para buscar en las diferentes tradiciones éticas, religiosas y políticas raíces propias para el concepto y la práctica de los derechos. Se impone así la necesidad de un trabajo regional, orientado hacia dos objetivos distintos, pero complementarios: un diagnóstico acerca de los obstáculos específicos con los que se enfrenta el goce efectivo de los derechos (formas de violencia, racismo, miseria, etc.), y un análisis del universo simbólico, del imaginario colectivo y de los valores específicos arraigados en un determinado contexto cultural, indispensable para que la cultura de los derechos pueda ser asimilada

e introyectada. Esta preocupación por las diferencias supone de todas formas la confianza en unos valores mínimos compartidos: si bien varían las maneras de concretar la aspiración hacia una vida digna o de expresar la indignación frente a la humillación, un oído atento será capaz de percibir la unidad temática más allá de las modulaciones y variaciones.

Lo anterior sugiere la necesidad de un trabajo regional desde América Latina, que se concreta en una serie de tareas específicas. Es antes que todo indispensable que el tema de los derechos sea enfrentado desde la realidad de sus múltiples y reiteradas violaciones, con especial atención a los obstáculos que impiden o postergan el goce de determinadas libertades. Urge por esto repensar la enseñanza de los derechos en un contexto específico de necesidades insatisfechas o de violencia generalizada, en el que los conflictos de intereses pueden resultar mortales, y tratar de explicar por qué hasta el momento la hegemonía del discurso de los derechos no se ha visto reflejada en una disminución significativa del atraso y de la pobreza, o de los actos de violencia y barbarie. La sensación de ineficacia hace que la apelación a los derechos sea percibida a menudo como un tropo retórico inofensivo, o peor todavía como un instrumento de manipulación y encubrimiento (de hecho todos los grupos armados apelan a ellos para justificar su lucha).

Deberían ser por esto objeto prioritario de investigación los niveles alarmantes de violencia política o común, fomentada por individuos, grupos o el mismo aparato estatal, que hacen de la vida el más precario de los derechos; o las diferentes formas de discriminación, incluyendo las de corte racial o sexista; o la relativa debilidad de los Estados de derecho, y el carácter restringido de la democracia y de la participación ciudadana. La atención prestada a los obstáculos reales, y el esfuerzo realista por buscar salidas razonables, es la única alternativa al desfase entre teoría y práctica, entre la poesía de los textos constituciones que magnifican la dignidad humana y la cruda realidad de marginalidad, exclusión y sometimiento. Meramente retórica resultaría la exaltación de la dignidad humana en boca de quien pretendiese desconocer los fenómenos reiterados de crueldad, vejación, humillaciones o carencia de medio para la satisfacción de las necesidades más elementales; se transformaría en discurso hueco la celebración de las bondades de la democracia participativa si desligada de un análisis realista acerca de los grupos hegemónicos y de las múltiples trabas que dificultan una expansión de los espacios reales de participación; y de poco serviría una defensa magnilocuente de la libertad de expresión o del libre desarrollo de la personalidad que no tomase en cuenta las condiciones materiales de posibilidad para tan elevados ideales de vida.

Otro tema prioritario de investigación en nuestro medio es el carácter indivisible de los derechos humanos, es decir la estrecha interdependencia entre las diferentes clases de libertades. De hecho la autonomía política se alimenta de la autonomía moral y de libertad de pensamiento y expresión del ciudadano, libertades que al mismo tiempo encuentran en el ejercicio de la democracia el *humus* más favorable para consolidarse. De otro lado no es ningún secreto el hecho de que la autonomía política – y en parte también la moral - exige cierto grado de autosuficiencia económica en la esfera social, y se transforma a su vez en una herramienta eficaz para distribuir de manera equitativa los recursos disponibles en función de las necesidades básicas y de los derechos sociales de todos los ciudadanos. El postulado general acerca de la indivisibilidad de los derechos⁵ encuentra en nuestro medio una verificación más directa, en vista del proceso de retroalimentación entre las violaciones de las diferentes clases de derechos y libertades. Quienes viven por debajo del límite de pobreza quedan de hecho degradados al *status* de ciudadanos de segunda, tan marginados como lo eran antaño quienes carecían de la ciudadanía, y absolutamente indefensos frente a quienes concentran en sus manos un porcentaje desproporcionado del producto interno bruto, el control de los medios, y por consiguiente un poder de presión sobre el gobierno, el parlamento y la opinión pública. Los atropellos constantes contra la vida, la libertad y la integridad física de los ciudadanos en condiciones económicas más precarias constituyen a su vez una prueba fehaciente de las deficiencias en cuanto a la ciudadanía estrictamente “liberal”, relacionada con unas garantías mínimas de seguridad para la persona en su esfera privada, en la expresión de sus ideas o en el ejercicio del derecho de voto y de participación ciudadana. La exclusión política y la marginalidad social fomentan a su vez el recurso a la violencia, un obstáculo adicional a la consolidación de movimientos sociales sólidos. Se va configurando así un círculo vicioso –que debería ser investigado e ilustrado con datos puntuales- entre el atropello de las libertades básicas, el recorte de los derechos sociales y los tropiezos en el juego democrático, entre el cierre de los espacios de participación, el recorte progresivo de los derechos económicos, sociales y culturales, y la perpetuación de la violencia.

La investigación en nuestro contexto debería privilegiar además el estudio y análisis de derechos particularmente vulnerados, como el de la vida. En una situación como la que padece Colombia, con un pro-

⁵ Autores como H.J.Steiner y Ph.Alston prefieren hablar de la *invisibilidad* de hecho de los derechos económicos, sociales y culturales. Cfr. J.A.Carrillo, *Dignidad frente a la barbarie. La Declaración universal de Derechos Humanos, cincuenta años después*, Trotta, Madrid, 1999, p.23.

medio de muertes violentas por año, que oscila hace tiempo alrededor de 27.000, produce fastidio o desazón la tesis de quienes sostienen que la vida no merece ser considerada como un derecho en sentido estricto, puesto que pertenecería a la esfera de lo biológico, más que a la dimensión de la libertad responsable. Ante la experiencia de impotencia e indefensión, la vida acaba por recuperar su importancia como condición material de posibilidad para el goce de cualquier otro derecho. Un discurso parecido vale para el caso del derecho a la paz, cuyo verdadero valor se aprecia bajo los efectos de un conflicto armado prolongado y degradado, para el derecho al desarrollo, en unas condiciones claramente adversas; o para los derechos económicos, sociales y culturales, absolutamente indispensables en condiciones de graves carencias y marginalidad, en donde las mismas libertades propias de la tradición liberal no significan gran cosa para sujetos atados a las cadenas de la miseria y del hambre, y incluso le son más fácilmente arrebatadas a quien no disponga de unos niveles de vida adecuados.

Habría que entrar también a redefinir el dispositivo teórico para la justificación de los derechos básicos, contar con un paradigma apropiado para concretar la noción de dignidad, encontrar soluciones razonables a los conflictos entre derechos antagónicos, fijar prioridades entre exigencias de libertad y demandas de igualdad o justicia distributiva. No podemos conformarnos con el papel de importadores netos de teorías, que a menudo resultan de escasa utilidad para la comprensión de la complejidad y especificidad de nuestros problemas. Las teorías que apelan a ideales contrafácticos o al diálogo sin coacción resultan de escasa ayuda para enfrentar los problemas de una sociedad en movimiento, marcada por tensiones y contradicciones; pregonar las bondades de la comunidad ideal de comunicación y de la argumentación sin coerción abierta a todos adquiere extrañas resonancias en un contexto de conflictos y desigualdades profundas, o corre el riesgo de ser utilizado para encubrir las tensiones y los enfrentamientos. Es posible que resulten más apropiados unos paradigmas de corte realista, inspirados en la lógica del poder o en la lucha por el reconocimiento.

Otro fértil terreno de investigación lo ofrece la búsqueda de raíces propias, en tradiciones específicas, de valores o principios relativos a la dignidad humana, a la solidaridad, al desarrollo de las libertades y de la participación democrática. Un trabajo de rastreo de esta naturaleza -que debería abarcar textos literarios, instituciones jurídicas, prácticas sociales, estructuras de poder y cosmovisiones religiosas- resulta indispensable para que el tema de los derechos sea percibido no como una ideología ajena, sino como una visión de mundo o un conjunto de valores arraigados en nuestra tradición. La misma recons-

trucción histórica de los derechos, indispensable para una apropiada comprensión de los mismos, tiene que realizarse y renovarse en función de necesidades específicas de un contexto determinado. En este sentido se hecha de menos un proyecto compartido de historia de los derechos desde América latina, que haga explícitos los aportes de la región a la lucha por el reconocimiento de la dignidad humana, o enfatice la importancia de experimentos y propuestas innovadoras en cuanto a formas de protección (tutela o amparo), mecanismos para armonizar propiedad privada e intereses comunitarios, y mecanismos de participación democrática.

Cabe en fin anotar que en el caso de la investigación en derechos humanos adquiere especial relevancia la sugerencia de Habermas de integrar de manera estrecha las diferentes funciones del conocimiento propio de las ciencias humanas: la *función explicativa*, orientada a aclarar los nexos de causalidad o interrelación entre determinados fenómenos de la vida social; la *tarea hermenéutica*, interesada en comprender o desentrañar el sentido peculiar e irreplicable de una realidad específica; y el *interés emancipatorio* por la reducción de la alienación, de las desigualdades aberrantes, de la manipulación ideológica y del sometimiento⁶. Si bien el compromiso ético debe acompañar y orientar todo proceso investigativo, en el caso de los derechos resulta absolutamente prioritario que el interés teórico por el objeto de estudio esté impulsado por la aspiración hacia una sociedad más justa y libre.

4. Una enseñanza integral, que involucre a la persona total

La educación en derechos debería abarcar las tres dimensiones que Feuerbach consideraba atributos esenciales de la humanidad: la esfera racional, la dimensión de la voluntad y la de los afectos. Resulta apenas obvia la apelación a razones para mostrar la importancia de los derechos como un logro de civilización, y para contrarrestar o rebatir las tesis de quienes pretenden ver en ellos una nueva forma de discriminación e intolerancia. Pero la convicción racional debe transformarse al mismo tiempo en un resorte para la voluntad y en un estímulo para la acción: en palabras de Kant, la razón debe llegar a ser ella misma práctica. Y una forma de tener éxito en esta tarea es apelar a la fuerza de los sentimientos, pensados no como un enemigo natural de la racionalidad práctica, sino como un resorte adicional para las convicciones y deliberaciones racionales. No es suficiente impartir

⁶ Cfr. J.Habermas, "Conocimiento e interés", *Ideas y Valores*, 42-45, Bogotá, 1973-75.

enseñanzas y conocimientos acerca del tema de los derechos; el gran reto es el de educar para el respeto, promover la asimilación de determinados valores, y modificar actitudes o comportamientos.

En este sentido habría que aprovechar las sugerencias de R.Rorty, más allá de las tesis –cuestionables y cuestionadas– acerca de la inutilidad del problema relativo a la fundamentación de los derechos⁷. A juicio del pensador norteamericano, la tarea actual de la filosofía debería centrarse en la educación de la sensibilidad, para que los individuos estén siempre más dispuestos a practicar la tolerancia, el respeto por el otro y la solidaridad. La educación de los sentimientos debería estimular en especial la simpatía, concebida como la capacidad creciente de considerar las semejanzas con personas en apariencia muy lejanas como algo más significativo que las diferencias. Y habría que acudir a la literatura y al cine, más que a los textos filosóficos o jurídicos, para promover el desarrollo de actitudes y formas de vida inspiradas en el respeto y en la solidaridad.

Esta última recomendación resulta particularmente pertinente. De acuerdo con mi experiencia como docente, la presentación de una película como *Morir viviendo* resulta mucho más eficaz que la más brillante clase magistral para estimular un debate en profundidad acerca de la pena de muerte y el derecho a la vida, e incluso para fomentar el rechazo de esta clase de pena. De manera análoga, la representación de las caras atormentadas y humilladas de las víctimas de la tortura, o la reconstrucción en imágenes de prácticas violentas inspiradas en el odio racial o en la intolerancia religiosa, pueden transformarse en una herramienta mucho más eficaz que la condena en abstracto de la intolerancia religiosa, política o racial. Por cierto las obras literarias o cinematográficas no pueden reemplazar los textos teóricos, ante la posibilidad de que su gran poder de seducción sobre los sentimientos pueda ser utilizado para manipular al espectador. Es suficiente mencionar –para ilustrar este peligro– la campaña orquestada por el régimen nazi, que fomentó la producción de películas mediocres, pero a su manera eficaces, para convencer al pueblo alemán que la eutanasia involuntaria decretada para “las vidas carentes de valor” era una medida benéfica y justa, puesto que liberaba valiosos recursos de atención médica para los soldados del tercer Reich. Más allá de

⁷ R.Rorty, “Human Rights, Rationality, and Sentimentality”, *On Human Rights, The Oxford Amnesty Lectures 1993* (S.Shute and S.Hurley editors), BasicBooks, 1993. Cfr. las críticas de K.O.Apel, consignadas en el ensayo “Vuelta a la normalidad? Podemos aprender algo de la catástrofe nacional? El problema del paso histórico (mundial) a la moral postconvencional desde la perspectiva específica alemana”. *Ética comunicativa y democracia*, ed. Crítica, Barcelona, 1991.

este peligro, los aportes de los medios –si utilizados en el contexto de una estrategia pedagógica integral que incluya la reflexión teórica y el trabajo crítico- pueden resultar decisivos como complemento de la argumentación racional, para involucrar la esfera afectiva y estimular un compromiso vital con la protección de los derechos.

Quisiera también rescatar un elemento adicional de la propuesta del filósofo pragmatista norteamericano: la invitación a que las estrategias pedagógicas no empiecen por el concepto abstracto de respeto y solidaridad hacia la humanidad en general, y fomenten por el contrario la ampliación progresiva del círculo de personas que el sujeto reconoce como dignas de aprecio y simpatía, o con un *status* moral similar al suyo. Si en el proceso de apropiación de la cultura por parte del individuo se reproducen las etapas del proceso filogenético de la humanidad en general, parece apropiado empezar por lo más simple y elemental, y fomentar de manera paulatina formas más elevadas y universales de conciencia moral, teniendo como meta la interiorización de unos principios éticos universales. Habría que favorecer experiencias en tal sentido, para el que estudiante pueda ir superando por sí mismo las formas elementales de solidaridad parental y del respeto restringido a los miembros de un clan o país, hasta integrar a todo ser humano en la categoría de “gente como uno”.

Conviene en fin insistir en un obstáculo adicional con el que se enfrenta en nuestros países la tarea educativa en derechos humanos, representado por el clima de violencia e intolerancia, y por el conjunto de valores –o disvalores- imperantes en el círculo familiar y social en el que se mueve el estudiante, a menudo incompatibles con los que sustentan la teoría y la práctica de los derechos. En la vida de barrio, el estudiante experimenta a diario el abismo existente entre lo que debería ser y lo que de hecho existe, entre la cultura del respeto y los principios de supervivencia a cualquier precio, entre el respeto por la vida y la disposición a no escatimar medios cuando las circunstancias lo exigen, para obtener un beneficio económico. La pedagogía en derechos parece destinada a la ineficacia cuando sus destinatarios perciben señales encontradas en el seno de su familia o de la sociedad en general, cuando se ahonda la fractura entre lo aprendido en los textos y lo aprendido en la vida. Uno de los efectos nefastos a mediano plazo de la acción de los grupos armados y del narcotráfico –efectos que seguirán afectando las próximas generaciones- es el debilitamiento de la conciencia colectiva frente a actos atroces de crueldad y sevicia, y la “perversión” de valores propiciada por la “cultura” del dinero fácil, de la ostentación del poder y de la tolerancia frente a toda clase de conductas delictivas. La enseñanza en derechos corre el riesgo de degenerar en mera retórica verbal en esta realidad nada halagüeña, en

que el respeto indiscriminado y la solidaridad generalizada aparecen como ideales incomprensibles o inalcanzables.

Se trata de un obstáculo serio, para el que no se vislumbran soluciones eficaces en el futuro inmediato. De todas formas pueden resultar de utilidad la combinación de la enseñanza directa en derechos humanos con el denominado “currículo oculto” sustentado en el *ethos* de los derechos, que debería orientar la docencia universitaria en todos los niveles, y no solamente la dedicada de manera explícita al tema de los derechos. Los valores ligados con la solidaridad y el reconocimiento deben ser objeto de estudio y enseñanza directa, puesto que el estudiante necesita un aprendizaje explícito en este terreno. Sin embargo, para la asimilación de estos principios resulta mucho más importante que todo el personal docente articule el proceso de enseñanza y aprendizaje alrededor de los valores de respeto, pluralismo y solidaridad, y que dé muestra de haberlos asimilado, evitando utilizar un lenguaje plagado de prejuicios raciales o sexuales, o estereotipos étnicos y culturales. El maestro debería enfrentar con su ejemplo las influencias negativas del medio, y tomar en serio en el aula de clase la dignidad de sus alumnos, lo que implica una actitud dialógica y la renuncia a utilizar sus conocimientos como arma de poder o a transformar sus convicciones en una verdad incontrovertible e inapelable. El maestro comprometido con la educación para el respeto sabrá por igual aprovechar la presencia en el aula de clase de miembros de distintas etnias y culturas como una oportunidad de enriquecimiento humano, más que como un problema, y tratará de estimular no solamente la coexistencia pacífica y la tolerancia, sino también “la compenetración e interacción entre las culturas presentes”⁸.

La superación del desfase entre el aprendizaje en las aulas universitarias y las vivencias de barrio supone por lo demás cambios sustanciales no solamente en la conciencia individual o en los imaginarios colectivos, sino también en la esfera social y económica, y en la estructura jurídico-política. Supone además que se fortalezca la sociedad civil, pensada no como una alternativa a la política, sino como una manera de ampliar los mecanismos de participación al margen de lo estrictamente político y de lo gubernamental⁹; y que se fortalezca la democracia, puesto que el me-

⁸ F. Best, *Pour l'éducation aux droits de l'homme*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1992, p.61.

⁹ Apelar a la sociedad civil es apelar a una sociedad civilizada, en la que el conflicto se maneja y resuelve de manera no violenta, y a un conjunto de asociaciones libres y relativamente independientes frente a los proyectos expansionistas de un Estado autoritario y de un poder económico tendencialmente despótico, que se concretan en experiencias comunitarias, redes de solidaridad, movimientos sociales, en la escuela, en los cuarteles y en las fábricas.

El aprendizaje en cuanto a cultura de convivencia lo constituye el ejercicio de la ciudadanía y la experiencia directa en los diferentes espacios de participación democrática. De todas formas una obra sistemática de conscientización y educación –incluso en condiciones adversas– en los principios y valores mínimos de convivencia es una contribución nada despreciable para la reconstitución del tejido peculiar de una sociedad democrática que, de acuerdo con las categorías de Francois Dubet, constituye el soporte de un régimen democrático.

5. Diferentes niveles de enseñanza

Es importante antes que todo que la Universidad amplíe el espectro de asignaturas en derechos humanos para los diferentes planes de pregrado, sea como cursos integrados de manera orgánica a un currículo específico, sea en la modalidad de materias opcionales para las diferentes carreras. Por los argumentos expuestos en la primera parte de este ensayo, dichas materias podrían transformarse en una alternativa a los cursos de ética profesional o de estudio de la constitución, y en una herramienta eficaz para formar ciudadanos socialmente comprometidos. En mi Universidad –la del Valle– se han venido programando hace más de una década secuencias de seminarios dedicados a esclarecer el sentido y alcance de derechos específicos –dignidad humana, derecho a la vida, libertad de conciencia y expresión, derecho a la paz–, a esclarecer la genealogía de los derechos o las relaciones entre derechos y utopía. Se trata de asignaturas programadas desde el departamento de filosofía pero abiertas a todos los estudiantes de la Universidad, que en muchos casos han servido de semilleros para proyectos de investigación después desarrollados en programas de postgrado en Colombia o en el exterior. En otras universidades del país, como la Nacional y la Universidad de Antioquia, la iniciativa ha surgido de las Facultades de Derecho. El balance es en líneas generales positivo, a pesar de que los cursos resultan muchas veces desligados del cuerpo del currículo, y a pesar de la persistencia, en parte del profesorado, de algunas prevenciones hacia el discurso de los derechos, percibido como poco riguroso o confuso, o valorado como un conjunto de actitudes sentimentales más que racionales. No han faltado, de todas formas, proyectos más ambiciosos y novedosos, orientados a reestructurar la totalidad del currículo de un plan de estudios como el de Derecho alrededor del tema de los derechos fundamentales.

Una estrategia de enseñanza más reciente es la de los diplomados en derechos humanos, una enseñanza de nivel de postgrado, que sin

embargo no exige como condición necesaria la posesión de un título profesional. A diferencia de los cursos aislados ofrecidos en pregrado, los Diplomados ofrecen un conjunto de asignaturas que abarcan los temas más significativos en derechos humanos. Este nivel de formación resulta particularmente valioso para personas directamente comprometidas con el trabajo diario de fomento y protección de los derechos humanos, interesadas en adquirir herramientas teóricas para guiar y reorientar su trabajo: líderes comunitarios, forjadores de proyectos comunitarios, personeros, educadores en zonas de conflicto, dirigentes sindicales, etc.

Cabe destacar en este terreno la apertura en Colombia, para el mes de enero del 2002, de un diplomado nacional en derechos humanos, en convenio entre la Defensoría del Pueblo y las más importantes universidades públicas del país. El programa se propone promover una ética ciudadana fundada en los derechos humanos, afianzar una cultura democrática de paz, y de manera más específica fortalecer y ampliar la Red nacional de promotores de derechos humanos en diversos sectores de la realidad colombiana. La primera etapa del programa contempla la formación, por medio de los diplomados ofrecidos en diferentes regiones del país, de 400 promotores, que se encargarán después de socializar los conocimientos adquiridos en sus lugares de trabajo y en las organizaciones a las que pertenecen, con miras a fortalecer la cultura de los derechos y las iniciativas de gestión comunitaria y pública.

Este diplomado contempla un amplio y exigente currículo, que empieza con un módulo acerca del concepto de derechos humanos, para abarcar en seguida, en diferentes unidades temáticas, cada uno de los derechos básicos – a la vida, a la libertad, a la igualdad, a la integridad persona, a los medios de subsistencia, al trabajo y a la participación ciudadana- el derecho a no padecer violencia, la protección de los derechos en condiciones de conflicto armado, los derechos colectivos y el conjunto de políticas públicas orientadas a garantizar e impulsar el goce de los derechos. Uno de los primeros resultados benéficos del proyecto ha sido el acercamiento entre grupos y centros de diferentes universidades dedicados al estudio e investigación en derechos humanos, propiciado por la participación en seminarios intensivos dedicados al diseño del currículo del diplomado y al establecimiento de pautas mínimas para la elaboración de los materiales didácticos (cartillas y ensayos) y la preparación de los materiales audiovisuales de apoyo (programas radiales y de televisión). Es posible, además, que esta primera colaboración entre Universidad y organismos de protección, entre la reflexión teórica en la academia y el trabajo práctico de la Defensoría, se pueda en el futuro materializar en otros

programas igualmente benéficos para la defensa y protección de los derechos fundamentales.

En un nivel de formación más avanzada se ubican los diferentes programas de especialización en derechos humanos, que vienen funcionando hace más de una década en diferentes centros universitarios del país. Ellos responden a la necesidad de ofrecer una formación más sólida y de carácter sistemático sobre derechos humanos a personas ya graduadas, que por su compromiso profesional, por el cargo ocupado en alguna instancia de la administración pública, por su vocación pedagógica o por su participación en ONG requieren ampliar o afianzar sus conocimientos en este terreno. Por medio de la apertura de Especializaciones en derechos humanos la Universidad asume también en serio el reto de “formar formadores”, es decir de preparar personas capaces de asumir con seriedad la enseñanza de los derechos en las diferentes instancias del sistema educativo, desde la escuela primaria hasta la universidad, al igual que en otros ámbitos o instancias de la sociedad civil. Entre los aspectos positivos, cabe destacar de manera especial el hecho de que los cursos y seminarios de las especializaciones se han transformado en un espacio de encuentro y debate entre funcionarios de la administración estatal y de personas vinculadas con diferentes instancias de la sociedad civil, entre oficiales del ejército o de la policía y miembros de organizaciones no gubernamentales, entre sujetos incondicionalmente pacifistas y personas reinsertadas después de muchos años de militancia en grupos insurgentes. Cabe en fin destacar algunos aportes al trabajo de investigación. Si bien los programas de Especialización no se proponen de manera explícita fomentar el trabajo investigativo, han acabado de todas formas por promover diferentes proyectos investigativos de carácter interdisciplinario, propiciados por el diálogo entre diferentes clases de profesionales: abogados, historiadores, comunicadores, filósofos, médicos, sociólogos, etc. Un perfil eminentemente interdisciplinario es el de la Especialización en Ética y derechos humanos, abierta en convenio entre el Departamento de Filosofía de la Universidad del Valle y la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Colombia con el objetivo explícito de integrar la dimensión ética y el enfoque jurídico de los derechos.

Los resultados obtenidos en el plano de los cursos de pregrado, diplomados y especializaciones impulsan ahora hacia el diseño y apertura de programas de maestrías y doctorado, para poder impulsar un trabajo investigativo de carácter interdisciplinario desde la perspectiva latinoamericana. Las condiciones parecen en principio favorables, ante el número creciente de publicaciones en el tema de los derechos, la apertura de líneas de investigación, grupos y centros en derechos

humanos, y la presencia de un considerable número de personas formadas en el exterior. América Latina cuenta ya con la mayoría de edad para responder a este reto, que en una primera etapa podrá llegar a consolidarse gracias al acopio de experiencias y recursos de diferentes países latinoamericanos. El establecimiento de redes en derechos humanos para facilitar el intercambio de experiencias y conocimientos, pero también de investigadores, profesores y estudiantes, es un primer paso en esta dirección.

Cabe en fin la obvia observación de que la solución de los problemas de violencia desborda la tarea estrictamente educativa. Por esto los planes de educación formal de pre y postgrado en derechos humanos deberían inscribirse de manera orgánica en un conjunto de acciones y estrategias que incluyan programas permanentes de extensión, trabajo investigativo, publicaciones y sobre todo el compromiso arriba esbozado en cuanto a la transformación de la universidad en un taller de respeto, convivencia pacífica y solidaridad. La Universidad puede y debe jugar un papel significativo en la búsqueda de una salida al círculo infernal entre marginalidad, necesidades insatisfechas, democracia restringida y violencia de las armas, con ideas creativas para la expansión de la democracia, el proceso de paz y la reducción de la violencia; y tiene mucho que aportar para que se vaya consolidando un círculo virtuoso entre derechos humanos y paz, directamente articulado con un nuevo pacto social centrado en la toma en serio de los derechos fundamentales. Nos queda, a pesar de todo, la confianza en estos diques aparentemente frágiles, elevados por la humanidad para detener aquellas fuerzas destructivas, domeñadas pero nunca vencidas, siempre al acecho y siempre a punto de volver a estallar; nos queda la esperanza de que estos valores básicos vuelvan a integrarse, de manera creadora y original, al *ethos* específico de nuestra realidad.

FUNDAMENTO EDUCATIVO Y EXPERIENCIAS

EDUCACIÓN Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

Agostinho dos Reis Monteiro¹

[La] noción de derecho del hombre introduce en el corazón de la Historia el principio de una superación indefinida del hombre por el hombre. El Derecho es la dialéctica por la cual el hombre se esfuerza a un mejor que él inventa.

René Maheu
Director General de la UNESCO, 1962-1974

Introducción

Educación y “derecho a la educación” no son lo mismo. Educación hubo siempre, “derecho del hombre” a la educación lo hay solamente desde ha poco más de medio siglo. La Relatora especial de la Comisión de los derechos humanos sobre el derecho a la educación² interpretó su misión así:

La Relatora especial atribuye [...] una grande importancia a la necesidad de subrayar las diferencias que existen entre *educación* y *derecho a la educación*, a fin de establecer un cuadro donde podrán ser preconizadas las modificaciones que deben ser introducidas en el dominio de la educación en conformidad con los principios de los derechos humanos. (E/CN.4/1999/49, párr. 13).

Proponer un cuadro teórico para pensar, hablar y realizar el derecho a la educación como un “derecho del hombre” es el objetivo de este texto.

La Historia de la Educación puede ser interpretada con las dos categorías sociológicas utilizadas por Dumont para explicar la emergencia de la ideología moderna: Holismo e Individualismo. Holismo es el modelo más antiguo de organización de las comunidades humanas. Consagra la primacía del todo supra-individual sobre los individuos, de los lazos de suelo, sangre y cultura sobre la libertad individual.

¹ Profesor-Investigador del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Lisboa, Portugal.

² El nombramiento de un(a) ‘Relator especial’ es un mecanismo extra-convencional (quiere decir, no fundado en un tratado) que utiliza las Naciones Unidas para dar más visibilidad a un derecho y reforzar su protección.

Cada uno no es más que un fragmento del Todo, del Nosotros, de la comunidad orgánica. No existe sino por su pertenencia y sumisión total al grupo, a sus tradiciones y autoridades. La desviación es intolerable y severamente reprimida. Este ha sido el solo paradigma social conocido hasta el siglo IV a.C. y el solo legítimo hasta principios de los tiempos modernos.

Definiendo ideología como «un sistema de ideas y de valores común en un dado medio social», Dumont ve la diferencia epistemológica de la ideología moderna en su configuración individualista, en el reconocimiento del individuo como el valor supremo. En su opinión, «la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, adoptada por la Asamblea Constituyente durante el verano de 1789, señala, en un cierto sentido, el triunfo del individuo» (Dumont, 1983: 120).

El individualismo ético de la Declaración Francesa de 1789 está resumido en sus dos primeros artículos, donde se proclama que «los hombres nacen y continúan libres e iguales en derechos» y que «el fin de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre». Touraine observa que la Declaración termina verdaderamente, no con el artículo XVII (el último, relativo al derecho a la propiedad), mas sí con el artículo XVI, declarando que «toda sociedad donde la garantía de los Derechos no está asegurada ni la separación de los Poderes determinada no tiene Constitución». Inspirado en Montesquieu, este artículo «decide absolutamente a favor de los derechos individuales contra la integración política, a favor de la libertad contra el orden» (Touraine, 1992: 73). El individuo es, pues, «el horizonte no sobrepasable de la Revolución Francesa» (Sledziewski, 1989: 363).

Holismo e Individualismo son dos paradigmas políticos que tienen su expresión pedagógica utópica en dos obras maestras de la Historia de la Educación: la *República* de Platón y el *Emilio* de Rousseau.

Como observa Hummel,

...la *polis* de Platón es esencialmente una ciudad educativa. Es criada por la educación. [...] Es una educación que no tiene en vista el perfeccionamiento individual, mas está enteramente al servicio de la ciudad, que es la garante de la felicidad de sus ciudadanos mientras estos le permitan encarnar la justicia (Hummel, 1992: 352).

La educación holista es un proceso de *apropiación* de los individuos (las partes) por la sociedad (el Todo).

En las primeras páginas del *Emilio*, Rousseau dijo sobre la *República*: «No es una obra política, como piensan aquellos que juzgan los libros solamente por sus títulos: es el más bello tratado de educación

jamás escrito». La admiración de Rousseau por Platón no impide todavía su radical divergencia. Toda la obra de Rousseau configura en el fondo de su complejidad un paradigma político-pedagógico individualista, quiere decir, centrado en el individuo como fuente y sentido de todos los valores. El *Contrato Social* ha sido la más poderosa influencia, tal vez, en la formación del individualismo jurídico de la Revolución Francesa, pudiendo ser considerado como «uno de los textos fundadores de la democracia moderna» (Freund, 1976: 32). Y el *Emilio* tiene «la marca del genio», debiendo «ser considerado como el punto culminante, en materia de pedagogía, de los esfuerzos liberadores de toda una serie de pensadores humanistas» (Lecerle, 1958: 67). Escribió Garin: «El mito del Emilio es el mito del nuevo Adán en el nuevo paraíso terrestre. Y la fuerza del *Emilio* está en ser un manifiesto revolucionario» (Garin, 1957: 248, 249).

Entre Platón y Rousseau, sobresale la figura de Comenio, «el primero que concibió una ciencia de la educación, en toda su amplitud», y cuyo pensamiento pedagógico se funda en la «afirmación del derecho a la educación para todos y en plena igualdad», como justamente observó Piaget (1957: 266, 280). En verdad, Comenio ha sido el precursor mayor del “derecho del hombre” a la educación, bajo el ángulo antropológico de su universalidad.

Volviendo a Rousseau, el contenido más revolucionario de su pensamiento pedagógico tiene la misma fuente que el contenido revolucionario de su pensamiento político. Esa fuente está en el cuestionamiento de la legitimidad de todo el poder del hombre sobre el hombre -la cuestión central de la modernidad- incluyendo el poder de educar. Fue tal vez el precursor más grande del “derecho a la educación” bajo el ángulo de su legitimidad.

La meta-cuestión de la legitimidad de la educación

El ser humano es un animal pedagógico o educable. La educabilidad o perfectibilidad de la especie humana es el fundamento biológico de la educación. Escribió Herbart: «La idea fundamental de la Pedagogía es la formación del educando» (*Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings*) (cit. in Benner, 1987: 56).

El ser humano es educable esto es, -capaz de aprender- porque tiene una aptitud y una necesidad específicas de comunicación. Es ontológicamente un ser de comunicación. Vive de comunicación y puede morir o matar por carencia de comunicación. Por eso, la educación es un fenómeno de comunicación y es la comunicación más profunda, vital y perdurable, porque es generadora de los valores, sentimientos

y sentidos que estructuran la personalidad humana. Cada personalidad configura una historia, feliz o infeliz, de comunicación. La plenitud de una vida es función de la plenitud de la comunicación vivida.

Todavía, la educabilidad y la comunicación educacional se realizan en sociedad y también en su interés. La educación es un fenómeno de configuración de una identidad personal por una comunicación transgeneracional e intergeneracional, con un contenido cultural: valores, sentimientos, conocimientos, actitudes, comportamientos, capacidades. Como escribió Jacob: «Casi todo lo que caracteriza la humanidad se resume en la palabra cultura» (Jacob, 1981: 123, 132). La educación opera como una transfusión cultural, a través de un juego de espejos psicológicamente reproductor de una identidad colectiva que es una identidad cultural, con un núcleo moral.

En efecto, después de su natural dimensión afectiva, la primera de las dimensiones de la educación es la dimensión moral. Aranguren concluyó que el hombre, «más que como animal racional, puede ser definido como animal moral», porque es eminentemente un ser de libertad y proyecto (Aranguren, 1990: 99). Eso explica la tradicional primacía cultural de la educación moral y la primacía política de la educación. Pitágoras, en el siglo VI a.C. ha sido uno de los primeros pensadores que señaló el valor antropológico y político de la educación, afirmando que es ella que hace el hombre en el animal y es a través de ella que los hombres se tornan buenos ciudadanos, o sea, amantes de la justicia. Por eso, leemos en el principio del Libro VIII de la Política (o Políticas, según algunos traductores) de Aristóteles: «Nadie podrá dudar que el legislador deba prestar atención, por encima de todo, a la educación de la juventud» (1337a).

La culturalidad, moralidad y politicidad de la educación suscitan otra cuestión, que Buisson consideró, en su artículo "Éducation" escrito para el *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (1911), como la primera de las «proposiciones aparentemente incompatibles a las cuales da lugar la teoría de la educación»: la relación entre autoridad y libertad. Es la moderna cuestión de la legitimidad de la educación, que surgió en el contexto histórico y filosófico de la emergencia de la cuestión de la legitimidad del ejercicio del poder del hombre sobre el hombre, principalmente del poder político.

En realidad, la vida de las comunidades humanas está tejida por relaciones de poder. El poder es un fenómeno polimorfo, mas el poder-marco de ejercicio de todos los otros es el poder político, que es el poder por antonomasia. Todavía, el ideal de su ejercicio no es la dominación por la violencia bruta, sino la forma pura de su interiorización, por inculcación, persuasión, educación. La política y la educación son las dos formas de poder más extensamente estructurantes de las

sociedades y de los individuos, debido a su poder de configuración individual y colectiva, radicalmente consubstanciales. Su primacía e interdependencia son ilustradas por la literatura utópica: las utopías sociales – como la República de Platón – son siempre político-pedagógicas, esto es, buscan una ‘sociedad nueva’ a través de la formación de un ‘hombre nuevo’. Por eso, «la filosofía de la educación tiene en común con la filosofía política el tema del poder», como escribieran Lévêque & Best (1969: 116).

Todavía, si el poder político está en el vértice de la pirámide del poder social, en su base está el poder pedagógico. La educación es un poder personal y social, porque la educabilidad es un poder-ser humano mediado por la educación como un poder sobre el ser humano, determinante del deber-ser humano. Es un poder-ser, porque el ser humano es biológicamente abierto a la creación de una segunda naturaleza. Y es un poder sobre el ser, porque es un poder de comunicación cultural que realiza la educabilidad, a través de relaciones sociales e interpersonales de poder. Además, es el poder de los poderes por varias razones. La más evidente es que el poder de educar es la más accesible y generalizada de las formas de poder del hombre sobre el hombre: basta ‘tener hijos’ para ejercer un poder. Es un poder de impresión interior de los valores, sentimientos y sentidos que estructuran cada personalidad, un poder de formar y de corregir que las generaciones más viejas ejercen sobre la conciencia, el pensamiento, la personalidad y el destino de las nuevas generaciones. Cada ser humano es esculpido por la su educación y por los vientos y mareas de su vida.

Todas las formas de poder del hombre sobre el hombre suscitan la cuestión de su legitimidad, «la terrible cuestión de los límites que deben ser impuestos a los poderes del hombre sobre el hombre», como dice Ferry (1990: 16).

La cuestión de la legitimidad del poder pedagógico (*Legitimität pädagogischer Gewaltausübung*, en la formulación alemana), se coloca con particular gravedad, en la medida en que la educación continua siendo el más arbitrario e impune de los poderes. La violencia llamada pedagógica es un largo capítulo de la historia de la violencia y de su reproducción entre los seres humanos. La cuestión de la legitimidad de la educación es la cuestión del fundamento y los límites del poder que ejerce, a través de los contenidos y formas de la comunicación que realiza. La tradicional cuestión de la ‘buena educación’ es análoga de la cuestión del ‘buen gobierno’, la clásica cuestión de la Filosofía Política, desde sus orígenes griegos. En la medida en que está subyacente a todas las otras, la cuestión de la legitimidad es la más radical de las cuestiones del campo de la educación, su meta-cuestión (la cuestión de las cuestiones). Tan radical, que ha sido prácticamente impensable.

Para la ideología pedagógica tradicional, educar es tan natural que la cuestión de la legitimidad de la educación es generalmente disuelta en este postulado: (si) educar es necesario, (toda) educación es legítima, es siempre para bien del educando. Un raciocinio falaz, porque no distingue entre necesidad y legitimidad.

Rousseau ha sido el primero, tal vez, que suscitó la cuestión de la legitimidad de la educación, cuando escribió en el inicio del Capítulo IV del Libro I del Contrato Social: «Porque hombre ninguno tiene una autoridad natural sobre su semejante y porque la fuerza no produce ningún derecho, quedan, pues, las convenciones como base de toda la autoridad legítima entre los hombres». Asimismo en la educación, porque «nadie tiene el derecho, ni mismo el padre, de ordenar al niño lo que no le sirve para nada» (Rousseau, 1762: 100). Kant la enunció también, poco tiempo después, cuando dijo que

...uno de los problemas más grandes de la educación es conciliar, bajo una coacción legítima, la sumisión con la facultad de servirse de la su libertad. ¿Por qué la coacción es necesaria? ¿Mas cómo cultivar la libertad a través de la coacción? (Kant, 1803: 46).

Más cerca de nosotros, se encuentra formulada con rara claridad en una obra de Pedagogía General:

Enfrentamos ahora la cuestión de la legitimidad de nuestra acción. Con qué derecho intervenimos en la vida presente y futura de un ser humano? [...]

Un maestro que no se colocase estas cuestiones y que se contentase con enseñar las materias del programa, porque son impuestas, no sería un verdadero educador, aunque se atormentase sin fin con los métodos y los procedimientos. Aquí, el "cómo" está subordinado al "por qué". (Leif & Rustin, 1970: 24, 129)

Así, la razón biológica de la educabilidad y la razón cultural de la finalidad se abren a la razón ética de la legitimidad de la educación como ejercicio de un poder del hombre sobre el hombre, que es un poder de comunicación.

Cuestionar la legitimidad de la educación es, a fin de cuentas, problematizar lo pedagógico como significante común de las pretensiones de validez en materia de educación: ¿Qué es pedagógico? ¿Qué es eficaz? Mas, ¿Para qué? ¿Qué es útil? Mas, ¿para quién? ¿Qué piensan, dicen y mandan (e imponen) los padres, los profesores, el Ministerio de Educación? Mas, ¿Con qué legitimidad? ¿Con qué derecho unos seres humanos hacen lo que hacen a otros seres humanos, a título de educación? En suma, ¿Con qué derecho educar?

La educación ha sido hasta hoy un "derecho de educación", expresión jurídico-constitucional del paradigma pedagógico tradicional, un paradigma holista en que la educación es un derecho sobre el hombre. Considerando que la educación tiene, hoy, el estatuto de "derecho del hombre" –el más elevado de la normatividad contemporánea la respuesta más legítima a la meta-cuestión de la legitimidad de la educación debe ser procurada en el contenido del "derecho a la educación".

El "derecho del hombre" a la educación

La proclamación de "derechos del hombre" significó una revolución ético-jurídica: fue la consagración del valor absoluto de la persona humana y su reconocimiento como sujeto del Derecho Internacional. Hay tres momentos históricos mayores en la historia de la revolución de los derechos del hombre:

- La proclamación de la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano (1789)
- La proclamación de la Declaración universal de derechos humanos (1948)
- La proclamación de la Convención sobre los derechos del niño (1989)

La Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano representa la apoteosis del movimiento filosófico y político europeo del siglo XVIII y resume los inmortales principios de la Revolución Francesa, revolución que «señala un momento en la historia del mundo», como dijo Del Vecchio (cit. In Morange, 1988: 46).

La Declaración universal de derechos humanos ha sido la fuente de una nueva rama del Derecho Internacional que ha renovado el Derecho Internacional y el Derecho Constitucional: el Derecho Internacional de los Derechos del Hombre, que es la coronación de la lógica éticamente individualista del Derecho Nuevo de la Revolución Francesa. Su objeto es la formación, normas, protección, jurisprudencia, doctrina y controversias de los derechos del ser humano³. Sus principios se volvieron el Derecho del Derecho, embrión de un futuro Derecho de la Humanidad⁴.

³ El uso preferencial de la expresión "derechos del ser humano" no excluye el uso de las expresiones "derechos del hombre" (la expresión clásica), "derechos humanos" (cada vez más frecuente) o "derechos de la persona humana".

⁴ Cf. Delmas-Marty, Mireille (1996). *Vers un droit commun de l'humanité – Entretien avec Philippe Petit*. Paris: Les Éditions Textuel.

En el Preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas, los «Pueblos de las Naciones Unidas» proclamaron su «fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de los hombres y de las mujeres e igualmente de las naciones, grandes y pequeñas». Esta fe ha sido evocada por la Declaración universal que proclamó los derechos del ser humano «como ideal común» (Preámbulo). En 1993, la Declaración de la Conferencia mundial de derechos humanos, reunida en Viena, Austria, afirmó que ellos son «un patrimonio innato de todos los seres humanos». En 2000, la Declaración del Milenio adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas reafirmó su «valor eterno y universal». En el Mensaje que dirigió a la sesión conmemorativa del 50º aniversario de la Declaración universal, realizada en el Palacio de Chaillot, París, local donde fue proclamada en 1948, el Secretario General de las Naciones Unidas (Kofi Annan) dijo: «la Declaración procede de aquello que el hombre puede imaginar de más bello y de lo que él puede hacer de más horrible. Define las exigencias mínimas de la conciencia humana».

En consecuencia, los derechos del ser humano constituyen una Ética porque tienen como fuente y finalidad apenas la calidad de ser humano. Podemos configurarla como un Palacio de Valores: la dignidad humana es su fundación; la igualdad, la libertad y la diversidad son sus piedras angulares; los derechos de todos los seres humanos son sus salones; la no-discriminación es su bóveda; la reciprocidad, la tolerancia, la responsabilidad y la solidaridad son sus jardines. Solidaridad también con las generaciones venideras, que implica el respecto del patrimonio genético, natural y cultural (material e inmaterial) de la Humanidad, porque la revolución científico-tecnológica ha dotado la especie humana de poderes cuyas consecuencias para su futuro dependen de los valores que elegir⁵.

La Ética de los derechos del ser humano es, por tanto, una Ética transcultural, intercultural, universal e intemporal, con fuerza jurídica y exigencias políticas, entre otras. Es un Patrimonio Común de la Humanidad, constitutivo de su identidad ética. Y porque la dignidad humana jamás estará definitivamente protegida y engrandecida, el Palacio de los Derechos del Ser Humano es una construcción siempre inacabada, abierta al Posible como lugar ético y ontológico de la perfectibilidad humana.

⁵ La 32ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO, que se realizó en París (Francia) del 29 septiembre al 17 octubre de 2003, adoptó una Declaración internacional sobre los datos genéticos humanos y una *Convención internacional para la protección del patrimonio cultural inmaterial*, complemento de la *Convención para la protección del patrimonio mundial, cultural y natural* (1972).

Un marco revolucionario en la expansión de la Ética de los derechos del ser humano es la Convención sobre los derechos del niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, que es el más universal y extenso de los tratados sobre los derechos del ser humano. Esta Convención es el más completo tratado sobre los derechos del niño –la Magna Carta de sus derechos– y el instrumento internacional principal de un nuevo Derecho de la Infancia. Es la cédula histórica del (re)nacimiento ético-jurídico del niño, ahora plenamente reconocido como sujeto de sus derechos, y ya no jurídicamente disminuido como ‘menor’. Es el principio de una revolución cultural, el principio del fin del círculo vicioso de la tentación de clonaje de las nuevas generaciones por las generaciones más viejas.

La Ética de los derechos del niño, más que una Ética del amor de un ser frágil, inocente, seductor, y mismo, más que una Ética de la reciprocidad, es una Ética de la primacía del interés superior del niño y de la prioridad de los niños como seres humanos especiales. Es una Ética de la dignidad, igualdad, libertad, vulnerabilidad y perfectibilidad del niño.

Un derecho central en la vida del niño es el derecho a la educación, porque todo en su vida tiene efectos de educación, de influencia en la formación de su carácter y en el desarrollo de su personalidad. Dada la intensidad de la educabilidad de la infancia y la resonancia de su educación en la personalidad y vida de los adultos y en toda la existencia social, la educación es un derecho prioritario del ser humano. El derecho a la educación es, además, en grande medida, el derecho más fundamental para una vida humana, tanto para las generaciones presentes como para las generaciones futuras. Su primacía es antropológica, psicológica, moral, económica, política y jurídica. La prioridad de la educación -reconocida a lo largo de los siglos- ha sido redescubierta por la Comunidad Internacional en el último decenio del siglo XX, como ilustran numerosas conferencias, planes de acción y otras iniciativas. En verdad, la educación es la más profunda operadora de la inscripción de la ley escrita en la conciencia de los seres humanos. El conocimiento y la capacidad de ejercicio de los derechos de cada uno, y asimismo la conciencia de la obligación de respetar los derechos de los otros, dependen de la realización del derecho a la educación.

La formación, normas, protección, jurisprudencia, doctrina, controversias y asimismo las implicaciones político-pedagógicas del derecho a la educación forman el Derecho Internacional de la Educación, en el marco del Derecho Internacional de los Derechos del Hombre. En el plan nacional, el Derecho de la Educación es el Derecho aplicado y aplicable a la educación, cuyas fuentes escritas principales están en la Constitución, en el Derecho Civil y en el Derecho Administrativo.

El derecho a la educación es considerado como uno de los derechos del ser humano más complejos, por causa de la concurrencia a su titularidad y de la naturaleza transversal (cros-sectoral nature) de su objeto. Tiene un contenido ético-instrumental, quiere decir que es un fin en sí mismo y un medio relativo a los otros derechos. Enuncia un valor ético específico, derivado de los principios comunes de la Ética de los derechos del ser humano, y prescribe las exigencias políticas y otras para la su realización. Es definido por tres elementos principales: titularidad, objeto y oponibilidad. Responde a las interrogaciones siguientes:

1. ¿Es derecho de quién? (sujetos activos)
2. ¿Es derecho a qué? (objeto)
3. ¿Y a quién puede ser exigido? (sujetos pasivos)

El contenido del derecho a la educación puede ser resumido así:

- a. Es un derecho de «toda persona», como cualquier otro derecho del ser humano, sin discriminación alguna y sin límites de tiempo o espacios exclusivos. Es, pues, un derecho universal del niño y del adulto, de la mujer y del hombre, cualquiera que sea su capacidad física y mental, su condición y situación. Es derecho de los blancos, de los prietos, de los mestizos y de los amarillos, de los pobres y de los ricos, de los inmigrantes, de los refugiados, de los presos, etc. Es derecho de las poblaciones indígenas y de todas las minorías.
- b. Es derecho al «pleno desarrollo de la personalidad humana», o sea, es derecho a todos los aprendizajes necesarios para el desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad del educando: física, afectiva, ética, estética, intelectual, cívica, profesional.
- c. La responsabilidad por su satisfacción cabe, en primer lugar, a las familias, naturalmente, mas los Estados son jurídica y políticamente los responsables principales por la satisfacción de todos los derechos del ser humano.

Hay, todavía, algunas prioridades:

- a. la prioridad del niño, que es el ser-educando por excelencia, dada su intensa educabilidad y la resonancia personal y social de la educación de la infancia, principalmente de la primera infancia;
- b. la prioridad de las niñas y de las mujeres, por las discriminaciones de que continúan siendo víctimas y por la repercusión de la educación de las madres en la vida, supervivencia y desarrollo de los hijos, y asimismo en el bien-estar de la sociedad en general;
- c. la prioridad de las personas iletradas, disminuidas en su capacidad de “ser gente”, como le gustaba decir a Paulo Freire.

Como dijo el Comité de los derechos económicos, sociales y culturales, en su Comentario General 13⁶:

El derecho a la educación, como todos los derechos del hombre, impone tres categorías o niveles de obligaciones a los Estados-Partes: las obligaciones de respetarlo, protegerlo y realizarlo. Esta última abarca dos obligaciones, al mismo tiempo: la de facilitar su ejercicio y la de asegurarlo (E/C.12/1999/10, párr. 46).

Y recuerda: «El derecho a la educación puede ser violado por acción directa del Estado (acción) o por la no-adopción de medidas requeridas por el Pacto (omisión)» (párr. 58).

El Comité distingue las «obligaciones jurídicas generales» y las «obligaciones jurídicas específicas», en el dominio de los derechos del ser humano. Tienen una geometría variable, porque el nivel de su satisfacción depende de recursos económicos, mas todos tienen una «obligación fundamental mínima» (minimum core obligation), para garantizar a todos el contenido esencial (core content) de cada derecho. En lo que respecta al derecho a la educación, esa obligación puede ser resumida así:

- a. Asegurar una instrucción elemental, gratuita y accesible a todos, sin discriminación alguna, inspirada en los valores prescritos por el Derecho Internacional de la Educación.
- b. Adoptar una estrategia de desarrollo global de un sistema público de educación que incluya la enseñanza secundaria, la enseñanza superior y una educación de base para los adultos que no recibieron o no concluyeron la instrucción elemental.
- c. Garantizar la libertad de educación – sin obligación de financiamiento de la educación privada y con el derecho de fiscalizarla – bajo condición de que sean respetados los fines prescritos por el Derecho Internacional de la Educación, cuyo respeto es obligatorio para toda la educación, pública y privada, y las normas mínimas que el Estado puede prescribir.

En nuestro tiempo, el derecho a la instrucción elemental no es apenas derecho de aprender a leer, escribir y contar, sino derecho a la «visión ampliada» de la «educación fundamental» aprobada por la Declara-

⁶ El Comité de los derechos económicos, sociales y culturales es el órgano de las Naciones Unidas que controla la aplicación del *Pacto internacional sobre los derechos económicos, sociales y culturales* (1966) por los Estados-Partes (aquellos que se obligan formalmente a aplicarlo). Un Comentario (o Recomendación) General es un texto de interpretación de normas de un tratado sobre los derechos del ser humano, producido por el Comité que controla su aplicación.

ción mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, adoptada por la 'Conferencia mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje', reunida en Jomtien, Tailandia, en 1990. Está formulada en estos términos:

Artículo 1

Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

Cada persona – niño, joven o adulto – deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.

En el Informe sobre la situación de los niños en el mundo publicado por la UNICEF en 1999, dedicado al derecho a la educación⁷, se escribió sobre la Declaración de Jomtien:

La Conferencia de Jomtien representó un cambio considerable en el planteamiento colectivo del mundo en relación con la educación, ya que amplió la noción de "educación básica" de calidad y la manera en que se concibe la prestación de este servicio. De hecho, 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 de la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico. (p. 13, 14)

La visión de Jomtien ha sido reafirmada, en 2000, por el Marco de acción de Dakar – Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, adoptado por el Foro mundial sobre la educación, realizado en Dakar, Senegal:

⁷ UNICEF es, como se sabe, la sigla de Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, que publica anualmente un *Informe sobre la situación de los niños en el mundo*.

Nos reafirmamos en la idea respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos, tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad. Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990),

Hay aquí una referencia implícita al Informe Delors, preparado para la UNESCO por una Comisión internacional presidida por Jacques Delors (ex Presidente de la Comisión Europea) y publicado en 1996, con el título *La educación encierra un tesoro*, cuyo sentido está resumido en este pasaje frecuentemente citado: «La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser».

Además de los Estados, la satisfacción del derecho a la educación y de todos los derechos del ser humano es también una obligación de la Comunidad Internacional, que debe auxiliar a los Estados menos desarrollados. Además, todos son responsables por los derechos de todos. Todavía, la responsabilidad individual comienza por sí mismo. Reclamar y ejercer sus derechos es un deber de cada uno tanto para con su propia dignidad y perfectibilidad como para con las comunidades y la Humanidad a que pertenece, de acuerdo con la su capacidad de responsabilidad personal.

La protección del derecho a la educación, como derecho reconocido por el Derecho Internacional de los Derechos del Hombre y por el Derecho de los Estados, puede ser reclamada ante tribunales nacionales e internacionales y otros órganos.

Resumiendo, la realización del derecho a la educación debe ser evaluada según tres criterios: disponibilidad, accesibilidad y calidad. La disponibilidad significa la existencia de los recursos personales, institucionales, materiales y técnicos exigibles. La accesibilidad implica no-discriminación ni dificultad de acceso físico, económico y también a la información pertinente. La calidad consiste en la aceptabilidad ética, cultural, individual y asimismo en la competencia de los educadores. Como se lee en el Comité de los derechos del niño en su Comentario General 1 (2001), consagrado al Artículo 29(1) de la Convención (CRC/GC/2001/1, Propósitos de la educación⁸:

⁸ El Comité de los derechos del niño es el órgano instituido por la *Convención sobre los derechos del niño* para controlar su respeto por los Estados-Partes (aquellos que se obligan formalmente a aplicarla).

7. Los derechos del niño no son valores separados o aislados y fuera de contexto, sino que existen dentro de un marco ético más amplio que se describe parcialmente en el párrafo 1 del artículo 29 y en el preámbulo de la Convención. [...]

9... si en el artículo 28 se destacan las obligaciones de los Estados Partes en relación con el establecimiento de sistemas educativos y con las garantías de acceso a ellos, en el párrafo 1 del artículo 29 se subraya el derecho individual y subjetivo a una determinada calidad de la educación. [...]

Esa calidad de educación puede ser calificada como Educación de Derecho.

Hacia una Educación de Derecho

El derecho a la educación es un derecho nuevo, por dos razones principales:

- a. Primeramente, porque la Declaración universal de derechos humanos ha conferido a la educación el estatuto normativo de "derecho del hombre". O sea, la educación, se volvió un derecho subjetivo fundamental y universal de todo ser humano, independientemente de su edad, situación y otras circunstancias.
- b. Después, porque el derecho a la educación ha evolucionado en los planes normativo, jurisprudencial y doctrinario, alcanzando su plena coherencia ético-jurídica en la Convención sobre los derechos del niño. Ha sido una verdadera «reconstrucción del derecho a la educación» (Van Bueren, 1995: 256), sobre su fundamento ético.

En verdad, cada derecho es parte de la Ética de los derechos del ser humano, quiere decir que su contenido contribuye para la realización de los valores y principios éticos comunes a todos los derechos. La Ética del derecho a la educación es una Ética de la primacía del interés superior del educando, del pleno desarrollo de la personalidad humana y de la prioridad de la educación para los derechos del ser humano.

El Artículo 3(1) de la Convención sobre los derechos del niño, que consagra el principio del "interés superior del niño", tiene una amplitud muy grande: se aplica a «todas las medidas concernientes a los niños», incluyendo también su educación, como prescribe expresamente su Artículo 18(1). Interpretado en el marco normativo de la Convención, el interés superior del niño, en la esfera de la educación, está en la realización de la plenitud de su derecho a la educación con todo el respeto por su dignidad y derechos como ser humano y como niño, quiere decir, respetando tanto su igualdad ética como su diferencia

psicológica. El principio general de la primacía del interés superior del educando es la aplicación a la educación y la generalización a todos los sujetos del derecho a la educación del principio de la primacía del “interés superior del niño”.

En su ya citado Comentario General 1 (2001), el Comité de los derechos del niño dijo:

9... En armonía con la importancia que se atribuye en la Convención a la actuación en bien del interés superior del niño, en este artículo se destaca que la enseñanza debe girar en torno al niño: que el objetivo principal de la educación es el desarrollo de la personalidad de cada niño, de sus dotes naturales y capacidad, reconociéndose el hecho de que cada niño tiene características, intereses y capacidades únicas y también necesidades de aprendizaje propias. [...]

El “pleno desarrollo de la personalidad humana” es el fin primero de la educación, como prescriben las normas internacionales principales sobre el derecho a la educación. Proclama «la finalidad ética general de la educación», subraya Arajärvi (1999: 555). Debidamente interpretado, comprende y es el centro de gravedad de todos los fines de la educación. El derecho a la educación es por tanto un complejo de derechos, uno de los cuales es el derecho a la educación para los derechos del ser humano.

Uno de los objetivos de la Organización de las Naciones Unidas, según el Artículo 1(3) de su Carta, es «el respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales para todos, sin distinción de raza, sexo, lengua o religión», objetivo reafirmado en sus Artículos 55 y 56. El recurso más importante para su realización es la educación, como reconoce la Declaración Universal de Derechos Humanos; luego, en el último párrafo de su Preámbulo y en el segundo párrafo del Artículo 26, consagrado al derecho a la educación, prescribe como uno de los fines de la educación «el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales». Así,

interpretando el derecho a la educación como un derecho humano cuyas funciones fundamentales incluyen la educación para la protección y la promoción de los derechos humanos, llegamos a una correlación en que los derechos humanos, se puede decir, se vuelven para sí mismos, a través del derecho a la educación (Szabo, 1974: 37).

La Convención sobre los derechos del niño contiene esta disposición (Artículo 42): «Los Estados Partes se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a los niños». El Comité de los derechos del niño afirma en su Comentario General 1

(CRC/GC/2001/1, párr. 15): “La educación en la esfera de los derechos humanos debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida y empiece con la manifestación de valores de derechos humanos en la vida y las experiencias cotidianas de los niños”.

El principal instrumento jurídico internacional en este dominio es la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, adoptada por la Conferencia General de la UNESCO en 1974. En 1994 – año de su 20º aniversario – la Conferencia Internacional de la Educación, reunida en Ginebra (Suiza), en el cuadro institucional de la UNESCO, aprobó tres documentos: una Declaración, una Resolución y un Marco de acción integrado relativo a la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. El Marco de acción, que ha sido adoptado por la 28ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO, en 1995, presenta «una visión actualizada e integrada de los problemas y de las estrategias relativas a la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia» (párr. 4). Acreciéntese que, durante la 32ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO (2003), se realizó una Mesa Redonda sobre la calidad de la educación, en los días 3 y 4 de octubre, con la participación de una centena de Ministros, Viceministros y Secretarios de Estado de la Educación, en cuyas conclusiones se lee:

2. ... concordamos que es preciso tener en cuenta las siguientes perspectivas:

[...]

b) Es necesario enfatizar la ciudadanía democrática, los valores y la solidaridad como resultados importantes de una educación holística. La educación para los derechos humanos y el desarrollo sostenible es esencial.

[...]

5.

[...]

e) Dotar todos los niños de valores éticos y morales universalmente compartidos, a fin de capacitarlos para aprender y practicar los valores de la empatía, de la compasión, de la honestidad, de la integridad, de la no-violencia, el respeto de las diversidades, así aprendiendo a vivir juntos en paz y armonía.

Derecho a la educación para los derechos humanos es una expresión que entró en el discurso institucional de las Naciones Unidas. Es una educación ética con una dimensión cívica y una dimensión internacional. Es una educación ética, porque los derechos del ser humano son la Ética común de la Humanidad. Tiene una dimensión cívica, porque los derechos del ser humano son los derechos fundamentales de

los ciudadanos en democracia. Y tiene una dimensión internacional, porque el respeto de los derechos del ser humano es el fundamento de la paz entre las naciones y la condición de la justicia, como afirman los textos fundadores del orden jurídico internacional contemporáneo que son la Carta de las Naciones Unidas y la Declaración universal de derechos humanos.

La educación para los derechos del ser humano, la ciudadanía democrática y la paz internacional son cuestiones centrales para la educación, para las sociedades y para el mundo de nuestro tiempo, porque un ser humano es, ante todo, los valores y sentimientos que tiene dentro de sí. Por eso, aprender los derechos y las responsabilidades del ser humano y ciudadano de un país y del mundo no es menos importante que aprender la lectura, la escritura, la matemática o la informática. Se trata de aprender principios universales del bien y del mal, de lo permitido y de lo interdicto, de lo deseable y de lo indeseable, reguladores de la vida en comunidad, reciprocidad y solidaridad.

Resumiendo, el derecho a la educación es una Ética porque es, por encima de todo y de todos, un derecho del educando, fundado en la dignidad y perfectibilidad humanas. La Ética del derecho a la educación es obligatoria para todos, en todas partes.

Siendo un derecho nuevo, es derecho a una educación nueva. Consagra y universaliza jurídicamente el ideal pedagógico del Movimiento de la Educación Nueva o Escuelas Nuevas, nacido en fines del siglo XIX en Europa y EUA, y muy vivo hasta casi la segunda guerra mundial, ideal enunciado principalmente en el Congreso de la Liga Internacional de la Educación Nueva, en Nice (Francia), en 1932. La educación nueva exigida por el derecho a la educación puede ser calificada, en un Estado de Derecho, como Educación de Derecho.

La expresión 'Educación de Derecho' no es un mero juego de palabras de apropiación del prestigio y efectos de legitimación de la expresión 'Estado de Derecho'. Tiene una significación específica muy precisa: así como Estado de Derecho significa, hoy, Estado legitimado por el respeto de la Ética de los derechos del ser humano, también Educación de Derecho significa educación legitimada por el respeto de la Ética del derecho a la educación. Es un concepto operatorio de un abordaje de la educación como "derecho del hombre" (rights-based approach), quiere decir, una educación consecuente con el Derecho Internacional de la Educación, traducido en Principios de Derecho Pedagógico, de que derivan Derechos del Educando, que reclaman una Política y una Pedagogía del derecho a la educación. Explicando mejor:

- Denomino Principios de Derecho Pedagógico a principios de interpretación y realización del derecho a la educación constituyentes de

la legitimidad del poder de educar y operadores del legítimo suceso de sus mediaciones sociales, personales y materiales.

- Denomino Derechos del Educando a los derechos incluidos en el derecho a la educación, formalmente reconocidos como elementos de su contenido o en él implícitos, o relativos a las condiciones de su satisfacción.
- Denomino Política del derecho a la educación una Política de la unidad y prioridad del derecho a la educación, de la interdependencia entre los derechos del educando y los derechos de los educadores, y de la indivisibilidad de los derechos del ser humano.
- Denomino Pedagogía del derecho a la educación a una teoría general de la educación que sea una concepción de su culturalidad, politicidad y eticidad.

Pueden ser enunciados numerosos Principios de Derecho Pedagógico, cada uno de los cuales con su base jurídico-doctrinaria. Por más abstractos que puedan parecer, todos tienen consecuencias políticas y pedagógicas muy concretas y cotidianas para la educación, tanto la escolar como la familiar. Todos se resumen en el imperativo de (re)centrar toda la educación en el educando y sus derechos.

Concluyendo

Las comunidades humanas proyectan lo peor y lo mejor de sí mismas en su representación de la infancia y en la educación de sus hijas e hijos. La Historia de la Educación puede ser interpretada como un lento proceso de descubrimiento de la especificidad psicológica de la infancia y de reconocimiento de la dignidad ética del educando. Es una historia que culmina en la proclamación de los derechos del niño, uno de los cuales es el derecho a la educación.

La diferencia ético-jurídica entre educación y “derecho a la educación” consiste en el valor-añadido de la Ética del derecho a la educación, que significa principalmente lo siguiente:

- a. La educación no es un derecho de los padres sobre los hijos ni del Estado sobre los ciudadanos, derecho a lo que los padres y el Estado arbitrariamente puedan decidir como siendo “la buena educación”. Los derechos de los padres y del Estado en materia de educación son apenas derechos funcionales, quiere decir, no son derechos propios, mas atribuidos para el cumplimiento de sus obligaciones relativas al derecho a la educación de sus hijos y ciudadanos. El legítimo titular o sujeto del derecho a la educación es el educando, que tiene derecho a la realización de su contenido normativo escrito

- en el Derecho Internacional de la Educación y traducido en grande número de Constituciones y Leyes de la educación.
- b. Derecho a la educación es por tanto, y por definición, derecho a una calidad de educación irreducible a indicadores utilitarios y cuantitativos, los cuales son pertinentes mas no suficientes para la evaluación de lo más importante en la educación: la persona del educando, que nunca debe ser tratado como objeto de educación, sino siempre como sujeto de su derecho a la educación y de todos sus derechos.
 - c. En suma, derecho a la educación es derecho a una educación iluminada por la Ética del derecho a la educación. Una educación que corresponda a las necesidades de una vida con dignidad, responsabilidad, utilidad, creatividad y solidaridad universal y intergeneracional, en una sociedad democrática y un mundo interdependiente y frágil.

El derecho a la educación es un nuevo paradigma cuyo alcance revolucionario puede ser resumido en estos términos metafóricos: la educación ya no está centrada en la tierra de los adultos, ni en el sol de la infancia, sino proyectada en el universo de los derechos del ser humano, donde no hay mayores y menores, padres e hijos, profesores y alumnos, sino sujetos iguales en dignidad y derechos. Siendo así, la razón pedagógica ya no es la razón biológica de la Familia, ni la razón política del Estado, sino la razón ética del Educando, que limita tanto el arbitrio parental como la omnipotencia estatal.

En consecuencia, toda la educación debe ser repensada –política y pedagógicamente– a la luz de la Ética del derecho a la educación.

Ser o no ser un derecho del ser humano – he aquí, pues, la cuestión para el futuro de la educación.

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Jorge Brovetto¹

Abordaré el tema de los derechos humanos y la educación superior invitándolos a compartir algunas reflexiones referidas tan sólo a ciertos aspectos del asunto en cuestión.*

Primera reflexión : La educación superior como derecho humano

La Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre la Lucha contra la Discriminación en el Dominio de la Educación, plantean de forma explícita el *principio del acceso a la educación superior como un derecho humano* cuando afirman conceptos tales como:

"...toda persona tiene derecho a la educación"

"... el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos"

Los Estados se comprometen a *"hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior."*

Por su parte, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, "La educación superior en el siglo XXI", organizada por UNESCO, realizada en París en octubre de 1998, recoge los conceptos antes señalados y los reafirma en su Declaración Final:

...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 a todos a lo largo de toda la vida...

¹ Educador latinoamericano, Ministro de Educación y Cultura de Uruguay. Fundador de la Cátedra de Cultura de Paz del Grupo Montevideo.

* Ponencia presentada en ocasión de la Conferencia Regional sobre la EDH en América latina y el Caribe en la ciudad de México del 27 al 29 de noviembre de 2001.UNESCO-OACNUDH.

...en el umbral de un nuevo milenio, la educación superior debe hacer prevalecer los valores e ideales de una cultura de paz...

Como antecedente de este pronunciamiento mundial, la Conferencia Regional sobre "Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe", organizada por el CRESALC / UNESCO realizada en La Habana en noviembre de 1996, proclamaba como primer punto de la Declaración aprobada, que:

La educación en general, y la superior en particular, son instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información. La educación superior constituye, al mismo tiempo, un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de paz.

Y agregaba en su segundo punto, que *"el conocimiento es un bien social..."*

Entiendo pertinente comenzar esta presentación reflexionando sobre este particular enfoque del "estado actual de la educación sobre los derechos humanos (en la educación superior) en América Latina y el Caribe".

Propongo comenzar por conocer la realidad de la educación superior en la región. Es decir, comenzar por analizar cómo se contempla en nuestro sub continente latinoamericano el derecho a la educación superior, cómo se atiende y se da cumplimiento, a uno de los derechos humanos esenciales para el desarrollo y la liberación individual y colectiva de nuestros pueblos en la contemporánea "sociedad del conocimiento".

Situación de la Educación superior en la región

Latinoamérica es la región del planeta con el menor gasto promedio por alumno matriculado en la educación superior, es la región que menos invierte en la rama superior de la enseñanza, situación que se arrastra desde la década de los ochenta. El porcentaje del PNB destinado a la educación superior es un buen indicador de desigualdad entre las diversas regiones del mundo. En efecto, mientras que a mediados de la década pasada los países desarrollados destinaban el 5.4% y el total mundial llegaba al 5.1%, América Latina y el Caribe invertían tan sólo el 3.6%, según datos del PNUD y la UNESCO.

También es baja la tasa de escolarización universitaria. La capacidad de acceso a la educación superior en la región muestra un

crecimiento estable en las últimas dos décadas. Sin embargo, el crecimiento relativo de la matrícula es sensiblemente menor al de los países desarrollados, la notable brecha que, ya en 1985, separaba a los países de América Latina de los más desarrollados, se ha multiplicado considerablemente a mediados de la década de los noventa. Mientras que en los países más desarrollados, la Tasa Bruta de Escolarización en la educación superior, pasó de 39.5% a 59.5%, en los países de la región, lo hizo, tan sólo, de 15,8% a 17.3% en el mismo período.

Por otra parte, son las universidades las que desempeñan un papel preponderante en la producción científica y tecnológica en los países latinoamericanos. Los estudios elaborados por la Academia de Ciencias de América Latina (ACAL) sobre los diez países con mayor producción científica en la región, concluyen que más del 75% de los recursos destinados a I+D son de origen público y que las universidades representan el 50% o más de las unidades de investigación en actividad. En el mismo sentido se expresan A. M. Cetto y H. Vessuri en el Informe Mundial sobre la Ciencia 1998 de la UNESCO: *“la ciencia en ALyC (América Latina y el Caribe) sigue siendo una empresa de corte principalmente académico; no menos del 85% de ella se hace en las universidades”*. El estudio de ACAL también destaca que la producción científica del continente, medida por el número de publicaciones, representa tan sólo alrededor del 1% de la producción mundial. Igualmente reveladoras son las cifras relativas al número de científicos y técnicos: Latinoamérica está muy por debajo, no sólo de los países industrializados, sino también del promedio mundial.

El gasto interno bruto en I+D (GIBID) como porcentaje del PBI demuestra de manera dramática, la escasa prioridad que los países de América Latina y el Caribe asignan al tema. En efecto, la región invierte menos de la cuarta parte de la media mundial, y del orden del 15% de lo que asignan las regiones más desarrolladas, de acuerdo con las cifras publicadas por UNESCO en su Informe Mundial sobre la Ciencia 1998.

No es sorprendente, por tanto, que, como resultado de tan baja inversión, América Latina posea 0.2 científicos y técnicos por 1000 habitantes, frente a los 3.3 de los países industrializados y el 1.0 total mundial, según datos del PNUD.

Simultáneamente, con esta situación de rezago a que se ha visto y se ve sometida la institución universitaria latinoamericana, principalmente la pública, se está ejerciendo sobre ella, desde hace algunos años, un cúmulo de presiones políticas, que amenaza debilitar irreversiblemente su capacidad académica y disminuir su peso político y su pertinencia social.

Por un lado, la insistente prédica política que reclama la disminución del tamaño del Estado y su deserción de áreas sociales críticas

como la educación y la salud, han derivado en una alarmante disminución, aún mayor a la descrita, de la inversión pública en educación superior.

Por otra parte, organismos internacionales de financiamiento tales como el Banco Mundial (BM), están impulsando, (con el objetivo de lograr lo que dicha institución entiende como una mayor eficiencia de gestión, a costa de reducir al mínimo el gasto público en educación superior) medidas tales como la restricción del acceso a la educación superior; la conformación de un ámbito propicio para el desarrollo de instituciones privadas; la diversificación del financiamiento de la educación terciaria, buscando no sólo nuevas fuentes de recursos, sino suprimiendo todo tipo de subsidio a la actividad estudiantil, y arancelando tanto como sea posible, por concepto de matriculación.

De este modo, se asegura por parte de los autores de la propuesta, que los sistemas de enseñanza se volverán más sensibles a las cambiantes necesidades del mercado laboral, que es el objetivo central declarado de la política impulsada. Nuevos documentos del BM revisan parcialmente esta política, aunque no cambian la filosofía básica de su propuesta.

Cabe destacar que esta crítica situación a la que se enfrenta la educación superior latinoamericana, se verifica en una de las regiones más ricas en recursos naturales tanto por su patrimonio ecológico y su biodiversidad, como por la riqueza de sus bosques tropicales húmedos, considerados "el pulmón verde" de la Tierra, por sus cuencas hidrográficas y su inmensos acuíferos subterráneos que concentran las dos terceras partes del caudal hídrico superficial total del mundo, y por su geografía que alberga casi la cuarta parte de las tierras potencialmente cultivables.

Como contracara de este inmenso patrimonio ecológico, 200 millones de personas (46% de la población total) viven en Latinoamérica en la pobreza y casi la mitad de ellos (94 millones) en la extrema miseria; el 60% de la población activa tiene dificultades de empleo; la participación del sub continente en las exportaciones mundiales ha descendido, en los últimos treinta años, del 11% a tan sólo el 3.6%, al tiempo que la deuda externa representa una carga casi paralizante (en menos de una década se transfirió, por concepto de servicio de la deuda, un guarismo equivalente al 200% del valor de todas las exportaciones), como nos señala certeramente Tünnermann.

Derecho a la Educación Superior en la Región

Esta breve descripción de la situación demuestra la escasa prioridad que se otorga, en la región, al derecho humano a la educación superior, al acceso al conocimiento, a su desarrollo y a su utilización equitativa en beneficio del bienestar general.

Para calibrar en toda su magnitud el significado de este desconocimiento del derecho a la educación superior, recordemos que al comienzo de este siglo, la humanidad cuenta con la mayor población de jóvenes entre 15 y 24 años de toda su historia y que en el período que va hasta el año 2010 ingresarán al mercado de trabajo, en los países en desarrollo, 700 millones de jóvenes (cifra superior al conjunto de la mano de obra de los países desarrollados en 1990), tal como nos indica el Fondo de Población de las Naciones Unidas, en su publicación sobre el Estado de la Población Mundial, 1998.

El comportamiento de esta generación dependerá de las posibilidades que se le ofrezcan, de su capacitación y su manejo del conocimiento, de su aptitud para crear nuevas fuentes de trabajo, de su potencial de realización y actualización permanente, de su posibilidad para incidir en las modalidades del desarrollo, en suma de su posibilidad de usufructo del derecho humano a la educación que le brinde la facultad de incorporación plena y activa a la sociedad.

La comunidad académica internacional y la latinoamericana en particular, conscientes del peligro que entraña para los países menos desarrollados su creciente rezago en educación, en ciencia, en tecnología, y en general, en dominio del conocimiento, han reaccionado positivamente proclamando el principio de *educación para todos a lo largo de toda la vida*, principio que responde cabalmente al derecho humano a la educación en todos sus niveles y que constituyera una de las conclusiones más significativa aprobada por unanimidad en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior organizada por la UNESCO, a la que ya hiciéramos referencia en esta presentación.

Los Estados de la región, sus sectores gobernantes, sus sistemas educativos y la sociedad en su conjunto están enfrentados a un inmenso desafío. Lo que está en juego, es, en gran medida, el futuro de nuestra América Latina.

Segunda reflexión: Los derechos humanos como común denominador de la educación superior

La educación en todos sus niveles y, en particular la educación superior, tienen un papel de singular relevancia en la incorporación a la sociedad de los principios fundamentales de los Derechos Humanos.

En la medida que se educa para la vida en sociedad, la educación, en todo el sistema tanto formal como informal, está llamada a incorporar los principios de tolerancia, de respeto a la diversidad, de solidaridad y, en suma, a incorporar los conceptos básicos de una cultura de paz y de respeto a los Derechos Humanos.

En materia universitaria, la incorporación de los Derechos Humanos a los programas de estudio comenzó a tener relevancia a partir de la segunda mitad del siglo XX, como consta en los múltiples documentos internacionales que se sucedieron desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días.

Ya en la Carta de las Naciones Unidas de 1945, se recoge la preocupación por *“reafirmar la fe en los Derechos Fundamentales del Hombre”* y se destaca la necesidad de la cooperación internacional en materia educativa.

La aprobación, en noviembre de ese mismo año, en Londres, del Acta Constitutiva de la UNESCO como organización especializada en la educación, la ciencia y la cultura del sistema de las Naciones Unidas, imprime un nuevo impulso a este proceso que encuentra en la educación un ámbito particularmente apto para la promoción de los Derechos Humanos, y para la valorización y el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales.

Es justamente la Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada en diciembre de 1948 la que proclama a la educación como un derecho fundamental del ser humano.

Merece especial mención la concepción que incorpora el artículo correspondiente de la Declaración Universal sobre la educación, cuando le atribuye el objetivo de *“lograr el pleno desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento del respeto por los Derechos Humanos y las libertades fundamentales, fin que se logra mediante la comprensión, la tolerancia y la amistad”*. Es decir, se abandona la antigua concepción de la educación como un simple acopio de conocimientos, para incorporar esta otra explícitamente comprometida con los Derechos Humanos.

Son múltiples los instrumentos internacionales que continuaron y desarrollaron este nuevo enfoque del papel de la educación. Entre ellos cabe destacar el correspondiente a la lucha contra la discriminación en la enseñanza adoptada en 1960 por la Conferencia General de la UNESCO, que proclama el debido respeto a las diversidades de los

sistemas educativos nacionales, y proscribire toda forma de discriminación en la enseñanza, además de procurar la igualdad de trato para todas las personas en esa esfera.

En el Sistema Interamericano, la Carta de la OEA establece como uno de los Principios de la Organización, que *“la educación de los pueblos debe orientarse hacia la justicia, la libertad y la paz”*. Reformas posteriores de dicha Carta desarrollaron este principio, al tiempo que, con el propósito de dar cumplimiento cabal del mismo, se creó el Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura, cuya finalidad expresa sería *“promover el entendimiento mutuo de los pueblos mediante la cooperación y el intercambio educativo”*.

La Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI, emanada de la Conferencia Mundial organizada por la UNESCO en 1998, a la cual hicieramos repetidas referencias en esta presentación, retoma estos conceptos y destaca, entre otros, la importancia del desarrollo educativo, la igualdad de acceso y oportunidades, el principio de no discriminación (en especial por motivos de sexo), y la necesidad de promover la participación y la creatividad además de la formación del estudiante en el pensamiento crítico.

Cabe destacar que esta concepción de la educación, basada en una dimensión diferente, de profundo contenido ético, que refiere a la equidad en la distribución de los beneficios que produce el conocimiento, y en definitiva a su pertinencia social, tiene hondas raíces en América Latina. Los movimientos renovadores que comenzaron a principios de mil novecientos, se consolidaron en la emblemática Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina), de 1918.

Como analiza con certeza el ex presidente de la Universidad de La Plata, Luis Lima, el paradigma reformista se apoya en cuatro ejes de acción esenciales:

1. la formación de seres pensantes con independencia de criterio (formación integral del ser humano);
2. la integración de esos recursos intelectuales a su propia sociedad como factor de cambio y de progreso;
3. la creación de conocimiento sobre la propia realidad, mediante el tratamiento teórico de la experiencia empírica;
4. el traspaso inmediato a la sociedad de los conocimientos que se poseen y se generan”.

En la medida que ya a principios del siglo que recién termina el conocimiento comenzaba a jugar un papel creciente en el progreso de las sociedades, y que las universidades habían incorporado la investigación científica entre sus funciones primordiales, la reflexión sobre el destino y la utilización de los saberes que se creaban y se incorporaban a la cultura, ganaba cada vez más importancia. Se vislumbraba la irrupción de un nuevo paradigma universitario en el cual la función creativa y el destino de la utilización del conocimiento transformarían

de manera profunda e irreversible los conceptos de equidad y pertinencia de la institución. Las universidades comenzaron a reconocerse como factores de cambio y de progreso a través de su función creativa y pasaron a tener una responsabilidad más directa e inmediata en el desarrollo social. El resultado final de este proceso de cambio que se extendió prácticamente a lo largo de todo el siglo XX, fue la creación de una creciente conciencia, tanto dentro de las universidades públicas latinoamericanas como en la sociedad toda, de la necesidad esencial de una mayor vinculación de la universidad con su entorno, de un mayor compromiso con los problemas más relevantes de la sociedad en todos los dominios posibles.

Como queda establecido, la incorporación de los principios básicos de los Derechos Humanos en la educación superior, es una vieja tradición latinoamericana que cuenta, por otra parte, con profundos antecedentes pioneros en el mundo. Más aún, podríamos decir que la EDH constituye una constante, un “común denominador” en la región.

Como ejemplo paradigmático de esta tradición, la Ley Orgánica de la Universidad de la República de Uruguay, tributaria de aquella concepción reformista, establece en su artículo segundo referente a los “Fines de la Universidad”, que a ella incumbe

...acrecentar, difundir, defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad y bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrática republicana de gobierno.

Estos principios impregnan y orientan la conducción y la acción de gran parte de las universidades tradicionales de la región, no obstante lo cual, se requiere, a nuestro entender, el diseño de políticas expresas que incorporen formalmente dichos principios al contenido curricular. El valor del conocimiento que singulariza a la sociedad contemporánea, requiere de una sólida formación ética sobre el valor del mismo como herramienta para el bienestar colectivo y la transformación social.

Tercera reflexión: Cultura de Paz. Ejes temáticos.

La última década del siglo XX ha sido testigo de una creciente reflexión y análisis sobre el contenido y los alcances de lo que se ha dado en llamar la “Cultura de Paz”.

Con el liderazgo de la UNESCO y el decidido apoyo de quien fuera su Director General, Federica Mayor Zaragoza, se desarrollaron, como parte del Programa UNITWIN de Cátedras UNESCO, un sin número de Cátedras destinadas a ese fin, así como a la formulación de propuestas vinculados con los Derechos Humanos y la Cultura de Paz. Ello aconteció tanto en universidades e institutos, como en organizaciones no gubernamentales, de las más diversas regiones del mundo.

Desarrollaremos sucintamente en esta presentación, una de dichas experiencias. Analizaremos, por la peculiaridad de su amplio enfoque temático, la propuesta de la Cátedra de Cultura de Paz de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM).

Fundamento expreso para la creación de dicha Cátedra ha sido considerar que *“la paz y el respeto a los derechos humanos son indivisibles”*, y que *“la transición de una cultura de guerra a una cultura de paz requiere la rigurosa movilización de todos los sistemas de educación, tanto formal como no formal”*.

Se fundamenta asimismo que *“la cultura de paz está íntimamente ligada al desarrollo humano sostenible y que sin paz el desarrollo no puede sostenerse, de la misma manera que sin desarrollo no habrá paz”*, y se reconoce que *“la cultura de paz es una responsabilidad académica”* por lo que se señala que *“enmarcándose en las consideraciones anteriores, (la Asociación) procurará incorporar progresivamente este programa a todas las instituciones de enseñanza superior que la constituyen”*.

Más aún, se propone generar una nueva dinámica de reflexión y acción que facilite la relación entre el ámbito académico y el social ante la constatación de severas problemáticas de los derechos humanos en la región, entre las que se destacan:

- a. las extremas desigualdades sociales y el continuo incremento de la pobreza;
- b. la desigualdad de oportunidades para la mujer y otros sectores sociales;
- c. el impacto de los procesos de globalización económica y de la fragilidad del sistema económico y financiero que sustenta esos procesos;
- d. el crecimiento vertiginoso del conocimiento especialmente en los países desarrollados y las consecuencias éticas y productivas de la utilización de ciertas tecnologías.

Consecuente con esta problemática, los primeros ejes temáticos adoptados por la Cátedra de Cultura de Paz del Grupo Montevideo, fueron, por un lado, las desigualdades sociales, las diversidades culturales y la promoción de la democracia, que incluye, entre otros, los temas de la exclusión y la pobreza; del empleo y la reconversión productiva y

la redistribución económica; y, por otro lado, los Derechos Humanos, con su contenido de memoria colectiva y de violencia y seguridad ciudadana.

A pesar de la indudable importancia de la problemática antes señalada, la Cátedra no se limitó sólo a ella, no centró exclusivamente su interés en sus correspondientes ejes temáticos, sino que también se propuso incursionar en otros aspectos escasamente considerados dentro de la materia de la cultura de paz. Nos referimos a uno de los capítulos centrales de la contemporánea sociedad “del conocimiento”, es decir el desarrollo científico y tecnológico y su relación con la responsabilidad ecológica planetaria.

Consecuentemente, la Cátedra incorporó un tercer eje temático sobre *ciencia y tecnología, desarrollo sostenible y medio ambiente*, que explícitamente se propuso abordar el valor de la biodiversidad (el patrimonio microbiano, vegetal y animal de la región, su identificación, conservación, transformación productiva y protección legal), así como también los recursos hídricos regionales y su gestión en tanto factor de desarrollo productivo y social.

Finalmente, para completar este variado espectro de acción, las universidades integrantes del Grupo Montevideo, históricamente comprometidas con el desarrollo endógeno de sus sociedades y con la justicia social, asumieron la tarea de incorporar en la curricula y en la vida universitaria la *educación en valores, actitudes y comportamientos relativos a la Cultura de Paz*, con su dimensión generacional y de género, dando, de este modo, forma al cuarto eje temático de la Cátedra.

Nuevos y notorios acontecimientos de terrorismo y de guerra contra enemigos reales o supuestos, acontecimientos ambos que abonan una cultura de la violencia tan demencial como injusta, no representan, sin embargo, sino una parte del problema, una parte menor del problema que nos ocupa.

Cuando las enfermedades más comunes, diarreas, neumonía, sarampión o paludismo producen millones de muertes, ¡una cada 8 segundos en el mundo, según las recientes estadísticas! Cuando un niño del mundo industrializado contamina, a través del consumo, como 50 niños de los países periféricos. Cuando el “efecto invernadero” causado por la emisión de anhídrido carbónico que es mayoritariamente producido por los países ricos (al menos diez veces más que los países pobres), se contrasta con la procedencia de los muertos, como consecuencia de la contaminación del aire, que provienen abrumadoramente (80%) de los países “en desarrollo”.

Cuando casi mil millones de habitantes corren el peligro de perder su fuente principal de proteínas, por la pesca excesiva destinada a la fabricación de pienso para animales. Cuando, en fin, la destrucción de florestas naturales produce la pérdida de millones de hectáreas de

bosques tropicales para satisfacer las demandas de papel de los países industrializados.

Cuando comprobamos que todo esto y mucho más sucede en la actualidad, tal como lo denuncia contundentemente el Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD, comprendemos la real dimensión del profundo incumplimiento de los principios de los Derechos Humanos en que se incurre en este “mundo globalizado” donde vivimos, incumplimiento que llega a desconocer el propio derecho a la vida.

La magnitud de este problema excede las posibilidades de la educación en todos sus niveles.

La construcción de la Cultura de Paz es una tarea multidimensional que requiere la participación de todos los componentes de la sociedad.

Más aún, para incorporar los principios básicos de una Cultura de Paz en la sociedad mundial, con la necesaria firmeza y profundidad, será imprescindible una verdadera transformación cultural en la que la educación, en todos sus niveles, puede y debe jugar un papel central, aunque no podrá ser único, por cierto.

LA EDUCACIÓN EN CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA CON PERSPECTIVA PLANETARIA. UN MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE

Catalina Ferrer¹

El compromiso adquirido al firmar la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y ratificar la *Convención sobre los Derechos del Niño*, así como la magnitud y naturaleza de los problemas modernos, tanto en el plano intrapersonal, interpersonal, social como medioambiental, constituyen un desafío para la humanidad y, de manera particular, para la educación.

Sería ingenuo pretender que la educación puede por sí sola realizar los cambios sociales y, particularmente, los cambios estructurales políticos y económicos necesarios en la construcción de una sociedad más humana y justa. No se puede desconocer tampoco el importante papel que, dada su naturaleza, puede jugar tanto en la formación de agentes de cambio como en la organización de espacios de diálogo sobre el tipo de educación requerida para ser capaces de enfrentar los desafíos del nuevo siglo.

En el marco de la educación formal, dicho reto interpela a la escuela como a la formación superior, puesto que si pretendemos que los docentes actúen como agentes de cambio en el ámbito escolar, las instituciones de educación deben, por su parte, adaptar sus misiones y sus programas para prepararlos en consecuencia.

Este es el desafío que elegimos enfrentar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Moncton, Canadá, al darnos como misión contribuir a la construcción de un mundo de paz, de justicia y de solidaridad (1998), así como al elaborar un modelo de integración de la *Educación en ciudadanía democrática desde una perspectiva planetaria* (ECDPP), en los programas de formación (Ferrer, 1997a; Ferrer y Allard, 2002).

El presente artículo expone a grandes líneas el modelo que desarrollamos en la Facultad desde 1984, principalmente en el curso *Educación en derechos humanos y la paz*, y que experimentamos en el

¹ Profesora asociada de la Universidad de Moncton, Canadá, responsable del Grupo de investigación sobre educación planetaria.

marco internacional de la Universidad de verano en *educación para los derechos humanos*, organizada anualmente en Estrasburgo, Francia, desde 1994 a 2001, por el Instituto Internacional de Derechos del Hombre de Estrasburgo y la Comisión de derechos de la persona de Québec.

Se presenta, en primer lugar, el origen y evolución del modelo, que para fines de este texto denominaremos Modelo de Educación desde una Perspectiva planetaria (MECDPP), sigue una reseña sobre la concepción de la EDCPP, finalidades y objetivos transversales y la manera como abordamos en clase su importancia. Luego se describirá la selección y clasificación de contenidos y la manera en que aplicamos esta pedagogía de la concienciación y del compromiso. Finalmente, se presenta una breve descripción de la evaluación de los logros de los objetivos transversales, así como de la evaluación de la aplicación del modelo hecha por los estudiantes, para terminar con una reflexión sobre los límites del modelo.■

Cabe precisar que no exponemos aquí ni un modelo acabado ni verdades absolutas de carácter universal, sino un marco en construcción permanente que desarrollamos en el diálogo con las/los estudiantes en clase y con colegas de diversos países, en particular con Réal Allard y Joan Gamble de la Facultad.

1. ¿Por qué desarrollar un modelo global de educación a la ciudadanía democrática desde una perspectiva planetaria? Breves antecedentes del origen y de la evolución del MECDPP

Desde el inicio de nuestro trabajo en la Facultad, en 1980, empezamos a desarrollar un modelo de EDH y la paz, inspirado en las principales fuentes que habían alimentado el trabajo que realizábamos en la Universidad de Chile, antes de golpe de estado de 1973, es decir: el psicoanálisis aplicado a la educación (en particular la obra de Erich Fromm, (1968, 1965), la Escuela activa en particular la pedagogía de Célestin Freinet (1969) y, principalmente, la pedagogía de la concienciación y de la esperanza de Paulo Freire (1969a, 1969b).

Nuestro trabajo en derechos humanos y la paz, fue paulatinamente abarcando las otras corrientes educativas comprometidas con la realidad humana y social, que emergieron durante la segunda mitad del siglo XX (Duerr, 2000): la educación para la igualdad de sexos, la educación para la solidaridad internacional, la educación intercultural y la educación para el desarrollo y la protección del medio ambiente. En las sesiones de perfeccionamiento que ofrecíamos a los miembros del cuerpo docente de las escuelas de las provincias Atlánticas y de Québec, así como en el marco de nuestras investigaciones en terreno,

varios docentes nos expresaban su inquietud en relación a las exigencias poco realistas que le hacíamos a la escuela al pedirle que integrara, en un programa ya sobrecargado, estas “nuevas educaciones”, por muy válidas que ellas fuesen. Además, muchos de los docentes que intentaban integrar estas nuevas dimensiones en su quehacer pedagógico, afirmaban no saber cómo distinguir en la práctica entre las actividades relativas a una u otra de ellas.

El deseo de responder a esta necesidad que emanaba de la práctica, unido a la reflexión teórica en conexión con una agrupación de universidades francófonas de Québec, en el marco del proyecto *Educación en una perspectiva planetaria de las universidades del Este de Canadá*, nos llevaron a elaborar un enfoque integrador de estas corrientes emergentes. Esta nueva orientación que denominamos: *Educación en una perspectiva planetaria* (nuestros colegas anglófonos hablan de *global education*, Pike, 1988) se fundó en el carácter interdependiente de estas corrientes tanto como a los valores que las animan, a las finalidades que persiguen y la pedagogía que preconizan (Ferrer, 1997; Lessard, Desroches y Ferrer, 1997).▣

Pronto constatamos que el concepto de educación planetaria no lograba expresar la esencia de la problemática en cuestión y es así como, en el marco del *Proyecto de Educación a la ciudadanía en una perspectiva planetaria del Atlántico* (PECPPA), lo ampliamos al de *Educación para la ciudadanía democrática en una perspectiva planetaria*. Aunque este nuevo concepto parece circunscribir mejor la problemática que nos preocupa, posee también sus propios límites, como el de situar la ciudadanía en una perspectiva planetaria. Continuamos esta reflexión en el marco interdisciplinario de PECPPA, proyecto que pusimos en marcha en 1998 con el principal objetivo de crear una Red de reflexión, de investigación y de coordinación reagrupando representantes de ministerios de la educación, asociaciones de docentes, ONG de educación popular, asociaciones de padres y universidades de cada una de las cuatro provincias Atlánticas del Este de Canadá.

Cabe precisar que fuimos desarrollando el MECDPP en función tanto de la educación preescolar y escolar como de la formación universitaria en un trabajo de interacción constante entre estos niveles. Nuestra colaboración con la Educación preescolar y escolar de la provincia se materializó en el campo del perfeccionamiento profesional y de la investigación, a cuyo fin creamos el *Grupo de investigación en derechos humanos* del Centro de investigación y desarrollo de la Facultad. En ese marco, elaboramos el *Programa de Educación preescolar de Nouveau-Brunswick, Canadá*, en colaboración con el Ministerio de la Educación (Ferrer, Gamble y Reboursin-Didier, 1989) y las guías pedagógicas: *Hacia un nuevo paradigma: guía pedagógica para la*

creación de nuevas relaciones entre mujeres y hombres, elaborada a solicitud de la Asociación de docentes de la provincia (LeBlanc-Rainville y Ferrer, 1984); y *Los derechos de la persona*, elaborada a solicitud de los ministerios de la Educación de las cuatro provincias Atlánticas (Ferrer, Gamble y LeBlanc-Rainville, 1997). La concepción de dichos documentos fue alimentando el modelo que desarrollábamos para la formación inicial y, a su vez, este trabajo a nivel universitario fue alimentando nuestra reflexión sobre la educación escolar y preescolar.

Como modalidad de inserción del modelo en el currículo, tanto escolar como universitario, propusimos un doble proceso complementario: la “*infusión*” de los objetivos llamados a impregnar el currículo y la creación de cursos específicos sobre derechos humanos, paz y ciudadanía. En ese espíritu, creamos en la Facultad el curso *Educación en derechos humanos y la paz* y, posteriormente, en el marco de la reestructuración de programas, creamos los cursos *Fundamentos de la Educación en una perspectiva planetaria*, *Seminario de síntesis* y el curso a nivel de la maestría *Educación en ciudadanía democrática*. Como complemento al trabajo docente, creamos el *Comité de derechos humanos*, compuesto por estudiantes y profesoras, destinado a sensibilizar al conjunto de la comunidad universitaria.

2. Concepción de la educación en ciudadanía democrática desde una perspectiva planetaria

Finalidades y objetivos transversales

El MECDPP se inscribe en el paradigma de la complejidad -complejidad de las realidades humanas y sociales (Morin, 2000)- y concibe *la educación en ciudadanía democrática desde una perspectiva planetaria* como un enfoque holístico, comprometido y crítico que, animado por los valores de paz, respeto de la dignidad humana, justicia, libertad, equidad, solidaridad y sentido de pertenencia a la humanidad, busca contribuir:

- a. Al desarrollo de un individuo consciente de sí mismo y del mundo, comprometido con su propio desarrollo personal y animado de un sentido de la dignidad humana y de la justicia, que le permita comprometerse con la suerte de la humanidad y del planeta.
- b. A la construcción de una sociedad democrática de paz y de justicia, basada en el respeto de los derechos humanos; una sociedad caracterizada por la participación activa de la población, la resolución de los problemas a través del diálogo y el establecimiento de relaciones sociales fundadas en un compromiso ético solidario; una sociedad pluralista en busca de una apertura al patrimonio cultural y artístico

de la humanidad, a la comprensión y la solidaridad local e internacional, así como de un desarrollo socioeconómico susceptible de considerar como esenciales la calidad de vida de los individuos y la protección del medio ambiente natural.

Esta utopía es el marco en el que se insertan los objetivos relativos a los conocimientos, actitudes y habilidades propuestos por el MECDPP para la educación tanto preescolar, escolar como universitaria. Dado que están orientados al desarrollo pleno del individuo y a la creación de una cultura de paz y de derechos humanos, dichos objetivos tienen un carácter transversal que trasciende un curso específico y son llamados a impregnar todo el currículo.

El MECDPP circunscribe estos objetivos transversales alrededor de dos polos complementarios: la pedagogía de la concientización y del compromiso. Como su nombre lo indica por su doble apelación, la pedagogía de la concientización y del compromiso busca favorecer la toma de conciencia crítica de la realidad social, de sí mismo y de sus relaciones con los demás y con el mundo, así como el interés y la capacidad de comprometerse en función de esta toma de conciencia. En nuestra concepción no se pueden disociar los procesos de concientización y de compromiso. En primer lugar, porque una conciencia crítica no se logra sin una participación activa de la persona en el proceso mismo de reflexión y de cuestionamiento (la concientización no se asimila como una verdad hecha, ni transmitida, pues se construye de manera activa y autónoma) y en segundo lugar, porque el compromiso autónomo y responsable sólo puede ser el resultado de una comprensión crítica de la realidad con la que uno se compromete (el compromiso no se asume de manera pasiva obedeciendo directivas). Este doble proceso de concientización-compromiso constituye una especie de círculo sin fin: la toma de conciencia lleva al compromiso en la acción y dicho compromiso genera nuevas tomas de conciencia que permiten intervenir de manera más apropiada.

Agreguemos que las finalidades y los objetivos transversales tienen la particularidad de referirse tanto a la persona que enseña como a la que aprende, a fin de hacer emerger lo mejor en cada individuo. En efecto, el MECDPP invita al docente a trabajar sobre sí mismo en relación a los objetivos formulados, al mismo tiempo que interviene para favorecer el proceso de los estudiantes. Se trata de una práctica en la cual, como indica Freire (1980), "... el profesor al mismo tiempo que educa, es educado en el diálogo con el alumno. Este último, al mismo tiempo que es educado es educador. Los dos se transforman así en sujetos del proceso en el que progresan juntos". (p. 62)

Definición de conceptos: Ciudadanía democrática y respeto de los derechos humanos

En el plano local, la ciudadanía debe construirse en un espacio democrático donde las personas son titulares de derechos y asumen las responsabilidades correspondientes (Osorio, 1999). Sin embargo, cabe precisar, como lo señala Cortina (2002), que en las relaciones humanas no todo se refiere a una cuestión de derechos y de responsabilidades:

“Quien hace la experiencia del reconocimiento recíproco, no sólo se siente exigido a dar al otro lo que le corresponde como persona, sino que se siente urgido a compartir con él lo que ambos necesitan para ser felices. Necesitamos ¿quién lo duda? alimento, vestido, casa y cultura, libertad de expresión y conciencia, para llevar adelante una vida digna. Pero necesitamos también, y en ocasiones todavía más, consuelo y esperanza, sentido y cariño, esos bienes de gratuidad que nunca pueden exigirse como un derecho, que los comparten quienes los regalan, no por deber, sino por abundancia de corazón. Educar para el siglo XXI sería formar ciudadanos informados.... pero es también, en una gran medida, educar personas con un profundo sentido de la justicia y un profundo sentido de la gracia”.

La democracia, según Maturana (1991), es una obra de arte que se crea día a día en la convivencia, se funda en el respeto mutuo y exige la capacidad de comprensión. Morin (2000) habla de dos tipos o niveles de comprensión: la comprensión intelectual u objetiva de las cosas abstractas y materiales y la comprensión humana intersubjetiva, que comporta un conocimiento de sujeto a sujeto e implica un proceso de empatía, de identificación con el otro, de generosidad.

La democracia no se construye sobre la pasividad de las personas que se limitarían a reaccionar a las situaciones. Al contrario, recurre a ciudadanas y a ciudadanos capaces de transformar la democracia con el fin de mejorarla (Mayor, 1993), lo que implica, entre otras cosas, cuestionar el orden establecido y la obediencia ciega que insensibiliza y lleva a aceptar lo inaceptable, por ejemplo, aceptar las injusticias sociales como si fuesen naturales e inevitables.

No se construye tampoco la democracia en la armonía idílica de la ausencia de conflictos. Se sabe: los conflictos forman parte inherente de la vida social, y muy especialmente de la vida democrática. El reto consiste en hacerles frente en la doble perspectiva de la concientización y del compromiso.

En síntesis, la democracia exige que fortifiquemos la sociedad civil creando espacios de conversación sobre la vida en común y de participación en la elaboración de valores que dan sentido al proyecto colec-

tivo. En otras palabras, se trata de democratizar nuestras democracias neoliberales, buscando superar el carácter puramente formal que las caracteriza (Touraine, 1997). La democracia exige también asegurar la existencia de medios de información pluralistas y democráticos, es decir, libres del control de los poderes establecidos -político, religioso o económico- (Chomsky y McChesney, 2000), medios que potencien la cultura –la filosofía, la conversación, la música, el arte, la literatura- elementos claves de humanización (Savater, 2004).

Ciudadanía en una perspectiva planetaria

El concepto de ciudadanía, que es multiforme y en constante evolución, se enriquece de concepciones diferentes que suscitan debates (Audigier, 2000; Pagé, 2001). Uno de estos debates se refiere justamente a la pertinencia de situar la ciudadanía en una perspectiva planetaria, dado que la ciudadanía se define de ordinario en su sentido usual que se refiere a un territorio o a un Estado.

El MECDPP suscribe las observaciones de especialistas que señalan que, si bien la ciudadanía se construye y se expresa en la cotidianidad en un espacio dado, no puede limitarse a una visión local de la realidad social. En nuestro mundo interdependiente, las acciones locales tienen a menudo una repercusión mundial y éstas, a su vez, influyen en la realidad local. Digamos con Audigier (2001) que “reunirse bajo el emblema de una perspectiva planetaria, es afirmar que nada de lo que sucede en otra parte nos es ajeno”. Lo que significa que tenemos responsabilidades comunes como ciudadanos y ciudadanas del planeta. En este espíritu, la UNESCO (1984) declara: “Sería necesario lograr que los individuos se den cuenta que pertenecen a una comunidad mundial, al mismo tiempo que a una comunidad local y nacional, y que sus decisiones y sus métodos de vida no están desvinculados de los de los otros pueblos del mundo.” (p. 9) Por su parte, Bourdieu (1999) pone de manifiesto que la necesidad de desarrollar en cada ciudadano y ciudadana las disposiciones internacionalistas constituye en estos momentos una condición previa a la aplicación de las estrategias eficaces de resistencia al modelo dominante. Finalmente, digamos con Perrenoud (2000), que “el reto es desarrollar una doble ciudadanía: aprender a concebirse y a actuar como ciudadanos de la Tierra, sin dejar de pertenecer a su comunidad local, manteniendo la conciencia de las interdependencias múltiples entre lo local y lo global”. El llamado es a: *Pensar mundialmente y actuar localmente*.

3. Importancia de educar en ciudadanía democrática con una perspectiva planetaria

“La modernidad se caracteriza tanto por su grandeza como por su miseria. Sólo una opinión que abarque una y otra podrá darnos la visión exacta de nuestro tiempo que necesitamos para afrontar sus mayores retos”. (Taylor, 1992).

El MECDPP plantea que la importancia de educar a la ciudadanía democrática en una perspectiva planetaria radica en la necesidad de educar en esta visión global de nuestra realidad social y fomentar compromiso solidario para enfrentar sus retos, particularmente el de respetar los derechos humanos que nos hemos dado como marco ético para una convivencia internacional más humana y justa.

A comienzos del siglo pasado, los pedagogos de la *Educación activa* postulaban la necesidad de que la educación contribuyera a la formación de ciudadanos democráticos, concientes y comprometidos. La UNESCO, desde su creación, ha hecho el mismo llamado a la educación. Hoy, numerosas son las voces que señalan que debido a la crisis de múltiples facetas que enfrentamos y en virtud del dogmatismo del discurso neoliberal, que se impone como pensamiento único haciéndonos creer que fuera del mercado no hay otra solución (Jacquard habla de “nuevo fundamentalismo” (1995), se hace más necesario que nunca reflexionar sobre los fines de la educación (Savater, 2000) y asumir la responsabilidad ética de responder por los valores y principios comunes que queremos conservar (Camps, 1994).

Es el desafío que busca enfrentar el MECDPP. Veamos a continuación, la manera como abordamos en nuestros cursos el análisis de la importancia de educar en ciudadanía democrática desde una perspectiva planetaria.

Importancia de educar en la necesidad de democratizar la educación

Abordamos esta reflexión destacando que democratizar la sociedad exige democratizar la Educación formal, desde el nivel preescolar hasta la universidad, garantizando su autonomía tanto frente al poder político y religioso como frente a los intereses económicos. En cuanto a la democratización de la universidad, el desafío consiste en garantizar la igualdad de acceso a los estudios superiores y defender que siga siendo un espacio de libertad de expresión, de pensamiento crítico, de creatividad e investigación, una tribuna por excelencia de intercambios pluralistas abierta al mundo. La democratización de la escuela exige garantizar el acceso a la educación a todos los niños del

mundo, objetivo formulado por la UNESCO y que, desgraciadamente, dista mucho de ser una realidad, particularmente en los países pobres. Como lo recuerda Matsuura (2000), director de la UNESCO, una cuestión decisiva debería preocupar a la comunidad internacional ante tal injusticia: ¿Nos damos los medios -políticos, sociales, individuales- de aplicar los principios que nos comprometemos a promover?

En el plano pedagógico, democratizar la escuela exige democratizar su cotidianidad, creando las condiciones necesarias para una cultura de la paz y de los derechos humanos. Ello implica favorecer la participación activa de los alumnos en la toma de las decisiones que les conciernen, en el respeto de sus derechos y el ejercicio de sus responsabilidades. Ello implica también trabajar para eliminar las desigualdades que crea la escuela misma y asumir la responsabilidad de la realidad social y cultural de los alumnos, abordando, entre otros, el estudio de las causas de la miseria y la manera de solucionarla. En este espíritu, analizamos críticas hechas a la escuela en diferentes contextos; por ejemplo, la crítica hecha a la escuela de Bolivia por la “*dirigenta*” autóctona Domitila Chungara (1981): “*En la escuela aprendí a leer y a escribir, pero no puedo decir que la escuela me haya formado para comprender la vida*”. Reflexionamos también sobre la crítica a la escuela canadiense que, según Berthelot (1994), no puede continuar ignorando a los alumnos que tienen hambre, que son víctimas de actos de violencia o que, desesperados, se fugan por puertas de salida que constituyen la delincuencia, la drogadicción o el suicidio. En síntesis, democratizar la educación y la sociedad exige que profundicemos la reflexión sobre la naturaleza de los vínculos que nos unen como seres humanos y que aprendamos a tejer solidaridades locales e internacionales para afrontar los retos comunes. Exige también que cuestionemos los desafíos de la democracia en la era de la globalización, teniendo en cuenta el círculo virtuoso que hay entre democracia y educación: la democracia favorece la educación y ésta a su vez permite afianzar la democracia (Bitar, 2004). Dicho en otras palabras, educar en ciudadanía democrática significa contribuir a renovar la democracia y la ciudadanía.

Importancia de educar en la necesidad de una conciencia global de la realidad y de un espíritu de compromiso

Postulamos que el desarrollo de una conciencia global de la realidad exige tomar en cuenta tanto los problemas como las riquezas en la perspectiva de las dimensiones intrapersonal, interpersonal, social y ambiental, a fin de comprender mejor la complejidad del ser humano

y del tejido social y las influencias múltiples que se producen entre el individuo, el grupo y la sociedad. Formulamos, como hipótesis de trabajo, que limitar el estudio de la realidad a la comprensión de los problemas sociales, como tuvimos tendencia a hacerlo en el campo de la educación en la solidaridad internacional (*Projet d'éducation à la solidarité internationale*, 1992), significa correr el riesgo de desinformación y de simplificación del que se acusa a los medios masivos de comunicación. Ello puede además hacer surgir sentimientos de impotencia o desaliento, al punto de destruir la esperanza. Por el contrario, estudiar la realidad social tomando en cuenta tanto los problemas como las riquezas que buscan precisamente hacer frente a dichos problemas, puede ser portador de esperanza y fuente de inspiración.

Desde el punto de vista metodológico, el MECDPP postula la necesidad de abordar el estudio de la realidad a partir del grado de conciencia y de compromiso que poseen los estudiantes al respecto. En el contexto de nuestra universidad constatamos, año tras año, que la gran mayoría de los estudiantes no ha desarrollado el interés por informarse sobre la realidad, ni ha adquirido la capacidad de hacer una lectura crítica de la información. La ignorancia en esta materia y la falta de interés por informarse son, a nuestro parecer, preocupantes.

Para compensar esta situación, elaboramos un perfil de los principales problemas y riquezas de la modernidad en el plano intrapersonal, interpersonal, social y ambiental. Cabe precisar que el objetivo de este listado no es solamente denunciar los problemas y destacar las riquezas, sino que favorecer la comprensión de la problemática para poder así construir alternativas pertinentes. Veamos a continuación una ilustración de la manera como abordamos el estudio de este perfil de la realidad:

a) *Estudio de los problemas de la humanidad.* Invitamos a tomar conciencia de que en el plano intrapersonal somos testigos de fenómenos inquietantes, como la tendencia a un individualismo exacerbado, la alienación que lleva a muchos hasta la autodestrucción (toxicomanía, suicidio etc.); el predominio del modo "tener" de existencia caracterizado, según Fromm (1978), en contrapartida al modo "ser" de existencia, por el deseo apasionado del dinero, el consumo, la búsqueda de la celebridad y del poder y, finalmente, la pasividad y la obediencia ciega, que constituyen, a su modo de ver, unas de las principales características patológicas de la sociedad moderna. En el plano interpersonal e intergrupual analizamos el alto grado de violencia que se observa en las relaciones interpersonales, tanto en la escuela, en el trabajo, en los deportes como en el seno de la familia, donde gran número de niños son víctimas de violencia de parte de las mismas personas encargadas de su protección. A pesar de los progresos

realizados en el campo de la comunicación humana, constata Morin (2000), la incompreensión del otro sigue siendo general.

En el plano social, en la era de la mundialización de la economía con sus promesas de progreso y de reducción de la diferencia entre países ricos y pobres, así mismo con su discurso de valorización de la democracia, de la paz y del respeto de los derechos humanos, observamos que, por el contrario, los grandes problemas persisten; algunos de ellos se han agravado y otros aparecen, tales como la inmigración clandestina, el tráfico de inmigrantes ilegales, la prostitución infantil, las redes de narcotráfico y el terrorismo masivo contra la población civil. Touraine (2001) señala que es importante comprender que “estamos ante el triunfo del capitalismo más extremo, con todo lo que este sistema genera de violencia e injusticia social”. Es por ello que el MECDPP favorece al desarrollo de una visión de conjunto de las múltiples expresiones de violencia que han caracterizado la historia, particularmente la del siglo XX: violencia armada, violencia estructural y violencia cultural y, el estudio de los factores que la han originado. En cuanto a la primera, reflexionamos sobre la militarización del planeta, la economía de guerra, la violencia extrema de las guerras modernas, en particular de la Segunda guerra mundial que dio origen a los campos de exterminación nazis y a las dos bombas nucleares lanzadas por los Estados Unidos sobre la población civil de Japón (que se tiende a invisibilizar); la banalización de la guerra convertida en espectáculo que se transmite en directo y, finalmente, sobre el paroxismo del nuevo concepto de guerra preventiva. Estableciendo lazos con la violencia armada, reflexionamos sobre la violencia estructural y sus múltiples manifestaciones de discriminación y explotación de la mujer, de grupos étnicos, de clases sociales, ocasionando la miseria de una parte considerable de la humanidad, incluida la explotación de los niños tanto en el trabajo como por la prostitución y la pornografía. Bourdieu (1999) insiste sobre la importancia de comprender que “al amparo de la modernización, se propone rehacer el mundo haciendo tabla rasa de las conquistas sociales y económicas de cien años de luchas sociales, que hoy aparecen como arcaísmos y obstáculos del nuevo orden naciente”. Por su parte, Mayor (1999), director de l’UNESCO, se lamentaba a fines del siglo XX, de que la humanidad gastase 800 000 millones de dólares por año en armas y no fuese capaz de encontrar el dinero necesario para asegurar la educación de todos los niños (suma estimada en 6 000 millones para el año 2000).

Lo mismo podríamos decir respecto a la alimentación, como lo denuncia Ziegler (2001), al calificar de “genocidio silencioso” el hecho de que cada día haya millares de personas que mueren de hambre, a pesar de que los recursos existen para alimentarlos. Asistimos a

la mundialización de la pobreza, denuncia Chossudovsky (1998), con todo lo que ella implica de violación de los derechos y muy particularmente de los derechos a la libertad, la educación, la salud, la alimentación, el trabajo. Esta miseria ocurre en contrapartida del consumo excesivo de la minoría privilegiada, la cual no parece comprender que es imperioso cambiar su estilo de vida, fuente de injusticia y de destrucción del medio ambiente. En relación con lo anterior, analizamos la violencia cultural que se expresa en las relaciones interpersonales, en la comunicación de masas, y en las forma de entretenimiento.

En cuanto a la perspectiva histórica, privilegiamos el estudio de fenómenos que nos parecen tener incidencia en la violencia de nuestro siglo, principalmente: la explotación y discriminación de la mujer, la esclavitud de los negros y el genocidio de los pueblos indígenas en América, la colonización de África y la explotación de América Latina.

Finalmente, estudiamos la crisis ecológica producto del modo de industrialización y de consumo de los que tienen el poder adquisitivo para hacerlo. Crisis sin precedentes que amenaza el futuro del planeta y frente a la cual, se hace urgente, dice Jonas (1997), comprender la necesidad de asumir la responsabilidad prospectiva de asegurar que la vida propiamente humana siga siendo posible en la tierra.

b) Estudio de las riquezas humanas y sociales. Invitamos a reflexionar sobre el complejo potencial del ser humano; capaz, por una parte de tanta violencia, egoísmo, insensibilidad y maldad y, por otra, capaz de gran solidaridad, amor, altruismo, cooperación, amistad y generosidad. Larga es la lista de personas que han llegado hasta dar su vida por los demás. Desde una perspectiva de la esperanza, nos parece importante educar a la apreciación de lo mejor que hay en cada ser humano y a la comprensión de las condiciones psicológicas, sociopolíticas y educativas que facilitan su emergencia. Para ello favorecemos, entre otros, el estudio de personajes que se han comprometido en la lucha por los derechos humanos, tales como Mahatma Gandhi, Martín Luther King, Nelson Mandela, Rigoberta Menchú y Domitila Chungara, e invitamos los estudiantes a investigar sobre personajes comprometidos de su comunidad.

En continuidad con lo estudiado en relación a los problemas del siglo XX, proponemos el estudio de las riquezas de este siglo de gran violencia e injusticia, pero en el que también fuimos testigos de grandes avances en campos como el arte, la ciencia y la tecnología. En la perspectiva que nos interesa aquí, reflexionamos sobre la emergencia de una nueva conciencia planetaria y solidaria que permitió, entre otros logros, promulgar la primera *Declaración Universal de Derechos Humanos* y la *Convención sobre los Derechos del Niño*; y dar origen a numerosos movimientos sociales en la búsqueda de un mundo me-

por: los movimientos pacifista, ecologista, antirracista, feminista, movimiento este último que dio origen, al decir de muchos, a la mayor revolución del siglo XX, aunque quede tanto camino por recorrer para obtener la liberación de todas las mujeres. Dichos movimientos que se fueron desarrollando independientemente los unos de los otros y que han jugado un gran papel de concientización de la población, se unen hoy solidariamente en el *Foro Social Mundial* junto a redes, ONG y otros organismos de la sociedad civil para denunciar los efectos negativos del modelo neoliberal de la mundialización de la economía, oponerse a la dominación del mundo por los intereses capitalistas y formular propuestas para construir una globalización solidaria y respetuosa de los derechos de las personas y de los pueblos, al servicio de la justicia social, de la democracia y la protección del medio ambiente. Acordamos una atención especial a la reflexión sobre las manifestaciones multitudinarias que se han desarrollado en los últimos años reclamando justicia y paz, manifestaciones en las que los jóvenes han tenido una participación de importancia, demostrando que la nueva generación no se desinteresa de todo compromiso social, como pretenden algunos. Entre los logros políticos, reflexionamos sobre el movimiento de no-violencia de Gandhi y la independencia pacífica de India, y el de Nelson Mandela y el fin del Apartheid en África del Sur.

En el plano local, invitamos a tomar conciencia y apreciar el trabajo, a menudo invisibilizado, de los organismos de solidaridad que en cada comunidad luchan para hacer frente a los problemas de los grupos más vulnerables. En el campo de la educación, analizamos el gran progreso que ha conocido la escuela pública canadiense en cuanto a la humanización de la disciplina, la mayor participación de los alumnos en las decisiones que les conciernen y la sensibilización a las problemáticas sociales como los derechos humanos, la igualdad entre los sexos, el interculturalismo, la protección del medio ambiente.

Finalmente, postulamos la importancia de educar sobre el sentido del compromiso consigo mismo y formulamos como hipótesis de trabajo que, si queremos que la persona se apropie los contenidos relativos a la ECDPP y pueda traducirlos en su actuar, no basta con estudiarlos como si fuesen un saber exterior que es útil aprender, sino que es necesario, al mismo tiempo, identificar el trabajo a realizar sobre sí mismo, para que estos contenidos puedan actuar como motivadores de una acción comprometida. Por ejemplo, en materia de derechos humanos y de ciudadanía no se trata sólo de aprender cuáles son nuestros derechos y responsabilidades ciudadanas, para que estos conocimientos pasen a ser fuentes que inspiran la acción coherente. Tal como señala Cortina (2002), la persona que ha incorporado los derechos humanos al mundo de sus ideas morales, pero que

carece de sentido de la justicia, difícilmente hará de esas ideas creencias que muevan su vida, que actúen como motor de su existencia.

4. Selección y clasificación de los contenidos

Como hemos señalado, los contenidos seleccionados derivan de cada una de las corrientes emergentes que forman parte de la ECDPP; han sido clasificados en función de las dimensiones intrapersonal, interpersonal, social y ambiental. En cada una de estas cuatro dimensiones, se estudian contenidos de carácter general y contenidos de carácter personal relativos al trabajo sobre sí mismo, que se debe emprender en función de los objetivos transversales, es decir, adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades y de actitudes.

Contenidos de carácter general

Objetivo: Favorecer la toma de conciencia crítica de la complejidad de los siguientes aspectos:

- Dimensión intrapersonal: funcionamiento de la psiquis; principales problemas y riquezas; alternativas para favorecer el desarrollo integral y el respeto de la dignidad humana.
- Dimensión interpersonal: comunicación humana; principales problemas y riquezas; alternativas para favorecer el aprendizaje de la alteridad.
- Dimensión social: dinámica social y modelo neoliberal; principales problemas y riquezas en el plano local y mundial; alternativas propuestas para favorecer una sociedad de paz y de respeto de los derechos humanos.
- Dimensión medioambiental: interdependencia planetaria; principales problemas y riquezas; alternativas para favorecer un desarrollo sostenible que asegure la justicia social y la protección del medio ambiente.

Contenidos de carácter personal relativos al trabajo a realizar sobre sí mismo

Objetivo: Favorecer el desarrollo de la capacidad de:

- Dimensión intrapersonal: actuar como sujeto de su propia existencia.
- Dimensión interpersonal: reconocer *al otro* como sujeto y establecer relaciones de respeto mutuo.

- Dimensión social y medioambiental: actuar como ciudadana o ciudadano conciente y comprometido.

Cabe señalar que, además de los contenidos indicados, se analizan a lo largo del curso la actualidad y la guía pedagógica sobre derechos humanos que elaboramos para las escuelas de la región (Ferrer, Gamble y LeBlanc-Rainville, 1997).

Estructura. La estructura que nos dimos para integrar el MECDPP en el programa de formación inicial, estuvo condicionada por criterios de orden administrativo que escapaban a nuestro control: en los cuatro cursos de nuestra responsabilidad donde aplicamos el modelo, en dos de ellos, *Educación en derechos humanos* (curso opcional de 3er año) y *Educación en ciudadanía democrática* (maestría, curso opcional), lo aplicamos en su integralidad tal como lo presentamos en este texto, e invitamos a establecer vínculos con los siguientes cursos del programa: *Sociología de la Educación*, *Comunicación interpersonal en Educación*, *Animación de grupo*, *La persona del docente*, *Psicopedagogía del Desarrollo*, *Aprendizaje y Motivación* y *Disciplina y Gestión de clase*. En los otros dos cursos, *Fundamentos de la Educación en una perspectiva planetaria* y *Seminario de síntesis* (cursos obligatorios de 5º año), abordamos algunos de los contenidos de cada una de las cuatro dimensiones y establecemos lazos con los fundamentos de la educación.

5. La pedagogía de la concientización crítica y del compromiso

Proceso

Aunque la orientación del MECDPP sea, para algunos, de carácter “*militante*”, en el sentido de asumir un compromiso con la promoción de los derechos humanos, la paz y la ciudadanía democrática, nuestra intervención no pretende transmitir “la verdad”, se trata de un proceso académico riguroso. Como su nombre lo indica, la pedagogía de la concientización y del compromiso se opone a todo dogma, endocrinamiento o pensamiento único e invita a un diálogo democrático y pluralista.

El estudio de los contenidos se efectúa en estrecha interacción con la pedagogía aplicada para abordarlos. En nuestra perspectiva, no es el estudio de los contenidos en sí lo que permite caminar hacia el logro de los objetivos, sino más bien el proceso que favorecemos para estudiarlos. Como lo muestra Snyders (1973) en el marco de la pedagogía progresista, aunque el estudio de contenidos progresistas sea de una importancia determinante en la comprensión de sí y del

mundo, no basta con incorporarlos al currículo para que las estudiantes y los estudiantes se los apropien de manera significativa y crítica, sino que es necesario estudiarlos favoreciendo su apropiación tanto emocional como su comprensión crítica.

Admitiendo que el conocimiento se construye en un proceso de interacción constante entre las dimensiones emocionales y cognitivas, postulamos que, para favorecer el caminar hacia el logro de objetivos tan complejos, es necesario *“tocar el alma de la persona”*. Digamos con Galeano (1991) que *“Se saben de verdad las cosas viajando por sus adentros desde las entrañas hasta la cabeza y no al revés”*. A partir de esta reflexión (objeto ella misma de debate) invitamos a la clase a emprender este viaje interior, que consiste en ponerse en contacto con su ser profundo.

El proceso global de carácter afectivo y racional que favorecemos no se desarrolla por etapas secuenciales (en primer lugar tomo conciencia de mí mismo y a continuación de los otros y de la realidad social), sino de manera espiral. Según la expresión de Greig, Pike y Selby (1987), dicho proceso se teje como una *“tela de araña”*, cada movimiento de una parte de la tela produce un efecto sobre el conjunto y en algunos momentos, se produce un quiebre, una ruptura causada por un incidente crítico que sirve de disparador del proceso reflexivo. El desafío es abrir ventanas, confrontar para despertar conciencia y desarrollar el sentido del compromiso.

Esta intervención destinada a producir un desequilibrio, un quiebre cognoscitivo-afectivo, toma en cuenta que en el proceso de aprendizaje, se avanza, se resiste, se detiene, se retrocede, luego se vuelve a partir bajo la influencia de un conjunto de factores. La misma toma en cuenta también que existen en los estudiantes distintas sensibilidades y distintos niveles de conciencia crítica de sí y de la realidad así como distintos grados de compromiso.

Nuestra intervención se construye esencialmente en el diálogo con los estudiantes. Una de las principales estrategias que utilizamos para abordar el estudio de las temáticas, es la deliberación: en una primera exploración del tema de estudio y en un clima de respeto de la diversidad de opiniones, se invita a un intercambio de percepciones, creencias, propuestas. Se procede enseguida a una segunda exploración del tema que consiste en cuestionar este saber inmediato de las opiniones expresadas. En esta etapa, insistimos en la necesidad de comprender que todas las opiniones no son igualmente válidas y que hay que distinguir entre el respeto que se le debe a cada persona y a su derecho de expresar sus opiniones libremente y el respeto de todas sus opiniones. Las lecturas obligatorias, así como las conferencias magistrales de parte de la profesora y de los invitados, permiten

fundamentar y asegurar el rigor del análisis. Aplicamos también, una variedad de estrategias que se dirigen a la totalidad de la persona y favorecen la participación activa, tales como: resolución de dilemas éticos, aclaración de valores, estudios de caso, análisis de contenido, entrevistas, juego de roles sobre la gestión de las emociones y la resolución de conflictos, con base en la técnica del *teatro del oprimido* (Boal,1971), obras de arte (poemas, pinturas, esculturas, música...); alegorías, mitos, caricaturas, tiras cómicas (por ejemplo, Mafalda), proverbios, citas; videos e imágenes visuales elaboradas para los fines del curso: círculos que van ilustrando los dos lados de una problemática (derechos y responsabilidades, por ejemplo), imagen de la ventana ilustrando la pluralidad de miradas con relación al objeto de estudio, etc.

Este proceso, qué duda cabe, es muy exigente y en algunos casos puede ser doloroso. En el contexto local se agrega la dificultad para expresarse en público manifestada por gran parte de nuestros estudiantes. Según su propia percepción, esta reacción se debe en buena medida al temor a la confrontación que han desarrollado en una cultura minoritaria, que por razones históricas de dominación, teme la crítica pública. Se agrega, además, un problema de inseguridad lingüística en el caso de muchas personas que provienen del sur de la provincia, donde el francés ha sido discriminado y ha sufrido una fuerte influencia del inglés. Por esta razón, acompañamos a cada estudiante de manera individual al exterior del curso según las necesidades. En clase creamos un clima de debate libre, pluralista, empático y respetuoso del proceso personal, en el que favorecemos tanto el rigor del análisis crítico como el sentido del humor y el sentido de ternura por el ser humano que somos, a veces grande, a veces pequeño, según la expresión de Reich (1972), que lanza el reto: "No te escapes. Ten el coraje de mirarte a ti mismo, pequeño hombre". A título de ilustración de las actividades que proponemos para favorecer el aprendizaje de la toma de la palabra en público, mencionemos que los estudiantes presentan y comentan al comienzo de cada clase (de manera rotativa a lo largo del semestre) una cita de su elección extraída del documento *Recopilación de citas, de poemas, de proverbios...* preparado para los fines de nuestros cursos (Ferrer y Vergara, 1998). Este documento que presenta el testimonio de personas provenientes de contextos culturales variados, de distintas épocas y de diversas disciplinas constituye, al decir unánime de los estudiantes, una fuente de inspiración y de cuestionamiento de gran valor, tanto afectivo como intelectual.

Características de la pedagogía de la concientización y del compromiso

Basándonos principalmente en Freire (1969a, 1980), Shor (1992), Fromm (1978), y Snyders (1973, 1975), establecimos los principales lineamientos pedagógicos susceptibles de favorecer la concientización y el compromiso:

a) *Pedagogía de la afectividad y de la vivencialidad*. Esta pedagogía de la afectividad invita a hacer un viaje interior para conectarse con sus emociones y sentimientos. Como lo ilustra un pensamiento indígena: “Para alcanzar la razón, es necesario tratar en primer lugar las emociones con honor y respeto” (Mohawk, 1989). Conectarse con sus emociones, es reconocerlas y tratar de comprender su influencia sobre su propio proceso cognitivo. Es tomar conciencia de emociones positivas y negativas. La importancia de aprender a controlarlas y su imperioso ejercicio y/o gestión de las mismas, en particular, de los celos y de la cólera que nos conducen a actuar de manera violenta. En este sentido, Audigier (2001) precisa:

Es esencial priorizar en la educación para la ciudadanía, el estudio de la problemática del mal y de la violencia. Ambos no podrán ser erradicados solamente por una educación de la convicción. Yo postulo más bien, la necesidad de abordar el estudio de la violencia y del mal como un componente permanente de toda sociedad, toda cultura, toda persona.

Emprender este viaje interior es explorar el inconsciente en la medida de lo posible. Con este objetivo, estudiamos la subjetividad de la percepción y el funcionamiento del inconsciente, en particular los mecanismos de defensa y la manera en la que uno se miente a sí mismo, debido a la influencia de mecanismos inconscientes tales como el egocentrismo autojustificador que, según Morin (1999), elimina lo que nos obstruye y embellece lo que nos favorece.

Esta pedagogía de la afectividad es una pedagogía de la vivencia que aborda el proceso de aprendizaje a partir de las vivencias de cada estudiante. En este sentido, invitamos a hacer el esfuerzo de conectarse con vivencias dolorosas que han dejado heridas no cicatrizadas y a analizar el discurso que construyen en torno a las mismas. Postulamos que en este esfuerzo de distanciamiento de uno mismo, es posible buscar espacios de creación para lograr cerrar las heridas. Para ello, trabajamos sobre la importancia de abrir ventanas que permitan liberarse de la cadena que significan las heridas no resueltas, que nos van encerrando en un círculo de victimización/venganza, en el que quedamos “enganchados” con la persona que nos hirió. Trabajamos, en

consecuencia, el complejo e importante aprendizaje del perdón –saber perdonarse a sí mismo y saber perdonar a los otros- que abordamos en la perspectiva del perdón basado en la resolución del conflicto (así como se reivindica el perdón con justicia en el plano social).

Postulamos que partir de las vivencias de los estudiantes se favorece la apropiación significativa de los aprendizajes, lo cual constituye una fuente de motivación a la reflexión sobre su realidad social que, bien si cercana, es a menudo poco o mal comprendida en su complejidad, particularmente en cuanto a los problemas que se invisibilizan, como la violencia hacia la mujer y los niños y las causas profundas de la pobreza y del racismo. Dado el valor afectivo de estas realidades significativas, su estudio y toma de conciencia podría constituir una fuente de motivación al compromiso.

Una precisión se impone. Partir de las vivencias de los/las estudiantes, de sus percepciones y sus representaciones, precisa Freire (1985), no significa permanecer en ese nivel haciendo análisis egocéntricos y simplistas. Se trata más bien de partir de su realidad para ir abriéndose a la comprensión de otras realidades más lejanas. A título de ejemplo, digamos que a partir del estudio de la realidad canadiense, favorecemos un proceso de transferencia que permita comprender mejor (comprensión tanto cognoscitiva como afectiva) la realidad de los indígenas de la región y, en el plano internacional, la de los países del “tercer mundo”, que conocemos tan mal y a través de tantos prejuicios. Al respecto, en el estudio de las relaciones Norte-Sur, iniciamos el proceso con el análisis de las causas de la pobreza en nuestra región, para después estudiar la de los países llamados “subdesarrollados”. Postulamos como hipótesis de trabajo, que partir del análisis de la pobreza en Canadá, (que sorprende a muchos porque no tenían conciencia de ello), puede favorecer un análisis menos prejuicioso y más empático de la pobreza del tercer mundo (comprensión afectiva y cognitiva). Las evaluaciones de los estudiantes confirman la pertinencia de esta hipótesis.

b) Pedagogía del pensamiento crítico. Esta pedagogía exige el desarrollo del pensamiento crítico, es decir, el desarrollo de la capacidad autónoma de interrogarse sobre la manera propia de pensar (metacognición), de distanciarse de sus opiniones (que constituyen el conocimiento inmediato) y de sus creencias para enfrentarlas y analizarlas con rigor, para situarlas en su contexto, para prevenir la formación de prejuicios, para desmitificar las falsas creencias. Este proceso cognoscitivo y emocional obliga a tomar en cuenta los obstáculos al pensamiento crítico.

Para los fines del curso, elaboramos una clasificación de los factores que constituyen obstáculos al pensamiento crítico. Basándonos

en los trabajos de Shor (1992), de Freire (1985) y de Morin (2000), así como de Vera (1987), establecimos dos categorías: la primera se refiere a los obstáculos extrínsecos vinculados a las condiciones socioeconómicas, educativas, culturales y políticas; y la segunda, a los obstáculos intrínsecos vinculados al modo de razonamiento del individuo (Ferrer y Allard, 2002).

Iniciamos el proceso invitando a la clase a reflexionar sobre el hecho de que todo conocimiento es amenazado por el error, puesto que no es un espejo de las cosas, sino más bien la traducción, y reconstrucción: por esta razón fuente de errores. Se agrega a esta característica, el determinismo de los valores, de las creencias y las ideologías dominantes de la cultura que marcan al individuo desde su nacimiento sin que él tome necesariamente conciencia de ello.

En cuanto a los obstáculos intrínsecos al pensamiento crítico, distinguimos tres tipos conexos: 1) los obstáculos que emanan de la falta de conocimientos del objeto de estudio 2) los obstáculos consustanciales al funcionamiento de la psiquis humana (como la subjetividad de la percepción), 3) los obstáculos que derivan del proceso de socialización, tales como a) las disposiciones emocionales contrarias a la reflexión crítica (el miedo, la inseguridad emocional) y b) los obstáculos epistemológicos correspondientes al modo de razonamiento, como la tendencia a generalizar, a simplificar, a hacer análisis dicotómicos y a no tomar en cuenta la falta de conocimientos pertinentes (la doble ignorancia de la que habla Sócrates). En síntesis, a tomar conciencia de los obstáculos que pueden estar afectando de manera inconciente el proceso de reflexión.

Postulamos que el desafío para cada persona consiste en tomar conciencia de la existencia de estos obstáculos, aprender a prevenirlos cuando ello es posible y adoptar una actitud de modestia frente a los límites de nuestra propia capacidad de percibir y de interpretar. Formulamos *como hipótesis de trabajo*, que damos un gran paso hacia la comprensión mutua, si logramos desarrollar una actitud de modestia que nos permita dudar de nuestra percepción cada vez que vamos a emitir un juicio de valor sobre otra persona.

c) Pedagogía de la problematización y del análisis de su propio proceso de socialización. El desarrollo del pensamiento crítico que favorecemos se ejerce en el contexto de una pedagogía de la problematización, que favorece la capacidad de plantear problemas vinculados al medio de vida (Freire, 1973; Shor, 1992). Problematizar significa desarrollar una pedagogía de la pregunta (Freire, 1985) y de la duda, que favorezca el cuestionamiento de certezas, mitos y creencias permitiendo aprender a plantearse las cuestiones fundamentales sobre el sentido que damos a la vida, sobre nuestras relaciones como se-

res humanos que compartimos el mismo planeta, sobre el significado profundo de nuestras actitudes, de nuestras elecciones.

Esta pedagogía de la problematización invita a hacer un análisis crítico del propio proceso de socialización. El proceso de “desocialización” al que invitamos, consiste en analizar el origen de valores, opiniones y representaciones así como de los numerosos estereotipos y prejuicios que, a menudo, hemos integrado de manera inconsciente. En síntesis, se trata de favorecer la toma de conciencia de la influencia de su cultura en la propia manera de comprender el mundo. De manera particular, invitamos a analizar el rol socializador de la escuela y de los medios masivos de comunicación:

Análisis de los desafíos de la cultura francófona minoritaria. En un esfuerzo por comprender la realidad local, invitamos a reflexionar sobre la herencia cultural de las generaciones anteriores, especialmente en relación a las luchas por la defensa de la lengua y a preguntarse sobre la contribución o la herencia que desearían dejar a su vez. En cuanto a los problemas de comunidad, analizamos el riesgo de asimilación y de aculturación que corre la cultura canadiense minoritaria de la región. En el terreno de las alternativas propuestas para la sobrevivencia cultural, reflexionamos sobre la pertinencia de la pedagogía en un medio minoritario que se desarrolla en la Facultad, (Landry y Rousselle (2003).

Análisis del currículo manifiesto y del currículo oculto. Favorecemos la reflexión crítica sobre la manera como la escuela, a través del currículo manifiesto así como del currículo oculto, ha socializado la obediencia y ha transmitido un sistema de ideas, conocimientos y actitudes ante la vida que corresponden a la cultura de los grupos dominantes y que en muchos casos ha contribuido, sin saberlo, a la discriminación (Magendzo y Donoso, 2000). Es sobre todo por los temas que la escuela no aborda, que se pone al servicio del régimen establecido, nos dice Snyders (1975).

Relectura de la historia oficial. Invitamos a analizar la mirada subjetiva con la que se enseña la historia en la escuela occidental, condicionando la mirada de las jóvenes generaciones. Como lo señala Galeano (1993), la historia oficial ha sido escrita por la clase que tiene el poder y ha hecho hincapié en ciertos hechos históricos ocultando otros bajo silencio. Por ejemplo, ha cedido la palabra a las clases dominantes y ha celebrado las hazañas guerreras, callando al mismo tiempo la palabra de las clases populares y de los grupos oprimidos y discriminados, particularmente la voz de las mujeres ha sido excluida de la memoria histórica. La historia oficial igualmente ha ocultado o minimizado las injusticias cometidas por los pueblos dominantes, tales como la explotación que caracteriza las relaciones Norte-Sur, las

atrocidades cometidas con los esclavos negros, el genocidio de los pueblos indígenas y el origen de su opresión. Así mismo, ha ocultado problemas, o minimizado las causas de las luchas sociales contra la opresión.

El silencio, siendo un discurso en sí mismo, la relectura de la historia oficial exige, dice Saramago (2000), que se nombren los problemas, los abusos, los crímenes cometidos, los genocidios, que se otorgue la palabra a los grupos que se ha silenciado a fin de poder reconstituir los hechos históricos en su complejidad y hacer justicia a todos los protagonistas sociales. Este procedimiento puede favorecer tanto la recuperación de la memoria colectiva como el desarrollo del sentido crítico, frente a la credibilidad de las fuentes de información “prestigiosas,” así como ante a toda información recibida.

Análisis crítico de los medios de información y de la influencia de la publicidad sobre el consumismo

Invitamos a reflexionar sobre el doble rol que juegan los medios masivos de información, que ocupan un lugar cada vez mayor en la representación del mundo que construimos. Por una parte, constituyen un poderoso medio de acceso masivo a la cultura y a la información, jugando así un importante papel en el fortalecimiento de la democracia. Cabe destacar la revolución que significa el poder de Internet, por ejemplo, a través de las convocatorias de la sociedad civil en manifestaciones de solidaridad. Por otra parte, la gestión de los medios de información, por así decirlo, no responde a las exigencias de una democracia equitativa, crítica y pluralista: la gran desigualdad social existente en el acceso a los medios de comunicación de masas y a Internet, el riesgo de pensamiento único debido a la concentración de los medios y a la “filtración” de la información, porque, entre otras razones, dependen de la publicidad.

Reflexionamos de manera particular sobre los efectos negativos del tipo y cantidad de información que los medios entregan. Si bien es cierto que presentan una cantidad y una variedad considerable de información sobre la realidad, es cierto también que dan prioridad a un tipo de información en detrimento de otra (priorizando la presentación de problemas, de tragedias) y finalmente, no proporcionan a menudo instrumentos de análisis sobre la información presentada. Como resultado de esta selección nos encontramos con una población (la que tiene acceso a los medios) sobreinformada y al mismo tiempo desinformada. Sobreinformada sobre los problemas presentados por los medios y desinformada sobre su complejidad y sus causas. Desinformada sobre los numerosos problemas que han sido silenciados, sobre

la forma de filtración de la información y sobre los intereses políticos y económicos que exige esta filtración. Desinformada también sobre la influencia negativa de la publicidad sobre las conciencias. Como lo constata Mattelart (1992); “la publicidad invade sutilmente la vida diaria, dicta la norma, determina la ley y se establece así como la religión de esta nueva era del liberalismo”. Esto es particularmente cierto en el desarrollo de actitudes consumistas. Desinformada, además, sobre las riquezas sociales que no atraen mayormente la atención de los medios de información, porque “no constituyen noticia”.

Esta situación contribuye a una ignorancia generalizada sobre la complejidad de los factores en juego así como del poder de manipulación cognoscitiva y afectiva que ejercen algunos medios de comunicación (Bretón, 1997; Chomsky, 1986 y 1996). Digamos con De Koninck (2000), que hacemos frente hoy a una doble ignorancia: “la mundialización de la ignorancia, que no puede más que acentuar la ignorancia de la mundialización”.

Es por ello que el MECDPP postula que la educación en ciudadanía democrática debe ser una educación de los medios masivos de información, cuyo objetivo sea favorecer el interés de informarse a partir de una variedad de fuentes y el desarrollo de la capacidad de analizar de manera crítica la información recibida: a) capacidad para analizar el funcionamiento de los medios, por ejemplo: ¿Quién está transmitiendo la información? ¿Con qué objetivos? ¿Qué está transmitiendo? ¿Qué no está transmitiendo o invisibilizando? Y, ¿Cómo lo está transmitiendo?; b) capacidad para analizar la influencia de los medios sobre sí mismo: ¿Cómo recibo la información? ¿Qué actitudes desarrollo? Qué grado de conciencia tengo del peligro que representan las redes invisibles que tienden el consumo, la publicidad y la televisión que, al decir de Camps (1994), “nos enjaulan sin que lo notemos”.

Es decir, dado que la información transmitida por los medios de comunicación es construida, se trata de adquirir las competencias que permitan «desconstruir» esta información, cuestionarla y reflexionar sobre los mecanismos de funcionamiento de los medios de comunicación así como sobre su propia actitud como receptor o receptora. En el plano social, se trata de favorecer por una parte, la toma de conciencia de la importancia de luchar por obtener medios democráticos de información (Chomsky 2000). Por otra, de tomar conciencia del poder que se tiene como consumidor/a y la manera de poder ejercerlo.

d) Pedagogía del diálogo y de la resolución de conflictos. Problematizar y destacar las contradicciones y las tensiones consustanciales a la vida social significa aprender a solucionar los conflictos. Sabemos que los conflictos son parte inherente de la vida democrática y pueden constituir una fuente de crecimiento individual y colectivo si

se solucionan de manera no violenta. El desafío pedagógico consiste, hemos dicho, en hacer frente a los conflictos (en lugar de negarlos) y en aprender a resolverlos a través del diálogo. Con este objetivo estudiamos, por ejemplo, por medio de técnicas de clarificación de valores y de resolución de dilemas de carácter moral vinculados a situaciones cotidianas, el origen posible, en su cultura y en sí mismo, del racismo, del sexismo y, de manera especial, de los “*comportamientos de chismorreo*”. El estudio de esta temática, muy presente en la cultura de nuestros estudiantes, reviste interés porque tiene relación con la ética tanto personal como profesional y porque según la evaluación hecha por la mayoría de los estudiantes, año tras año, es la que más los toca y los motiva a cambiar. Muchos señalan que sus relaciones interpersonales han cambiado radicalmente, gracias al hecho de haber tomado conciencia del lugar importante que ocupa en ellas el “chismorreo” y haber reflexionado sobre las causas y efectos posibles de esta costumbre social que les aparecía como natural.

El diálogo constituye, de cierta manera, el núcleo del proceso que favorecemos. Numerosos son los especialistas que, como Freire (1969a, 1980), indican que una de las principales condiciones del diálogo y de la construcción de la ciudadanía democrática es el reconocimiento del otro en tanto sujeto. En este sentido, Miguelez (1997) precisa que “Favorecer la comprensión del otro, significa percibirlo en su dignidad de sujeto, de la misma manera que nos consideramos a nosotros mismos como fin y no como medios para los fines de otros.” (p. 106). Para Magendzo (1997) y para Touraine (1997) este reconocimiento del otro es la condición esencial de la ciudadanía moderna. Touraine afirma que no llegaremos a vivir juntos a menos que “cada uno de nosotros se construya como sujeto y que nos demos leyes, instituciones y formas de organización social cuyo objetivo principal sea el proteger nuestra demanda de vivir como sujetos de nuestra propia existencia”. (p. 196).

El reconocimiento del Otro requiere un trabajo sobre sí, sobre la propia subjetividad. Para Abdallah-Pretceille (1997), contrariamente a la creencia común, “lo más difícil no es aprender a ver a otro, sino aprender a echar sobre sí mismo y sobre su grupo una mirada exterior y distanciada”. La autora invita a favorecer el “*aprendizaje de la descentración*”, es decir, de la capacidad, en la medida de lo posible, de lograr una mirada a distancia sobre sí mismo y su cultura. El objetivo contemplado no es predicar un desarraigo con relación a su identidad, sino aprender a distanciarse del propio universo de tal modo que esté en condiciones de objetivar su propio sistema de referencias, sus propios prejuicios y estereotipos y ser capaz, así, de abrirse a universos diferentes para poder admitir otras perspectivas.

Este esfuerzo de “*descentración cultural*” debería permitirnos beneficiar de la diversidad de nuestras riquezas culturales yendo al mismo tiempo más allá de nuestras diferencias a fin de apreciar lo que tenemos en común como seres humanos. En ese contexto, el reto pedagógico consiste en favorecer tanto la comprensión y valorización de nuestras diferencias como de nuestras semejanzas. Se trata así de evitar la acción de borrar nuestras diferencias, y lo que es propio de cada ser humano, y, además, de evitar la acción contraria, es decir, encerrar al otro en su diferencia, en su particularismo. En la percepción de una persona, a menudo es el Otro que es diferente. ■

Por último, el diálogo exige un contexto social e institucional democrático que garantice el cumplimiento de las condiciones para su ejercicio. Como lo afirman los especialistas, el diálogo y la democracia no pueden pensarse separadamente, el desarrollo de uno supone el del otro. Es en este sentido que Maturana (1991) declara que, si la democracia es el arte de conversar, es también el arte de equivocarse y de ser capaz de reflexionar sobre lo que se hizo para establecer las medidas correctivas necesarias.

Desafíos personales del docente

Para ser capaz de asumir un papel tan complejo, es necesario que cada docente tome posición frente al modelo y adapte el estilo que le conviene. Sin embargo, creemos que independientemente de lo anterior, es esencial que comparta la utopía que anima esta pedagogía, que crea en el potencial de cambio del ser humano y que sea capaz de saber escuchar y de interesarse por comprender la cultura de los estudiantes, de manera que esté en condiciones de estimularlos en el respeto de su dignidad e identidad. Es necesario, además, que se dé una sólida formación general y profesional y que el docente esté dispuesto a contribuir a la creación de espacios que le permitan seguir perfeccionándose. La apuesta es ambiciosa, el camino estará sembrado de dificultades, obstáculos, dudas, riesgos, contradicciones, fracasos, pero, al mismo tiempo, de éxitos, solidaridad, amor y esperanza. ■

6. Evaluación

Evaluación formativa de los objetivos transversales (70%)

En coherencia con el espíritu del MECDPP, favorecemos dos formas de evaluación:

a. Autoevaluación

Dado el carácter subjetivo y personal del proceso vivido por cada estudiante y dado que esta pedagogía pone el acento en el proceso más que en los resultados, la evaluación del logro de los objetivos reviste características particularmente complejas, entre otras, la imposibilidad de asegurar la neutralidad de la mirada exterior. Frente a esto, asumimos el reto de alejarnos de las prácticas evaluativas de la Facultad para favorecer un proceso de autoevaluación asumido por los protagonistas y considerado no sólo como un acto evaluativo sino que también como parte integrante del proceso de aprendizaje. Dicho en otros términos, la capacidad de autoevaluar su propio proceso forma parte de los objetivos del modelo que busca desarrollar el espíritu crítico, la autonomía y el sentido de la ética.

Con este espíritu, el trabajo mayor en nuestros cursos consiste en la redacción de un diario de reflexión y de una síntesis final.

- *Diario de reflexión.* Cada semana se debe redactar un diario en el que se profundice la reflexión sobre sí mismo en relación a las temáticas analizadas en clase. Se trata de una invitación al diálogo interior, a una conversación con su propia subjetividad.
- *Síntesis del proceso descrito en los diarios de reflexión y prospectiva.* Al final del semestre se debe realizar una síntesis crítica del camino recorrido: toma de conciencia, resistencias, obstáculos encontrados y, a partir de estos elementos, determinar el proceso que se desea continuar.

Nota: Esta síntesis constituye el objeto de la evaluación final con la que se termina cada uno de nuestros cursos, en la cual, cada persona presenta a la clase un objeto o una imagen que expresa un aspecto esencial del proceso de aprendizaje realizado durante el curso. Al decir de los estudiantes, esta evaluación es fuente de esperanza porque les permite sentir la fuerza y la importancia del camino recorrido juntos y los motiva a continuar su proceso de concientización y de compromiso.

En el curso *Educación en derechos humanos* se completa la evaluación formativa con un trabajo en la comunidad, que consiste en una encuesta a una persona comprometida en un organismo de solidaridad, con el objetivo de reflexionar sobre la realidad local y sobre las razones que llevan a una persona a comprometerse.

La autoevaluación se realiza en función del impacto de la encuesta sobre su proceso de concientización y de motivación al compromiso.

a. Evaluación general – 30%

Examen final sobre los conocimientos objetivos estudiados en clase y sobre la comprensión de las lecturas obligatorias (Recopilación de

textos que contiene principalmente extractos de las obras de autores citados en este artículo).

- Evaluación de la aplicación del MECDDP según la perspectiva de los estudiantes

Para nosotros reviste particular importancia recibir la retroalimentación de los estudiantes en relación a la manera como viven el proceso que favorecemos. Esta evaluación nos ha permitido recoger la información para ir mejorando el MECDDP y adaptándolo a nuestro contexto.

Las auto evaluaciones realizadas por los/las estudiantes en el marco de nuestros cursos (evaluaciones anónimas y diarios de reflexión), indican de manera unánime que la formación en ECDPP ha sido fundamental en su desarrollo personal y profesional. Una gran parte señala que el modelo es muy interesante, pero muy exigente, que han hecho frente a tensiones muy difíciles de abordar, que se han sentido abatidos y muy a menudo perdidos, pero que siempre han mantenido el interés y se han sentido respetados. Entre los logros más significativos que perciben encontramos los siguientes:▣

En el plano intrapersonal e interpersonal

- el desarrollo de una mayor capacidad de pensamiento crítico
- la toma de conciencia de la influencia de la subjetividad en la percepción del Otro y en los juicios que emiten
- la toma de conciencia, difícil para muchos, de la magnitud que abarca el “chismorreó” en sus vidas cotidianas y la decisión firme de cambiar este comportamiento. Muchos se quejan de no haber sido sensibilizados antes sobre este problema
- el desarrollo de la capacidad de tomar distancia y cuestionar su propio proceso de socialización que les ha permitido comprenderse mejor

En el plano social

- un mayor conocimiento de la realidad local y un gran frustración frente a la toma de conciencia de su ignorancia en relación a los problemas de su comunidad, en especial de la violencia intrafamiliar y del grado de pobreza que creían menor
- el desarrollo de la capacidad de cuestionar su cultura, lo que les ha permitido abrirse a otras culturas, en particular, a la cultura indígena de la región, estableciendo vínculos con su propia realidad de pueblo minoritario
- una mayor apertura al mundo y la toma de conciencia de su gran ignorancia sobre la realidad social mundial y de la gran cantidad de prejuicios que esta ignorancia acarrea
- una mayor apertura sobre el patrimonio cultural de la humanidad
- la toma de conciencia de su pasividad ante los medios de comuni-

cación y de la necesidad de informarse a partir de distintas fuentes, así mismo de hacer un análisis crítico de la información recibida

- el desarrollo de un sentido ético de la responsabilidad social, y, en particular, en función de su papel futuro en el campo de la docencia

En el plan medioambiental

- la toma de conciencia de su tendencia al consumismo y de su resistencia a cambiarla.
- la toma de conciencia de su indiferencia frente a la problemática ambiental en su vida diaria, a pesar de tener amplia información sobre la necesidad de proteger el medio ambiente.

En síntesis, según sus declaraciones, los estudiantes tienen la percepción de haber cambiado gracias a esta experiencia que “fue abriendo ventanas” y buscó lo mejor de ellos mismos. Perciben que se les ha abierto un camino esperanzador, que han adquirido instrumentos para avanzar en el camino de la concientización y del compromiso y que desean actuar como agentes de cambio en su futura profesión. Sin embargo, al mismo tiempo, sienten inquietud frente a la inmensa tarea por realizar en relación a su propio proceso de cambio, como al de sus futuros alumnos, sin contar la complejidad que significa el cambio social.

A manera de conclusión: límites y desafíos del MECDPP▣

Los límites de un modelo pedagógico de tal envergadura son numerosos, como lo hemos destacado a lo largo de este texto. A manera de síntesis, mencionemos los siguientes:

- La dificultad que representa el proceso propuesto, tanto para los docentes como para los estudiantes;
- el desfase entre el discurso y la realidad de las sociedades occidentales, que a pesar de predicar los valores democráticos, no los respetan necesariamente en las distintas esferas de la organización social. Esta situación constituye un obstáculo para esta pedagogía vanguardista, “revolucionaria”, que necesita, en cierta medida, de “modelos”, no para ser imitados, sino para inspirar la acción coherente con los valores que la animan;
- el riesgo de dogmatismo que lleva consigo la promoción de los valores y los objetivos de la ECDPP, debido al sentimiento de urgencia que se puede sentir frente a la situación actual de la humanidad y del planeta;
- la estructura que nos hemos dado para aplicar el modelo en la Facultad, por razones de carácter administrativo y no pedagógico, que

no permite profundizar la integración de esta educación desde el 1er año del programa de formación: el curso *Educación en derechos humanos*, se da en 3er año y es un curso opcional que tienen acceso solamente la mitad de los estudiantes; los cursos obligatorios: *Fundamentos de la educación en una perspectiva planetaria* y *Seminario de síntesis* se dan en 5º año en el último semestre de la formación. Los estudiantes que han seguido el curso *Educación en derechos humanos* son unánimes en lamentar esta situación y en pedir que el curso sea obligatorio y que además tenga una continuación en 4º año. En cuanto a la maestría el curso *Educación en ciudadanía democrática* es también un curso opcional.

- Mencionemos, finalmente, la imposibilidad de predecir si nuestros estudiantes podrán ejercer en el medio escolar el papel de agentes de cambio. Sabemos que la concienciación crítica, no lleva automáticamente al compromiso social, debido a circunstancias, tanto exteriores como interiores, que hacen que la gente actúe a veces de manera incompatible con sus valores y sus ideas. Conocemos también las dificultades inherentes de este papel en el contexto de la globalización neoliberal.

Frente a los límites inherentes de este modelo que persigue objetivos que sobrepasan el campo de la educación, nos parece legítima la duda planteada por numerosos grupos sobre la pertinencia de integrarlos en el currículo escolar. El MECDPP postula que, si bien es cierto que la utopía que nos guía es ambiciosa y que los objetivos son a largo plazo y conciernen al conjunto de la sociedad y no sólo a la educación, no es menos verdadero que la educación no puede escapar a su responsabilidad ética de contribuir a la formación de agentes de cambios, capaces de asegurar las transformaciones de las que dependen el futuro de la humanidad y del planeta.

El MECDPP se asocia a las voces que hoy invitan la educación a contribuir a la utopía de un mundo mejor, en lugar de doblegarse a las exigencias de la economía de mercado cuyos resultados inquietantes son cada vez más evidentes. Petrella (2000), como tantos, hace un llamado a la educación para que tome conciencia del impacto del modelo neoliberal sobre la educación y de la necesidad de evitar caer en las trampas que la amenazan, relacionadas con los valores individualistas del consumo y del mercado y la exigencia de formar la mano de obra necesaria para la economía neoliberal. ■ Ello requiere, como afirma Cortina (1994), tomar conciencia de que los problemas sociales son nuestros y que nosotros somos los protagonistas.

Inspirándonos en Galeano (1993), postulamos que la utopía “sirve para caminar” y que educar en la perspectiva que presentamos aquí,

es una manera de educar en la comprensión, el compromiso y la esperanza, que en ese caminar juntos podamos ir construyendo, paso a paso, una sociedad más humana, justa y solidaria, coherente con los principios que hemos adoptado como comunidad internacional.

Es imposible saber si nuestros esfuerzos lograrán resolver los grandes problemas que nos aquejan, pero digamos como Chomsky (1996) que “podemos estar seguros, sin embargo, que la ausencia de tales esfuerzos significará el desastre”. Recordemos que Fromm (1983) hizo este mismo llamado a la responsabilidad en plena guerra fría “Creo que las oportunidades de paz son mínimas. Pero creo también que a partir del momento en el que la vida de un individuo está en juego, así como la de la sociedad, no tenemos derecho a hacer cálculos sobre las oportunidades de paz, ni a hacer pronósticos; al contrario, debemos actuar mientras exista una esperanza de salvar la paz”. (p. 170)

El debate sigue abierto, y lo importante pedagógicamente, es invitar a los/las estudiantes a continuar su propio proceso de concientización y de compromiso durante su carrera como docentes, invitando a su vez a sus alumnos a comprometerse en la búsqueda de un mundo más humano.

Recordemos, para terminar, las palabras que Federico Mayor (2000), director de la UNESCO, dirigió a los jóvenes en su *Carta a las generaciones futuras*:

“Sembrar aún, sembrar siempre, sin pensar en la cosecha. Numerosas serán las semillas que no germinarán, pero hay una fruta que nunca podrás recoger: la de la semilla que no has sembrado”.

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO

Flor Alba Romero¹

Introducción

La situación de derechos humanos en Colombia, no obstante los cambios institucionales ocurridos desde la promulgación de la Constitución de 1991, continúa siendo crítica. En efecto, la generosa Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) y la creación de mecanismos de protección de éstos, así como la figura del Defensor del Pueblo, no han conducido a una reducción sensible de los niveles de violencia política ni de las violaciones a los derechos humanos y al Derecho Internacional Humanitario, expresadas éstas en desapariciones forzadas, asesinatos, masacres y torturas².

Las cifras de violaciones a los derechos humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario son muy altas y llaman la atención del mundo; pero no sólo es por la violencia política y el desconocimiento de los derechos civiles y políticos. Existen otros factores en los cuales también hay responsabilidad del Estado por acción o por omisión, como la desigual e injusta estructura social y el narcotráfico, que inciden para que el derecho a la vida sea afectado. No en vano se presentan desde hace varios años más de treinta mil muertes violentas, por causas múltiples.

Es en este contexto que la EDH y el Derecho Internacional Humanitario se hacen necesarios y colaboran no solamente en hacer conciencia acerca de los derechos que cada colombiano/a tiene y puede reclamar, sino a conocer cuál es la responsabilidad del Estado, de los actores armados y de los ciudadanos³.

¹ Profesora-Investigadora de la Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI).

² Ver "Tercer Informe sobre la situación de los Derechos Humanos en Colombia", de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA, OEA/Ser.LV/II.102, Doc. 9 rev. 1, 26 de febrero de 1999, Washington.

³ Según cifras del Departamento Nacional de Estadísticas –DANE–, el 48.5% de la población colombiana vive en pobreza. De ellos, el 66% son menores de 18 años de edad.

El educar en derechos humanos y en Derecho Internacional Humanitario colabora en la formación de profesionales para un país que, como Colombia, está en guerra y sufre una de las peores crisis en materia de gobernabilidad y derechos humanos.

Inicios de la educación en derechos humanos

La EDH tuvo su inicio a finales de la década del 70, como respuesta por parte de las organizaciones no gubernamentales de derechos humanos a la grave situación que se vivía en el país. El Comité de Solidaridad con los Presos Políticos –CSPP– y el Centro de Investigación y Educación Popular –CINEP–, convocaron a sindicalistas, campesinos y trabajadores en general, para difundir los derechos humanos, haciendo énfasis en los derechos civiles y políticos. Se trataba de conocer los instrumentos y mecanismos legales de defensa e instancias gubernamentales nacionales e internacionales de protección.⁴ Era una época en la que el tema de los derechos humanos era manejado sólo por las organizaciones no gubernamentales y era visto por el gobierno como una herramienta que utilizaban sectores de oposición política para desprestigiarlo.

Pero la fuerza de las circunstancias obligó a que el Estado colombiano cambiara su actitud y asumiera el tema de los derechos Humanos como preocupación. A finales de la década del 80 se creó un programa de pedagogía de los derechos humanos desde la Consejería Presidencial de los Derechos Humanos, enfocado sobre todo a derechos humanos y escuela. Cientos de maestros tuvieron la posibilidad de conocer los instrumentos de protección de los derechos humanos de los niños y las niñas. Fue la oportunidad para reflexionar acerca de actitudes autoritarias y verticales que se vivían -y aún se viven- en la escuela y no permitían un ambiente de respeto y reconocimiento de los Derechos de la niñez y la juventud.

Desde 1988, liderado por el Comité Internacional de la Cruz Roja, se implementó la educación en Derecho Internacional Humanitario –DIH–, ante la prolongación del conflicto con sus graves consecuencias para la población civil. Muchas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y sectores académicos se han sumado a la difusión del DIH.

⁴ Ver A. Romero, “Educación en Derechos Humanos”, Tesis para la Maestría en Pedagogía, Cinde, Santafé de Bogotá, 1995.

A su vez, en el sistema escolar se implementaron programas de derechos humanos a todos los niveles. En el ámbito de pregrado y postgrado estos programas han crecido sensiblemente.⁵

Actualmente, son muchas las organizaciones no gubernamentales de derechos humanos y entidades eclesiales que cuentan dentro de sus áreas de trabajo con programas enfocados básicamente a los derechos civiles y políticos. El espectro se ha ido ampliando: muchas organizaciones no gubernamentales están trabajando temas como los derechos económicos, sociales y culturales, el derecho a la paz, al desarrollo y al medio ambiente sano y derechos de sectores específicos: mujeres, niños y niñas, desplazados, habitantes de la calle, etc. Sin embargo, aunque este trabajo es importante, aún no es suficiente.

Importancia de la pedagogía en derechos humanos y Derecho Internacional Humanitario

Está claro que si no se conocen los Derechos no se pueden reclamar. No hay que olvidar que muchos sectores de la población, más vulnerables a la violación de sus derechos, no han tenido acceso a la escolaridad y por lo tanto están más expuestos a la manipulación y el atropello. Dice la UNESCO:

La educación debería inspirarse en los fines y propósitos de la Carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la UNESCO y la Declaración Universal de Derechos Humanos, en conformidad con el párrafo 2 del artículo 26 de ésta última que declara:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz... Entre los objetivos de la educación está el conocimiento no sólo de los derechos, sino de los deberes que tienen las personas, los grupos sociales y las naciones para con los demás.⁶

La EDH y Derecho Internacional Humanitario colabora no solamente en entregar elementos para la comprensión de los problemas del país, la responsabilidad del Estado, de los actores armados, sino que se convierte en un ejercicio académico que logra reconocer las capacidades y posibilidades de respuesta y organización de personas que,

⁵ En el país actualmente existen 6 programas de Especialización en Derechos Humanos, incluyendo la ofrecida por la Universidad Nacional de Colombia.

⁶ Recomendaciones sobre la Educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales, aprobado en la 36 sesión plenaria, el 19 de noviembre de 1974, previo informe de la Comisión de Educación de la Conferencia General de la UNESCO.

por su carácter de marginalidad social, no habían sido tenidas en cuenta.

Son muchos los casos en los que la difusión sobre los derechos humanos ha llevado a las comunidades a organizarse, movilizarse y exigir respuestas a sus problemas. Aquí cabe mencionar la difícil pero importante labor educativa en derechos humanos de las organizaciones no gubernamentales y las Iglesias, sobre todo en las regiones apartadas de los centros urbanos que han sido afectados por la guerra.

Así, pues, encontramos que entre los objetivos de la EDH y Derecho Humanitario están:

- Crear conciencia para entender lo que pasa en el país y como se pueden suavizar los sufrimientos de la población civil y de los prisioneros y heridos de guerra.
- Colaborar con el conocimiento de los conflictos y su resolución.
- Favorecer el desarrollo cognoscitivo de las personas.
- Desarrollar el sentido de responsabilidad del Estado y de la sociedad civil propiciando la solidaridad con los grupos menos favorecidos.
- Despertar el respeto al principio de igualdad en el comportamiento cotidiano.
- Contribuir al desarrollo de cualidades, aptitudes y competencias que permitan al individuo alcanzar un conocimiento de los problemas nacionales e internacionales.
- Desarrollar la capacidad de comprender y enunciar hechos, opiniones, ideas y fundar sus juicios de valor en el análisis racional de hechos y factores pertinentes.
- Favorecer el trabajo en grupo, la libre discusión y participación.
- Contribuir a la comprensión internacional, al apoyo a la paz mundial, a condenar expresiones de racismo, fascismo, apartheid y barbarie en la guerra.
- Desarrollar el sentido crítico, la capacidad de análisis y de comunicación, actitudes de respeto y búsqueda de soluciones.

Para la realización de estas prácticas pedagógicas en derechos humanos y Derecho Humanitario, la UNESCO ha recomendado:

- Conjugar el aprendizaje, la formación, la información y la acción.
- Estimular la participación de los sujetos en todos los aspectos del proceso educativo.
- Desarrollar actitudes y comportamientos.
- Impulsar la imaginación creadora.
- Favorecer el análisis crítico.
- Promover un aprendizaje ético.
- Tener un carácter interdisciplinario.
- Promover la investigación, análisis, enseñanzas y defensa de los derechos humanos y del derecho humanitario.

La educación en Derechos de la niñez y la juventud

Uno de los sectores más vulnerados en sus derechos son los niños y las niñas. Además de sus condiciones de marginalidad social¹ están expuestos a abusos y maltrato por parte de los adultos.

Auspiciado por Defensa de los Niños Internacional -DNI- Colombia, desde el año 1992 se desarrolla un programa de educación en derechos de la niñez, dirigido a funcionarios, maestros, padres de familia, niños, niñas y jóvenes.

Los talleres se desarrollan con metodologías participativas –videoconferencias, exposiciones, grupos de trabajo- los temas trabajados son los siguientes:

- a. Legislación de protección de la niñez: Convención de los Derechos del Niño, Código del Menor, Reglas de Beijing, Constitución Nacional.
- b. Instancias gubernamentales y no gubernamentales nacionales e internacionales de protección a la niñez.
- c. Diagnóstico de la situación de la niñez y la juventud a nivel general y regional.
- d. Manual de procedimientos: qué hacer en caso de conocer de una violación a los derechos de los niños y las niñas.
- e. Compromisos de trabajo.
- f. Maltrato físico y/o psicológico.

En el taller no solamente se entrega la información correspondiente sobre la normatividad de los derechos de la niñez sino que la reflexión se alimenta con la participación de los asistentes quienes realizan el diagnóstico regional y local y analizan casos concretos.

Además de trabajar con adultos, también se han realizado talleres con jóvenes, niños y niñas. En ellos se trabajan los derechos y sus implicaciones y las instancias a las que se puede acudir en caso de necesidad. Paralelo a ello, se tocan temas como la autoestima, la educación sexual, la familia, etc.

Con el apoyo del Centro de Formación de Promotores Juveniles (CENFOR), desde hace cinco años se han capacitado aproximadamente trescientos educadores de niños, niñas y jóvenes en alto riesgo social -de o en la calle, infractores y/o contraventores, trabajadores, vinculados al conflicto armado, desplazados, abusados sexualmente-.

Los temas de derechos humanos y derechos de la niñez están presentes en esta capacitación, además de otros como metodologías y estrategias de trabajo, el problema de los psicoactivos, la educación sexual, la recuperación de sus familias, etc.

No es fácil la educación en derechos de los niños y las niñas en una sociedad patriarcal en la que la voz de este sector de la población no siempre es escuchada. Sin embargo, hay algunos avances interesantes.

La Universidad Nacional y el país

Uno de los objetivos principales de la Universidad pública es formar profesionales conscientes al máximo del contenido problemático del país, en el que se implementarán soluciones posibles a los problemas que se le proponen; profesionales conscientes de su papel en la aplicación de la producción y recontextualización de conocimientos en su campo y de relación de su quehacer con otras prácticas sociales.

La Universidad Nacional de Colombia, como primera universidad pública del país, ha reafirmado su compromiso con la sociedad colombiana:

“A la Universidad, como Universidad del Estado, corresponde, además de educar y pensar, encontrar salidas a los problemas de la sociedad; su tarea es fundamental para la definición y para el cumplimiento del proyecto social”.⁷

En el año 1989, la Vice-Rectoría Académica impulsó la discusión acerca de una modificación general de la estructura y fundamentación de los planes de estudio, modificación cuya necesidad se venía percibiendo desde años atrás.

En 1990, el Consejo Académico, luego de una amplia discusión aprobó el Acuerdo 14, por el cual se realiza la reforma académica y propuso la reestructuración de los programas de pregrado.

Los propósitos de la reforma académica fueron el dar mayor integración a las actividades fundamentales de la Universidad: docencia, investigación y extensión; el objetivo era preparar al profesional más familiarizado a la actividad investigativa, abierto a la interdisciplinariedad y crítico al universo económico, político y cultural del país:

La Universidad Nacional no es sólo pública porque la sociedad invierta en ella y porque sea un lugar de encuentro entre personas pertenecientes a distintos estratos sociales; la Universidad Nacional se desempeña como Universidad del Estado cuando se ocupa de los problemas que son prioritarios para la sociedad en su conjunto y no sólo piensa en producir profesionales, sino que reflexiona sobre el tipo de profesionales que a largo plazo necesita el país y se empeña en formarlos. La Universidad es la Universidad del Estado cuando se interesa por lo urgente pero se concentra en lo importante; cuando le da prioridad a lo estratégico, al largo plazo, a lo público, sobre lo coyuntural...⁸

⁷ Ver “La Universidad Nacional, Universidad del Estado”, Reforma Académica, Documentos, Santafé de Bogotá, 1996.

⁸ Obra citada, página 9.

La universidad pública, entonces, tiene por tarea colaborar con la formación de profesionales autónomos, conscientes de sus derechos, de la situación del país y de sus responsabilidades.

La tarea de educación y difusión de los derechos humanos y del Derecho Internacional Humanitario, por parte de la Universidad Nacional, debe considerar no solamente la educación formal, como la inclusión de una asignatura en el programa, sino trabajar a nivel no formal, propiciando espacios que permitan la participación de la sociedad civil en estos temas que, por lo demás, atañen a todos los Colombianos.

En los planes de estudio se definieron dos componentes: el núcleo básico y el componente flexible. Dentro de este último se encuentran los *cursos de contexto*, asignaturas autocontenidas que no hacen parte de una secuencia especial y que pueden ser tomados por estudiantes de cualquier disciplina académica.

La experiencia en la Universidad Nacional (El curso de contexto de derechos humanos)

A finales de la década del 80 en la Facultad de Derecho se ofreció por primera vez el curso de derechos humanos, curso que aún hoy sigue existiendo. Por esa misma época y dentro de la reforma académica que pretendía colaborar en la formación profesional con muy buen nivel, pero de cara a los problemas del país, el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales -IEPRI- ofreció un curso de derechos humanos, como asignatura opcional, para estudiantes de todas las disciplinas. Hasta la fecha aproximadamente 2.000 estudiantes han tomado el curso -son en promedio 100 estudiantes por cada semestre-, y la evaluación que han hecho los estudiantes ha sido bastante alentadora.

El curso tiene una intensidad de dos horas semanales, durante 16 semanas, es decir, son en total 32 horas en el semestre. La metodología utilizada es variada: exposiciones, videoconferencias, paneles y mesas redondas, en las cuales participan académicos, miembros de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de derechos humanos, víctimas y/o familiares de víctimas, que posibilitan escuchar diversos puntos de vista que permiten al estudiante libremente formar su propio criterio; en algunas ocasiones, la posibilidad de involucrarse en actividades con habitantes de la calle y con desplazados, es un acompañamiento que los conecta directamente con la realidad.

Los estudiantes, luego de realizar dicho curso, deciden hacer su práctica y su monografía de grado sobre algún tema específico en la materia, el cual deben exponer a sus compañeros. El 40% del curso de derechos humanos está a cargo del estudiantado.

Los temas tienen no solamente el enfoque jurídico sino de diagnóstico, además contemplan analizar posibilidades de superación de la situación actual. Son los siguientes:

- Origen y desarrollo histórico de los derechos humanos.
- Clasificación de los derechos humanos.
- Instancias gubernamentales internacionales de protección -ONU y OEA-.
- Instancias gubernamentales de protección.
- Diagnóstico de la situación de derechos humanos en Colombia.
- Instrumentos legales de defensa -Acción de Tutela, *Habeas Corpus*-.
- Organizaciones No Gubernamentales (ONG) de derechos humanos nacionales e internacionales.
- Derecho Internacional Humanitario y su aplicación en Colombia (a cargo del Comité Internacional de la Cruz Roja -CICR-).
- Derechos Humanos y vida cotidiana.
- Derechos de la mujer, los niños y niñas, los ancianos, los enfermos, los homosexuales, los habitantes de la calle.

Dificultades y propuestas de solución

Aunque el curso ha logrado reconocimiento y aceptación en la comunidad académica, son varios los inconvenientes que presenta y que afectan el buen desarrollo del mismo:

1. El número de estudiantes. Debido al déficit de Cursos de Contexto en la Universidad Nacional, este curso tiene una gran afluencia de estudiantes. Contar con ciento cincuenta estudiantes no permite una atención personalizada y profunda a cada estudiante, a pesar de contar con un monitor. Para el próximo semestre sería adecuado contar con un máximo de cincuenta estudiantes.
2. El Material Bibliográfico. Aunque se cuenta con una buena información bibliográfica, convendría que hubiera un material pedagógico mínimo para cada estudiante. El Comité Internacional de la Cruz Roja, encargado de la sesión sobre Conflicto Armado Interno y Derecho Internacional Humanitario, dispone de material básico que es entregado a los estudiantes. Valdría la pena que igual sucediera para los otros temas.
3. El programa. Los temas tratados llenan las expectativas para un curso de contexto; sin embargo, los/as estudiantes han propuesto que los temas sean fraccionados para organizar dos cursos de contexto: Derechos Humanos I y Derechos Humanos II. Esta propuesta iría en contravía de la reglamentación de los cursos de contexto que contempla que la asignatura debe ser trabajada en un solo semestre. Sin embargo, se puede estudiar la posibilidad de aplicar una excepción para este caso.
4. El salón. Por ser un grupo tan numeroso, la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales ha asignado el Aula Máxima. Sin embargo, las sillas son fijas, (no sólo en el Aula Máxima sino en todos los

salones de la Facultad) y cuando hay necesidad de hacer reflexiones por grupo se dificulta la organización física de los/as estudiantes. La Facultad podría apoyarse en otra unidad académica que tenga un espacio más adecuado para el desarrollo del curso.

Los derechos humanos como propuesta ética de convivencia

Además de utilizar los derechos humanos como herramienta jurídica para exigir su respeto por parte de los Estados, hay una perspectiva interesante y es aplicar los derechos humanos como regulador de las relaciones humanas y pilar de la democracia.

Siguiendo las recomendaciones de la UNESCO, los procesos educativos en derechos humanos propician cambios de actitud que favorecen relaciones cálidas y respetuosas entre las personas. Superar el etnocentrismo y la discriminación en hechos cotidianos con sectores tradicionalmente irrespetados –mujeres, niños, niñas, ancianos, indígenas, campesinos, homosexuales, habitantes de la calle-, es una de las metas de la EDH.

Expresiones como el respeto, la tolerancia, el reconocimiento de estos sectores ayudan a tener una actitud abierta, de escucha, de preocupación y de valoración, en la cotidianidad.

Presentación del curso de derechos humanos

La compleja situación de violencia que vive el país, producto del conflicto armado interno, de la presencia del narcotráfico y de las difíciles condiciones socioeconómicas de la mayoría del pueblo colombiano genera un ambiente propicio para la violación permanente de los derechos humanos.

Prácticas como el asesinato, la masacre, la tortura, la desaparición forzada, hacen parte de la vida cotidiana. Es necesario, desde la academia, tener elementos que permitan entender y analizar estos fenómenos, no sólo para comprenderlos sino para aportar en diagnósticos, recomendaciones y posibles soluciones. Dentro de este marco se presenta el curso de contexto de derechos humanos.

Objetivos:

- Acercar a los estudiantes al conocimiento del origen, concepto y desarrollo de los derechos humanos.
- Propiciar la reflexión acerca de los derechos humanos a la luz del derecho interno y del derecho internacional, con base en la realidad nacional.

- Analizar la situación de violación de derechos humanos en Colombia.
- Entregar a los estudiantes la información básica acerca de los tratados, protocolos y convenios internacionales suscritos por Colombia en materia de derechos humanos.
- Aportar al conocimiento de la labor que desarrollan los organismos nacionales e internacionales, gubernamentales y no gubernamentales, en la defensa y promoción de los derechos humanos.
- Reflexionar acerca del papel de la academia, desde las diferentes disciplinas, en la búsqueda de soluciones a los problemas de derechos humanos.

Metodología

El curso se desarrolla a través de exposiciones, mesas redondas, paneles y videoconferencias. Los estudiantes escogen un tema para trabajar en grupo y exponer.

Evaluación

Se hará un control parcial. La otra calificación es del trabajo en grupo (exposición y trabajo escrito). Se calificará como examen final un ensayo escrito, de no más de 5 páginas. Cada calificación equivale a la tercera parte de la nota final.

Programa

- 1ª. Sesión: Origen y evolución de los derechos humanos
 - a. Carta Magna
 - b. Declaración de los Derechos del Buen Pueblo de Virginia
 - c. Declaración de Independencia de los Estados Unidos
 - d. Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano
 - e. Declaración de los Derechos del Pueblo Trabajador y Explotado
 - f. Declaración Universal de los Derechos Humanos Pactos y Protocolos
- 2ª. Sesión: Clasificación de los derechos humanos
 - a. Derechos humanos de primera, segunda y tercera generación
 - b. Derechos individuales y colectivos
 - c. Propuesta de integralidad de los derechos humanos
- 3ª. Sesión: Sistemas de Protección de los Derechos Humanos Internacionales
 - a. Sistema Naciones Unidas
 - b. Sistema Interamericano o de la OEAMecanismos de acceso al sistema universal
Mecanismos de acceso al sistema interamericano

4ª. Sesión: Organismos No Gubernamentales de derechos humanos Internacionales

- a. Amnistía Internacional
- b. SOS Tortura
- c. Comité Internacional de la Cruz Roja
- d. Human Rights Watch
- e. Wola

5ª. Sesión: Derechos Humanos en Colombia

- a. Constitución nacional y derechos humanos
- b. Instrumentos jurídicos internacionales de derechos humanos ratificados por Colombia
- c. Organismos gubernamentales de derechos humanos
 - Consejería Presidencial de Derechos Humanos
 - Defensoría del Pueblo
 - Personería Municipal
 - Procuraduría General de la Nación
 - Oficina de la Veeduría de la Fiscalía General de la Nación

6ª. Sesión: Organismos no gubernamentales de derechos humanos

- Asociación de Familiares de Detenidos-Desaparecidos
- Comisión Colombiana de Juristas
- Comisión de Justicia y Paz de la Conferencia de Religiosos de Colombia
- Comité de Solidaridad con los Presos Políticos

7ª. Sesión: Casos de violaciones a los derechos humanos civiles y políticos

- a. Ejecuciones extrajudiciales
- b. Torturas
- c. Desaparición forzada - secuestro
- d. Genocidios (Masacres)

Explicación del fenómeno

Situación de estos hechos en Colombia

Normatividad internacional sobre estos casos

Tipificación de estos delitos en la normatividad interna

8ª. Sesión: Casos de violaciones a los Derechos económicos, sociales y culturales

- a. Condiciones de vida de la población
- b. Políticas económicas y su incidencia en los países tercermundistas: el neoliberalismo

9ª. Sesión: Violaciones a los Derechos Colectivos

Derecho a la paz
Derecho al desarrollo
Derecho al medio ambiente sano

10ª. Sesión: Mecanismos legales de defensa

a. Instrumentos de Defensa
Habeas Corpus
Acción de tutela
Derecho de Petición
Habeas Data
Acciones Populares
Derechos del capturado
Atribuciones y limitaciones de la Fuerza Pública

11ª. Sesión: Organismos de control y judiciales

a. Órganos de control
Procuraduría General de la Nación
Defensoría del Pueblo
Personerías Municipales
Contraloría General de la Nación
b. Organismos judiciales
Corte Constitucional
Jueces
Fiscalía General de la Nación

12 Sesión: Derechos humanos y Derecho Internacional Humanitario

a. Convenios de Ginebra y sus protocolos I y II
b. Convenios de La Haya
Aplicación al conflicto armado interno

13 Sesión: Desplazamiento forzado interno

Diagnóstico de la situación
Legislación de Protección
Derechos de los desplazados internos

14 Sesión: Derechos humanos y derechos de los pueblos

a. Derechos colectivos: derecho al territorio, a la lengua, a la autodeterminación.
b. Aplicación a Colombia: comunidades indígenas y afro - colombianas

15 Sesión: Discriminación y Derechos humanos

- a. Derechos de los Niños y las Niñas
- b. Derechos de la mujer

16 Sesión: Discriminación y Derechos humanos

- a. Derechos de los ancianos
- b. Derechos de los enfermos (énfasis en enfermos de VIH Sida)
- c. Derechos de los homosexuales

Bibliografía Básica

Consejería Presidencial de Derechos Humanos. “Fundamentos jurídicos de los Derechos Humanos”, Biblioteca Básica de Derechos Humanos 2, Santafe de Bogotá, 1993.

Consejería Presidencial de Derechos Humanos. Cartillas 1, 2, 3, 4 y 5. Santafe de Bogotá, 1995.

Informe sobre la situación de derechos humanos en Colombia de:

1. Alta Comisionada de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 55 Período de sesiones, Comisión de Derechos Humanos, 1999.
2. Comisión de Derechos Humanos de la OEA, Tercer Informe sobre la Situación de derechos humanos en Colombia, OEA/Ser.L/V/II.102, Doc. 9, rev. 1, 26-02-99.
3. Defensoría del Pueblo. Informe al Congreso Colombiano, 1997.
4. Departamento de Estado de los Estados Unidos, 1998
5. Human Right Watch, 1998
6. Amnistía Internacional, 1998
7. Comisión Colombiana de Juristas, 1998
8. CICR. Conflicto armado y derecho humanitario en Colombia.
9. Conferencia Episcopal Colombiana. El deslazamiento forzado en Colombia, 1996

La bibliografía para cada tema específico se encuentra en su totalidad en el Centro de Documentación del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales –IEPRI– Se dispone además de material audiovisual.

EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS Y DEMOCRACIA DESDE LA CATEDRA UNESCO DE DERECHOS HUMANOS DE LA UNAM*

Gloria Ramírez

*Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

Antonio Machado

Cuando se crea la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México, (CUDH-UNAM) con sede en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en los años ochenta del siglo pasado, el tema de los Derechos Humanos se vincula con las múltiples denuncias que sobre violaciones a los mismos y desapariciones forzadas presentan víctimas y Organizaciones No Gubernamentales (ONG). La opinión pública internacional comienza a observar y cuestionar a México, país que hasta entonces había mantenido un perfil de cierta estabilidad y una política exterior progresista e, incluso, partidaria de las causas democráticas del mundo, en tanto existía un serio detrimento del respeto a los derechos humanos en el interior del país. Al respecto, anota Reygadas:

“Después de las brutales represiones del 2 de octubre de 1968 y del 10 de junio de 1971, una parte del movimiento estudiantil y la guerrilla ya existente en Guerrero consideraron que el problema principal del país era que los trabajadores del campo y de la ciudad no contaban con un proyecto revolucionario ni con un aparato armado para llevarlo adelante y para defenderse de las fuerzas represivas; otra parte del mismo movimiento estudiantil trasladó la lucha de las calles al seno de la academia, buscando transformar y democratizar la vida interna de las universidades e instituciones de educación superior; otros grupos y corrientes analizaron que el problema principal era que los estudiantes habían estado solos y aislados frente a una sociedad civil poco organizada y que lo primordial era dedicarse a la organización de movimientos de masas; otro sector estudiantil, heredero del espartaquismo, consideró que lo que hacía falta en México era un verdadero partido revolucionario, de tal manera que se dedicó a la organización de estudiantes, colonos pobres, campesinos y trabajadores, que, durante la década de los setentas, se sumaron a una docena de

* Con sede en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

organizaciones clandestinas en medio de un clima de represión y persecución, luchando por construir simultáneamente organizaciones de masas y organizaciones revolucionarias estrechamente vinculadas; y otros grupos se orientaron a conformar partidos políticos que pudieran dar un rumbo público a las luchas del pueblo por la democracia”¹

El modelo de desarrollo estabilizador había llegado a su fin y el partido en el poder presentaba signos de agotamiento; las contradicciones emergen al mismo tiempo que la sociedad civil, paulatinamente, adquiriría un nuevo perfil. El sismo de 1985 incrementa su solidaridad y en el fraude electoral de 1988 la común indignación ante los malos manejos del voto, la conmina a buscar alternativas de acción cívica. En 1990, en uno de sus golpes de timón característicos, el gobierno de Carlos Salinas instituye la Comisión Nacional de Derechos Humanos y, en un hecho sin precedentes, reconoce públicamente la crítica situación en la que se encontraban estos derechos y la correspondiente responsabilidad del Estado.

Al principio de la década de los ochenta, surgen ONG de derechos humanos, las cuales se articulan a movimientos sociales y van constituyéndose en redes. Se exige el alto a la represión y la vigencia del estado de derecho. El tema de los derechos humanos empieza a permear las conciencias de los mexicanos y a cuestionar las estructuras de poder. Esta temática adquiere en los años noventa legitimidad y mayor consenso. La lucha por los derechos humanos se vincula, entonces, con la democracia y la paz.

En el ámbito académico, la aproximación a los derechos humanos había sido, hasta entonces, parcial: su estudio y tratamiento se reducía al enfoque jurídico; posteriormente, se enriquece desde una mirada filosófica y, en los años noventa, su estudio interdisciplinario ya está inserto en la disputa política de la transición democrática, con un enfoque eminentemente social.

El saber de los derechos humanos se convierte entonces en una materia liminar cuya consideración se inicia en diversos ámbitos del conocimiento. Se abren caminos de reflexión y debate interdisciplinario del quehacer social, permitiendo la apertura hacia nuevos paradigmas, hasta convertir a los mismos en objeto de conocimiento, docencia e investigación. Un saber legitimado tanto en la lucha social como en la sociedad del conocimiento, desde una perspectiva multidisciplinaria y plural.

¹ Rafael Reygadas. Abriendo veredas. Ed. Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia, 1998. Una versión digital se encuentra disponible: http://vinculando.org/sociedadcivil/abriendo_veredas/

Los derechos humanos en la UNAM

La defensa de los Derechos Humanos, su promoción, estudio e investigación, jamás han estado ausentes del quehacer de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La más antigua universidad de América, nunca ha sido ajena al saber de los Derechos Humanos. En su *campus* se han librado batallas muy importantes por el reconocimiento de los mismos y sigue vigente en ella, de manera relevante, la lucha por el derecho a la educación y, en consecuencia, el fortalecimiento mismo de la universidad pública.

En 1991, se inician en el Centro de Estudios Básicos en Teoría Social una serie de reuniones y seminarios sobre la temática de los Derechos Humanos. En junio de 1992, se funda el Seminario Permanente sobre Educación Superior y Derechos Humanos, como un espacio interdisciplinario de reflexión y análisis sobre este saber. Dicho espacio, se constituye en referente para muchas personas que buscan desde la academia una formación más rigurosa en este campo.

A través de diversas actividades académicas, se van abriendo veredas y formando tentativos caminos hacia el estudio y debate de fondo sobre los derechos humanos. Al principio, se enfrentan resistencias y cierta desconfianza: el temor de que un tema "militante" entre a la academia, o se trate de una temática puntual y oportunista, o de una "moda pasajera", un producto importado de Occidente, una imitación extralógica. Incluso, el tema había sido cuestionado ampliamente por teóricos marxistas, quienes lo ubican como una *falsa conciencia*, o construcción ideológica interesada, cuyo fin es la perpetuación de la hegemonía de la clase dominante, en síntesis, una demanda burguesa vinculada al capitalismo. Esta tesis aunque válida, es revisada por autores como Manuel Atienza,² quien reivindica la importancia que Marx le otorga en la práctica política. Si bien Marx critica las banderas de los derechos humanos de la burguesía, no cabe duda que también los defendió y, al final de sus días, los considera medios y no fines.

En los años 90, el movimiento de derechos humanos adquiere legitimidad y consenso. En la academia, se hizo evidente entonces, la necesidad de construir un espacio sistemático de investigación, docencia y promoción de los derechos humanos.

Se organizan varias iniciativas, se ponen en marcha diversas propuestas, como actividades académicas, proyectos y diversos eventos para la comunidad universitaria, pero también destinados a la sociedad civil; se estudia y debate el acontecer en el país y en América Lati-

² Manuel Atienza. Marx y los derechos humanos, Madrid, Ed Mezquita, 1983

na, sus luchas y grandes retos. Asimismo, se inicia la tarea de formar docentes en la materia y se formulan los primeros talleres y cursos con este fin.

En 1994 se realiza el primer evento internacional sobre la Educación en Derechos Humanos ante las exigencias de la Democracia, con la colaboración de diversas instituciones de Educación superior, públicas, privadas y ONG. Dicho evento nos permitió articular el trabajo con instituciones regionales e internacionales en la materia.

La Cátedra UNESCO de Derechos Humanos

En reconocimiento a los trabajos llevados a cabo y la pertinencia de sus resultados, la UNESCO realiza un convenio de colaboración con la UNAM, el cual se acompaña de un programa de trabajo. El convenio concreta la creación, el 9 de octubre de 1996, de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México, con sede en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

El objeto de la Cátedra es fomentar la cooperación intelectual a nivel nacional e internacional, e impulsar el avance y la transferencia de conocimientos en derechos humanos. En este sentido, considera que la EDH es también un derecho fundamental.

La Cátedra tiene los siguientes

Objetivos

- Construir un espacio académico de reflexión, análisis y definición de líneas de investigación sobre derechos humanos, desde un enfoque interdisciplinario que vincule los aportes de investigadores, académicos y miembros de Organizaciones gubernamentales y No Gubernamentales, a partir de un compromiso compartido.
- Promover estrategias teórico-metodológicas que definan y fortalezcan la relación universidad-sociedad civil, para la construcción de una cultura de los Derechos Humanos.
- Consolidar un espacio académico que propicie la innovación y desarrolle iniciativas y proyectos a través de equipos de trabajo, tanto como fomentar la movilidad de investigadores y académicos entre universidades, IES y Organizaciones No Gubernamentales, a nivel nacional e internacional.
- Realizar redes de investigación, intercambio y docencia en Educación Superior en derechos humanos.

La creación de la Cátedra es posible en la UNAM, porque en nuestra máxima casa de estudios se resguarda y ejerce la libertad de cátedra. Así, es inevitable considerar nuestro trabajo académico desde la articulación entre la teoría y la práctica. El debate teórico y el análisis riguroso de la realidad social, se concreta en la medida que permite la creación de alternativas y propuestas, que inciden en la protección, promoción y defensa de los derechos humanos.

Desde el inicio de nuestras actividades, observamos la necesidad, por una parte, de fortalecer espacios permanentes de análisis, diálogo y debate con la creación de seminarios; por otra, de dar una formación sólida a sus miembros, con reconocimiento en educación superior. Surge así el primer Diplomado sobre el tema, previo diseño de una metodología de la enseñanza del mismo; inaugurado en 1995, se realiza, desde entonces cada año, convirtiéndose, asimismo, en un laboratorio de metodologías, seguimiento de programas de investigación y de evaluación.

Ante la modestia de nuestros recursos, decidimos favorecer un efecto multiplicador, sustentado por una formación sólida que pudiera, a su vez, desarrollar una pedagogía para formadores en derechos humanos. Nuestros proyectos se sistematizan rigurosamente. La investigación es, hoy, el eje central de las actividades de la Cátedra, vinculándose con prácticas e iniciativas de docencia y difusión, poniendo especial énfasis en la publicación de los resultados de las investigaciones.

Se suman a este espacio académicos e investigadores de facultades, centros de investigación e institutos de la UNAM, así como de otras universidades públicas y privadas del país, representantes de organismos públicos de derechos humanos y miembros de ONG, comprometidos en la docencia y la investigación. Es decir, la Cátedra se constituye en un espacio plural donde convergen y se articulan actores, instituciones y organismos dedicados a la formación académica en derechos humanos, que inciden en la cosa pública desde su correspondiente campo profesional.

La mayoría de los participantes, estudiantes de los diversos diplomados luego se inscriben en el Seminario Permanente y en las actividades de la Cátedra. Son las semillas de lo que ya es un amplio conjunto de profesores e investigadores en derechos humanos y, al mismo tiempo, son quienes crean nuevos espacios de reflexión y debate en las universidades del interior del país. El efecto multiplicador desarrolla una importante red de Seminarios, caminos convergentes que se enriquecen mutuamente.

Construcción de sinergias

La Cátedra propone consolidar una sinergia a favor de los derechos humanos, que permita sumar esfuerzos, a través de la identificación de puntos de coincidencia y acuerdos, así como la construcción de puentes con instituciones de Educación Superior y otros actores sociales afines, públicos y privados, con base en los compromisos compartidos que conllevan un vasto esfuerzo común.

La CUDH-UNAM se instituye como un sistema integral de investigación, docencia, estudio, documentación, promoción y difusión en derechos humanos reconocido por la UNESCO. Los distintos aspectos que componen el campo de los derechos humanos demandan actualmente la convergencia no sólo de las disciplinas jurídicas tradicionales, sino también del apoyo de la sociología, la ciencia política, las relaciones internacionales, la administración pública, las ciencias de la comunicación y, desde luego, de los estudios latinoamericanos, los cuales tienen una larga tradición en la formación de profesionales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En este sentido, la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM responde a la necesidad de desarrollar una reflexión teórica de investigación, enseñanza y promoción de los derechos humanos desde un enfoque interdisciplinario de las ciencias sociales; así como, desde sus primeros antecedentes en 1991, desarrolla múltiples actividades de docencia y difusión.

La CUDH-UNAM se inscribe simultáneamente como Seminario de investigación y espacio de docencia, educación y difusión en el marco de las actividades de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, espacio que facilita la colaboración e intercambio académico, lo mismo que promueve el análisis y el debate de ideas, así como genera líneas de investigación e iniciativas a favor de la defensa de los derechos humanos, desde un enfoque interdisciplinario y plural. Por ello, uno de sus objetivos centrales es la articulación entre la teoría y la práctica de los derechos humanos, así como la construcción de redes de investigación, promoción y docencia, para la Educación Superior en la materia.

Como parte de su compromiso académico, la CUDH-UNAM, vincula los aportes teóricos y metodológicos sobre los derechos humanos entre investigadores, expertos y académicos, estudiantes y sociedad civil, con investigadores de la UNAM y de otras instituciones en México, América Latina y el mundo, favoreciendo así una cultura democrática basada en el respeto de los mismos.

Cabe subrayar que durante los primeros quince años de vida académica, de 1991 a 2006, y a diez años de su creación, la CUDH-UNAM (1996-2006) ha desarrollado diversas actividades académicas, tales como seminarios, diplomados, coloquios, encuentros, talleres de formación y capacitación en derechos humanos para profesores y alumnos. También organiza mesas redondas y otros eventos para presentar los resultados de sus labores de investigación.*

Actualmente, la CUDH-UNAM se integra con la participación de académicos e investigadores de diferentes facultades, centros e institutos de investigación de la propia Universidad Nacional Autónoma de México, integrantes de otras universidades públicas y privadas, miembros de ONG y diversas instituciones afines, como los organismos públicos de protección de los derechos humanos. Constituyéndose así en un espacio plural e interdisciplinario de reflexión y análisis sobre el saber de los Derechos Humanos.

La Cátedra favorece el intercambio múltiple de opiniones y enfoques sobre la EDH en los diferentes niveles educativos, así como en los ámbitos de educación formal e informal.

Así, la CUDH-UNAM ha formado recursos humanos en este campo del conocimiento, gracias al apoyo de profesores de la UNAM y de otras IES nacionales, regionales e internacionales, que se han sumado a estas actividades a lo largo sus quince de años de trabajo.

Docentes e investigadores egresados de los cursos de la CUDH-UNAM han favorecido, a su vez, la creación de espacios académicos en materia de derechos humanos en diversas universidades del país. Lo anterior ha permitido la realización de seminarios y redes adscritas a la CUDH-UNAM, a través de convenios de colaboración.

En 1999, se crea la Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos de México, en la cual participan instituciones de educación superior de más de diez entidades del país.

En marzo de 2006 se instala en la UNAM, bajo la coordinación de la Cátedra, el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos (CNEDH) como un espacio académico de estudio, investigación, capacitación en educación en derechos humanos que promueva el desarrollo de iniciativas y trabajos teóricos, metodológicos y analíticos que favorezcan y consoliden una cultura de los derechos humanos en el país. El CNEDH, se crea con objeto de constituir un espacio plural e independiente que convoque a las diversas instituciones, ONG y agentes educativos desde un enfoque integral, que promueva una participación activa de la ciudadanía en el diseño y construcción de

* Véase: Ramírez, Gloria (coordinación), *La lucha por los Derechos Humanos: quince años de quehacer universitario*. Informe de actividades, 1991-2006. UNAM, 2007.

los fundamentos de una política de Estado en materia de EDH y, por lo tanto, se ocupará de dar el seguimiento correspondiente, desde espacios de concertación entre la academia, la sociedad civil y el Estado.

La CUDH-UNAM participa en diversas redes académicas regionales e internacionales, las cuales propician un intercambio fecundo, así como el desarrollo de diversas líneas de investigación y articulación con otros investigadores en la materia.

Para el desarrollo de las actividades propias de su profesión, la CUDH-UNAM ha contado siempre con el valioso apoyo de estudiantes de servicio social, becarios y tesistas cuyos aportes han sido indispensables en las actividades de difusión, investigación, docencia y, en general, en la logística y desarrollo de los diversos proyectos.

Actualmente, la Cátedra cuenta con un centro de documentación especializado en EDH, de tal forma que estudiantes e investigadores interesados en esta temática pueden acceder a un material actualizado y de primer orden. De igual manera, la Cátedra pone a disposición la página web <http://catedradh.unesco.unam.mx>, con objeto de brindar una herramienta que coadyuve a la difusión, reflexión y discusión de los materiales de su acervo.

Es de esta manera como la investigación, enseñanza, defensa y divulgación de los derechos humanos, cobra innegable presencia en la educación universitaria y en el papel que le corresponde a la Universidad en el concierto social.

Asimismo, en el desarrollo de nuestros trabajos hemos contado con la colaboración de múltiples IES, cátedras y asociaciones. Con algunas de éstas se ha colaborado: las Cátedras UNESCO, universidades e instituciones nacionales, regionales e internacionales.

Formación de docentes en derechos humanos

Si en el campo del currículo y programas de estudio en la educación formal se ha avanzado poco en el país, en el campo de la formación de docentes encontramos ausencias notables, tanto de programas sistemáticos como de propuestas metodológicas en la materia.

Como nos señala Vera María Candau, educadora brasileña: “La experiencia ya acumulada en el ámbito nacional e internacional, es unánime en afirmar que el principal desafío para que los derechos humanos impregnen la cultura escolar en todas sus dimensiones -objetivo perseguido por la Educación en Derechos Humanos- se sitúan en el ámbito de la formación de los docentes”.³

³ Vera María Candau, *Educación en Derechos Humanos y Formación de Educado-*

Por ello, nuestro esencial interés en la formación de docentes en derechos humanos. Aspecto de relevancia fundamental y rubro olvidado en las políticas nacionales. Es uno de nuestros mayores retos.

La presencia de los derechos humanos en la ética política de las sociedades, implica la existencia de una cultura de los mismos que requiere respuestas a una serie de cuestiones sólo formulables desde una perspectiva integradora.

Así, desde sus antecedentes y en los quince años de vida académica, a más de diez de constituida la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM, se ha desarrollado, por un lado, diversas actividades tanto al interior de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales como en la Universidad en general y, por otro, hacia el exterior, a través de seminarios, diplomados, coloquios, encuentros, talleres de formación y capacitación en derechos humanos para profesores y alumnos, fuente de recursos humanos en este campo de conocimiento.

De igual forma, ha logrado introducir el tema de los derechos humanos en programas de estudio de varias universidades del país.

La creación de redes: un imperativo de nuestro tiempo

Como resultado del trabajo interdisciplinario e interinstitucional, según mencionamos, en 1999 la Cátedra crea, con el apoyo de otras IES, la Red de profesores e investigadores en Derechos Humanos de México. Cuenta hoy con más de quince universidades del país y desarrolla anualmente un Encuentro Nacional. La red tiene por objeto un espacio académico activo de estudio y de intercambio de propuestas teórico-metodológicas sobre derechos humanos, así como la tarea de promover su integración en el currículo universitario y en el quehacer cotidiano de dichas instituciones.

En este sentido, mantiene una vinculación permanente con varias redes, como la del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), la Red de ONG de educación para la paz y en derechos humanos y la Paz de CEAAL y la Red Institutos de Derechos Humanos, animada por el del Instituto Interdisciplinario de Ética y Derechos Humanos de la Universidad de Friburgo, Suiza.

Hoy, la enseñanza e investigación de los derechos humanos tiene un lugar en las universidades, no como un mero conocimiento que

res. Artículo publicado en: Formación de docentes en derecho humanos, una perspectiva latinoamericana. En prensa.2007. UNAM y Cátedra UNESCO de Derechos Humanos 2007

propicia el debate, sino como un saber que atraviesa todas las disciplinas del conocimiento e interpela el papel de la universidad en la formación de una cultura democrática. Un saber que no sólo pasa por el aula, los laboratorios y los cubículos de investigación, sino también por Internet, los pasillos de la universidad y por las relaciones entre alumnos y maestros.

Actividades de la Cátedra a nivel nacional, regional e internacional

La Cátedra UNESCO de Derechos Humanos es un espacio académico que desarrolla los objetivos propuestos en el marco de las funciones esenciales de la Universidad: docencia, investigación y difusión, vinculadas al compromiso ante la sociedad civil. En este sentido, ha logrado consolidar sus programas de formación, investigación y promoción de una cultura de los derechos humanos y para la democracia al interior de la Universidad, en la Ciudad de México, el país y en gran parte de América Latina.

Se cuenta con una amplia red de instituciones y espacios académicos consolidados, los cuales generan el efecto multiplicador que permite el aprovechamiento de recursos y la creación de una sinergia que favorece la cultura de derechos humanos en todo el continente.

Como se mencionó, consideramos nuestro trabajo a partir de la articulación entre la teoría y la práctica, por lo cual hemos favorecido desde la academia la suma de esfuerzos con otros actores e interlocutores de la sociedad, como Instituciones de educación superior afines, Institutos de Derechos Humanos, Organismos Públicos de Protección y Defensa de los Derechos Humanos, Organismos No Gubernamentales, nacionales e internacionales, Instituciones regionales y mundiales.

Respecto a su objetivo de incidir en el currículo universitario, ya es un hecho la existencia de materias específicas de los derechos humanos en diversas disciplinas y carreras, tanto en la UNAM como en otras instituciones de educación media y superior del país. Tendencia que encontramos también en otras instituciones latinoamericanas de educación superior.

La Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM, colabora y apoya académicamente la creación del Seminario permanente de EDH de la Universidad de la República en Uruguay, el cual se convierte más tarde en Cátedra UNESCO de Derechos Humanos. Asimismo, participa en otras iniciativas, como la creación de la Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos de la Universidad de Humanismo Cristiano de Chile. Actualmente, coordina la Red de Cátedras UNESCO de Derechos Humanos y Democracia de América Latina.

Hacia la construcción de una política pública en Educación en Derechos Humanos (EDH)

Incidir en políticas públicas de materia educativa ha sido un largo proceso. Desde el año 2001, la CUDH-UNAM participa en el mecanismo de Diálogo para los Compromisos de México en Materia de Derechos Humanos. Se trata de un espacio de diálogo entre organizaciones civiles y gobierno. Por iniciativa nuestra y con apoyo de diversas asociaciones, se crea la mesa de diálogo sobre EDH, con las Organizaciones de la Sociedad Civil, en el marco de la Comisión Intersecretarial para la Atención de los Compromisos Internacionales de México en materia de Derechos Humanos, instancia dependiente de la Secretaría de Relaciones Exteriores, espacio para la reflexión, el análisis y la elaboración de propuestas sobre la materia.

El martes 11 de marzo de 2003 se publicó en el Diario Oficial, el acuerdo por el que se crea con carácter permanente la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos.

En el apartado de transitorios se señala:

TERCERO.- Se abroga el Acuerdo por el que se constituye la Comisión Intersecretarial para la Atención de los Compromisos Internacionales de México en Materia de Derechos Humanos, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 17 de octubre de 1997.

CUARTO.- El mecanismo de diálogo que existe actualmente al interior de la Comisión Intersecretarial para la atención de los Compromisos Internacionales de México en materia de Derechos Humanos, se integrará y formará parte de la nueva Comisión en calidad de subcomisiones a las que hace referencia el artículo séptimo, respetando las modalidades ya establecidas.⁴

En este ámbito, la Cátedra UNESCO promueve y logra un debate, por primera vez en el país, sobre la importancia de la EDH, como un elemento fundamental de la política pública y pugna porque se haga obligatoria esta práctica educativa y se obtenga, así, un reconocimiento normativo acorde a las exigencias del mundo actual.

El mismo año, la mesa de diálogo sobre EDH, se convierte en Subcomisión de Educación en Derechos Humanos. Formalmente se

⁴ Diario Oficial, primera sección, Poder ejecutivo, Acuerdo por el que se crea con carácter permanente la Comisión de Política Gubernamental en materia de derechos humanos. 11 de marzo 2003.

reconoce como parte de la Comisión Política Gubernamental en materia de Derechos Humanos. La Cátedra asume la coordinación de esta subcomisión con otras asociaciones* y propone una agenda nacional en la materia.

De 2003 a 2005 se presentaron en esta Subcomisión una serie de propuestas y debates relativos a los compromisos del Gobierno mexicano en materia de EDH, sus avances y omisiones. La Cátedra coordinó entonces los trabajos de un *Plan alternativo de EDH desde un enfoque ciudadano*, que pretendía dar respuesta a la ausencia en el gobierno de una agenda en esta materia.⁵

En 2005 propone con la Red de Profesores e Investigadores en Derechos Humanos de México y otras Instituciones la creación del Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos (CNEDH), como un espacio académico, autónomo y plural especializado en EDH. El 5 de octubre del 2005 se aprueba este Comité en el marco de la Subcomisión de EDH de la CPGMDH.

El CNEDH se crea con base en los compromisos internacionales del Gobierno mexicano en materia de educación y, en particular, en ocasión de la proclamación del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004); y la resolución 49/184 de la Asamblea General que comprende la elaboración de Planes nacionales y/o Programas de educación en Derechos Humanos. Dicho Comité puede articularse según la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH), desde los espacios académicos, Cátedras UNESCO e instituciones académicas, ONG, instituciones públicas de derechos humanos e instituciones gubernamentales especializadas en la materia, entre otras, con objeto de elaborar, diseñar y proponer políticas en materia educativa desde un enfoque de los derechos humanos y la participación ciudadana.

El 3 de marzo del 2006, se instala en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México; y se formaliza en el marco de la CPGMDH, el día 24 de octubre del 2006.

El CNEDH nace como producto de un diálogo fecundo pero controvertido, de cinco años de duración, del 2001 al 2006. Encuentros y desencuentros que han permitido, por primera vez en el país, que el tema de EDH forme parte de la agenda pública.

* La Coordinación quedó integrada por: La Red de Profesores e Investigadores en Derechos Humanos de México, Alianza Cívica, La Academia Mexicana de Derechos Humanos y La Cátedra Unesco de Derechos Humanos de la UNAM.

⁵ Plan Alternativo de EDH desde un enfoque ciudadano. <http://catedradh.unesco.unam.mx/redes>

Creado con objeto de constituir un espacio académico plural e independiente que convoque a las diversas instituciones, ONG y agentes educativos desde un enfoque integral que promueva una participación activa de la ciudadanía en el diseño y construcción de los fundamentos de una política de estado en materia de educación en derechos humanos, el CNEDH se ocupará de dar el correspondiente seguimiento, desde espacios de concertación entre la academia, la sociedad civil y el Estado. Asimismo, se constituye como un espacio académico que coadyuvará con la Subcomisión EDH en el estudio, investigación, capacitación en educación en derechos humanos así como con aportes teóricos, metodológicos y analíticos que favorezcan y consoliden una cultura de los derechos humanos en el país.

El CNEDH al plantarse como finalidad general formar, investigar, difundir e informar sobre actividades académicas, dirigidas a construir una cultura de derechos humanos, definió como uno de sus primeros objetivos realizar un diagnóstico y un Plan de Acción.

El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, una iniciativa generadora de acciones, alternativas e incidencia política

La Cátedra coordina desde su propuesta inicial hasta su presentación formal, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, con un enfoque integral y con el concurso de múltiples actores e instituciones, públicas y sociales, entre otros agentes educativos.

El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PlanEDH), se construye desde el enfoque de los derechos humanos y la participación ciudadana, con base en nuestros ordenamientos nacionales y los mecanismos internacionales en la materia y comprende objetivos, propuestas, solicitudes específicas a las autoridades educativas, recomendaciones a la sociedad civil, estrategias, así como campos temáticos de intervención y líneas de acción.

Diseñado en el marco del CNEDH, es una herramienta y una agenda preliminar para iniciar una amplia consulta y un diálogo de fondo con las instituciones gubernamentales, autoridades en materia educativa, funcionarios públicos de capacitación y de administración y procuración de justicia, formadores de la judicatura, organizaciones civiles, sectores independientes, académicos, expertos, educadores en derechos humanos, docentes, estudiantes y sociedad civil en general, con objeto de discutir la pertinencia de su realización.

Resultado de diversos encuentros y sesiones de trabajo entre educadores de todos los horizontes, así como entre funcionarios encargados de las tareas de capacitación, este Plan surge del consenso entre

las ONG e IES, con objeto de realizar propuestas al capítulo relativo al derecho a la educación y a la EDH del Programa Nacional de Derechos Humanos que fue adoptado por el gobierno mexicano en 2004.

Con este fin, muchos de sus elementos, se debatieron y acordaron conjuntamente entre representantes de la sociedad civil y de las instituciones gubernamentales, en el marco de la Subcomisión de Educación en Derechos Humanos de la Comisión de Política Gubernamental en materia de Derechos Humanos.

El CNEDH retoma ampliamente dichas propuestas, las discute y actualiza en los diversos grupos de trabajo para tal fin, con el propósito es diseñar un plan de acción que permita sentar las bases de una política pública educativa cuyo funcionamiento comprenda el enfoque de los derechos humanos.

En este marco, se considera como punto de partida que el derecho a la educación y la educación en derechos humanos no son dos vías paralelas sino un mismo camino.

Los fundamentos del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos

Con base en los compromisos internacionales del Gobierno mexicano en materia de educación y, en particular, en ocasión de la proclamación del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004); y la resolución 49/184 de la Asamblea General que comprende la elaboración de Planes nacionales y/o Programas de educación en Derechos Humanos; y la creación de un Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos, el cual puede articularse según la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH), desde los espacios académicos, Cátedras UNESCO e instituciones académicas, ONG, instituciones públicas de derechos humanos e instituciones gubernamentales especializadas en la materia, entre otras, se reúnen con objeto de elaborar, diseñar y proponer políticas en materia educativa desde un enfoque de los derechos humanos y la participación ciudadana.

Considerando los compromisos del Gobierno Mexicano en materia de educación y, en particular, de EDH, como la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13), la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 29), Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (artículo 29), Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas

las Formas de Discriminación Racial (artículo7), los párrafos 33 y 34 de la Declaración de Viena, entre otros mecanismos internacionales ratificados por México.

Considerando también las diversas iniciativas de la ONU, la UNESCO y la oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en educación en derechos humanos, como la Convención y la Recomendación Relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza, 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; la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz; el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia y las Directrices para la elaboración de Planes de acción nacionales para la educación en la esfera de los derechos humanos (ONU A/52/469/add1), entre otros instrumentos.

Tomado en cuenta, además que, en América Latina la EDH forma hoy parte de las políticas educativas con una amplia participación de la sociedad civil y que han existido en los últimos años iniciativas y propuestas de organismos internacionales, gobiernos y sociedad civil, que de manera relevante enriquecen la agenda de educación en derechos humanos, como la Declaración de Mérida (Venezuela, 1997), celebrada por los ministros de educación de los países iberoamericanos; el Encuentro de Lima de Investigadores en Derechos Humanos (Perú, 1999) organizado por Instituto Interamericano de Derechos Humanos; la Reunión de Gobiernos sobre la Promoción y Protección de los Derechos Humanos en la Región de América Latina y el Caribe (Ecuador, 1999), impulsada por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH); y el Plan Latinoamericano para la Promoción de la Educación en Derechos Humanos, resultado del Seminario Latinoamericano de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (Venezuela, 2001), de la Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL)

Asimismo, considerando las experiencias que se han llevado a cabo desde 2001 en los espacios de concertación entre sociedad civil y gobierno, como la preparación del Diagnóstico de la situación de los Derechos Humanos en México, realizado por la Oficina de México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas de los Derechos Humanos, la elaboración del Programa Nacional de Derechos Humanos del año 2004, así como los trabajos de la Subcomisión de EDH de la Comisión de Política Gubernamental en materia de Derechos Humanos y, en particular, el acuerdo de su sesión del 5 de octubre de dicha Subcomisión y el subsiguiente del primero de diciembre del año pasado que

crean el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos⁶ (CNE-DH), con objeto de contar con un espacio académico que contribuya a potenciar y sistematizar los esfuerzos realizados así como desarrollar estrategias académicas de formación, planeación y evaluación en educación en derechos humanos.

Con esta base, se elabora el PlanEDH como una iniciativa de la sociedad civil que, presenta para su debate y consenso a la opinión Pública.

Diseñado en el marco del CNEDH, es una herramienta y una agenda preliminar para iniciar una amplia consulta y un diálogo de fondo con las instituciones gubernamentales, autoridades en materia educativa, funcionarios públicos de capacitación y de administración y procuración de justicia, formadores de la judicatura, organizaciones civiles, sectores independientes, académicos, expertos, educadores en derechos humanos, docentes, estudiantes y sociedad civil en general, con objeto de discutir la pertinencia de su realización.

El PlanEDH pretende fortalecer el derecho a la educación y articularlo al derecho a la EDH, a partir de objetivos, solicitudes a las autoridades educativas, recomendaciones a la sociedad civil, estrategias, temas y líneas de acción, considerando los siguientes ámbitos:

- EDH en educación básica
- EDH y educación superior
- EDH y educación no formal e informal
- EDH para funcionarios públicos
- EDH y medios de comunicación

Objetivos

1. Reconocer y universalizar el derecho al acceso y permanencia de una educación de calidad y equidad como un derecho humano.
2. Implementar en los ordenamientos jurídicos correspondientes la obligatoriedad de la educación en derechos humanos en todos los niveles educativos, así como en la Ley General de Educación y favorecer la enseñanza de los derechos humanos desde su integralidad y exigibilidad a toda la población, a través de la educación formal, informal y no formal.
3. Integrar la perspectiva de género en el diseño e implementación de las políticas educativas en todos sus niveles y modalidades.
4. Implementar una política pública en materia de EDH en los ámbitos de gobierno federal, estatal y municipal.

⁶ Instalado el 3 de marzo y formalizado en la sesión del 24 de octubre del 2006 de la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Educación en Derechos Humanos.

5. Reconocer y garantizar el derecho a una educación permanente en derechos humanos a toda la población en general, en particular a los pueblos indígenas, grupos en situación de alta vulnerabilidad así como a los niños y niñas en situación de riesgo.
6. Establecer mecanismos e indicadores de exigibilidad y de vigilancia para el seguimiento y garantía del derecho a la educación y del derecho a la educación en derechos humanos.
7. Instrumentar desde todos los espacios de la función pública, en particular de los de procuración y administración de justicia, metodologías apropiadas a cada público y sistemas de evaluación sobre sus programas de formación en derechos humanos.
8. Incluir contenidos en los libros de texto y materiales gratuitos de acuerdo a la perspectiva de la educación en derechos humanos que incluya los principios de integridad, transversalidad, perspectiva de género, multiculturalidad e interculturalidad, con particular énfasis en los pueblos indígenas.
9. Garantizar que la inversión de recursos públicos en educación alcance el 8% del PIB.
10. Contribuir para el cumplimiento efectivo de los compromisos asumidos con relación a la EDH, en el ámbito de los instrumentos y programas internacionales y nacionales.

Solicitudes a las autoridades educativas

1. Elaborar un informe donde se identifiquen las zonas del país y el perfil de exclusión educativa, así como indicadores de seguimiento, en particular que describa la situación de la infancia indígena y la situación educativa de la infancia en situación de alta vulnerabilidad.
2. Publicar un informe anual sobre las violaciones a los derechos humanos que tienen lugar en el espacio educativo, así como su seguimiento puntual y el estado que guardan las quejas y recomendaciones en la materia.
3. Realizar un informe anual del avance del cumplimiento de las recomendaciones hechas al gobierno de México en materia educativa por organismos y mecanismos regionales e internacionales.

Recomendaciones a la sociedad civil

Con base en los principios de autonomía, independencia y pluralidad, las organizaciones sociales e instituciones académicas, invitamos a

la sociedad civil mexicana, a las instituciones de educación superior, investigadores independientes y ONG dedicadas a la educación, a que se sumen a este espacio de reflexión-acción, dedicado al diseño y la puesta en marcha de una política pública en materia de educación en derechos humanos, desde un enfoque integral de los derechos humanos, en beneficio de la sociedad mexicana.

Instamos a la sociedad civil organizada y a las instituciones educativas a:

1. Participar activamente, con independencia y autonomía, en el análisis de esta propuesta, utilizando los canales de interlocución de la sociedad civil con el gobierno, así como diseñar propuestas articuladoras entre la sociedad civil.
2. Favorecer la creación de auditorías ciudadanas desde diversos campos de la educación, como por ejemplo, la educación indígena, la educación en centros de detención, la educación de niños migrantes, la educación para niños, niñas y adultos con alguna discapacidad, y para evitar el sexismo, la violencia, la misoginia y la discriminación en las instituciones educativas. Es decir, fomentar la participación ciudadana desde un enfoque de género, rendición de cuentas, observatorios y monitoreos en las políticas educativas del Estado. En este marco, una vigilancia prioritaria se debe dirigir hacia los programas educativos instrumentados para las poblaciones en riesgo y para los pueblos indígenas.
3. Generar mecanismos e indicadores adecuados para llevar a cabo una evaluación integral e independiente, que dé cuenta de la situación del derecho al acceso y permanencia en las instituciones de educación media y superior en el país.
4. Demandar a todas las instituciones de gobierno un programa de formación básica en derechos humanos para los servidores públicos, de preferencia en el marco de los contenidos indispensables del servicio civil de carrera.
5. Elaboración de un diagnóstico general sobre la educación en derechos humanos en México con apoyo gubernamental y el de universidades y actores de la sociedad civil, así como de instituciones internacionales, como el Alto Comisionado de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas en Derechos Humanos y la UNESCO.

Estrategias

Acciones y estrategias inmediatas para la implementación de una política educativa desde el enfoque de los derechos humanos y participación ciudadana:

1. Solicitar la visita del Relator Especial del derecho a la educación de la ONU, para que contribuya al análisis de la situación del derecho a la educación y a la EDH en México y proponga recomendaciones al respecto.
2. Demandar al legislativo que fortalezca la participación de la sociedad civil a través de mecanismos definidos y de procedimientos democráticos y plurales en el diseño, seguimiento e implementación de la política educativa del país desde un enfoque de los derechos humanos.
3. Capacitar a los tres Poderes de la Unión en derechos humanos y en perspectiva de género e interculturalidad.
4. Demandar a todas las instituciones de gobierno un programa de formación básica en derechos humanos para los servidores públicos, con indicadores de seguimiento y un presupuesto programático para su realización
5. Elaborar un diagnóstico general sobre la EDH en México con apoyo gubernamental y el de universidades y actores de la sociedad civil, así como de instituciones internacionales, como el Alto Comisionado de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas en Derechos Humanos y la UNESCO.
6. Realizar un Congreso anual sobre educación en derechos humanos.
7. Proponer a las instituciones educativas del país el intercambio de experiencias en educación en derechos humanos, así como con sindicatos de profesores, institutos de derechos humanos, centros de investigación y organizaciones sociales.
8. Otorgar los recursos financieros necesarios para la realización del PlanEDH con el fin de que sea realizado a la mayor brevedad posible.
9. Diseñar y desarrollar cursos sobre la utilización y promoción de las leyes de transparencia y acceso a la información pública en el ámbito educativo.
10. Dar seguimiento y difusión de Informes especializados sobre problemas especiales como violencia, discriminación, y/o seguimiento de recomendaciones y su vinculación con los diversos actores de la sociedad en materia educativa en los espacios educativos.

El 6 de noviembre del 2006, se presenta en la sede de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, ante el Relator Especial del derecho a la educación de la ONU,⁷ Sr. Vernor Munoz, autoridades de la UNAM,

⁷ Ramírez, Gloria (coordinación), *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. Ed. UNAM, 2007.

autoridades del gobierno federal, académicos y miembros relevantes de la sociedad civil, el primer PlanEDH, el cual se somete a la consideración y consulta pública.

Nuestra Misión

Consideramos importante fortalecer la articulación entre investigación, docencia y difusión con la Red de profesores y con otras redes o colegios de profesores afines, lo que a su vez esperamos redunde en el papel de la Cátedra al interior de la UNAM, en el país y en Latinoamérica.

Nuestro trabajo se inspira en la obra de diversos educadores y filósofos, pero también en la actividad de luchadores y defensores de derechos humanos, en la realidad cruda y plena de múltiples retos, donde incluso, educar en derechos humanos sigue siendo un riesgo personal. Sin embargo, consideramos que podemos contribuir, modestamente, a fortalecer las transiciones democráticas, el estado de derecho y un desarrollo más justo y equitativo de nuestra región continental.

Los derechos humanos han llegado a las universidades para articularse con los paradigmas de nuestro tiempo y coadyuvar en la construcción de una sociedad más justa y democrática. Así, las universidades, a través de las Cátedras UNESCO de derechos humanos visibilizan su compromiso, opinan en el debate nacional e internacional y se consolidan día a día en el concierto mundial como una voz que fortalece la sinergia del movimiento internacional por el ejercicio irrestricto de los derechos humanos.⁸

⁸ Para información pormenorizada véase: <http://catedradh.unesco.unam.mx>

*La educación superior en derechos humanos:
una contribución a la democracia*
terminó su edición
de 1000 ejemplares
en diciembre de 2007
en los talleres
de SM, Servicios Gráficos