

LA EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS: REFLEXIONES Y RETOS PARA ENFRENTAR UN NUEVO SIGLO

Abraham Magendzo K*

Este trabajo intenta penetrar con sentido analítico y crítico en la educación en derechos humanos, en la perspectiva que ella está destinada a debatirse y a enfrentar un contexto que se puede calificar de “crisis de situación”. La educación en derechos humanos debe enfrentar con altura de miras y sin restricciones esta crisis de situación. Es la manera que la educación en derechos humanos tiene para ir construyéndose en la relación con su contexto, enfrentándolo con sentido de realidad y con decisión de transformación. En esta perspectiva, la palabra crisis, más que un desequilibrio transitorio, asume ribetes de un estado de transformación y de mutación permanentes con una connotación particular quizás de este tiempo y no de otros, que es su visibilidad en todos los órdenes y ámbitos de la realidad social.

En la crisis de situación el hombre y la mujer de final de siglo se ven enfrentados a un replanteamiento de la imagen de sí mismos, que se expresa en una crisis de identidad; a un replanteamiento de su relación con lo trascendente, expresada en una crisis de fe; a la relación ética con la sociedad, que se traduce en una crisis de valores; y una crisis epistemológica que emana de su relación con el conocimiento.

Conjuntamente, la educación en derechos humanos deberá levantarse como un referente ético frente a la tendencia creciente del olvido. Deberá ser el paladín de la memoria.

La historia breve que ha iniciado la educación en derechos humanos exige reflexionar en torno a una serie de nuevos retos como son, por ejemplo, el de su masificación, el de su inserción en el currículo; el hacer de los resultados de la educación en derechos humanos un tema público; en la necesidad de acumular conocimiento y efectuar investigación en torno a la educación en derechos humanos, etc.

La crisis de identidad

La *crisis de identidad* se expresa, en nuestros tiempos, en la pérdida del sentido de pertenencia, el desdibujamiento de los límites, en la carencia de un proyecto común unificador de voluntades. Proyecto común que no se define ni en el plano de lo cotidiano, de lo familiar, de lo organizacional, de lo comunal ni tampoco en el de los proyectos macrosociales. El desconocer o negar un espacio cultural al que adscribirse, el poder romper las barreras de contención que nos determinan, la incapacidad de hacer propuestas con otros para trazar un futuro consensual que nos comunica con un pasado y un presente, contribuyen definitivamente a la crisis de identidad. La pérdida de la identidad desemboca finalmente en la inca-

* Abraham Magendzo K. Investigador PIIE. Coordinador. OFT. MINEDUC.

pacidad de reconocerse a sí mismo como un ser comunicado con otros. Es la expresión máxima del hombre aislado, desencantado, frustrado, alienado. En consecuencia, la crisis de identidad desemboca finalmente en una crisis de crecimiento personal y social. Se podría decir que es el hombre sin contorno, inmerso en una sociedad sin fronteras.

La crisis de la fe

Intimamente ligado con la crisis de identidad, nos encontramos frente a una *crisis de fe*. Definiremos la crisis de fe como la incapacidad de creer que el cambio y la transformación son posibles. En definitiva, es la imposibilidad de creer y levantar utopías trascendentes o no trascendentes. Es una crisis de espiritualidad, de asumir desafíos, de desligarse del “presentismo”. Es la crisis de confianza en un futuro mejor, en la posibilidad de construir una sociedad más humana, de plantearse modelos de salvación, de progreso. Es la crisis que conlleva el desconocimiento que las cosas estén ahí “para nosotros, disponibles, a la mano”. Es la crisis que nos induce a no tomar ni asumir riesgos y enfrentar posibilidades y alternativas. Es el retorno a la creencia en la nada, en el vacío.

Crisis de valores

La *crisis de valores* es de larga data y se la vincula con las posturas modernizantes y su crítica postmoderna. Se liga la crisis con el trastoque, la pérdida y relativización de los valores. También se expresa en un “desencantamiento” tanto con los valores tradicionales como con los de la experiencia histórica de la modernidad. A los primeros, entre los que se incluyen muchos de los valores universales, occidentales, propios de la vida religiosa y familiar, se los tilda de anticuados, retrógrados e incapaces de adaptarse a los nuevos tiempos y espacios culturales diferentes. El desencanto con los valores propios de la modernización emana del énfasis que se pone en el materialismo, el consumismo, el hedonismo. Todos

los medios justifican el fin. No hay una ética que trascienda a la manipulación, al poder y al control. La crisis mayor radica en la imposibilidad de ofrecer alternativas valóricas, éticas y consensualmente aceptables. Hay una necesidad imperiosa de reconstruir una “escala aceptada”. Pero mientras algunos desean hacerlo como un proceso en la acción comunicativa, en el diálogo de las diferencias, en la participación democrática, hay otros quienes, en una tendencia de imponer –muchas veces por la fuerza– valores sacralizados y totalizantes, creen que la elaboración de valores es ajena a la comunicación, al diálogo, a la participación. La crisis emana de la supremacía de estos últimos frente a los primeros pese a los síntomas renovadores. Los fundamentalismos, los integristas, los fanatismos, emergen con fuerza a pesar de que los muros se derrumban.

Crisis epistemológica

La *crisis epistemológica* hace referencia a la generación y orígenes del conocimiento, de su distribución y legitimación. La crisis se vincula, además, con la supremacía de la racionalidad instrumental-administrativa-económica que gobierna y penetra al conocimiento en todos los planos de la existencia.

En la crisis epistemológica se constata que son nuevamente los centros del poder mundial los que monopolizan la producción y distribución del conocimiento. Pese a los intentos de globalización e internacionalización del conocimiento, la división social del mismo es desigual y desequilibrada, creando dependencias, inequidades, sometimientos y sentimientos de gran frustración. El conocimiento es sin ánimo de poder y faculta para el manejo del control y la manipulación. Esta situación va acompañada de otro rasgo dramático de la crisis: la desvalorización de la cultura de la vida cotidiana, del conocimiento de la identidad propia, del conocimiento que se circunscribe a un tiempo y un espacio particular. Se deslegitima todo conocimiento que no responda a los cánones de la racionalidad positivista, al conocimiento

que no es cuantificable, ordenable. Por sobre todo, se le resta valor al conocimiento experiencial, particular, íntimo, que no trasciende universalmente.

Entonces, emergen con fuerza y como resultado de la crisis epistemológica la alienación, la negación de lo auténtico, el rechazo a lo propio. Hay que sumarse a lo ajeno, hay que dar cabida a la adquisición de una cultura que es todavía prestada, a la internacionalización de valores extraños.

La pérdida de la identidad, el trastoque de valores, la incapacidad de creer en el cambio, no son sino expresiones muy visibles de la crisis epistemológica. El círculo de la crisis se ha cerrado. Nosotros pensamos –quizás ingenuamente pero con firmeza– que la educación en derechos humanos es la llamada a romper el círculo.

Entre el olvido y la memoria

La tentación de mirar la llegada del siglo XXI dándole las espaldas al siglo que dejamos atrás es muy grande. Hay como una tendencia postmoderna de ligarnos al futuro desmemoriadamente. Queremos dejar el siglo XX ahí en el olvido. Un siglo que prometió asentar la ilustración, vencer al oscurantismo, hacer realidad las utopías. Sin embargo, nos aportó dos guerras mundiales, permitió el auge y la caída de los totalitarismos más crueles, violó –como en las peores épocas– la dignidad humana y los derechos humanos. Hay una necesidad existencial de quiebre, de respirar nuevos aires, de crear un proyecto modernizador, pero con un afán obsesivo de amnesia, de desatención, de olvido.

Este deseo de transitar a una nueva época en el olvido está presente también entre nosotros. En América Latina hay una fuerte tentación de mirar hacia un lado, de decir borrón y cuenta nueva; de decir, ahora que entramos a un nuevo siglo, reconciliémonos en el olvido. Dejemos atrás la reciente historia de violaciones de derechos, de desaparecidos, de tortura, de violencia, de dignidad violentada y humillada.

Preguntan los negadores de la memoria: ¿No es acaso una misión agobiante, asfixiante, paralizante insistir en el recuerdo? Nosotros, educadores en derechos humanos, hemos respondido con firmeza que el olvido significa abrir las vías para el retorno de la historia; el olvido es convertir nuevamente el sueño en pesadilla, la realidad en un martirio, de hacer lo impensable, posible. En el olvido están emergiendo nuevamente hoy, con renovada locura, las fuerzas del racismo, de la xenofobia, del odio, de la discriminación. Los defensores del olvido se equivocan cuando piensan que él es sinónimo de quietud, de paz, de tranquilidad. En el olvido se incuban tormentas incontrolables. La historia ha sido testigo una y otra vez de esta verdad. El muro cayó por la fuerza del silencio no escuchado y no por la propuesta del proyecto social. Se invirtieron las mejores energías en cuidar que el silencio no se escuche. El resultado fue el colapso. La Alemania de postguerra silencia su historia y ésta se le revierte. La xenofobia recobra su visión apocalíptica. En la Argentina los generales se asfixian en su silencio y finalmente lo hacen escuchar. En Chile transitamos entre una mirada esquiva hacia nuestros traumas y una palabra de futuro en la desconfianza. Nadie soporta mover la página.

Una breve pero fructífera historia

Desde mis personales recuerdos, reconstruyo –en pinceladas– una historia breve de no más de 15 años, corta pero intensa. Una historia de la cual debemos estar orgullosos. A ésta concurren muchos profesores y científicos sociales, instituciones gubernamentales y en especial no gubernamentales, agencias y fundaciones nacionales e internacionales. Ciertamente que se ha recorrido un camino.

La educación en derechos nació en América Latina ligada al movimiento de la educación popular. Una educación liberadora, antiopresora, en los términos de Paulo Freire, no podía sino que postular una educación formadora de una moral y una conciencia capaz de transfor-

mar la sociedad para hacerla más justa y solidaria. Esto no es sino una educación para la vigencia de los derechos humanos. En América Latina se crearon y desarrollaron —en las épocas más negras de las dictaduras militares y de las guerras civiles, de la violencia desatada y de las arbitrariedades sin control— numerosas organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, programas y actividades educacionales que sin lugar a duda hicieron una contribución sustantiva al movimiento de la educación en derechos humanos.

En el sistema formal, la educación en derechos humanos era entonces —hace quince años— un tema tabú. Los profesores habían sido perseguidos, humillados, exonerados y también torturados. Asomarse a la educación en derechos humanos era impensable; no es exagerado decir, un suicidio. Algunos países como Chile y Paraguay todavía eran gobernados por dictaduras militares. Brasil, Argentina y Uruguay venían recién saliendo de regímenes violadores de derechos. Otros países, en especial los de América Central, se debatían en guerras intestinas, violentas y crueles en que la violación a los derechos de las personas era un corolario del caos y la arbitrariedad institucionalizada.

Lenta y pausadamente se dieron los primeros pasos, los materiales didácticos eran muy escasos, la literatura era muy reducida. Serpaj Uruguay realizó los primeros talleres para capacitar maestros. Paulatinamente nos comenzamos a reunir, se multiplicaron los talleres, las organizaciones proliferaron en casi todos los países, se realizaron experiencias, se escribieron textos, se efectuaron encuentros, se crearon redes. Las Organizaciones y Fundaciones Internacionales apoyaron el movimiento de la educación en derechos humanos, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) ubicado en Costa Rica creó el Departamento de Educación. La educación en derechos humanos se incorporó a las políticas públicas.

Si miramos el punto de inicio y lo comparamos con el presente, sin duda que podemos decir que ha habido un progreso significativo. Hay en América Latina un reconocimiento ge-

neralizado de la educación en derechos humanos. La temática de los derechos humanos ha pasado a formar parte de las políticas públicas en educación de todos nuestros países. El tema ha perdido su carácter marginal.

Pero este progreso ha estado lleno de múltiples y variadas tensiones, dilemas y dificultades. Muchas de las tensiones las abordé en un texto que publiqué en la Revista del Instituto Interamericano en 1991. Hacía referencia, entre otras, a la tensión entre la racionalidad instrumental propia del objetivo tecnocrático-empresarial-competitivo y la racionalidad axiológica de los derechos humanos; a la tensión entre la continuidad y el cambio educacional, a la tensión entre la atomización y la integración, a la tensión entre callar-condecir-condescender-hablar-resistir-denunciar. Muchas de estas tensiones están aún presentes, inclusive algunas han adquirido mayor fuerza.

Indiscutiblemente se ha avanzado pero debemos reconocer que la tarea que queda por delante es todavía muy grande y requerirá, por sobre todo, ser mucho más asertivos, propositivos y, por qué no decirlo, más audaces y demandantes. Podemos con fuerza proclamar a viva voz, sin tapujos y disimulos que la educación en derechos humanos significa poner en juego el proyecto histórico de la modernidad y la democracia, de imaginar una sociedad más equitativa y justa, en la que se erradiquen las injusticias y las discriminaciones, tan propias de una cultura incapaz de reconocer al “otro” —como un legítimo “otro”.

El reto de establecer prioridades: la propuesta de la cotidianeidad

Sin dejar de desconocer que los derechos humanos son universales, irrenunciables, inalienables e indivisibles, podemos desde nuestra concepción básica del ser humano y de su dignidad establecer derechos prioritarios para determinados contextos.

Extrapolado lo anterior a la educación, creo no equivocarme al decir que es tiempo de que nos aboquemos, con mucha seriedad, a identificar aquellos ámbitos y situaciones que la

educación en derechos humanos debiera asumir prioritariamente. No pretendo hacer una lista de estas situaciones, pero sí podría fijar un criterio orientador. La educación en general está llamada a “esclarecer”, “clarificar”, “ilustrar” y “entregar competencias” para lidiar con el mundo. La educación en derechos humanos debe hacer esto en referencia a los problemas y situaciones de violación a derechos que los alumnos y alumnas enfrentan en su cotidianidad. Un programa de educación en derechos humanos si bien no puede asumir la responsabilidad directa de cambiar situaciones injustas y de violación de derechos, debe estar en condiciones por lo menos de “clarificar” –a nivel de comprensión del estudiante– y entregar las competencias para producir transformaciones necesarias de esas situaciones cotidianas. La educación en derechos humanos debiera clarificar, por ejemplo, por qué si la educación es un derecho hay millones de niños que trabajan en condiciones infrahumanas; por qué persisten las discriminaciones de género en su medio familiar y local; por qué, a pesar de lo que establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en mi casa, en mi barrio, en mi país, ...se violan estos derechos.

El reto de la masificación: la propuesta de la difusión

Hemos hecho anteriormente un reconocimiento a los avances que en materia de educación en derechos humanos se han realizado en América Latina. Nadie puede desconocerlos. Pero no debemos tirarnos tierra sobre los ojos y se debe preguntar por el impacto numérico de nuestras acciones.

Se debe reconocer que el número de maestros que hemos capacitado y perfeccionado en este campo es exiguo, si los comparamos a los cientos de miles que todavía no hemos alcanzado. Ciertamente hemos producido muchos materiales, pero ¿a cuántas escuelas y colegios han llegado estos materiales?, ¿en cuántas se emplean? En muchos países se han creado cátedras, cursos de postgrado en educación en

derechos humanos. Sin embargo estamos muy lejos de cubrir la masificación.

Es imperativo que la tarea educativa en derechos humanos se masifique si realmente se desea impactar. En este sentido hay necesidad de mayor difusión de lo que estamos haciendo. Debemos ser imaginativos para emplear la tecnología moderna, los multimedia, los medios masivos de comunicación.

Esta tarea no es una que puedan asumir las ONG, son –a mi parecer– funciones de Estado, financiadas con dineros de los presupuestos de la nación. El desafío consiste, precisamente, hacer de la educación en derechos humanos parte integral de las políticas públicas de educación.

El reto curricular: introducir la temática de los derechos humanos en el “corazón” del currículo

Muchos de nuestros países están actualmente realizando cambios educacionales y curriculares muy importantes. Hay un reconocimiento explícito que el conocimiento y la educación están ligados al desarrollo sustentable. Existe una preocupación por mejorar la calidad de la educación y asegurar una distribución más equitativa del conocimiento. Se plantea la necesidad de preocuparse por capacitar para la competitividad internacional conjuntamente con la formación ciudadana. En esta perspectiva, se están introduciendo al currículo temas, contenidos, objetivos transversales.

Los objetivos fundamentales transversales hacen referencia a las finalidades generales de la educación, vale decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los y las estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social. Los objetivos fundamentales transversales trascienden a una disciplina de estudio, siendo asumidos integralmente por la institución educativa y su plan de estudio.

Los objetivos fundamentales transversales, en su propósito de contribuir a la “formación para la vida”, conjugan, en un todo integrado e indisoluble, el desarrollo intelectual con la formación ético-social de alumnos y alumnas.

De esta forma, desaparece la distinción artificial y –por qué no decirlo, falaz e inconducente– que se ha tendido hacer entre lo “formativo” y lo “instruccional”.

Ahora bien, el desafío consiste en incorporar la temática de los derechos humanos –en su carácter de tema transversal– en el “corazón” del currículo, es decir, en las diversas asignaturas de estudio, en la práctica del docente y en la cultura de la institución educativa.

Esta tarea no es simple. Significa pedirle espacio y tiempo a las distintas asignaturas para que de manera “natural” y “adecuada” metodológicamente adicione a sus contenidos programáticos una mirada distinta: la de los derechos humanos. Los maestros, en muchas ocasiones, se resisten aduciendo que están muy agobiados con la cantidad de contenidos que deben cubrir, además argumentan que no saben cómo hacerlo. El desafío consiste, precisamente, en seducirlos y capacitarlos. En señalar que sus contenidos de materia ganan una dimensión muy importante con la mirada de los derechos humanos, una mirada social y ética.

El reto de hacerse público: la propuesta de la evaluación

Estamos insertos, queramos o no, en la cultura numérica-mensurable. En una cultura de lo observable-verificable. Más aún, se está avanzando a pasos agigantados –creo que para bien– hacia una cultura que exige dar cuenta pública de nuestros actos, de las responsabilidades que asumimos, de las promesas que hacemos.

En educación, el movimiento de la medición es de larga data. Lo que es nuevo es que tengamos que dar cuenta pública de los resultados educacionales. En muchos países existen pruebas nacionales –en algunos pruebas internacionales– que miden y comparan los aprendizajes logrados por los establecimientos y los alumnos, en especial en asignaturas como el idioma, las matemáticas, las ciencias. Estos resultados se publican en la prensa. La lógica

es que de esta forma se incrementan los grados de libertad que tienen los padres para elegir la mejor educación. Además, cuando los resultados alcanzados son bajos se implementan políticas de mejoramiento.

La pregunta que surge es si debiéramos someter la educación en derechos humanos a esta lógica. Sin duda que nuestra primera reacción como educadores “ilustrados” es rechazar de plano estas modalidades que fuerzan a evaluar competencias ciudadanas con los parámetros cuantitativos e inmediatistas. Pero en un segundo momento de reflexión nos cuestionamos: ¿Acaso la educación en derechos humanos no debe dar cuenta de sus resultados? ¿No sería bueno que comparáramos los resultados alcanzados en competencias ligadas con los derechos humanos entre países y escuelas? ¿Cuál sería el impacto que produciría al señalar en los medios masivos de comunicación que ciertos países alcanzan resultados pobres en las competencias ligadas a los derechos humanos? El desafío consiste, precisamente, en aceptar el reto de exigir que el sistema se muestre no sólo en sus logros académicos sino que también en el de los objetivos transversales.

El reto de la acumulación de conocimiento: la propuesta de investigación

En el presente han proliferado, en todo el continente, las acciones educativas relacionadas con los derechos humanos. Hay una serie de cursos, talleres, simposios, reuniones, seminarios, conferencias, exposiciones, etc. Se han desarrollado experiencias muy diversas con profesores, alumnos, padres, pobladores, etc. Creo no equivocarme al señalar que hay poca sistematización de estas experiencias. El activismo es grande y va incrementándose. Bien que así sea. Pero hay necesidad de rescatar, con ciertos niveles de objetividad, cuáles han sido las experiencias exitosas y aquellas que no lo son y establecer las razones de los éxitos y de los fracasos.

De la misma forma, hay necesidad de ir paulatinamente construyendo en torno a la diver-

sidad de las acciones educativas en derechos humanos, un saber pedagógico y didáctico. Eventualmente hemos considerado la práctica pedagógica en derechos humanos como un campo de investigación capaz de dar luces sobre el conocimiento pedagógico de los derechos humanos. Este conocimiento es imprescindible si deseamos progresar. Responder a preguntas vinculadas, por ejemplo, con ¿cómo se enseña y cómo se aprenden los derechos humanos?, ¿cómo significan los estudiantes este saber?, ¿cuáles son las condiciones metodológicas óptimas para transferir este conocimiento?, ¿en qué medida los contextos sociales, económicos, culturales, políticos determinan las posibilidades de apropiación del saber de los derechos humanos?, ¿cómo se eva-

lúan los aprendizajes?, etc. Podríamos adicionar una serie de otras preguntas de investigación ligadas con la capacitación de los maestros, de la organización curricular, de la gestión de los programas de derechos humanos, etc.

El desafío es, precisamente, enfrentar la tarea educativa en derechos humanos como una acción que es capaz de acumular conocimiento. La propuesta consiste en trazar un plan de sistematización e investigación. Se debiera pensar que, por un lado, toda experiencia educativa en derechos humanos incluya un componente de sistematización y, por el otro, elaborar una matriz de proyectos de investigación que permitiera ir elaborando un cuerpo teórico de conocimientos fundamentado en la práctica.

**Direcciones de la
Oficina Regional de Educación de la UNESCO
para América Latina y el Caribe**

Enrique Delpiano 2058 - Providencia - Santiago, Chile
Código Postal 6651692

Casilla 127 Correo 29 - Santiago, Chile

Fono: (56-2) 655 1050

Fax: (56-2) 655 1046/47

E. Mail: unesco@unesco.cl

Para información distribuida por UNESCO-París ver: www.unesco.org