







# La Educación Superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN DERECHOS HUMANOS  
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través de la Oficina de la UNESCO en México, Presidente Masaryk 526, 3er. piso, col. Los Morales Polanco, deleg. Miguel Hidalgo, c.p. 11560, México, D.F., tel: (5255) 5230 7600, con la participación de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Iberoamericana, sede Ciudad de México. Las ideas y opiniones expuestas en la presente publicación son las propias de sus autores y no reflejan necesariamente las opiniones de la UNESCO.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

© 2003 (UNESCO)

Derechos Reservados.

Publicación gratuita, prohibida su venta.

Cuidado de la edición: *Ricardo Bonilla*

Composición tipográfica: *Estirpe, concepto e imagen.*

Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida, mediante ningún sistema o método, electrónico o mecánico, con fines de lucro.

Impreso y hecho en México / *Printed and Made in Mexico*

## Índice

Presentación	IX
Introducción	XIII
<b>I. Educación superior y derechos humanos: El papel de las universidades ante los retos del siglo XXI</b>	
Building the world community: Challenges to legal education and the Washington College of Law experience <i>Claudio Grossman</i>	3
Los derechos humanos en las funciones sustantivas de la universidad <i>David Fernández, S.J.</i>	35
Visión y propuestas para la región <i>Ana María Rodino</i>	53
<b>II. Currículum, estrategias pedagógicas y enseñanza de los derechos humanos en el nivel superior</b>	
La formación de derechos humanos en la universidad: Apuntes para una estrategia <i>Carlos A. Peralta Varela</i>	73
Currículum, estrategias pedagógicas y enseñanza de los derechos humanos en el nivel superior <i>Flor Alba Romero</i>	85
Reflexiones sobre la enseñanza del derecho constitucional <i>Miguel Carbonell</i>	97
Currículum, estrategias pedagógicas y enseñanza de los derechos humanos en el nivel superior <i>Antonio Ávila Storer</i>	109

### III. Formación de docentes universitarios en derechos humanos

Propuesta metodológica de educación en  
derechos humanos a nivel de postgrado  
*Judith Salgado* 117

Intervención de Gloria Ramírez 129

### IV. La enseñanza del derecho internacional de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario

La enseñanza de los derechos humanos y  
del derecho internacional humanitario  
*Gustavo Gallón Giraldo* 133

La obligación de enseñar derechos humanos y  
derecho internacional humanitario  
*José Antonio Guevara B.* 147

### V. Líneas de investigación e inventario de proyectos sobre derechos humanos

Intervención de Rodolfo Stavenhagen 167

Educación y derechos humanos: Balance de la investigación  
de una década  
*Guadalupe Teresinha Bertussi* 175

Notas en función de una agenda pro derechos humanos  
en el ámbito de la investigación  
*Pablo Salvat Bologna* 193

### VI. La participación de las universidades en México y América Latina en la Agenda del Decenio y en los Programas Nacionales de Educación sobre Derechos Humanos

Universidad y derechos humanos  
*Rosalío Wences Reza* 207

A participação das Universidades no México e na América Latina na Agenda do Decênio e nos Programas Nacionais de Educação sobre Direitos Humanos <i>Flavia Piovesan</i>	227
Intervención de Oscar Fappiano	239
<b>VII. La creación de una red latinoamericana de cooperación en la enseñanza e investigación a nivel superior en derechos humanos y la elaboración de su programa de trabajo</b>	
Hacia una red latinoamericana de cooperación en la enseñanza e investigación en derechos humanos <i>Jorge Luis Ibarra Mendivil</i>	247
¿A enredarnos de nuevo o a desenredar algo nuevo? <i>Benjamín Cuéllar</i>	257
Constitución y puesta en marcha de la red latinoamericana de cooperación en la enseñanza e investigación a nivel superior en derechos humanos y elaboración de su programa de trabajo <i>Rosalía Sosa Pérez</i>	267
Intervención de Gonzalo Abad-Ortiz	277
Intervención de Julio Rubio Oca	281
Conclusiones de seminario internacional sobre educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe	285
Semblanzas biográficas de los ponentes	293
Directorio de participantes	301



## Presentación

**E**l avance en los procesos de democratización de América Latina ha creado nuevas condiciones y plantea nuevas alternativas de alianza y cooperación, en la lucha por construir sociedades con plena vigencia de los derechos humanos.

La tradicional distinción entre el Estado como única fuente de violaciones a los derechos humanos y la sociedad civil como su defensora, se ha flexibilizado, porque el juego democrático permite decantar una nueva línea divisoria entre actores estatales y sociales aliados para la promoción de los derechos humanos y actores aún comprometidos con inercias autoritarias, que perviven tanto en el Estado cuanto en la sociedad civil.

En ese nuevo contexto, el 12 de marzo de 2002 se firma el “Convenio de Colaboración para el Desarrollo de un Programa de Actividades sobre Derechos Humanos”, entre la Secretaría de Relaciones Exteriores de México (SRE), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Iberoamericana (UIA), sede Ciudad de México, y la Representación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en México (UNESCO).

En los considerandos del Convenio se expresó:

“El espíritu de colaboración entre instituciones universitarias, organismos públicos e instituciones internacionales en la creación y difusión del conocimiento y, en particular, del saber de los derechos humanos;

La Declaración de México 2001, aprobada en la Conferencia Regional sobre Educación en Derechos Humanos para América Latina y el Caribe, así como los diversos mecanismos internacionales relativos a la educación y a los derechos humanos, ratificados por el Estado mexicano;

Que la educación en derechos humanos es, en sí misma, un derecho fundamental y un deber del Estado y de sus instituciones;

Que los derechos humanos constituyen un tema fundamental de la agenda nacional e internacional, así como un conocimiento indispensable para académicos, profesores, alumnos, funcionarios de instituciones públicas y privadas, funcionarios internacionales y población en general;

La necesidad de vincular la docencia en derechos humanos con la investigación y la difusión como elementos indispensables de rigor académico y contenido democrático para contrarrestar los peligros de ambigüedad y manipulación”.

En el mencionado Convenio se definió como objetivo general “contribuir a la producción y difusión de conocimientos en áreas críticas, para sustentar acciones y apoyar políticas de mejoramiento de la situación de los derechos humanos en América Latina y el Caribe, así como ayudar a construir indicadores en materia de Derechos Económicos Sociales y Culturales (DESC)” y, como uno de sus objetivos específicos, “publicar los resultados del proyecto y difundirlos”.

Han pasado dieciocho meses desde la firma del Convenio y en el marco de su ejecución se han desarrollado varias actividades, entre las que se encuentran los siguientes Seminarios Internacionales: “Obstáculos a la Eficacia de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en América Latina”; “Derechos Humanos y Flujos Migratorios en México y América Central” y “Educación Superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe”.

El Consejo Académico que coordina el proyecto, integrado por representantes de las cuatro instituciones que participan en él, definió los temas de esos encuentros académicos en función de la prioridad otorgada al campo de los DESC, a la educación en derechos humanos y a la necesidad de relevar la problemática de los grupos sociales vulnerables en el espíritu de la Conferencia Mundial de Durban, con una perspectiva analítica y práctica, en la que se articulen diagnósticos y propuestas de políticas.

En las mencionadas reuniones se congregaron decenas de profesores e investigadores universitarios, funcionarios gubernamentales, expertos de organismos internacionales y líderes de las organizaciones de la sociedad civil de América Latina y el Caribe.

La coordinación del proyecto definió como una de sus prioridades recoger lo común y lo diverso de las situaciones existentes sobre cada uno de los temas, por lo cual entre los participantes estuvieron representantes de diversas regiones de México y de países centroamericanos, caribeños, andinos y del cono sur.

Los ponentes, comentaristas y participantes en los debates en conjunto presentaron una suma importante de conocimientos académicos, y de experiencias prácticas en la elaboración e implementación de políticas tanto desde el Estado como desde la sociedad civil, en distintos contextos económicos, sociales y políticos.

El cúmulo de las ideas vertidas en los análisis y en las proposiciones representan un aporte al desarrollo de la cultura de derechos humanos, al mejoramiento de las estrategias públicas para mejorar algunas situaciones críticas y a la docencia e investigación en derechos humanos a nivel superior, por lo que las instituciones firmantes del convenio consideramos indispensable publicarlas y difundirlas en tres libros, como una contribución al debate en el seno de gobiernos, universidades y organizaciones de la sociedad civil.

*México, D.F., septiembre de 2003*

*Gonzalo Abad-Ortiz*

Representante de la Organización de las Naciones Unidas  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura en México

*Patricia Olamendi*

Subsecretaria para Temas Globales y Derechos Humanos  
de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México

*Juan Ramón de la Fuente*

Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México

*Enrique González Torres, S.J.*

Rector de la Universidad Iberoamericana, sede Ciudad de México



## Introducción

**L**a vinculación de la universidad con las preocupaciones de la sociedad, con un profundo contenido ético, tiene ricas tradiciones en América Latina.

Ya en 1918, en la famosa reforma universitaria de Córdoba, se gestó una visión sobre la universidad y su misión, articulada alrededor de algunos principios fundamentales como:

1. Formación integral de seres humanos libres;
2. Vinculación de los profesionales universitarios con su sociedad, como factores de progreso y cambio;
3. La producción de conocimientos sobre las propias realidades nacionales mediante el relacionamiento de la investigación empírica con los enfoques teóricos;
4. La transmisión de los conocimientos producidos en la universidad al conjunto de la sociedad.

A lo largo del tiempo, los énfasis en las funciones de la universidad latinoamericana han variado de acuerdo a los contextos culturales, nacionales e históricos específicos.

Han habido épocas y lugares en los cuales el acento ha sido mayor en la formación de profesionales, otros en los que ha sido más importante la producción y transmisión de conocimientos y otros en que la universidad ha sido un espacio relevante de crítica sobre el poder.

En medio de todas estas variaciones siempre se ha mantenido la vocación ética de la universidad latinoamericana, en cuanto a su compromiso con el interés general.

Esa tradición regional ha permitido que las preocupaciones de las Naciones Unidas en general, y de la UNESCO en particular, encuentren en las universidades latinoamericanas socios apropiados para llevar adelante empresas comunes.

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, organizada por la UNESCO en París en 1998, declaró en su documento final que: “...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...”

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

Animada por esas tradiciones universitarias latinoamericanas, y en concordancia con los objetivos definidos por la UNESCO respecto al papel trascendental de la doctrina de los derechos humanos en la educación superior, la Representación de la UNESCO en México se propuso impulsar diversas actividades relacionadas con este tema en el marco de un Convenio de Colaboración con la Secretaría de Relaciones Exteriores, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Iberoamericana, sede Ciudad de México.

Entre el 28 de noviembre y el 1° de diciembre del año 2001, en conjunción de esfuerzos entre la UNESCO, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y el gobierno de México, se organizó una Conferencia Regional con representantes de organismos gubernamentales e intergubernamentales, instituciones nacionales de protección y promoción de los derechos humanos, organizaciones no gubernamentales, cátedras UNESCO de derechos humanos e instituciones académicas, para analizar el estado de la educación en derechos humanos en América Latina y el Caribe, y adoptar recomendaciones concretas en el ámbito nacional y regional sobre la materia.

Entre las recomendaciones adoptadas en esa Conferencia Regional hubo un capítulo especial para la educación superior, en el que, entre otros planteamientos, se destacaron los siguientes:

*... La universidad debe desarrollar, desde una visión amplia en todos los niveles, componentes de los derechos humanos en cada carrera (de manera obligatoria, opcional y/o transversal) con una metodología sólida y un carácter plural. Así mismo, debe proponer temas clásicos y paradigmáticos sobre derechos humanos, así como la enseñanza del derecho internacional de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario e incentivar investigaciones sobre la realidad nacional y/o regional desde la perspectiva de la población – víctima de violaciones a sus derechos, para conocer las causas que las originan y contribuir con propues-*

*tas para su erradicación. Es necesario construir un banco de proyectos de investigación en derechos humanos y favorecer la búsqueda de financiamiento para potenciar la colaboración interuniversitaria....*

Acogiendo esa recomendación, entre el 28 y 30 de mayo del año 2003 se realizó en la Ciudad de México un Seminario Internacional sobre Educación Superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, convocado por la UNESCO, la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Iberoamericana, en el que participaron alrededor de 130 personas procedentes de distintas universidades, organizaciones civiles e instituciones gubernamentales de México; así como de América Central, los países andinos, las naciones del Mercosur y de los Estados del Caribe, en calidad de ponentes, comentaristas y participantes en el debate.

Este libro recoge el conjunto de las intervenciones que tuvieron lugar en dicho seminario, así como las conclusiones del mencionado evento, organizado de acuerdo a la siguiente estructura temática:

1. Educación superior y derechos humanos: el papel de las universidades ante los retos del siglo XXI;
2. Currículum, estrategias pedagógicas y enseñanza de los derechos humanos en el nivel superior;
3. Formación de docentes universitarios en derechos humanos;
4. La enseñanza del derecho internacional de los derechos humanos (DIDH) y del derecho internacional humanitario (DIH);
5. Líneas de investigación e inventario de proyectos sobre derechos humanos;
6. La participación de las universidades en México y en América Latina en la agenda del decenio y en los programas nacionales de educación sobre derechos humanos, y
7. Creación de una red latinoamericana de cooperación en la enseñanza e investigación a nivel superior en derechos humanos.

Las intervenciones respecto de los retos de la universidad en el siglo XXI, dieron un rico marco introductorio al trabajo posterior sobre temas específicos, pues en ellas se abordaron asuntos de tanta riqueza y complejidad como la relación entre universalismo y particularismo en la doctrina de los derechos humanos y su aplicación en el mundo de nuestros días, o el papel de las universidades frente a los efectos de los procesos de globalización sobre la economía, la política, la cultura y la redefinición de los Estados nacionales.

Las Mesas de trabajo sobre asuntos particulares se orientaron a dar respuestas a preocupaciones específicas.

Al abordar el tema sobre “Currículum, estrategias pedagógicas y enseñanza de los derechos humanos en el nivel superior”, las intervenciones y los debates procuraron esclarecer las siguientes preocupaciones:

1. Diagnosticar el estado de la incorporación de la temática de los derechos humanos en los distintos modelos académicos de las instituciones de educación superior.
2. Bosquejar las diversas experiencias de transversalidad en los procesos de educación superior en derechos humanos.
3. Esclarecer cuáles son los enfoques y estrategias aplicadas en la enseñanza de derechos humanos en las distintas carreras de educación superior.
4. Evaluar los resultados de la incorporación de las temáticas de los derechos humanos en las carreras de derecho.

La Mesa sobre “Formación de docentes universitarios en derechos humanos” se orientó a aportar ideas y transmitir experiencias diversas sobre los siguientes temas:

1. El perfil interdisciplinario que deben tener los docentes universitarios en derechos humanos.
2. El análisis y evaluación sobre la formación de docentes de educación superior en derechos humanos; los contenidos y estrategias aplicadas en su educación y la contextualización de esas experiencias en las diferentes carreras de educación superior.

Al abordar el tema de “La enseñanza del derecho internacional de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario”, las ponencias, comentarios y debates procuraron aportar ideas sobre los siguientes aspectos:

1. Estado de la enseñanza del DIDH y del DIH en la región latinoamericana.
2. Grado de transversalidad alcanzado en la enseñanza del DIDH y del DIH.
3. Evaluación de algunas experiencias sobre la enseñanza del DIDH y del DIH.

En la Mesa sobre “Líneas de investigación e inventario de proyectos sobre derechos humanos” las intervenciones y debates se articularon alrededor de los siguientes temas:

1. Lo que revelan los diagnósticos sobre investigación en derechos humanos y las principales líneas de investigación existentes hasta el día de hoy .
2. Los factores que han determinado las prioridades de estas líneas de investigación.
3. El grado de interdisciplinariedad alcanzado en diversas experiencias de investigación.
4. Las aplicaciones prácticas de los resultados de investigaciones universitarias en derechos humanos.

5. Las dificultades y posibilidades existentes respecto del financiamiento y apoyo institucional a la investigación en derechos humanos.

Hubo también una Mesa especial de trabajo para evaluar diversas experiencias nacionales de participación de las universidades en la agenda del decenio y en los programas nacionales de educación sobre derechos humanos. Su objetivo no sólo fue diagnosticar el estado de la cuestión, sino explorar las perspectivas existentes sobre un tema que en varios países genera controversia, en la medida en que supone una acción conjunta de universidades, gobiernos e instituciones internacionales.

La última jornada de discusión del seminario estuvo dedicada a la tarea de crear una red latinoamericana de cooperación en la enseñanza e investigación a nivel superior en derechos humanos, objetivo que se alcanzó plenamente.

Las ponencias y comentarios de esta Mesa fueron objeto de intensos debates, para responder a las siguientes preocupaciones:

1. Naturaleza, objetivos y composición de la red.
2. Estructura y funcionamiento de este instrumento de cooperación.
3. Mecanismos y procedimientos de integración y ampliación de la red.
4. Programa inicial de actividades de este nuevo espacio de relación entre universidades e instituciones a nivel superior en América Latina.

En una época histórica de vertiginosos cambios, caracterizada por la abundancia de preguntas y la relativa escasez de respuestas, se genera una atmósfera creciente de incertidumbre sobre la naturaleza del presente y la perspectiva del futuro, vigorizar la tradición universitaria latinoamericana de vinculación con los problemas concretos de las sociedades, a través del fomento de la enseñanza y la investigación en derechos humanos, es una apuesta trascendente por su contenido ético y sus efectos prácticos.

Este libro es parte de esa apuesta y su publicación aspira a ser un aporte a lo que hoy se llama la educación de la sensibilidad, a la vez que un apoyo a la tarea de las universidades de formar individuos más dispuestos a practicar la tolerancia, la solidaridad y el respeto por el otro, componentes fundamentales de una estrategia necesaria para avanzar en el desafío complejo pero viable, de construir una comunidad latinoamericana de naciones democráticas y respetuosas de los derechos humanos.

Finalmente, se extiende un agradecimiento a todas aquellas personas que colaboraron en la organización del seminario: Juan Carlos Arjona, Lourdes Beltrán, Citlalin Castañeda, Carmen Gaytán, Georgina García, José Antonio Guevara, Carlos Maldonado, Ximena Medellín, Alejandra Montoya, José María Muñoz, Ivett Navarro, Adriana Novelo, César Peralta, Maggie Tudela, Gloria Ramírez, Noemí Rmírez y César Verduga.



**I. Educación superior  
y derechos humanos:  
El papel de las universidades  
ante los retos del siglo XXI**



# **Building the world community: Challenges to legal education and the Washington College of Law experience**

*Claudio Grossman*

*Summary:*

- I. Introduction
- II. The case method, sovereignty, and international law
- III. Legal education in an interconnected world
- IV. An innovative model: American University Washington College of Law
- V. Conclusion



# Building the world community: Challenges to legal education and the Washington College of Law experience

*Claudio Grossman*

## I. Introduction

**T**oday we are witnessing dramatic global transformations that question both the content and methodology of legal education. These changing processes have been well documented and extensively discussed elsewhere.<sup>1</sup> They include global trade, foreign investment, the breakdown of authoritarian political structures, the emergence of new nations, and the presence of new international actors such as individuals, multinational corporations, and non-governmental organizations (NGOs).<sup>2</sup> Crucial problems that challenge humankind cannot be solved solely by

---

<sup>1</sup> See Alberto Bernable-Reifkohl, *Tomorrow's Law Schools: Globalization and Legal Education*, 32 SAN DIEGO L. REV. 137 (1995) (arguing that changing economic and political world order, including major shifts in trade patterns, internationalization of financial markets, and post Cold War political structure, call for adjustment of legal education). See also W. Michael Reisman, *Designing Law Curricula for a Transnational Industrial and Science-Based Civilization*, 46 J. LEGAL EDUC. 322 (1996) (arguing that legal education must accommodate globalization by implementing the notion of a comprehensive transnational legal system rather than autonomous national systems).

<sup>2</sup> See Claudio Grossman and Daniel D. Bradlow, *Are We Being Propelled Towards a People-Centered Transnational Legal Order?*, 9 AM. U. J. INT'L. L. & POL'Y 1 (1993) (arguing that new actors include individual voices who implement change through non-governmental organizations and have played a monumental role in developing transnational alliances towards securing human rights, consumer protection, social justice and sustainable environment, thus garnering transnational affiliations and making their voices heard).

individual states. Instead, this growing trend demonstrates the necessity for international cooperation.<sup>3</sup> It is particularly the case for transboundary problems such as the proliferation of nuclear weapons, widespread poverty, environmental degradation, international terrorism, and war crimes. These developments confirm that a new world reality is emerging and is here to stay. Society must now ask how these phenomena will affect legal education.

For rhetorical purposes, we can identify two main schools of thought that consider the implications of these global changes and their effects on legal education. The first school contends that the transformations taking place are of minimal concern because lawyers deal primarily with domestic issues. This theory maintains the status quo in legal education, believing that the practice of law primarily deals with domestic interests and issues that are confined within one nation's borders. Proponents of this viewpoint further allege that the modification of legal education is unnecessary because the global issue is "merely a matter of translation." For example, a real estate lawyer in the American Midwest who engages in the development of agricultural land will simply need a language translator if a foreign party is involved in a transaction, but need not employ different legal concepts. Accordingly, because the basic concepts underlying the transaction remain the same, the traditional concept of legal education should remain intact.

The second school of thought goes beyond translation. Indeed, this more innovative theory argues that more is required to prepare lawyers for the seismic changes currently taking place than mere language interpretations. Proponents of this school regard translation alone as an ineffective means of establishing a continuous relationship with a client. They believe that knowledge of the client's cultural values is also of great importance when developing a professional relationship. This group believes legal education needs to be modified by increasing global exposure, achieved by adding courses, hiring more international faculty, sponsoring more international academic programs, opening research centers with global connections, and augmenting the number of formal international linkages. Unfortunately, this group only makes quantitative changes to legal education. The actual law school experience would require no basic transformation.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> See Reisman, *supra*, note 1, at 323-24 (contending that increasing acts of political violence, transnationalization of crime, and economic monopolization render the individual state unable to protect public order and, therefore, increase the need for intergovernmental cooperation).

<sup>4</sup> This approach further neglects the fact that crucial international legal dilemmas in recent times have concerned "non-Anglo-Saxon" nations. E.g., International tragedies such as war crimes in the former Yugoslavia and Rwanda, human rights violations in the form of disappearances and state-sponsored terrorism in Latin and South America, female genital mutilation in Africa, and the Bhopal environmental disaster in India.

Standing alone, neither of the above two approaches produces the paradigm shift required to educate lawyers in the new world reality. Both schools of thought appear to underestimate the breadth of the changes currently taking place, as one simply maintains the status quo and the other advocates making only surface changes to legal education. What is needed, instead, is a profoundly different approach, one that advocates a *qualitative* rather than a *quantitative* change in legal education. The aim of this paper is to push the debate in that direction and to explore ways to reconceptualize legal education in accordance with the global transformations currently taking place.

## II. The case method, sovereignty, and international law

The belief that Christopher Columbus Langdell's<sup>5</sup> case method is the only way to teach law in the United States continues to be questioned.<sup>6</sup> Theoretically, opponents view the case method as a way to instill a false ideology, and others criticize only limited aspects of its implementation.<sup>7</sup> Additionally, those that advocate the movement towards clinical education and experiential learning allege that the case method teaches neither the values nor the skills that are imperative to the practice of law. They further assert that this method limits students because they are only looking at one type of material. This longstanding criticism has led to the general acceptance of clinics, although most schools still do not offer all their students a clinical experience.<sup>8</sup>

<sup>5</sup> Christopher Columbus Langdell became the Dean of Harvard law School in 1870. Langdell was largely responsible for creating the case method and establishing it and the Socratic method as the primary methods for the study of law. See generally ROBERT STEVENS, *LAW SCHOOL: LEGAL EDUCATION IN AMERICA FROM THE 1850S TO THE 1980S* (1983).

<sup>6</sup> See Reisman, *supra* note 1, at 323-24. See also Anita Bernstein, *A Feminist Revisit to the First-Year Curriculum*, 46 J. LEGAL EDUC. 217 (1996) (discussing a seminar at Chicago-Kent law school that offers an alternative method of legal education; six first year courses are taught from a feminist perspective such as sexual fraud as a tort, prenuptial agreements as contractual issues, intramarital crime, and exclusion of jurors on the basis of sex). See also Ann Shalleck, *Feminist Theory & Feminist Method: Transforming the Experience of the Classroom*, 7 AM. U. J. OF GENDER & LAW 229 (1999) (describing how feminist theory can be brought into classes through role playing exercises).

<sup>7</sup> See Walter Otto Weyrauch, *Fact Consciousness*, 46 J. LEGAL EDUC. 263 (1996) (criticizing the case method as an ineffective means of teaching students and emphasizing the misplaced importance law schools place on doctrinal logic derived from the case study method of teaching law since cases are often heavily edited in the interest of stressing particular doctrinal issues rather than actual facts or observations of events).

<sup>8</sup> The American Bar Association does not require law schools to provide experiential learning opportunities to all of their students. See ABA STANDARDS FOR APPROVAL OF LAW SCHOOLS § 3.02(d) ("A law school shall offer live-client or other real-life practice experiences. This might be accomplished through clinics or externships. A law school need not offer this experience to all students."). Of the 160 law

The case method is also criticized as being incapable of developing a theoretical understanding of the law, and the historic processes that shape it.<sup>9</sup> These criticisms, however, have not come from “a world point of view.” Indeed, these criticisms thus far have not examined the extent to which the case method is linked to a focus on domestic law and, thus, outmoded concepts of national sovereignty. By the same token, there has been limited, if any, criticism directed at the case method’s relevance to the study and practice of international law.<sup>10</sup> Minimal attention has been given to the relative unimportance of the case method in teaching interpersonal and negotiation skills that transcend cross-cultural differences, including the importance of linguistic diversity. It does not illuminate the ways that a historical and theoretical understanding of the world should inform the value choices confronting lawyers.

The outmoded value of the case method is most clearly seen when evaluating the development of international law since the days of Langdell. The case method was born in an era dominated by the principle of national sovereignty. In fact, the Permanent Court of International Justice (PCIJ) reflected the principles of this era in the 1927 *S.S. Lotus* decision.<sup>11</sup> The majority opinion in *S.S. Lotus* held that individual States could extend the application of their laws to persons and acts committed on the high seas because such undertakings were not prohibited by international law.<sup>12</sup> *S.S. Lotus* appeared to espouse the state-centered view that “if it is not forbidden, you can do it.”

---

schools that are members of the Association of American Law Schools (AALS), 144 of those schools currently have at least one clinical program. This fact does not guarantee, however, that *all* students will have the opportunity to take advantage of the program of these programs. This statistic was obtained through an informal survey conducted by the American University Washington College of Law’s Office of the Dean (hereinafter “WCL Informal Course Survey”). The Office reviewed the course offerings, as posted on school official websites and through phone interviews with law school administrators.

<sup>9</sup> See STEVENS, *supra* note 5, at 156-57 (discussing the 1930s realist movement that criticized Langdellian notion that law consists of a series of objective principles, and questioned the case method’s ability to teach law within a political, historical, and cultural context).

<sup>10</sup> See ALFRED ZANTZINGER REED, TRAINING FOR THE PUBLIC PROFESSION OF THE LAW, 1 (1921) (criticizing the case method for its limited relevance and effectiveness as a teaching methodology and its failure to equip law students with experiential training necessary to practice law within a domestic order).

<sup>11</sup> See *S.S. Lotus* (Fr. v. Turk.), 1927 P.C.I.J. (ser. A) No. 9 (Sept. 7). In *S.S. Lotus*, the PCIJ confronted the issue of whether international law allowed Turkey to implement Turkish law in criminal proceedings against a French lieutenant, after a French steamboat, the *S.S. Lotus*, collided with a Turkish steamboat, the *Boz-Kourt*. See *id.* at 13.

<sup>12</sup> See *id.* at 22-31. “International law governs relations between independent States. The rules of law binding upon States therefore emanate from their own free will. . . [r]estrictions upon the independence of States cannot therefore be presumed. [A State] may not exercise its power in any form in the territory of another State. . . every State remains free to adopt the principles which it regards as best and most suitable.” See *id.* In accordance with this

s.s. *Lotus* embodied the prominent theoretical framework of its era, during which national sovereignty was viewed as the fundamental principle from which all international rules were derived.<sup>13</sup> Limited constraints, if any, were sometimes agreed upon by the states.<sup>14</sup> Attuned to these isolationist global conditions and largely dissociated from the context of a “distant” world,<sup>15</sup> American legal scholars of this era shaped the study of law in accordance with domestic concerns. These early legal educators found it unnecessary to look to the outside world to teach U.S. law students.

When Christopher Columbus Langdell became the Dean of Harvard law School in 1870, he equated the study of law with the study of science. Langdell believed law derived from a logical set of objective principles that, in turn, were arrived at through appellate decisions.<sup>16</sup> This scientific approach to the study of law was better suited to a domestic reality that was searching for order, consistency, and certainty.<sup>17</sup> The era in which Langdell lived, however, was far from consistent in its legal interpretations, partially due to the isolationist tendencies of nations in the 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries.

Langdell fundamentally tailored the study of law to accommodate a political culture where the practice of law was confined to national borders.<sup>18</sup> The accep-

---

belief, states retained absolute freedom of action in the absence of specific obligations. See Detlav Vagts, et al., *Gamal's Moursi's State Immunity: An analytical and Prognostic View*, 80 AM. J. INT'L L. 758-59 (1986) (book review) (“The principle of absolute sovereign equality is fundamental to international legal theory, in which community consent is the only limit on the absolute sovereign rights, a proposition clearly stated in the *Lotus* case.”). See also Alan Neale, *Jurisdictional Conflicts Arising from Antitrust Enforcement*, 43 Antitrust L.J. 761,766 (1985); Nicholas R. Koberstein, *Without Justification: Reliance on the Presumption against Extraterritoriality in Sale v. Haitian Centers Council, Inc.*, 7 GEO. IMMIGR. L.J. 569, 580 (1993).

<sup>13</sup> See MARK W. JANIS ET AL., INTERNATIONAL LAW, CASES AND COMMENTARY 1, 87 (1997).

<sup>14</sup> These restraints could limit a state's freedom to act, resort to war, and assert colonial rule. However, the restraints could also limit a state's refusal to grant minimum standards of treatment for all individuals. See BURNS H. WESTON ET AL., INTERNATIONAL LAW AND WORLD ORDER 1, 47 (1980); IAN BROWLIE, PRINCIPLES OF PUBLIC INTERNATIONAL LAW 291 (1990). Notwithstanding the presence of such restraints, few were ever applied.

<sup>15</sup> See STEVENS, *supra* note 5, at 52.

<sup>16</sup> See *id.* (“Law as a science is a body of fundamental principles and of deductions drawn therefrom in reference to the right ordering of social conduct...[t]he intellect in deriving legitimate deductions from the principles follows the legitimate process of logic, over which the will has no control, and which are always and everywhere the same, whatever may be the subject of the investigation.”). Langdell once wrote that law, considered as a science, consists of certain principles or doctrines and “to have such a mastery of theses as to be able to apply them with a constant facility and certainty to the ever-tangled skein of human affairs, is what constitutes a true lawyer.” See LAWRENCE M. FRIEDMAN, A HISTORY OF AMERICAN LAW 613 (1985).

<sup>17</sup> See LAWRENCE M. FRIEDMAN, A HISTORY OF AMERICAN LAW 613 (1985).

<sup>18</sup> See STEVENS, *supra* note 5, at 52. Langdell argued that the study of law must be limited to principles discovered in U.S. appellate court opinions in order to remedy judicial deviations and create a system of law that was self-contained, unitary, and, thus, capable of erecting principles that could then be applied to each new case.

tance of this belief amounted to the acceptance of the then-present notion of absolute sovereignty. International law was seen as a set of ethical aspirations that would bend to domestic notions of self-preservation and self-aid. The wanton destruction caused by two world wars and the subsequent development of even more lethal means of mass destruction, demonstrated the severe limits of the principle that absolute sovereignty dramatically would guarantee the well-being and survival of humankind. The absence of restrictions on individual nations, and the use and threat of force on international relations,<sup>19</sup> could no longer be accepted after the development of weapons of mass destruction. Equally, war crimes and genocide made the development of international norms and procedures imperative in order to protect individuals from governmental actions. In the aftermath of World War II, various states convened in an effort to regulate the use of force; to develop an international bill of rights; and to create and strengthen international organizations that would foster cooperation, peacefully resolve conflict, and provide states with a universal body of nascent civil administration.<sup>20</sup>

This process has continued since World War II. Nearly all areas of human activity—trade, investment, crime, and the environment—have left the strict realm of purely domestic jurisdiction, further strengthening the notion that no state by itself can solve the complex issues it confronts. The walls and curtains built during the Cold War to secure domination certainly limited the unfolding of this process. However, even the Cold War could not destroy the need for cooperation, even if this cooperation was used mostly to avoid the proliferation and use of atomic weapons. The end of the Cold War and the fall of the Soviet Union further fueled a process where human rights and governmental structures can no longer be seen as

---

<sup>19</sup> The use of force by a state is, in itself, a traditionally acceptable use of a sovereign state's power. "It always lies within the power of a State to endeavor to obtain redress for wrongs, or to gain political or other advantages over another, not merely by the employment of force, but also by direct recourse to war." 2 CHARLES CHENEY HYDE, *INTERNATIONAL LAW CHIEFLY AS INTERPRETED AND APPLIED BY THE UNITED STATES* §597 (1922). After the devastation of World War I, however, states agreed that war in an advanced technological age was too costly, both in terms of dollars and lives. In the Kellogg-Briand Pact, the United States and fourteen other countries agreed to avoid war as a solution to international conflict or "as an instrument of national policy." The Kellogg-Briand Pact, Aug. 27, 1928, 46 Stat. 2343. Again, states pooled their interest in avoiding war in the Covenant of the League of Nations, June 28, 1919, 225 Consol. T.S. 188. Of course, these agreements did not prevent the start of World War II and the Holocaust.

<sup>20</sup> The devastation of World War II led to the creation of the United Nations. In the United Nations Charter, the member states agreed that "[a]ll Members shall refrain in their international relations from the threat or use of force against the territorial integrity or political independence of any state, or in any other manner inconsistent with the Purposes of the United Nations." U.N.CHARTER art. 2, para 4.

purely domestic matters. The change from a bipolar world power structure of the Cold War to the present where multiple nations wield influence has necessitated the cooperation of states in order to accomplish global changes.

If *S.S. Lotus* represented the era of absolute sovereignty, the *North Sea Continental Shelf*<sup>21</sup> cases presented a new paradigm.<sup>22</sup> Through the *North Sea* cases, the International Court of Justice (ICJ) rejected the principle that “if it is not forbidden, you can do it” and introduced the possibility of “obligation without acceptance” upon states. In doing so, the ICJ challenged the notion of absolute national sovereignty.<sup>23</sup> Indeed, the ICJ conceptualized new legal approaches more suited for an increasingly independent world order.<sup>24</sup> Specifically, the court held:

[The Geneva Convention] *has constituted the foundation of, or has generated a rule which, while only conventional or contractual in its origin, has since passed into the general corpus of international law, and is now accepted as such by the opinio juris, so as to have become binding even for countries which have never, and do not become parties of the Convention [...] [I]n the case of general or customary law rules and obligations which, by their very nature, must have equal force for all members of the international community, and cannot therefore be the subject of any right of unilateral exclusion exercisable at will by any one of [the States] in its own favor [...]. [P]arties are under an obligation to act in such a way that, [...] equitable principles are applied.*<sup>25</sup>

By recognizing a general norm of customary international law over the Treaty regime, the ICJ generated rules of obligation that became binding even for countries that were not parties to the Convention.<sup>26</sup> Through the *North Sea* cases, the

<sup>21</sup> *North Sea Continental Shelf* (F.R.G. v. Den.; F.R.G. v. Neth.), 1969 I.C.J. 3 (Feb. 20).

<sup>22</sup> *See id.* Although the specific factual background of these cases is beyond the scope of this article, it is important to delineate the norms and ideological principles that emerged from the *North Sea Continental Shelf* cases. The ICJ was asked to address the principles and rules of international law that were applicable to the removal of limitations between the Parties regarding the continental shelf areas that belonged to each of them, located beyond the partial boundary determined by the Continental Shelf Convention. In pursuance of the decision requested by the ICJ, the governments of the Kingdom of Denmark, the Federal Republic of Germany, and the Netherlands delimited the continental shelf in the North Sea by agreement.

<sup>23</sup> *See* Jonathan I. Charney, *Universal International Law*, 7 AM. J. INT'L L. 529-30 (1993).

<sup>24</sup> *See id.*

<sup>25</sup> *North Sea Continental Shelf*, 1969 I.C.J. at 138-39, 140.

<sup>26</sup> *See id.* at 140, 143. The ICJ asserted that it “is unacceptable in this instance [that] a State should enjoy continental shelf rights considerably different from those of its neighbors merely because in one case the coastline is roughly convex in form and in the other it is markedly concave, although those coastlines are comparable in length.” *Id.*

ICJ abandoned early international law, which dealt mainly with bilateral relations between sovereign states, and encouraged the governing regimes to embrace a new coherent system of world order that focused on interdependence and accountability. This new system espoused the belief that global governance, economic development, and human existence must be approached from an international perspective.<sup>27</sup>

### III. Legal education in an interconnected world

Despite the past century's numerous philosophical changes in international law, the curricula of law schools continue to focus on a domestic agenda. A study conducted by the American Society of International lawyers (ASIL) found that during the Langdellian era (1870-1895) there were only twenty-three educational institutions that offered international law in the United States.<sup>28</sup> Surprisingly, the contemporary law student is only slightly more likely to have taken a course in international law than her counterpart in 1912.<sup>29</sup> Moreover, although international law is offered on a wider basis in today's law schools,<sup>30</sup> the full incorporation of the subject into legal training remains marginal. For example, there are still no questions on any bar exam concerning international law, no mandatory international law courses, and generally no first-year exposure to the study of international law.<sup>31</sup> This disregard of international law has been particularly disheartening with regard to the teaching of international human rights law. In 1979, only fifteen law schools offered a course or seminar on the subject, and only twenty schools offered such a course in 1990.<sup>32</sup> Despite strides being made to disseminate information and prosecute the perpetrators of human rights violations—events such as state-sponsored terrorism, ethnic genocide, and war crimes such as rape, torture, and the conscription of child soldiers—the subject has yet to become an accepted elective in the traditional law school curriculum.<sup>33</sup> The fail-

---

<sup>27</sup> Grossman and Bradlow, *supra* note 2, at 4.

<sup>28</sup> See REED, *supra* note 10, at 301.

<sup>29</sup> See Richard B. Bilder and Valerie Epps, *John King Gamble's Teaching International Law in the 1990s*, 87 AM. J. INT'L L. 686, 688 (1993) (book review).

<sup>30</sup> See WCL Informal Course Survey, *supra* note 8. One hundred fifty-two (152) of the 160 AALS schools offer a general international law course. See *id.*

<sup>31</sup> See *id.*

<sup>32</sup> See Richard B. Lillich, *The Teaching of International Human Rights Law in U.S. Law Schools*, 77 AM. J. INT'L L. 855, 856 (1993).

<sup>33</sup> See *id.* Despite the increase in institutions offering a course or seminar on international human rights law in the 1980s, only 11.9 percent of the 168 schools then listed by AALS offered courses in human rights law. As of March 2000, over half of American law schools offer a course that studies human rights

ure of the modern American law school to update its curriculum to encompass international law, and thus recognize it as a subject highly applicable to the practice of law, constitutes a profound anomaly in legal training.

The first-year curriculum in most law schools consists of the standard “core courses,” including torts, contracts, property, civil procedure, criminal law, and constitutional law. Furthermore, many professors continue to rely on the traditional case method for instruction. A brief look at Langdell’s curriculum at Harvard indicates that changes to the first-year legal training have been moderate at best. At the end of the nineteenth century, the primary first-year course of study consisted of:

1. The Law of Merchants, Contracts
2. Equity
3. Pleading, Practice, and Evidence
4. Criminal Law
5. Real Property<sup>34</sup>

The continued focus on standard courses that remain inextricably attached to domestic concerns is inadequate to prepare lawyers for a new world reality.

Lawyers practicing within this new reality will be challenged by rapidly developing international economic and political links. Rising global technologies, such as satellite communications, establish greater transparency between global actors. The Internet and high-tech computer networks now connect the world with the click of a button. Authoritarian political systems are being dismantled and societies are becoming more open.

These changes in the world have simultaneously changed the role of a law school, calling for a fundamental reconceptualization of legal training. Exclusive reliance on the Langdellian ideology, which treats law as a science in which legal principles are derived by studying selected cases, will not adequately prepare law students for the contemporary world.<sup>35</sup> New forms of communication such as e-mail, the Internet, and teleconferencing have exploded onto the scene, enlarging the scope of dialogue and questioning the integrity of legal training. The classical ingredients of legal training –consisting of faculty, students, appellate decisions,

---

law, but fewer than twenty percent of schools offer more than one course on the topic. See WCL Informal Course Survey, *supra* note 8.

<sup>34</sup> REED, *supra* note 10, at 454.

<sup>35</sup> See Weyrauch, *supra* note 7, at 263-63 (emphasizing that although the Langdellian teaching method is still largely adhered to, it nonetheless precludes students from observing facts and understanding social norms).

and research centers— underestimate the scope of legal training that is demanded by the new world paradigm. The world is now immersed in multiple networks with ever-growing interconnectedness, redefining the needs of legal education.<sup>36</sup>

Inasmuch as individual states can no longer isolate themselves from the international community, legal training can no longer be enveloped within the four walls of a law school. Instead, law schools must connect themselves with the outside world and reconstruct their academic agendas to work with actors in the international community, such as NGOs, multinational corporations, governments and legal systems of other countries. In addition, while the study of case law continues to provide an indispensable vehicle for legal training, we now know the importance of expanding legal training beyond this one-dimensional approach.

Today, new skills are required in legal education as exemplified by the development of practical and experiential training methodologies. Clinical programs, moot court competitions, study-abroad courses, debate clubs, and an increased reliance on non-legal disciplines such as economics, psychology, political science, anthropology, and sociology have made the study of law based exclusively on readings cases obsolete. Today's law school graduates must have the skills to play the role of facilitators and problem solvers in international transactions. They must also be able to act as liaisons for communications between and among formally organized legal systems with differing national histories, customs, and experiences. Put simply, the philosophical foundation of Langdell's case theory is insufficient to prepare law students for the world they will encounter.

#### **IV. An innovative model: American University Washington College of Law**

What can be done with regard to the disconnection between domestic-oriented legal training and the global-oriented world system? One approach may be simply to make quantitative changes by sponsoring more research programs, stressing the importance of linguistic diversity, and augmenting the number of international students, faculty, and courses. However, this additive approach does not necessarily

---

<sup>36</sup> See Grossman and Bradlow, *supra* note 2, at 10. It is becoming less tenable to classify issues as “international” and therefore as inside the boundaries of international law or as “domestic” and therefore within the jurisdiction of each sovereign state. All issues now have both international and domestic features, in the sense that they influence or are influenced by developments in both the domestic and international arenas. This collapsing distinction between domestic and international calls for a reconceptualization of international law so that these issues can be addressed in their totality and free of the constraints that are created by the artificial distinction between domestic and international issues. *Id.*

provide the typical law student with the diverse interaction that is needed to operate in the new world. In addition to updating its curriculum through the quantitative measures described above, American University Washington College of Law (WCL)<sup>37</sup> has adopted a qualitative, process-oriented approach that sets into motion the dynamics necessary to transform the traditional, domestically-oriented legal training into training that is interconnected with the world. The building blocks of this approach consist of the following: (A) establishing links between the study of domestic and international law; (B) focusing on different legal systems; (C) including cultural issues in the academic agenda; (D) incorporating the perspectives of other academic disciplines into the study of law; and (E) promoting social change and international awareness through purpose-oriented programs outside of the curriculum.

### **A. Establishing links between the study of domestic and international law**

Realizing that virtually every lawyer practicing in the twenty-first century, regardless of his or her practice area, will encounter issues of international law, WCL has modified its curriculum to incorporate international law concepts from the very beginning of the law school experience. International law concepts are woven into courses that have traditionally been thought of as “domestic.”<sup>38</sup> For example, international legal research is part of the Legal Methods Program, a year-long introductory course covering the fundamentals of legal research and

<sup>37</sup> The Washington College of Law was founded by Ellen Spencer Mussey and Emma Gillett 104 years ago. In 1895, Delia Sheldon Jackson approached Ellen Spencer Mussey and expressed a desire to practice law. Mussey herself had undergone legal training at her husband’s law practice but, because of her gender, was later denied admission at the law schools of National University and Columbian College (now The George Washington University). Realizing the importance of Jackson’s endeavor, Mussey contacted her colleague, Emma Gillett. Under Mussey and Gillett’s tutelage, the first Women’s Law Class was held on February 1, 1896, attended by Jackson and two other women. By 1898, six women had completed all but their final year of law school. Not having incorporated their classes as a law school, Mussey and Gillett asked Columbian College to enroll the women for their final year. Columbian College refused on the ground that “women did not have the mentality for law.” Mussey and Gillett founded WCL out of commitment to their students. Upon its incorporation by the District of Columbia in 1898, WCL became the first law school in the world founded by women. Since its creation, WCL has been dedicated to expanding the “traditional” notions of legal education.

<sup>38</sup> This process also purports to avoid possible conflict between the “domestic” and “international” law school faculty by asserting that this academic division is increasingly untenable. One such measure taken at WCL is to encourage collaboration between faculty members on research projects. Faculty are exposed to each other’s scholarly pursuits through monthly internal speakers sessions, where a faculty member presents their current research to the review of their peers.

writing for first-year students. Additionally, in the fall 1999 semester, faculty began expanding the scope of their first-year civil procedure, property, constitutional, criminal, contracts, and torts law courses to include components of the international legal system. Following a problem-solving approach, students are exposed simultaneously to issues that have traditionally been classified as either “domestic” or “international.” For example, the first-year torts class addresses the “international” components of tort law, such as liability for international crimes. The interplay between “international” and “domestic” spheres is presented to the class in a historical perspective with the aim of showing that their interconnection permeates the law. Students in this first-year class are introduced to the *Paquete Habana* case, a U.S. Supreme Court case decided on the basis of customary international law.<sup>39</sup> The students also study cases brought by foreign nationals in U.S. courts under the Alien Tort Claims Act. These cases help students understand the outer limits of the application of U.S. laws abroad as well as the application of treaty law and customary law within the United States.

WCL has also adapted some traditional law school teaching methodologies to incorporate this global perspective. For example, WCL has created the annual Inter-American Human Rights Moot Court Competition.<sup>40</sup> The moot court competition, based on the jurisprudence of the Inter-American System for the Promotion and Protection of Human Rights, is the only English-Spanish moot court competition in the world. In May 2000, law students from twenty-two law schools in thirteen countries participated. Many of the countries represented at the competition do not have an oral legal tradition, and their law schools have no history of teaching human rights.<sup>41</sup> As such, this competition provides a crucial opportunity for foreign students to develop oral argumentation skills and a knowledge base of human rights issues. The competition is also an innovative way for all students to gain first-hand exposure to international jurisprudence.<sup>42</sup> It chal-

---

<sup>39</sup> The *Paquete Habana*, 175 U.S. 667 (1900). The *Paquete Habana* was a boat owned by a Cuban fisherman who was a subject of the Spanish crown. During the Spanish-American War, the ship was stopped by an American blockade, condemned as a war prize, and eventually sold at auction despite the protests of the owner that customary international law forbade nations from capturing fishing vessels as prizes of war. The U.S. Supreme Court recognized the binding nature of customary international law, even though the U.S. Constitution fails to mention what authority international law should have in the United States.

<sup>40</sup> The Inter-American Moot Court Competition began in 1996. Since then, more than 500 students and faculty have participated in these annual competitions. The next competition will be held May 20-25, 2001.

<sup>41</sup> According to the competition’s rules, only one team can represent each law school. Teams consist of two law students who can be accompanied by a professor or other person who has assisted in the development of the team.

lenges the students' command of research techniques by allowing them to learn to work with a cross-cultural legal team and enabling them to develop friendships with law students from other parts of the hemisphere. Students involved in the competition are also afforded the opportunity to meet current leaders in the field of human rights who serve as judges for the competition.<sup>43</sup> In addition to those students participating in the competition, approximately sixty WCL students are involved in planning the conference each year, including drafting the problem and organizing seminars for participants.

WCL students also participate in the annual René Cassin Human Rights Moot Court Competition in Strasbourg, France.<sup>44</sup> WCL, the only U.S. school represented in this competition, has participated every year since 1994. The competition is based on the European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms. Written pleadings and oral arguments are conducted entirely in French. The oral phase of the competition takes place in the official Council of Europe courtrooms in front of judges from the European Court of Human Rights.<sup>45</sup> This competition teaches students to communicate in a second language and to work with legal concepts and procedures outside of the traditional U.S. system. Four WCL students take part in the René Cassin competition each year. Former participants return to coach current WCL students. Together with WCL's semester abroad program in Paris and the WCL summer program in Europe, these French language activities involve over thirty WCL students per year.

WCL also stresses the convergence of perceived domestic and international law for attorneys enrolled in our LL.M. degree programs. The International Legal Studies Program at WCL offers a Master of Laws specializing in aspects of international law, with the understanding that all law has an international angle in today's fast-paced

<sup>42</sup> Each year, competing teams grapple with a hypothetical problem that explores human rights issues, such as women's rights, freedom of expression, states of emergency, amnesty laws, due process guarantees, torture, exhaustion of domestic remedies, and the legality of detention.

<sup>43</sup> The final round of the competition has been judged by such distinguished jurists as Carlos Reina, President of Honduras; Stephen G. Breyer, Associate Justice of the U.S. Supreme Court; ambassadors from the Organization of American States; and members of the Inter-American Commission on Human Rights.

<sup>44</sup> The René Cassin Moot Court Competition is one of the most prestigious competitions in Europe. Each year, over sixty teams from all over the world compete, debating human rights law issues. Teams must submit written legal memoranda before beginning the oral argument phase of the competition. The competition is named after René Cassin, the 1968 Nobel Peace Prize Award winner who helped found UNESCO and was the president of the U.N. Commission on the Rights of Man.

<sup>45</sup> Prior to 1999, judges from the European Commission heard the final oral arguments for the René Cassin competition.

world. The program's flexible structure offers students the opportunity to organize their international legal studies to meet their own needs and is designed to meet the growing demand for lawyers trained in global legal issues. The program offers five specializations: International Business Law,<sup>46</sup> International Organizations,<sup>47</sup> International Protection of Human Rights,<sup>48</sup> International Environmental Law,<sup>49</sup> and Gender and the Law.<sup>50</sup> All of these specializations focus heavily on the importance of

<sup>46</sup> The current trend for companies to expand into markets beyond their domestic borders creates an ever-growing need for attorneys who specialize in the practice of international business law. The LL.M. specialization in international business assists WCL students in acquiring the technical skills and knowledge required of international business lawyers in today's complex global market. Fifteen courses per semester are offered on international business, including International and Comparative Antitrust, International Commercial Arbitration, Legal Aspects of Foreign Direct Investment, and Space Law and Satellite Communications. Students in this specialization may also supplement their classroom learning with outside internships at multinational corporations such as GTE or at international organizations such as the World Bank and the International Center for Settlement of Investment Disputes (ICSID).

<sup>47</sup> The LL.M. concentration in international organizations offers students the opportunity to study the legal and practical aspects of international organizations. Students evaluate the international processes, lawmaking functions, and general activities of selected regional and international organizations such as the United Nations, the Organization of American States (OAS), the World Bank, the European Union (EU), and the Council of Europe. WCL's location in Washington, D.C., the world headquarters for numerous international organizations, allows LL.M. students in this specialization to intern at a wide variety of government agencies, international organizations, and nongovernmental organizations (NGOS), such as the U.S. Agency for International Development (USAID), the Inter-American Development Bank (IDB), the OAS, the World Bank, and the Pan-American Health Organization (PAHO).

<sup>48</sup> The LL.M. specialization in international protection of human rights offers WCL students the opportunity to study international human rights and humanitarian law. Addressing the international principles and rules regulating the evolution of human rights around the world, this specialization covers topics ranging from asylum and refugee law to the roles of international businesses and organizations in the development and enforcement of human rights. Additionally, students in this program may perform internships in one of the many organizations and government offices dealing with human rights, such as the Inter-American Commission on Human Rights (IACHR), Human Rights Watch, the UN High Commissioner for Refugees (UNHCR), or Ayuda, Inc., a nonprofit based in Washington, D.C. that represents immigrants in immigration and domestic violence cases.

<sup>49</sup> Worldwide economic integration brings many benefits, but it also exacts a toll on the environment. One of the challenges of the next century is ensuring that the forces behind economic development respect the limitations on our natural resources and recognize the damage done by pollution. This is the challenge of sustainable development. The study of international environmental law is critical to meeting this challenge and to solving the problems of climate change, ozone depletion, the loss of biodiversity, and the extinction of species. These topics and others are covered in the series of 11 courses offered in the LL.M. specialization in international environmental law, which include: International Environmental Law; Trade and the Environment; Human Rights and the Environment; International Institutions and Environmental Protection; and International Wildlife and Biodiversity. WCL LL.M. students also have the opportunity to arrange fieldwork through a variety of international organizations and government agencies that focus on international environmental law, such as the International Division of the U.S. Environmental Protection Agency, the World Wildlife Fund, and the Center for International Environmental Law (CIEL).

utilizing domestic regimes in order to implement international standards, and on the decreasing barriers to these two legal realms.

The Washington College of Law also offers a LL.M. in Law and Government. Begun in January 1998, this program offers students the opportunity to specialize in administrative and regulatory law and policy in the United States. The program capitalizes on the school's location in Washington, DC., the center of federal regulation, and is of primary interest to U.S. law graduates or international law graduates who seek advanced study of United States public law and legal institutions.<sup>51</sup> The effects of globalization on key American regulatory areas, such as immigration and information law, bridge the artificial barriers between the domestic and international sphere. Graduates of this degree program are prepared to guide the corporations and government agencies of tomorrow into a global marketplace.

## **B. Focusing on the different types of legal systems that exist around the world**

In addition to understanding the international laws and norms that regulate the conduct of nation states and their increasing scope, lawyers practicing in the global environment must understand the legal traditions that influence other countries. This knowledge includes more than an understanding of the substance of the law, but also the legal culture, whether it is common law, civil law, religious law, or customary law. WCL fosters learning about other legal systems through courses which examine these various traditions, either singly or in comparison, and by providing study abroad opportunities in countries with different legal traditions. Courses that focus on legal cultures include: Comparative Law; Inter-

<sup>50</sup> Established in 1997, the LL.M. specialization in gender and the law is the most recent addition to the International Legal Studies Program. This unique specialization was created in response to emerging theories on gender that explore for the first time the effect that gender has on the relationships among states, societies, and individuals. The program aims to enhance legal education by incorporating the experiences of women, contributing to research and advocacy concerning women and the law, and creating further awareness of the ways that the law affects women's lives. It offers courses incorporating international, comparative, and domestic law approaches to women's issues. Courses in the gender specialization include: Women's Legal History; Comparative Family Law; Battered Women and the Law; Gender, Cultural Differences, and International Human Rights; Work and Parenting; Feminist Jurisprudence; and Economic, Social, and Cultural Rights.

<sup>51</sup> There are eight main areas of concentration in the Law and Government LL.M. Program: administrative law and regulatory policy; business and financial regulation; civil and constitutional rights; environmental law and policy; health law and policy; immigration law and policy; information law and policy; and labor and employment law and policy.

national Criminal Law; International and Comparative Copyright; International and Comparative Antitrust; Law of the European Union; National Security Law; International and National Issues; and Worker Rights in the Global Economy.<sup>52</sup> These courses provide a knowledge base on various international legal traditions, while an additional set of courses is designed to examine the ways in which legal issues can be resolved between parties from countries with different legal systems. Such courses include: International Conflict of Laws; Judicial Assistance in Transnational Litigation; State Responsibility for the Protection of Foreign Investment; and International Litigation and Arbitration.<sup>53</sup>

WCL's study abroad programs provide further opportunities for students to study and work in countries with different legal traditions. WCL currently offers programs in France,<sup>54</sup> Switzerland,<sup>55</sup> Hong Kong,<sup>56</sup>

---

<sup>52</sup> See AMERICAN UNIVERSITY WASHINGTON COLLEGE OF LAW 2000-2001 CATALOG 49-67 (2000). In addition to these annual courses, WCL also offers seminars that incorporate international traditions, including Human Rights in Comparative Criminal Procedure; International and Comparative Law Regarding Indigenous Peoples; Comparative Environmental Law; Global Public Interest Practice; and *Temas Especiales en Derecho Internacional* (a Spanish-language course on public international law that provides an introduction to civil law systems). See *id.* at 67-83.

<sup>53</sup> See *id.* at 49-67.

<sup>54</sup> The semester in Paris program, conducted in French at the University of Paris X, Nanterre, exposes students to the European legal culture and the development of the European Union. At the University of Paris X, faculty specialize in international trade law, human rights law, and labor law. French law professors participate actively in their private law practices, which brings a contemporary and practical approach to their instruction. WCL students take introductory courses in French law, European Union law, and legal translation (English-French, French-English). Students may choose additional classes from any of the courses offered in the University's legal department. Information on all of WCL's study abroad programs is available at the school website, at <http://www.wcl.american.edu/programs/abroad.html>.

<sup>55</sup> Each June, WCL offers the Comparative Law Summer Program in Europe. This program is cosponsored by the Center for International Environmental Law (CIEL). The European Union, the Council of Europe, the World Trade Organization, and the United Nations are the "hosts" of classes in Paris and Geneva, with visits to Brussels, Luxembourg, and Strasbourg. Students in this program take two three-credit courses. Students are required to take International Business Law: the New European Legal Order. For their second course, students may choose either International Institutions and Sustainable Development or International Human Rights law. Courses are taught in English by WCL professors. In addition to offering students a comparative perspective, the program is designed to give students a greater understanding of the important links between business, the environment, and human rights.

<sup>56</sup> The WCL-City University of Hong Kong Cooperative Exchange Program allows students to experience Hong Kong during a time of dramatic social, legal, and political change. Students are exposed to the ongoing transformation of one of the most important banking and financial centers in Asia, in the wake of the transfer of Hong Kong from Great Britain to China. WCL students attend classes at the City University of Hong Kong located in Kowloon, about twenty minutes from Hong Kong by rapid transit. The curriculum focuses on international trade, commercial law, and comparative law. All courses are

Chile,<sup>57</sup> Mexico, Canada,<sup>58</sup> and Israel.<sup>59</sup> Students focus on subjects such as international trade, international human rights, international environmental law, and comparative law. Students are also afforded a variety of choices of different legal systems to study.<sup>60</sup> Many students are also able to further their study of these foreign legal systems with an externship experience in a host country law firm or NGO.<sup>61</sup> Furthermore, through WCL's International Human Rights Law Clinic, Center for Human Rights and Humanitarian Law, and the numerous conference and symposia that take place at WCL, students have additional opportunities to acquire knowledge of different legal traditions. Finally, the annual presence of almost 200 foreign lawyers in the law school—LL.M. candidates, as well as foreign faculty and scholars—creates additional exposure to a variety of legal cultures.

---

taught in English, and classroom instruction is supplemented by opportunities for externships with local law firms and visits to the Legislative Council, the Supreme Court, the International Arbitration Center, and the Stock Exchange.

<sup>57</sup> WCL's Chile Program is an intensive introduction to the evolving legal structure in Chile and Latin America as a whole. During this six-week summer program, students complete classes on the legal aspects of trade and investment in Latin America and comparative legal perspectives of social problems. The courses are taught in English by Chilean law professors from the Diego Portales Law School and the Institute of International Studies of the University of Chile in Santiago, leading Chilean practitioners and policy makers, and two WCL faculty members with expertise in human rights and international law.

<sup>58</sup> In 1995, WCL became a partner in the NAFTA Exchange Program, one of the first of its kind in the legal field. The program is a consortium of nine law schools in Mexico, Canada, and the United States which have joined together to provide academic opportunities and promote professional development. The consortium members are WCL, Case Western Reserve University, the University of New Mexico, the University of Ottawa, the Université de Montréal, the University of Western Ontario, the Universidad Nacional Autónoma de México, the Universidad Autónoma de Baja California, and the Universidad de Guanajuato. Through the consortium, students from WCL may spend a semester at any one of the six schools in Mexico or Canada. WCL students are fully integrated into the student body of their host law school, taking regularly scheduled courses and seminars in the host institution's language of instruction.

<sup>59</sup> The Summer Law Program in Haifa provides an extraordinary opportunity to learn about trade and investment law (including e-commerce and computer law) in one of the world's centers of technology. This program consists of two courses: Trade and Investment Law in Israel, and Selected Topics in Israeli law. In addition, students visit the Knesset and Supreme Court in Jerusalem, the Israeli Stock Exchange in Tel Aviv, a Haifa court, the Dead Sea, Massada, Nazareth, and the Sea of Galilee. There are also opportunities for a program participant to extend her stay through an internship. This program is a joint offering of WCL, Nova Southeastern School of Law, and the University of Haifa, Faculty of Law.

<sup>60</sup> Most of the host countries have civil law traditions, including France, Switzerland, Chile, and Mexico. Hong Kong has a common law system and Canada has a mixed common and civil law system. Israel's system combines aspects of civil law, common law, and Jewish religious law.

<sup>61</sup> International externships are supervised through the International Externship Program, *supra* page 24.

## C. Including cultural issues in the academic agenda

Lawyers practicing in today's interconnected world must have an understanding of how culture affects the action of individuals and their relationship with a legal system. The above study-abroad programs are one of the means of exposing students to these cultural issues by affording them the experience of living, working, and studying in a different culture. WCL also offers many opportunities to gain such cultural perspective through its regular curriculum. For example, WCL's International Human Rights Law Clinic (IHRLC), which focuses on issues of international law, offers an unprecedented opportunity for students to represent individuals, families, or organizations alleging violations of recognized or developing human rights norms. Casework involves international human rights claims before international and domestic tribunals, including those of the Organization of American States (OAS), the United Nations, and the United States.<sup>62</sup> Clinic students also represent clients in domestic asylum cases before the US. Immigration and Naturalization Service, the Executive Office for Immigration Review, the Board of Immigration Appeals, and US. federal courts. IHRLC student attorneys are challenged by language and cultural barriers involved in representing clients from foreign countries. Thus, IHRLC students not only learn the skills that are necessary for the practice of law, but they also learn to apply these skills in a multicultural, worldwide setting. IHRLC students have had a remarkable rate of success, obtaining US. asylum for clients from Togo, Sierra Leone, Chad, the Democratic Republic of Congo, Nigeria, and Rwanda in the past year.

The IHRLC is just one of WCL's eight clinical programs, all of which offer students the opportunity to interact with real clients and develop a client-centered theory of advocacy which takes into account cultural diversity. Clinics are currently offered in the following legal areas: criminal justice; federal personal income tax; civil practice; domestic violence prevention and related gender issues; community and economic development; landlord-tenant disputes; and beginning in fall 2001, intellectual property. Although the IHRLC provides student attorneys with the most international exposure, all the clinics teach students about the importance culture can have on legal and personal decision-making.

---

<sup>62</sup> In 1998, IHRLC student attorneys assisted both the Spanish court and the British Crown prosecutors in preparing the case against former Chilean dictator General Augusto Pinochet. WCL clinic students drafted legal memoranda on the interaction of international human rights law and domestic legal issues in national courts. During the initial hearing on whether Pinochet should be entitled to immunity as a former head of state, two WCL students traveled to London to assist barristers in the Crown Prosecutor's Office with their legal arguments.

WCL also offers students opportunities to work with clients in a multicultural setting through its Supervised Externship Program. This program combines fieldwork at an approved externship site with faculty supervision and student reflection on the fieldwork in a weekly seminar.<sup>63</sup> Frequently covered topics in all externship seminars include conducting legal research, interviewing and counseling clients, and managing personal emotions and expectations in a professional role. Through this classroom reflection on their experiences in the workplace, students develop a critical understanding of today's multicultural legal world and gain insight as to how the law works in practice.

J.D. and LL.M. students alike are encouraged to take advantage of their proximity to numerous national and international institutions, as well as NGOs, located in the nation's capital. Many of these organizations allow for direct client representation of foreign nationals and members of various ethnic groups. Others allow for a more policy-based approach. The Externship Program has recently made international law placements at the Arab League, numerous foreign embassies (including the embassies of Mexico, Poland, and Guatemala), the Environmental Defense Fund, the International Monetary Fund (IMF), the OAS, the U.S. International Trade Commission, the U.S. Agency for International Development (USAID), the U.S. Department of Justice, and the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR).<sup>64</sup> In order to assist students in obtaining placement with these international law-focused organizations, WCL's staff includes an international law career counselor who works with both J.D. and LL.M. students to pursue these externship opportunities. During the 1999-2000 academic year, over 200 students took part in the Supervised Externship Program; there were over 120 participants in the program during the summer of 2000.

New technology also has allowed WCL students to take externships abroad. WCL initiated its unique International Externship Program in the summer of

<sup>63</sup> WCL offers subject-specific externship seminars, specializing in areas such as administrative law, public interest law, international human rights, and public international law. If a student does not wish to concentrate her externship in one of these fields, WCL also holds general externship seminars, addressing issues such as the role of lawyers in society or the relationship of feminism to legal practice. In addition to performing their fieldwork assignments and attending seminar classes, externship students are required to keep a daily journal of their work activities and write a paper relating to their externship area. Students are also required to meet frequently in small groups or individually with the faculty member to discuss the progress of their externships. See Susan Carle, Peter Jaszi, Marlina Valdez & Ann Shalleck, *Experience As Text: The History of Externship Pedagogy at the Washington College of Law, American University*, 5 CLINICAL L. REV. 403 (1999).

<sup>64</sup> Additional externship placements include: Ayuda Legal Aid, the Center for International Environmental Law (CIEL), the Environmental Law Institute, Human Rights Watch, the Inter-American Development Bank (IDB), the Tahirih Justice Center, the U.S. Senate, and the World Bank.

2000.<sup>65</sup> This program takes advantage of WCL's many alumni contacts around the world, creating opportunities for international externship placements. International Externship Program faculty use the Internet to offer externship supervision for students wishing to do externships in countries anywhere in the world. Thus far, students have externed with the International Center for Trade and Development in Geneva, the United Nations High Commission on Human Rights in Cambodia, the Center for Women's Rights in Poland, and the Asia Foundation in Taiwan, among others.<sup>66</sup>

WCL also incorporates cultural issues –including issues of gender, race, and class– into its standard curriculum. Some courses that touch on such themes include: Gender, Cultural Difference and International Human Rights; Ethnic Identity and International Law; Asylum and Refugee law; and Lawyers and Clients: Interviewing and Counseling.<sup>67</sup> Other courses use cross-cultural methodologies to introduce students to working within the global society. For example, Professor Daniel Bradlow teaches Selected Issues in International Business Law in conjunction with Professor Thomas Walde, Director of the Center for Energy, Mineral, and Petroleum law and Policy at the University of Dundee, Scotland. The course is based on a simulated exercise that involves the negotiation of a joint venture agreement, with students at WCL and Dundee acting as the two parties to the negotiation. The negotiations are conducted over an eight-week period, and involved communications between the parties via the Internet and a final teleconference.

Finally, students are exposed to cultural issues through their interactions with faculty and students in the diverse WCL community. The International Legal Studies Program currently has 173 LL.M. students from sixty-two countries, spread fairly evenly over six continents.<sup>68</sup> This balanced diversity assures that it is not a

---

<sup>65</sup> This is the first ABA approved international externship program in the United States.

<sup>66</sup> In summer 2000, WCL student Saori Ishida externed with the Cambodian Center for the Protection of Children's Rights (CCPCR), a local non-governmental organization. Piecing together the puzzle that remains from Cambodia's dark past, Ms. Ishida interviewed victims of the civil war and trafficking offenses. Ms. Ishida's research helped her to understand the legal and judicial reform problems that Cambodia faces. She also worked on a land law reform project, which furthered her knowledge and interest in the indigenous people's communal ownership right to the land, socio-economic and legal issues surrounding forced evictions, Cambodian law-making process, and the complexity of legal and judicial reform in general.

<sup>67</sup> See AMERICAN UNIVERSITY WASHINGTON COLLEGE OF LAW 2000-2001 CATALOG 49-83 (2000).

<sup>68</sup> WCL International Legal Studies LL.M. students enrolled in the fall semester of 2000, by region: Africa 19, North America 16, Latin America and the Caribbean 42, Europe 26, the Middle East 11, and Asia 59.

Western European internationalism that is being achieved, but one that is truly global and represents a wide variety of perspectives. While the J.D. student population comes primarily from the U.S., J.D. students are fully integrated with LL.M. students in upper-level classes, ensuring that the multicultural aspect of the school is present in both the J.D. and LL.M. programs. The students also benefit from a faculty with a strong international background.<sup>69</sup>

### **D. Incorporating the perspectives of other academic disciplines in the education of attorneys**

WCL offers a valuable interdisciplinary approach to training for an international legal career through several joint degree programs that culminate in a J.D. from WCL and a master's degree from another department at American University (AU). By complementing their J.D. degree with an additional degree, WCL students are able to market themselves more effectively to future employers and expand the horizons of their legal knowledge.

The J.D./M.A. in International Affairs Program teams the J.D. from WCL with a master's degree in international affairs from American University's School of International Service (SIS). The joint program complements the international law coursework of the J.D. program with master's classes that emphasize the political, historical, and economic dynamics of transnational interactions. Graduates of the program are uniquely prepared to analyze international relations issues with a multifaceted approach, making them ideally suited to careers that influence international policy. Students in the J.D./M.A. program may specialize their Master's degree in any of the following areas: comparative and regional studies,<sup>70</sup> international communication, international development, international economic policy, international politics, peace and conflict resolution, and US. foreign policy.

J.D. students may also obtain a master's degree in law and justice through AU's Department of Justice, Law and Society. This program cross-trains students in the philosophical and moral foundation that underlies various legal systems. Stu-

<sup>69</sup> For example, Professor Daniel Bradlow is South African; Professor Padideh Ala'i is from Iran; Professor Egon Guttman is from the Netherlands; Professor Penelope Pether, Director of Legal Writing and Rhetoric, is from Australia; and I was raised in Chile and educated in Chile and the Netherlands. Emilio Viano, who teaches in the Comparative Law Summer Program in Europe, is Italian. We are joined by numerous WCL adjunct professors, visiting professors, practitioners-in-residence who add to the school's diversity with their background from other countries.

<sup>70</sup> Students may focus on the following regional areas: Asia, Europe, Russia and Central Eurasia, sub-Saharan Africa, the Americas, the Middle East, or North Africa.

dents who complete this J.D./M.S. combined degree program are prepared to deal with comparative criminal justice policy and can assist countries in developing management and legal reforms for criminal justice systems around the world.

The J.D./MBA combined degree program combines legal training at WCL with the business program at AU's Kogod School of Business. Students may elect a concentration in accounting, business law, economic development management, finance, international business, or management of global information technology. With their understanding of international and domestic business issues, graduates of this program are particularly well-prepared for the complexities of today's international business.

More than 150 WCL students take advantage of the dual degree programs each year. Students in these programs are able to complete two degrees while only adding an additional year of study to the J.D. program. This makes these programs a time- and cost-efficient way to gain additional skills in preparation for practice in today's international marketplace.

## **E. Promoting social change and international awareness through purpose-oriented programs outside of the curriculum**

Recognizing that not all learning occurs in the classroom, or even in a clinical or externship setting, WCL has sought ways to provide opportunities for students to expand their legal knowledge while simultaneously providing services to the world community. It has established various purpose-oriented programs within the law school, such as the Center for Human Rights and Humanitarian Law; the Women and International Law Program; Joint Research Projects with the CIEL and the World Commission on Dams; and the Israeli Civil Rights Program. In addition to serving an educational purpose, these programs are helping international policymakers and practitioners around the world to promote human dignity and environmentally and socially sustainable development.

### **1. The Center for Human Rights and Humanitarian Law**

The Center for Human Rights and Humanitarian law ("the Center"), established in 1990, serves to coordinate many of WCL's human rights efforts. These include the International War Crimes Tribunal Research Office, the *Inter-American Human Rights Digest*, the *Human Rights Brief*, the Inter-American Moot

Court Competition, and the Human Rights Training Program. All of these projects, as one of their many goals, generate public awareness to the plight of those whose rights have been systematically exploited and who often lack formal representation, including refugees, immigrants, migrant workers, political prisoners, and victims of religious persecution, genocide, and other war crimes.

### **a. The International War Crimes Tribunal Research Office**

The International War Crimes Tribunal Research Office is the only institutionalized academic research office for the International War Crimes Tribunals for Rwanda and the former Yugoslavia. Founded by a grant from the Open Society Institute<sup>71</sup> and additional awards, the Research Office provides legal support and technical assistance to the Tribunals' Office of the Prosecutor. Since its creation, the Research Office has been conducting substantive legal research on questions of international humanitarian law and comparative criminal law. For these purposes, the Research Office utilizes the assistance of WCL students, who work under the supervision of faculty and staff. The Project's director, Professor Diane Orentlicher, also designed a seminar to instruct students about the law of the War Crimes Tribunals, providing them with a basis for undertaking research and analysis. The Research Office is currently establishing a worldwide network of expert international humanitarian and comparative criminal law consultants in order to seek their input on how to most effectively prosecute war crimes.

### **b. The Inter-American Human Rights Digest**

The Center also publishes the *Inter-American Human Rights Digest: Inter-American Court of Human Rights (1980-97)*, with funding support from the Ministry of Foreign Affairs of the Netherlands. The *Digest* contains excerpts from decisions, reports, and resolutions of the Inter-American Commission. These documents are indexed and analyzed according to the terms of the American Convention on Human Rights<sup>72</sup> and the American Declaration of the Rights

<sup>71</sup> The Open Society Institute (OSI) is a private grant foundation based in New York, and is associated with the Soros Foundations. OSI was established in 1993 to assist the development of an open society through the funding of educational, health-related, and social programs. In addition to their U.S. headquarters, OSI has offices in Brussels, Budapest, Paris, and Washington, D.C.

<sup>72</sup> American Convention on Human Rights, Nov. 22, 1969, 9 I.L.M. 673.

and Duties of Man.<sup>73</sup> The *Digest* is printed in both Spanish and English and is also available on diskette and through WCL's website,<sup>74</sup> allowing practitioners around the world free access to this timely and important research.

The *Digest* is an important resource for the Inter-American System on the Protection and Promotion of Human Rights, improving the consistency, efficiency, and accessibility of the Inter-American System's jurisprudence. It is also instrumental in creating awareness of the Inter-American System among state governments, law firms, judges, NGOs, petitioners, scholars, and the Inter-American Commission and Court, improving compliance, and upholding human rights more consistently. Before the creation of the *Digest*, there was no organized research system for the decisions and resolutions of the Inter-American Commission.

The *Digest* has proven to be an invaluable research tool to practitioners throughout the hemisphere, producing clear case analyses and reducing cumbersome research time. The *Digest's* advisory board, comprised of scholars, lawyers, and human rights activists from Latin America, Europe, and North America, provides guidance on editorial content, quality and outreach efforts. Contributors include leaders in the NGO community, experts in the Inter-American System, and government officials. WCL students also play an active role in the publication of the *Digest*. They assist the directors in performing research, compiling documents, editing text, and reviewing translations from Spanish to English.

### **c. The Human Rights Brief**

The Center also publishes the *Human Rights Brief*, a comprehensive research compendium of ongoing human rights problems, issues, and initiatives throughout the world. Along with the *Digest*, the *Brief* is one of the few human rights publications available on the Internet. Global accessibility has made the *Human Rights Brief* a valuable tool for attorneys around the world who need to stay abreast of current developments in the field. Most importantly, the *Brief* is student-produced and highlights articles written by both students and practitioners. Published three times per year, the *Brief* presents numerous concise articles on issues of human rights and humanitarian law, in addition to a *Legislative Watch*, which reports on pending U.S. legislation relevant to these legal areas. The publication also highlights summaries of decisions released by the Inter-American Court of Human Rights.

---

<sup>73</sup> American Declaration of the Rights and Duties of Man, O.A.S. res. XXX, adopted by the Ninth International Conference of American States, Bogota (1948), OEA/Ser.L/V/1.4 Rev. (1965).

<sup>74</sup> <http://www.wcl.american.edu>.

#### **d. The human rights training program**

The Center also sponsors a number of training programs on human rights issues. For example, begun in the summer of 1999, the Center, the WCL International Legal Studies Program, and the Netherlands Institute of Human Rights (SIM) of Utrecht University inaugurated the Academy on Human rights and Humanitarian Law. The Academy offers intensive three-week courses designed to provide high-quality legal education in comparative and international human rights and humanitarian law, with emphasis on practical application in the field.<sup>75</sup> Participants may choose one or two courses from the following: European Human Rights Law; Inter-American Human Rights Law; Humanitarian Law and International Tribunals; Skills, Values, and Ethics in Human Rights Advocacy; and Women and International Human Rights Law Coursework is complemented by a series of visits to important institutions in Washington, DC., including intergovernmental organizations such as the OAS, international agencies such as the World Bank, and other governmental and nongovernmental organizations. Participants are also encouraged to seek externship opportunities at institutions based in Washington, DC. Perhaps the most valuable aspect of this program is the opportunity it provides for practitioners and students, American and foreign, to share their experiences and cultural views. Courses may be taken either for ABA-approved credit or for a certificate of participation. Academy participants have included judges, magistrates, members of United Nations missions, human rights advocates, professors, officers of international aid and lending institutions, and WCL students. These individuals came from South Africa, Peru, Guatemala, Japan, Argentina, Italy, Brazil, and the US. The Academy integrates students and practitioners in the same classes and provides a valuable opportunity for professional interaction and international exchange.

In cooperation with the American Red Cross and the International Committee of the Red Cross (ICRC), WCL and the Center regularly host seminars for diplomats focusing on international humanitarian law standards and human rights issues in diplomacy. These seminars are made possible by a grant from Raymond I. Geraldson, a prominent attorney and advocate for international human rights and humanitarian law. Attended by more than 135 area scholars, diplomats, embassy representatives, and legal consultants, the most recent “Geraldson Seminar” –held in the fall of 1998– addressed issues such as the role of armed conflict in the disintegration of

<sup>75</sup> The first Academy on Human Rights and Humanitarian Law was held May 29-June 15, 2001. Course information and application information for the 2002 Academy can be obtained through the WCL website.

state structures, and the applicability of international humanitarian law and UN peacekeeping. Conference chairman Geraldson also discussed a proposal for a third protocol to the Geneva Convention on the Use of Nuclear Weapons.

Another training program the Center has developed is “Judicial Administration: the US. Model.” This program was developed in response to a request by the Argentine government to provide assistance in instituting judicial reforms. This model program, which took place in November 1998, was designed to provide members of the Argentine judiciary with extensive background knowledge on the administration of the U.S. judiciary, as well as a practical basis for understanding the system. The Argentine participants sought this knowledge in order to improve management and enhance judicial independence in Argentine courts. The program described the American federal judicial system and focused on the issues of judicial independence and the administration of justice. In addition, it provided the participants with the history and purpose of the administrative offices of the federal judiciary, the Judicial Conference of the United States, Judicial Councils, and the Federal Judicial Center. Sessions featured visits to the several administrative institutions, allowing participants an opportunity to interact with functionaries and hold informal discussions.

In fall 1997, the Center joined with the Inter-American Development Bank (IDB) to provide a training session for 45 judges, prosecutors, and public defenders from eighteen Central and South American countries. Lawyers and other experts from across the United States and the hemisphere provided instruction on incorporating international human rights standards into domestic civil, criminal, and judicial procedures. The training sessions familiarized participants with international human rights law concepts and with methods for incorporating international human rights law into domestic court decisions. The Center published a training manual, and used role-playing and other interactive methods to maximize participation in various subject areas. The subjects included access to justice; judicial remedies; due process; economic, social, and cultural rights; freedom of the press and expression; and the independence of the judiciary. The manual is available on the WCL website.

Primarily designed to reach academics, policy makers, and practitioners, these programs also provide tangible benefits for WCL students. Students have access to all of the programs taking place at the law school. In addition, they frequently have the opportunity to work with program faculty to develop curricula, write and edit student-run publications, organize events, and conduct research. Finally, these programs create contacts with legal practitioners and officials from countries around the world, which allow students a chance to network with prominent international actors.

## 2. The women and international law program

Despite some of the legal advances made by and for women, significant problems of gender-based violence and gender bias remain in countries around the world. Recognizing the particular problems faced by women in Latin America with respect to these issues, the women in international law program at WCL started the transforming women's legal status in Latin America project. Directed by professor Ann Shalleck, the project seeks to address the problems of gender bias inherent in Latin American legal systems and legal education traditions by fostering and supporting the work of Latin American legal scholars and women's rights advocates. By encouraging the work of these experts, the program hopes to integrate women's human rights into legal education and doctrine.

In November 1997, WCL hosted the "Pan-American Conference on Transforming Women's Legal Status" in conjunction with the Pan-American Health Organization (PAHO). More than just a conference, this meeting was an opportunity for academics, women's advocates and university officials from around the Americas to share their experience with integrating human rights and gender perspectives into legal doctrine and law school curricula. Participants exchanged course materials and lesson plans that incorporated gender perspectives into traditional law school curricula. Since the conference, many of the participants have been working to put the ideas they developed into practice in law school settings around the Americas.

For phase two of the project, the transforming women's legal status project received grants from the Ford Foundation and the USAID to award several Teaching, Research, and Advocacy Fellowships. The first year of this fellowship is spent earning an LL.M. in International Law specializing in Gender and International Law at WCL. In the second year, students teach courses from a gender perspective in their home countries. In addition to the regular course work, the fellows work with faculty on developing new pedagogies, particularly in clinical legal education. Clinical training, which provides students with a means to put legal theory into practice, is not traditionally a substantial component of legal education in Latin America. Teaching, Research, and Advocacy Fellows can use WCL's well-regarded clinical program as a model to develop clinics in their home countries.

USAID and the Ford Foundation also funded a number of "Regional Fellows." These fellows do not spend time in residence at WCL; instead, they receive funds to teach courses from a gender perspective in their home country, with the goal that the course will be institutionalized once the year fellowship has ended. WCL's role in this aspect of the program has been to choose the fellows and to offer them support in the form of advice, ideas, consultation, materials, and networking.

There are currently regional fellows teaching in Argentina, Brazil, Chile, Costa Rica, Guatemala, and Peru.

Finally, program fellows, Latin American legal scholars and women's rights advocates, and WCL faculty members have succeeded in publishing the first Latin American legal textbook on gender and the law.<sup>76</sup> This Spanish-language text includes chapters on various substantive areas of the law—criminal law and procedure, family law, constitutional law—as well as general legal theory, all written from a gender perspective. It is expected to become the basis of new courses on gender and the law in law schools all over Latin America. Plans are also underway to translate this text into Portuguese for use in Brazilian law schools.

The transforming women's legal status project has provided a strong foundation for transforming Latin American legal education and doctrine in an effort to realize the longer-term goals of a more equitable and responsive justice sector. It has facilitated a meaningful and necessary exchange among legal academics and advocates working in the field of women's human rights, providing them with unique opportunities to contribute to reforms of both legal education legal doctrine in ways that reflect the needs and priorities of women.

In addition to the students in the Gender and the Law LL.M. Specialization, other WCL students constantly participate in programs to further the understanding of the interplay between gender and international law. For example, the student-produced *Journal of Gender, Social Policy, and Law* produced an entire issue on gender and international law in 1999.

### **3. Joint research projects with the Center for International Environmental Law and the World Commission on Dams**

WCL is taking concrete measures to protect the environment through its partnership with the CIEL, establishing the Joint Research Program in International and Comparative Environmental Law. CIEL is a nonprofit environmental law firm that helps the environmental movement strengthen international and comparative environmental law, policy, and management throughout the world. CIEL's twelve attorneys in the US., Russia, and Switzerland provide legal assistance, policy research, and capacity building, as well as legal education and training. The goal of the WCL/CIEL Joint Research Program is to prepare second- and third-year J.D. students and LL.M. students to work as effective and conscientious advocates for

---

<sup>76</sup> Joan Williams *et al.*, *GENERO Y DERECHO* (1999).

the environment. The goal of the program is to train law students to be able to negotiate international agreements that promote sustainable economic development while protecting the environment. Students are actively involved in the Joint Research Program as volunteers, dean's fellows, research assistants, and event coordinators.

A second joint research project that WCL is involved in is a study that the ILSP for the World Commission on Dams on international and comparative water law and the other regulatory issues that arise in the design, construction and operation of dams. The study, which is being headed by WCL International Legal Studies Program Director Professor Daniel Bradlow and WCL alumnus Gabriel Eckstein, consists of a comparison of the applicable law in approximately 10 countries and of the relevant international legal principles. Each of the country studies are being undertaken by an expert in the laws of each country. Many of these "country experts" are alumni of the WCL's International Law LL.M. program. A number of L.L.M. students and faculty have worked or are now working as researchers on this project. The study includes a set of recommendations on the legal principles that should be followed in sustainable dam projects. This project, is an exciting opportunity for the students, faculty and alumni of the WCL International Legal Studies Program to influence the development of international law relating to sustainable development.

#### **4. The Israeli Civil Rights Program**

To further the legacy of the Universal Declaration of Human Rights, WCL has established an innovative multinational approach to improving human rights and individual liberties in one of the most historically volatile areas of the world, the Middle East. The idea and the impetus for the Israeli Civil Rights Program came from WCL Professor Herman Schwartz. In 1983, he established a two-year fellowship program for Israeli lawyers at WCL. The program provides fellows with the practical skills and legal theory necessary for strengthening civil liberties in Israel. During the first year, participants pursue an LL.M. at WCL and work closely with American public interest groups, such as the American Civil Liberties Union and the Children's Defense Fund. The fellowship's second year, which is funded by the New Israel Fund, is spent in Israel working with Israeli public interest organizations. WCL attempts to choose men and women equally from the Jewish and Palestinian communities in Israel to take part in this fellowship program.

Fifteen years after its inception, the Israeli Civil Rights Law Fellows Program has had an impressive impact on Israel's legal community. It has produced over

thirty graduates who have collectively become the backbone of Israel's civil liberties bar. They have created advocacy organizations within existing institutions, as well as new institutions, such as B'Zchut, the first Israeli organization dedicated exclusively to advocacy for people with disabilities, and Adalah, the first legal defense organization operated exclusively by and for Palestinian Israelis. The program has been so successful that it was expanded to include lawyers from Central and Eastern Europe during the 1998-99 academic year.

## V. Conclusion

WCL is deeply involved in a process of changing legal education to adapt to a new world reality. WCL is developing pedagogues that reflect the global nature of today's legal reality, rejecting the traditional focus on an autonomous domestic system. In this new educational theory, new skills are identified, social change and awareness are emphasized, and a cross-cultural perspective is sought. By experimenting with new and innovative forms of education, the curriculum focuses on breaking down barriers between LL.M. and J.D. students faculty and students; domestic and international law; men and women; and racial and ethnic groups. Students are taught in a problem-solving environment that deals with issues such as environmental degradation, human rights violations, and the unequal treatment of women. The consistent hands-on interaction with faculty, and interaction with students from all over the world, creates possibilities for students to be sensitive to different cultural realities, increasing their understanding of the problems confronting the world. This approach seeks to shape an environment that is not restricted to only one view of the world. WCL also seeks to be profoundly ethical in preparing students to think of legal issues in terms of fairness, taking into account students' own cultural perspectives. WCL's curriculum represents a multi-dimensional academic approach that embodies teaching, scholarship, service, experiential learning, policy development, and a movement toward the creation of a law school that truly engages the world.

# **Los derechos humanos en las funciones sustantivas de la universidad**

*David Fernández, S.J.*

*Sumario:*

- I. Introducción
- II. Los principales retos del siglo XXI  
que atañen a la universidad
- III. Las funciones sustantivas de la universidad y  
su relación con los derechos humanos
- IV. Conclusiones



# Los derechos humanos en las funciones sustantivas de la universidad

*David Fernández, S.J.*

## I. Introducción

La finalidad principal de la educación, dicen todos los especialistas, es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Así, la educación es vehículo de valores, es construcción de un espacio de socialización y es crisol de un proyecto común. Dicho de otro modo, es proyecto de plena vigencia de los derechos humanos como valores sociales compartidos.<sup>1</sup>

La universidad, en particular, crea cultura, civilización. Es reserva de humanidad y de humanismo. Por esto, los derechos de las personas están en el corazón de su identidad y su ser. Los derechos humanos, pues, no son algo ajeno o añadido a la función universitaria, son la misma función universitaria. Estos derechos, entonces, han de penetrar y dar sentido a la educación superior y a cada una de las funciones sustantivas de la universidad.

Los mercados educativos, el imperio del capital privado y la presión que ejercen los empleadores sobre la educación, están modificando esta identidad y misión de la educación superior para orientarla exclusivamente a responder a los requerimientos del mercado de bienes y servicios. Esto desnaturaliza la tarea universitaria y la misión de la educación superior.

---

<sup>1</sup> Cfr. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, cap. II. Ediciones UNESCO, Santillana, Madrid, 1996.

Hoy los procesos económicos, tomados en sí mismos, parecen regir la vida, el destino, los afanes y los ideales de los hombres y mujeres concretos. La cultura dominante ha convertido el éxito personal en una nueva religión, cuyas virtudes cardinales son la “excelencia”, la productividad y la competitividad, al margen de la necesidad de los demás. Frente a ello, parece necesario volver a situar al desarrollo humano, a la persona, a la solidaridad y la justicia, como centro de todo esfuerzo de la humanidad, como el sentido más auténtico de toda fórmula económica y de todo régimen político. La educación en general, entonces, y la educación superior en particular, está llamada, pues, a ser una herramienta adicional en la transformación social, dirigida particularmente hacia la transformación cultural.

La vocación humanista de la universidad, si es real, se ha de expresar también prácticamente, en hecho concretos y mensurables. No puede ser sólo discurso.

Mi participación, más que a reflexiones teóricas, se orientará a formular políticas y acciones que, en mi opinión, han de ser propias de toda universidad frente a los retos que nos presenta el siglo que está iniciando.

Agradezco sinceramente a los organizadores de este encuentro y a quienes tuvieron la gentileza de invitarme a compartir mis reflexiones con ustedes.

## **II. Los principales retos del siglo XXI que atañen a la universidad**

Hace un par de años, justo en el inicio del siglo, Armand Mattelart publicó su *Historia de la Utopía Planetaria*. Obra erudita, si las hay, cuyas conclusiones no pueden ser más desalentadoras: frente a la tradición utopista de la humanidad, de esa capacidad para imaginar mundos nuevos y mejores, la ideología de la modernidad gerencial ha terminado por imponerse como la moneda de curso en nuestro mundo contemporáneo.

En efecto, señala ese autor, la utopía que ha formulado el neoliberalismo ha fijado para la historia un horizonte insuperable. De él ha sido proscrito el ideal de igualdad y de justicia, precisamente los valores desde los cuales se ha inspirado toda utopía en mucho tiempo de historia humana. Nada de grandes temas, nada de grandes conflictos o causas, sino soluciones técnicas a todo problema, una “gestión gerencial desembarazada de preocupaciones de hegemonía política”, según el vocabulario puesto en circulación por las grandes agencias mundiales tecnocráticas. Nada de grandes relatos de liberación, sino fragmentos tecnoutópicos de mirada miope. Con el triunfo del capitalismo liberal, las sociedades humanas

habrían alcanzado “el punto final de la evolución ideológica del hombre”, según señaló Fukuyama<sup>2</sup> en su célebre ensayo sobre el presunto fin de la historia.

Por consiguiente, hoy no hay ya ninguna necesidad de que los ciudadanos ascendidos a consumidores soberanos resistan al orden establecido; por el contrario, se impone la obligación neodarwiniana de adaptarse al nuevo entorno de la competencia en el marco del libre cambio mundial. ¡Al diablo entonces con las preguntas por las finalidades, por la ética, por la política! ¡Al traste con todo ese universo semántico construido para reflejar los sueños de la humanidad de ayuda mutua y cooperación, acumulado al precio de enormes tensiones y lucha de los pueblos!

Hoy está legitimada sólo la “república mercantil universal”, en palabras del propio Mattelart. Y en ella –hay que caer en la cuenta–, uno de los intereses estratégicos en juego que nos involucra de lleno, reside en la alianza entre los *managers* y los intelectuales, a quienes se ubica con una función meramente utilitaria, al servicio de la gerencia económica. Desde un antiintelectualismo característico de este nuevo populismo mercantil, se define entonces al intelectual de manera pragmática y utilitarista, al igual que sucede con la cultura y con la educación en la era de este capitalismo mundial integrado.

De este modo, hoy por hoy, la noción de universalidad se convierte sobre todo en coartada que encubre la ampliación de los mercados. La diversidad cultural se transforma primordialmente en argumento para la estrategia de segmentación de objetivos y fragmentación de audiencias. Ya no queda sitio para un planeta como constructo social. Sociedad global ya no es una definición sociológica, sino una noción gelatinosa armada para la eficiencia geoeconómica.

Este modelo de integración mundial usurpa el concepto de globalidad para ocultar que no se dirige sino a una minoría de integrados solventes y que aparta a la gran masa de los excluidos del planeta.

Con el nuevo milenarismo del mercado global democrático, se ha expulsado a la política, a la ética y a la educación como forma de edificación del ser humano. La *market mentality* ha dejado el campo libre a los actores de la racionalidad mercantil para imponer su ideología tecnoglobal. Esta particular visión enmascara la complejidad de lo real, lo simplifica y unilateraliza, al mismo tiempo que oculta las responsabilidades de lo que acontece en el mundo.

Carlos Monsiváis lo adelantaba hace tiempo: “la globalización –dijo él en 1994– significa que nunca más habrá que decir “lo siento”. Y es que así es. La nueva *business class* global se ha convertido verdaderamente en una “sociedad

<sup>2</sup> Fukuyama, E., *The End of History*.

anónima”. A fuerza de pensar que se es una sociedad de responsabilidad ilimitada, gestora de la totalidad social, y de pretender regularla confiando en las leyes del mercado, las grandes unidades de la economía mundial se han convertido en sociedades desresponsabilizadas. Las nociones de poder y de política se han hecho volátiles, complejas, sustraídas de cualquier análisis o crítica. Las responsabilidades en el seno del sistema global se diluyen hasta tal punto que no hay forma de identificar a sus actores. Entonces, el individuo se emancipa persiguiendo sólo sus fines individuales. La realización del interés general depende, por consiguiente, del mercado.<sup>3</sup>

Frente a esta visión compacta, unilateral y abstracta del sistema económico, la universidad actual ha de ayudar, por el contrario, a ver mejor el mundo como un espacio-tiempo en el que coexisten formas de explotación, de opresión y de humillación antiguas y nuevas, así como formas de resistencia, experimentadas e inéditas. El mundo es rizoma, no calco, dirían Deleuze y Guattari.

En Seattle, Washington, Sao Paulo y Buenos Aires hemos tenido la oportunidad de ver a últimas fechas otro tipo de eventos globales, esta vez sin patrocinador, contrario a lo que sucede con las Olimpiadas o el Mundial de Fútbol. En directo hemos visto los efectos del irracionalismo del “libre flujo” de los capitales y hemos comprobado la necesidad de controlarlos. Hemos verificado empíricamente, a nuestros alrededores, que la inserción en el mundo global sin ética y sin política, sin verdadera educación, quiere decir, tanto la salida a la calle de los excluidos de la modernidad gerencial como las batallas en torno de la identidad cultural y la autodeterminación de los pueblos.

En un planeta en el que el mercado ha dejado mal parada a la esperanza, resulta urgente hablar de política, de educación, de proyecto nacional y de ética. Justamente el tema que nos ha convocado a esta reunión.

No en balde el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, —conocido como *Informe Delors*—<sup>4</sup> resituó recientemente la educación como la utopía necesaria y nos invitó a revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación. No en balde sugiere, para ello, dar a cada persona los medios necesarios para comprender al otro, comprender el mundo y comprenderse a sí mismo.

Para esta comisión internacional, la educación que necesitamos en el portal de este nuevo milenio debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y de sus aptitudes, pero también de su facultad de

<sup>3</sup> Cfr. Mattelart, Armand, *Historia de la Utopía Planetaria. De la ciudad profética a la sociedad global*. Paidós Transiciones, Barcelona, 2000. Cap. 14. Pp. 407-429.

<sup>4</sup> La educación o la utopía necesaria. Introducción por Jaques Delors, *Ídem*, pp.13-36

juicio y acción. Esta educación se basa, en su propuesta, en cuatro pilares, directamente opuestos a la utopía tecnogerencial que nos ha dejado sin pensamiento utópico:

1. *Aprender a conocer*, combinando una cultura general amplia con la posibilidad de profundizar en algunos conocimientos;
2. *Aprender a hacer*, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional, sino, sobre todo, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo;
3. *Aprender a vivir juntos* desarrollando la comprensión del otro y la percepción del otro y la percepción de las formas de interdependencia respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz, y
4. *Aprender a ser*, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

Buscar una relación entre educación superior y derechos humanos implica, entonces, entre muchas cosas, abrir cauces de reflexión, estimularnos para alzarnos contra el estado actual del mundo, restituir la memoria, la ética y la política al proceso de integración de las sociedades singulares en un conjunto mundial. Significa ayudar a abrir una poética de lo diverso, una política de la pluralidad. Y todo esto exige recuperar, como decía Levinas,

*una inocencia sin ingenuidad, una rectitud sin estupidez, una absoluta rectitud que es también una autocrítica absoluta, que se lee en los ojos del que es el objetivo de mi rectitud y cuya mirada me cuestiona. Ese movimiento hacia el otro que no regresa a su punto de origen en la forma en que regresa una desviación, incapaz como es de trascendencia: un movimiento más allá de la ansiedad y más fuerte que la propia muerte. Esa rectitud que se llama Temimut, la esencia de Jacob.*<sup>5</sup>

De esta magnitud son los desafíos que la universidad enfrenta hoy en nuestro mundo.

<sup>5</sup> E. Levinas, *Quatre Lectures Talmudiques*, p. 105.

### III. Las funciones sustantivas de la universidad y su relación con los derechos humanos

En congruencia con lo antes dicho, cada una de las funciones sustantivas de la universidad ha de hacer su parte al abordar esta problemática y ha de contribuir, desde su propia especificidad, a modificarla. Ahora expondré cómo entiendo cada una de estas funciones en relación con la promoción, defensa y ampliación de los derechos humanos.

#### A. La docencia

##### 1. La relación educativa

Algunos rasgos que –creo– deben marcar las actitudes, la vida y la acción de quienes somos parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en una comunidad universitaria, serían los siguientes:<sup>6</sup>

En el proceso educativo es necesario establecer una relación no entre alguien que dicta un conocimiento y otro que lo anota y memoriza, sino una relación de ayuda competente tanto en el acceso y en la elaboración de conocimientos como en la adquisición de habilidades.

Todos los involucrados en este proceso han de dar, entonces, testimonio de un espíritu crítico cuando, por ejemplo, se hagan afirmaciones surgidas de la negligencia en la investigación y verificación, cuando se absoluticen puntos de vista relativos, cuando se oculten datos o nos encontremos frente a posiciones tomadas *a priori*. Este espíritu crítico que se ha de procurar no es otra cosa que la pasión por la verdad que se busca y que se descubre gradualmente con humildad, asiduidad y rigor, sin poder jamás llegar a poseerla absolutamente.

Un auténtico universitario ha de estar también abierto siempre a la pluralidad de puntos de vista sobre los diferentes objetos que constituyen la materia de estudio. Esta apertura a la pluralidad es la que le permite, entre otras cosas, aprovechar los adelantos tecnológicos y la investigación experimental en el proceso educativo.

Así, otra característica propia de quienes desean empujar verdaderos procesos universitarios es tener la capacidad y el deseo de colaborar interdisciplinariamente, tanto porque valoran y saben trabajar en equipo, como también porque saben

---

<sup>6</sup> Elementos presentes en el *Reglamento del Personal Académico*, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), edición privada, Guadalajara, México, 2000.

que los conocimientos y habilidades están en correlación recíproca, desde la unidad última de lo real.

Una maestra o maestro universitario preocupado por los derechos humanos procura siempre situar los diversos conocimientos en la realidad social concreta en que vivimos y para la cual nacieron esos conocimientos. Mediante esa vinculación, manifiesta los desafíos éticos que se desprenden de ella. Los alumnos, por su parte, reflexionan los conocimientos desde la realidad y con ella los confrontan. Asumen, además, la parte que les corresponde de la interpelación ética de lo real. Nadie, pues, puede quedar impasible frente al herido tirado junto al camino ni delante de quien demanda una palabra de esperanza.

Con la interacción continua entre maestros y alumnos se ha de intentar suscitar una reflexión personal y colectiva crítica sobre las opciones de valor en la sociedad, sobre los desafíos del mundo contemporáneo. Entre otros desafíos enunció rápidamente: la lucha por la paz, contra el hambre, por la justicia, por la igualdad de oportunidades, la redistribución de la riqueza, la elevación de los niveles de vida, la equidad de género, y acerca de la contribución que las ciencias y las técnicas pueden aportar para la construcción de un mundo más justo y fraterno.

En la medida en que no existen ciencia ni asignatura neutras, se trata, además, de propiciar en todas las materias la emergencia de planteamientos filosóficos, éticos o religiosos que tengan relación con la convivencia humana, con el sentido de la existencia y con las razones para actuar o para esperar.

Se ha de intentar, adicionalmente, recuperar la propia práctica educativa para, a través de esta recuperación, impulsar el enriquecimiento del diseño curricular de los distintos programas académicos.

Alumnas y profesoras, alumnos y maestros, deben estar abiertos siempre a prácticas pedagógicas nuevas, integradas a la luz de los principios de una pedagogía participativa y contextualizada. De esta manera, se trata de que al mismo tiempo que se respeta la autonomía de las distintas disciplinas, se acompaña de cerca a los alumnos y alumnas en su proceso de integración como personas. Esto supone introyectar los desafíos del mundo contemporáneo y comprometerse resueltamente en la búsqueda de un humanismo social.

De todas y todos los alumnos se espera, entonces, una actitud de aprendizaje interesado, de colaboración en la dinámica educativa universitaria, una conciencia crítica y propositiva, apertura a la verdad y a la pluralidad, disciplina y espíritu reflexivo, conciencia de la existencia de universos sociales distintos al propio y disposición a la solidaridad social. De los maestros y maestras se espera que sean ejemplo moral e intelectual para sus alumnos en todos los renglones señalados.

En una verdadera universidad, el mejor maestro no es el que más sabe ni el que trabaja más, sino aquel que hace trabajar a los alumnos de la manera más inteligente, más estimulante y más eficaz, con una lógica pedagógica en la cual los alumnos sean el verdadero sujeto de aprendizaje, y no los destinatarios anónimos de un discurso que se impone desde arriba.

Queda además, para la universidad en su conjunto, el reto de incorporar en el currículo la luz particular que ofrecen las llamadas “hermanas incómodas” del campo escolar. Esto significa que las perspectivas de género, medio ambiente, interculturalidad y derechos humanos, han de estar presentes en toda práctica docente.

## **2. El binomio derechos-responsabilidades como contenido central**

Uno de los contenidos más importantes en la formación que ha de ofrecer la educación superior es la de subrayar el deber de ejercer los propios derechos de manera responsable, y unir los derechos con las responsabilidades. En el largo plazo, los derechos fundamentales sólo pueden ser preservados para todos si se ejercen responsablemente y con el respeto debido a los derechos recíprocos de los demás. Y esto pertenece en sí mismo a los estándares internacionales. La propia Declaración Universal de Derechos Humanos lo subraya adecuadamente en su artículo 29 cuando dice:

*En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto a los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.*

De esta manera, el planteamiento ético a impulsar no trata sólo acerca de los derechos, sino también sobre las responsabilidades. Y los valores, principios y actitudes de una ética así no pueden ser negociados ni objeto de litigio o de legislación. Se trata de hacer que ellos resuenen en el corazón de las personas. Finalmente, el respeto por los derechos humanos depende de que las personas experimenten que su acción está sostenida y justificada moralmente.

La idea es crear un sentido de “obligación cívica”: instalar en los individuos la idea de que deben actuar de manera que se apoye los valores compartidos. Y esta idea ciertamente apela a los valores de la tradición religiosa y secular, bastante más viejos y profundos, en muchos aspectos, que los estándares internacionales de derechos humanos.

En el fondo, es nuestra convicción que los estándares internacionales refieren también a –y dependen de– una concepción de la persona que asume que ésta actúa responsablemente y de una manera consciente y justa. La legislación sobre los derechos humanos se refiere precisamente a lo que es bueno y lo que es malo. No es ajena a criterios de valor. Los estándares internacionales muestran una clara inclinación hacia cierto tipo de conductas y creencias. En particular, promueven los valores de solidaridad, equidad, libertad, tolerancia y no-discriminación. Y tomados en su conjunto, los valores que promueven los estándares internacionales de derechos humanos crean y subyacen a una ética particular: ésta que debemos impulsar.

La mera idea de que existen derechos que nos son comunes a todos y todas, y éstos tienen que ser garantizados, se fundamenta en la convicción de que cada ser humano es sagrado y de que cada uno de nosotros tiene ciertas responsabilidades para con todos los demás. Y la idea de solidaridad que teje todos los estándares internacionales implica que es nuestro deber tener cuidado con lo que pasa con otras personas por la mera razón de que son seres humanos.

## **B. La investigación**

Para toda universidad que se precie realmente de serlo, resulta central realizar investigaciones de gran calidad y pertinencia, en el mayor número de campos sociales y científicos.

En relación con la plena vigencia de los derechos humanos, el tema que en el fondo nos ocupa ahora, la investigación que la universidad debe realizar, ha de atender a los desafíos que propone la realidad particular en que la universidad está inserta y a la cual se debe, y orientar su labor a modificar la realidad, es decir, hacer investigación orientada a la práctica.

Permítame empezar este apartado haciendo memoria de Octavio Paz. Constatemos con él que en el mundo de hoy existe una paulatina pero irreversible desvalorización de la persona. En nuestra tradición cultural habíamos creído que cada hombre y cada mujer eran un ser único, irrepetible; los modernos los vemos ahora como órganos, funciones y procesos. Las consecuencias de ello sólo pueden ser terribles. “El hombre es un ser carnívoros y un ser moral –dice Paz–: como todos los animales vive matando pero para matar necesita una doctrina que lo justifique”. En el pasado, las religiones y las ideologías le suministraron toda clase de razones para asesinar a sus semejantes. Hoy, lo que tiene, es la doctrina de la libertad absoluta del mercado.

En efecto, con este modelo, los derechos económicos, sociales y culturales del pueblo de México sufren gravemente. La oferta educativa pública cada vez es menos suficiente y de menor calidad para la mayoría de los habitantes de este territorio. La inversión en ciencia y tecnología es marginal. Las condiciones de salud son malas. Los jefes de familia han de emplearse por arriba de una jornada ordinaria de trabajo, con lo que el derecho al descanso, incluso, queda en entredicho. La destrucción de la riqueza natural y de las culturas autóctonas avanza sin freno.

Podría argüirse que desde siempre los pobres en América Latina han vivido esta situación de vacío de capital social y de violación a sus derechos, pero esa falla se ha agravado con el actual modelo económico, por la retirada del Estado a favor de la iniciativa privada, por la disminución del gasto público, por la corrupción rampante, por el abandono del apoyo al patrimonio natural y cultural, y a las organizaciones de la gente.

Y es importante, entonces, investigar, por ejemplo, sobre las relaciones entre la liberalización a ultranza y la crisis de los derechos humanos en nuestra sociedad.

En efecto, como han alertado los provinciales jesuitas de América Latina, en todo el continente y en nuestro país se percibe un rompimiento general de la sociedad que tiene múltiples causas y aparece en la inestabilidad de las familias, las múltiples y crecientes formas de violencia, la discriminación contra la mujer, la destrucción del medio ambiente, la manipulación de los individuos por los medios de comunicación, el hostigamiento al campesinado y las comunidades indígenas, el crecimiento de ciudades inhóspitas, la pérdida de legitimidad de los partidos políticos, la privatización del Estado por grupos con poder económico, la pérdida de gobernabilidad del aparato estatal, la penetración de consumos denigrantes como la pornografía y la droga, la prescindencia del compromiso comunitario y de la práctica de la solidaridad. Desaparece, pues, como horizonte, la preocupación por la calidad de vida de la población, por la salvaguarda de su dignidad y sus derechos.

Ante esta realidad, una exigencia que se nos plantea –como universitarios y como defensores de los derechos humanos– es la resistencia creativa a las dinámicas que destruyen las economías nacionales y los pueblos. Supone investigar y entender, primero y a fondo, el modelo actual de integración económica, para llegar a descubrir su racionalidad y sus supuestos éticos. Empezar entonces un esfuerzo educativo formal e informal para transformar las instituciones, las empresas y los proyectos excluyentes, las políticas de exclusión, y a los hombres y las mujeres que son actores de exclusión, muchas veces sin conciencia de ello. Soste-

ner, pues, un esfuerzo paulatino y paciente de investigación y docencia encaminado a crear esa sociedad solidaria que no existe.

Por eso, para los universitarios y para los defensores de los derechos humanos, continúa vigente, a pesar de la crisis de las ideologías y del oscurecimiento de las utopías, proponer un no definitivo al capitalismo devastador que carece por completo de controles. Un sistema así, imperio del capital privado, a merced de las grandes empresas trasnacionales desnacionalizadas, es profundamente injusto e imposibilita una democracia real y, por tanto, la plena vigencia de los derechos fundamentales de las personas.

Continúa vigente, igualmente, el decir no a las visiones puramente utópicas que postergan para la solución final el goce pleno de los derechos de los individuos y los pueblos, la solidaridad y la equidad económica y de género. Los derechos humanos, por el contrario, se nos aparecen ahora, tanto como norma crítica para evaluar cualquier sistema social, cualquier formación cultural –incluidas las teológicas y cristianas–, como proyecto inmediatamente realizable en cualquier punto del globo y en toda circunstancia.

Universitarios y defensores y defensoras de los derechos humanos decimos sí y proponemos, en cambio, un proyecto de democracia real, en donde las relaciones económicas, sociales y políticas –con alimentación, salud y educación–, con verdadera participación, libertad y alegría, especialmente para las mayorías secularmente empobrecidas y para los sectores marginados, sean una realidad cotidiana.

Sí, a una comprensión de los derechos humanos fundamentalmente como derechos de los pobres y los excluidos, desde una opción preferencial por ellos que no sea meramente asistencialista, piadosa o mesiánica; sino que los asuma como una realidad colectiva, conflictiva y alternativa, sujetos radicales de la liberación y la democracia.

Los defensores de derechos humanos, las universidades, los organismos públicos o civiles, no podemos asumir, por tanto, un purismo anticonflictivo que no se haga cargo, humanizándola, de la conflictividad social inherente al cambio social.

Es verdad que los derechos humanos tienen una dimensión y una validez universal. Pero también es verdad que esa validez universal sólo puede lograrse teniendo en cuenta el *desde dónde* se les considera, y el *para quién* y *para qué* se proclaman. Para algunos –en palabras de Ignacio Ellacuría– *ese desde* y *ese para* es desde los pueblos oprimidos y desde las mayorías populares, para o en busca de su liberación. Así, la tarea de historización del concepto de derechos humanos sigue siendo una asignatura pendiente para todos, y particularmente para la investigación universitaria, hacer de este concepto algo concreto en el aquí y el

ahora, de suerte que no caigamos en trampas ideológicas que apunten privilegios y mantengan el *status quo*.

Los derechos humanos no son neutrales. Al contrario, están hechos para salvaguardar la libertad, la igualdad, la equidad, de los más amenazados. Su vigencia, por tanto, sólo es posible si se tiene el objetivo de reparar las injusticias y de velar por los más pobres.

Hoy en nuestro país siguen existiendo serios retos para la vigencia de los derechos humanos, tal cual ha quedado dicho. Como heridas abiertas, persisten en nuestro territorio realidades como el hambre, el desempleo, la alta mortalidad infantil, la tortura, la detención arbitraria, la inseguridad pública, la violación al debido proceso y a la seguridad jurídica, la opresión de los pueblos indios, las terribles condiciones carcelarias, la deficiente procuración de justicia, la corrupción policíaca y la falta de independencia y objetividad de muchos miembros del poder judicial. Estos son temas torales que deben ser abordados por una investigación universitaria cualificada y pertinente.

Además, en lo que toca al respeto y aprecio por la diversidad, nos hace falta, como sociedad en conjunto, reconocer que ésta es parte de la historia y de toda comunidad humana, y que la naturaleza sonrío con ella. Condenar la exclusión y la intolerancia, el racismo y las presuntas superioridades de género. Dejémonos, entonces, inspirar por los aportes de los pueblos indios al proceso de transformación social y reconozcamos su derecho a la autonomía.

### C. La difusión y la vinculación

Por medio de la difusión y la extensión universitarias se trata de impregnar con el espíritu comunitario y humanista de la universidad a la realidad externa a la institución. Nadie enciende una luz para ocultarla debajo de la cama –dice el Evangelio. La vocación de iluminar con nuestras adquisiciones y descubrimientos algo de la enorme oscuridad que nos rodea en estos momentos, es una vocación de todos los que forman parte de una comunidad educativa.

Por esto, para realizar su misión intrínseca en relación con los derechos humanos, toda universidad ha de atender a la concreta realidad social en la que está inserta. Para nuestro país, considero que ha de hacerse desde los criterios generales que a continuación enumero:<sup>7</sup>

1. Habiendo considerado los actuales procesos internacionales y su asociación con los principales problemas socioeconómicos del país, es indispensable *contri-*

---

<sup>7</sup> Cfr. Criterios de Pertinencia Social del ITESO, edición privada, Guadalajara, México, 2000

*buir efectivamente a hacer crecer y distribuir la riqueza.* Asimismo, promover la eficiencia en la planeación y asignación de recursos y hacer de los mismos un uso que sea compatible con el medio ambiente y lo preserve para las generaciones venideras.

2. Contribuir a posibilitar o fortalecer aquellos procesos, proyectos y decisiones gubernamentales y/o civiles dirigidos a *generar mejores y consistentes condiciones de justicia social y equidad* en el país y sus regiones.

Tales procesos, proyectos y decisiones deberán considerar con toda seriedad el punto de vista, los modos de organización y los recursos de los hombres y mujeres destinatarios de estos proyectos, a fin de lograr la existencia real de condiciones suficientes para satisfacer consistentemente sus necesidades de alimentación, salud, vivienda, educación, capacitación, seguridad, información y recreación. Especial atención requiere la situación de aquellos grupos y regiones pobres y/o en proceso de empobrecimiento.

3. Se requiere *alentar la formación de una sociedad poseedora de una nueva cultura política* en la que, lo mismo en una pequeña comunidad rural o grupo urbano que en los más altos niveles de decisión política, se respete la ley; se promueva la participación; tengan vigencia las libertades, los derechos y los deberes de todos; sea democrática la toma de decisiones y la conducción de los asuntos públicos; se priorice la resolución pacífica de controversias y la construcción de la paz.

Con el fin de contribuir al desarrollo de una nueva cultura política y a la construcción de un sistema político democrático, se tendrá que buscar fortalecer las iniciativas y procesos de participación social y ciudadana tendientes a ese fin y la universidad estará dispuesta a alentar la discusión y el debate públicos de asuntos políticos, sociales o económicos de carácter estratégico para el estado y/o el país.

En la medida de sus posibilidades, la universidad puede contribuir al desempeño eficiente del sector público, ofreciendo a los funcionarios de diversos niveles y dependencias gubernamentales críticas y propuestas alternativas que posibiliten que su trabajo se viva como servicio y que se lleve a cabo con eficiencia, racionalidad, honestidad y austeridad; que sus planes y programas respondan a las necesidades reales del país, sus regiones, municipios y sectores sociales. La universidad puede contribuir a que las leyes e instituciones del Estado respondan a los intereses del conjunto de la sociedad, tanto en los municipios como en el estado.

4. Es fundamental, además, *reforzar y generalizar una nueva cultura* en la que la dimensión ética, la identidad, la equidad entre géneros, la pluralidad, la inclu-

sión, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a todos los derechos humanos, el espíritu emprendedor y el aprovechamiento sustentable de los recursos naturales destaquen entre los elementos sustanciales del modo de ser y hacer de los habitantes y grupos sociales de la región y el país.

A la luz de lo anterior, la universidad puede desarrollar productos y servicios que contribuyan a conocer, fortalecer, desarrollar y difundir ampliamente la dinámica cultural de las regiones y los distintos grupos sociales de México.

5. En el contexto de una sociedad cada vez más afectada por la extendida vigencia de diversos mecanismos de muerte, se ha de realizar especial esfuerzo por reforzar y generalizar una cultura en favor de la dignidad humana y de la vida; una cultura que permita entender y enfrentar estos mecanismos de destrucción y muerte con respuestas y propuestas que reconstruyan y hagan brotar la vida en todas sus dimensiones.
6. En la actualidad de nuestro país, es preciso contribuir a robustecer el tejido social, a *favorecer la creación de vínculos entre los diversos grupos y sectores de la sociedad*, así como a buscar una relación más equitativa entre éstos.

Desde las perspectivas de género, étnica y de grupos de edad específicos, una universidad preocupada por los derechos fundamentales procurará que sus productos y servicios así como sus propuestas para dinamizar las regiones, partan prioritariamente de y redunden en favor de los trabajadores rurales y de los que trabajan formal o informalmente en las ciudades; los campesinos e indígenas; la población migrante; los micro, pequeños y medianos empresarios; los niveles municipales y los programas sociales de gobierno; los organismos de la sociedad civil que trabajan por la vigencia o ampliación de los derechos para la población; los grupos sociales que requieren atención especial.

7. Adicionalmente a los criterios y finalidades enunciadas, me parece, muy concretamente, que las universidades podemos colaborar con las autoridades en su acción internacional a favor de la plena vigencia de los derechos humanos, por ejemplo:
  - a) Realizar investigación de soporte o de apoyo en relación con objetivos precisos (p. ej. contra la pena de muerte de connacionales en los Estados Unidos);
  - b) Elaborar informes para los organismos multilaterales que tiene que enviar el gobierno (p. ej. para la Comisión de Derechos Humanos de la ONU; la Comisión Interamericana de Derechos Humanos; o bien respuestas a informes de los distintos Relatores de Naciones Unidas, etc.)

Para poder cumplir su tarea como promotora de la dignidad humana y, en esa tarea, de los derechos humanos, la universidad –ella misma– tiene que ser coherente y convertirse en un ente que respeta, promueve y defiende los derechos

fundamentales. Sólo se puede educar con el ejemplo: siendo solidario, respetuoso, promotor y defensor de estos derechos fundamentales.

Por esto mismo, en las universidades confiadas a la Compañía de Jesús, se ha procurado impulsar, entre otras acciones:

1. El **Día de la Solidaridad**, a propósito del cual se investiga, enseña, reflexiona y vincula con algún sector especialmente vulnerable de la sociedad;
2. **Programas de Solidaridad Permanente**, por medio de los cuales la universidad se hace presente en zonas deprimidas de la región en la que se encuentre y en emergencias por desastres sociales y/o naturales;
3. La figura de **Procurador de Derechos Universitarios**, como entidad primordialmente conciliadora, pero con capacidad para emitir recomendaciones a cualquier autoridad universitaria;
4. El **Foro del Sistema UIA-ITESO de Derechos Humanos**, cada dos años, como oportunidad para reflexionar colectivamente sobre los principales desafíos que nos propone la realidad de los derechos humanos en el país y como ocasión para concertar algunos esfuerzos;
5. El **Premio Tata Vasco de Derechos Humanos**, que se otorga también cada dos años. Este premio tiene como intención apoyar y alentar a organismos y personas menos conocidas de la comunidad de defensores de los derechos humanos en su importante tarea. Consiste en una estatuilla y en una determinada cantidad de dinero en efectivo, y
6. Realizar **investigación interdisciplinaria y colegiada** sobre los temas sustantivos de pobreza y educación en tanto que derechos fundamentales conculcados.

## IV. Conclusiones

A manera de conclusión de estas arriesgadas reflexiones, que ya he alargado demasiado, quisiera terminar con aquello con lo que comencé esta intervención: desentrañar un poco más la concepción de universidad que implican.

Nuestra aspiración como educadores y como defensores de los derechos humanos es generar, afianzar, desarrollar una cultura de respeto, promoción y plena vigencia de estos derechos fundamentales. Pero cada cultura particular, sin embargo, hunde sus raíces en su propio mundo, en su propio tiempo; expresa sus aspiraciones, sus tendencias, así como las imágenes y los módulos que rigen sus comportamientos. Cada época configura sus propios valores, su propia concepción de la vida según las mentalidades de los múltiples creadores de cultura que surgen en cada espacio y en cada tiempo.

En nuestro propio tiempo y espacio, una descripción honesta de la cultura no puede sino considerar los rasgos contrarios a los derechos humanos a los que hemos hecho referencia en esta exposición. Estos y otros rasgos socioculturales contrarios al respeto de la dignidad humana hacen que nos tengamos que plantear la pregunta de si, como educadores y universitarios, hemos de transmitir tal cual lo que hemos recibido en herencia, sin asomo de crítica, sin señalar claramente las potencialidades que la propia realidad encierra, también para la equidad, la justicia y los derechos fundamentales.

La respuesta es obvia; de hecho está en la base de todo el discurso que hemos escuchado ahora: la inspiración humanista que confiesan nuestras universidades hace que respondamos rápidamente la pregunta anterior en sentido negativo.

Por esto, como instituciones de educación superior que quieren ser sujetos y actores sociales con proyecto propio, tenemos que aspirar a proyectar hacia la sociedad los valores universales y dar testimonio real de aquello que puede ser cambiado para implantar la justicia, la verdad y la equidad. Por esto, queremos también impulsar los derechos humanos. Y esto implica analizar y criticar los comportamientos personales y sociales que no promueven la dignidad humana, y también investigar, elaborar y difundir nuevos modelos de acción personal y social, acordes con las aspiraciones compartidas de una humanidad que gime con dolor y sueña esperanzadamente.

Esto significa entre otras cosas, por cierto, que la universidad debe estar comprometida en la lucha contra el fanatismo, contra el fundamentalismo, contra la condena inquisitorial de otras maneras de ser, contra la segregación y la exclusión en todas sus formas.

Es la universidad entera –su organización, las personas que la conforman, los estudios que emprende–, la que se debe comprometer a establecer esta lucha crucial en defensa de la dignidad de todos los seres humanos. No sólo un departamento o un programa, sino la universidad como conjunto, de tal manera que no sólo se busque la verdad investigando, enseñando, sirviendo al bien común de la sociedad, sino que esto se haga de tal forma que se consiga, en profesores, alumnos, funcionarios, egresados, y también en la misma sociedad, una lograda síntesis de cultura y justicia, de ciencia y conciencia, de profesionalismo y ética; una síntesis, pues, de la experiencia social y la experiencia profesional.

# Visión y propuestas para la región

*Ana María Rodino*

*Sumario:*

- I. Los derechos humanos en la universidad
- II. Los derechos humanos en la docencia
- III. Los derechos humanos en la investigación universitaria
- IV. Los derechos humanos en la extensión o acción social
- V. Los derechos humanos en la conducción estratégica de la gestión universitaria



# Visión y propuestas para la región

*Ana María Rodino*

## I. Los derechos humanos en la universidad

**C**oincidiremos que entre los grandes logros del siglo XX está el reconocimiento de que todo hombre o mujer, por el solo hecho de serlo, es titular de derechos fundamentales que no pueden serle arrebatados con base en legalidad alguna. Aunque sus antecedentes se remontan a la antigüedad, la consagración universal de los derechos humanos como inherentes a la persona es un fenómeno contemporáneo: se perfiló como cuerpo doctrinario después de la I Guerra Mundial con la materialización del derecho internacional humanitario y se afirmó después de la II Guerra Mundial con la creación de las Naciones Unidas y la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Los Estados del mundo, además de haber suscrito una gran variedad de instrumentos internacionales que consagran los derechos humanos, los han ido incorporando a las Constituciones y al derecho interno para garantizar su protección.

Entrado ya el siglo XXI, los derechos humanos se reconocen como el marco ético, legal y político apto para guiar la convivencia entre las personas, grupos y naciones del mundo. Como producto del avance del conocimiento humano y de acuerdos mundiales, son una garantía de respeto a la dignidad de las personas y la posibilidad de su felicidad y desarrollo como individuos y como conjunto social. Pero su reconocimiento no siempre se corresponde con su vigencia real. Especialmente en América Latina, la región más desigual. Siguen siendo el horizonte

hacia el que marchamos, entre tropiezos y retrocesos; un ideal de largo aliento que debemos sostener, defender y hacer progresar día a día en todos los ámbitos.

La universidad tiene una responsabilidad social medular en educar en la filosofía y la práctica de los derechos humanos, porque aluden a las condiciones necesarias para la existencia plena y feliz de las personas y las sociedades, porque “nada de lo humano les es ajeno”, los derechos humanos están presentes en *todos* los ámbitos del quehacer educativo de la universidad. Pero no basta con que estén presentes, por la naturaleza de la institución deben ser abordados por ella en forma explícita y sistemática, analítica y crítica, sostenida y comprometida.

Concibo a la universidad como un espacio institucionalizado de creación de cultura, ciencia y modos de conocimiento; un actor social que se organiza estableciendo –o procurando establecer– una distancia crítica de los aparatos de apropiación de conocimientos (la economía) y del poder político de una sociedad. Es la concepción que, siguiendo a Alan Touraine, se ha llamado *la universidad como productora de sociedad*. Entender así a la universidad tiene implicaciones de peso, porque supone la *búsqueda de impacto en la construcción social*, más allá de la mera formación profesional o técnica; la *defensa de la autonomía intelectual*, como institución y en los sujetos que forma, y la *independencia crítica frente a la gestión económica y política*. Autonomía e independencia crítica puestas en función de la construcción social y que reconocen un lugar para el pensamiento de todos en condiciones de igualdad, a partir de su dignidad como personas.

Si las universidades aspiran a *producir sociedad*, tienen que comprometerse activamente con la educación en derechos humanos en todas las dimensiones de su quehacer. En la visión del IIDH, el gran desafío es incorporar los derechos humanos a todas las funciones universitarias: a la *docencia*, a la *investigación* y a la *extensión o acción social*, y también a la *conducción de la gestión universitaria*.

El reto estratégico se traducirá en acciones tácticas, articuladas en un proceso progresivo, que contemplen las funciones dentro de la estructura institucional –qué hacer y desde dónde hacerlo.

Con esta doble óptica, permítanme compartir cómo visualizamos desde el IIDH la educación superior en derechos humanos y algunas propuestas para promoverla.

## II. Los derechos humanos en la docencia universitaria

Las universidades –todas– deben comprender la importancia y asumir la responsabilidad de enseñar derechos humanos dentro de todas las disciplinas que im-

parten, porque su estudio incide, y mucho, en el desempeño eficiente y responsable de cualquier profesión; en la formación integral de los educandos; en el avance del conocimiento –sobre cada disciplina, sobre la sociedad y sobre la relación disciplina-sociedad (es decir, el conocimiento “socialmente situado”), y en el desarrollo de la comunidad donde la universidad actúa, (Rodino, 2003).

Esto es aplicable a cualquier disciplina, desde el derecho hasta la administración y las ingenierías, desde las ciencias políticas hasta las de la salud y las naturales y exactas. La perspectiva de DH debería estudiarse tal como está presente en la realidad: atravesando los distintos campos del saber, igual que atraviesa todas las dimensiones de la vida humana. Una gran tarea por delante, entonces, es introducirla en el plan de estudios de las distintas carreras universitarias, contemplando dos dimensiones: la curricular y la metodológica.

## **A. Dimensión curricular**

### **1. Nivel de pregrado**

¿Cuáles son las tendencias en la región sobre incorporación curricular de la educación en derechos humanos a nivel de pregrado?

Los casos varían según las disciplinas. En unas pocas carreras no existen dudas teóricas respecto a que el estudio de los derechos humanos es pertinente y necesario: en Derecho y campos afines como Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. (Digo que no hay dudas “teóricas”, porque aceptar la pertinencia conceptual del tema no siempre se traduce en incluirlo en los planes de enseñanza profesional.) En las otras carreras el tema todavía no se plantea, con una que otra notable excepción en algunas universidades.

A grandes rasgos, distingo tres grupos de casos que muestran distintos grados de avance en cuanto a la incorporación de la EDH, de donde se sigue que las estrategias de promoción deberán ser diferentes en cada caso.

#### **a. En las carreras de derecho y disciplinas afines con componentes jurídicos**

En estos campos no hay dudas teóricas de que el estudio de los derechos es pertinente y necesario. De estas disciplinas provienen la mayor parte de los estudios doctrinarios e investigaciones en el tema y los expertos y defensores de derechos humanos. Son los campos donde se ha producido mayor desarrollo de la educación superior en derechos humanos.

Un cierto número de universidades latinoamericanas cuentan hoy con cursos de pregrado en derechos humanos en estas carreras, que suelen ser asignaturas individuales, a menudo optativas. Tales iniciativas, aunque todavía minoritarias, representan un progreso, pues evidencian que el saber de los derechos humanos va ganando legitimidad académica, responde a necesidades del contexto y tiene demanda entre la población estudiantil.

En este caso, hay que avanzar sobre lo construido: evaluar las experiencias existentes para mejorarlas y expandirlas a más universidades en todos los países.

Respecto al cómo se incorporan los derechos humanos en el currículo de las carreras jurídicas, hacemos dos recomendaciones. Primero, en un plan de estudios de derecho actualizado y riguroso, *la asignatura de derechos humanos debería ser obligatoria*. En la actualidad no concebimos un profesional del derecho que desconozca el tema, o lo maneje “de oídas”. No se trata de hacerlo un especialista, pues para ello están los programas de posgrado, a los cuales me referiré más adelante. Se trata de formar un abogado conocedor de los desarrollos modernos del derecho, y con sentido ético y sensibilidad social para aplicarlos en su práctica profesional.

La organización del programa y la metodología de tal asignatura puede tener variantes y así ocurre entre las universidades del mundo que a la fecha la imparten. Pero es útil conocer las experiencias exitosas. Una práctica probada con buenos resultados en Europa y la América anglosajona ha sido la de impartirlos con modalidad de seminarios, que se caracterizan por: 1) un enfoque interdisciplinario; 2) modalidades pedagógicas participativas y activas, y 3) prácticas de investigación documental y aplicada sobre los problemas más candentes del contexto local, regional e internacional.

Segundo, además de enseñarse por separado, como cuerpo de conocimientos con unidad, *los derechos humanos también deben aparecer como contenido transversal en todos los cursos de derechos temáticos*, enmarcándolos y dándoles sentido, porque son su referente ético-legal. Si las leyes regulan la convivencia en comunidad, su fin último y condición de legitimidad es proteger los derechos de las personas en condiciones de igualdad. Son, en el ordenamiento jurídico interno de los países, las garantías de protección de los derechos humanos de la población, cada uno en un espacio particular de la vida social: el Derecho Penal, al tipificar y sancionar delitos; el Procesal, al fijar los mecanismos del justo proceso; el Laboral, al regular las relaciones de trabajo; el Electoral, al establecer las reglas de la participación política. Con la misma lógica, podríamos seguir con los demás campos temáticos –Civil, Administrativo, Tributario, Indígena o Consuetudinario, etc.– viendo su conexión con los derechos humanos.

Ambos espacios de enseñanza se complementan y son necesarios. Si falta el tratamiento focalizado que le da la asignatura específica, se pierde la visión integral, histórica y universal de los derechos humanos. Si falta la constante referencia transversal al tratar los derechos temáticos, se debilita la comprensión del sistema y de los mecanismos nacionales de protección de los derechos.

¿Qué hacer? Acciones por emprender en este caso son:

1. Universalizar (generalizar) la incorporación de la educación en derechos humanos en todas las carreras de Derecho y afines.
2. Ubicarla dentro del pensum o plan de estudios de manera explícita, sistemática y rigurosa, asignándole como mínimo un espacio propio de estudio y, además, un tratamiento transversal en todos los cursos de derechos temáticos que aborde el pensum.

### **b. En las carreras de educación (facultades universitarias e institutos superiores de magisterio)**

Aquí se observa un desfase notable. En la última década, la educación en derechos humanos ha venido creciendo sostenidamente en el continente, impulsada por el avance de la conciencia mundial sobre los derechos humanos y por acuerdos internacionales (por ejemplo, la declaración de Naciones Unidas de la Década de la Educación en Derechos Humanos).

Además de la rica experiencia en la educación no formal, que en América Latina viene de los años setenta, en los noventa la educación en derechos humanos entra en los sistemas educativos formales de nuestros países. Reformas legales empiezan a incorporar explícitamente principios y contenidos de educación en derechos humanos en las constituciones políticas, las leyes nacionales de educación y las políticas públicas, entendiéndola como un derecho de las personas que el Estado debe garantizar.<sup>1</sup> Se va introduciendo también, en distinto grado según los países, en los currículos oficiales de la educación primaria y secundaria, en los textos escolares y en el trabajo de aula. Los Ministerios de Educación, ONGs nacionales y organizaciones internacionales (las UNESCO y el IIDH entre ellas) están desde hace tiempo capacitando educadores en servicio para que puedan llevarla a sus aulas y la multipliquen entre sus colegas.

Sin embargo, las facultades de educación no están siendo actores importantes en este proceso. Salvo casos contados, no han asimilado como institución los desarro-

<sup>1</sup> Datos de 19 países americanos se consignan en el *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos - Normativa*, IIDH, 2002.

llos teóricos, normativos y metodológicos de la educación en derechos humanos para incorporarlos a sus programas de formación de los futuros educadores.

Trato el caso de las carreras de educación por separado, precisamente, por el desfase mencionado y por la urgencia que tiene si queremos que los progresos en educación primaria y secundaria sean sostenibles. Aquí también recomendamos incluir a la educación en derechos humanos en el plan de estudios de manera independiente y focalizada (como una asignatura específica a) y, además, transversal, porque el tema tiene conexiones profundas con otras asignaturas de la carrera (pedagogía, filosofía de la educación, historia de la educación, contexto social de la educación y las didácticas especiales).

¿Qué hacer?

1. Crear conciencia entre autoridades y docentes de las Facultades de Educación sobre el desarrollo de la educación en derechos humanos en el mundo y la región, y la importancia teórica y práctica de que las instituciones formadoras del magisterio se compenetren de estos avances y se sumen al proceso.
2. Promover la incorporación en los planes de estudio de los futuros maestros –de educación parvularia, primaria y secundaria– de principios, contenidos y metodologías de EDH.
3. Impulsar en las Facultades de Educación la discusión teórica, la sistematización de experiencias exitosas de EDH –mundiales y continentales– y la investigación aplicada a los contextos locales.

### **c. En las carreras de otras disciplinas**

Aunque profesionales de muchas disciplinas compartan la filosofía y la práctica de los derechos humanos y valoraren su enseñanza para la formación de los individuos como personas y como ciudadanos, no es frecuente que comprendan que tienen que ver con todos los campos del saber y todas las profesiones. Fuera de las carreras jurídicas, se tiende a considerar el trabajo de derechos humanos como una opción personal de activismo político –el cual se ve como algo separado y diferente de la educación científica y profesional.

A riesgo de simplificar, diría que en las demás carreras universitarias en América Latina, la educación en derechos humanos brilla por su ausencia. Hay grados, es cierto. Puede haber alguna presencia en Ciencias Sociales y Humanidades, cuando se estudian las luchas por los derechos humanos dentro de la historia social y del pensamiento. Pero poco y nada como campo del saber por derecho propio. Y menos todavía se estudian las implicaciones de derechos humanos en el ejercicio profesional.

Es cierto que todas las universidades y sus facultades tienen una visión filosófica de su misión y definen un perfil ético y social de los profesionales que quieren formar. En esos marcos normativos siempre se encuentra alguna perspectiva de valores y principios de DH. Pero... ¿es explícita?, ¿cuán desarrollada está? Y luego, ¿se traducen esos principios en contenidos de aprendizaje, en orientaciones para el ejercicio profesional?

Por ejemplo, ¿se plantean las universidades latinoamericanas los problemas, insuficiencias, retos y dilemas que enfrentarán en su práctica profesional los trabajadores sociales en materia de derecho al trabajo, a un nivel de vida adecuado, a la protección de la familia y la seguridad social? ¿Y los médicos y enfermeras en materia de derecho a la salud física y mental? ¿Los científicos naturales en cuanto al derecho a la vida y al disfrute de un medio ambiente sano y sostenible para albergar a las generaciones futuras? ¿Los ingenieros, arquitectos y urbanistas en cuanto a derecho a la vivienda, a la defensa del patrimonio histórico y cultural de los pueblos? ¿Los economistas y administradores públicos o de empresas privadas frente al derecho al trabajo, a la educación, a la equidad en la distribución de los bienes y servicios? Y así podemos seguir... ¿Abordan estas cuestiones cruciales los profesores con sus alumnos? ¿Lo hacen de manera documentada y crítica, analizando las implicaciones de derechos y los no pocos conflictos que surgen en la práctica profesional en el mundo real?

Los valores y principios de DH valen para todas las profesiones, pero la práctica de cada una afecta directamente la vigencia de derechos específicos. Tiene consecuencias que los profesionales enfrentarán, lo quieran o no, en su desempeño diario. ¿Los estamos preparando para asumirlas de manera informada y responsable?

Sobre el particular hay reflexión y experiencias, pero en América Latina pocas veces han surgido de la voluntad política de las universidades. Mucho de lo que hoy se hace proviene de docentes comprometidos con los derechos humanos a título individual y si los abordan desde alguna cátedra universitaria, lo hacen como extensión de su propio activismo en organizaciones civiles. El liderazgo en el pensamiento y las acciones de educación en derechos humanos en la región nació en la sociedad civil organizada, sobre todo las ONGs especializadas.

¿Qué hacer? Acciones por emprender en este caso son:

1. Sensibilizar a autoridades y docentes de todas las facultades/escuelas universitarias sobre los vínculos directos entre DH y el ejercicio profesional de cada disciplina
2. Promover la discusión, la reflexión y la investigación de esos vínculos por parte de los académicos de todas las disciplinas.

3. Incorporar la enseñanza de los derechos humanos y sus conexiones e implicaciones para las disciplinas específicas dentro de las currículas de todas las carreras universitarias.

## 2. Nivel de postgrado

A este nivel hay progresos mayores y más generalizados. En los últimos años se ve un crecimiento acelerado de programas de postgrado en derechos humanos, tanto que resulta difícil llevar cuenta de todas las iniciativas. Son sobre todo Maestrías y según la información disponible, se mantiene la constante observada en los estudios de pregrado: la gran mayoría se ofrece desde las facultades de Derecho, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. La tendencia es auspiciosa y debería ser objeto de un relevamiento detallado para difundir todas las iniciativas y conocer sus características y enfoques.

Los datos sistematizados que posee el IIDH, provenientes de dos estudios concluidos en el año 2000 (Polo, 2000; Sánchez y Salom, 2000), indican que a esa fecha, los posgrados en derechos humanos presentaban varias limitaciones serias. Entre las más notorias:

1. Un enfoque predominantemente jurídico de los derechos humanos desde el punto de vista de su historia, conceptualización y libertades individuales (derechos civiles y políticos), con poco o ningún análisis de: a) los derechos económicos, sociales, culturales y de los pueblos, y b) de los instrumentos y mecanismos para la protección efectiva de derechos en el ámbito interamericano;
2. Una metodología de transmisión de contenidos teóricos básicos y generales, que no profundiza en temas específicos, no alienta la investigación aplicada de utilidad para las sociedades latinoamericanas, ni promueve el compromiso y la acción de los estudiantes para resolver los graves problemas sociales de los países del continente;
3. La carencia de especialistas temáticos de derechos humanos, aún entre los propios profesores que dictan los cursos;
4. La escasez de investigaciones y estudios doctrinarios innovadores en materia de derechos económicos, sociales y culturales –esto es, aparte de la bibliografía existente, por cierto abundante, sobre derechos civiles y políticos.

Es posible que iniciativas más recientes se hayan propuesto superar estas limitaciones. Como un ejemplo propio, el IIDH y la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en Latinoamérica (AUSJAL) acaban de lanzar un programa interuniversitario latinoamericano de especialización en derechos humanos que ofrece diplomados especializados –en acceso a la justicia, participa-

ción política y educación en derechos humanos— en cinco universidades del continente en forma coordinada y simultánea, utilizando una metodología que combina la enseñanza presencial y a distancia y que incorporará la investigación aplicada de docentes y estudiantes. La Universidad Iberoamericana, aquí presente, es una de las sedes del proyecto.

¿Qué hacer? Acciones por emprender en este sentido son:

1. Sistematizar información sobre la oferta de posgrados en derechos humanos en la región a fin de difundirlos, analizar los enfoques y contenidos predominantes, compararlos e intercambiar aprendizajes.
2. Impulsar posgrados en verdad interdisciplinarios, que convoquen el esfuerzo conjunto de distintas facultades y que se abran a poblaciones estudiantiles diversas, a efectos de superar la concepción errónea de que los derechos humanos son asunto de juristas.
3. Promover que los posgrados existentes hagan esfuerzos por especializar a los docentes de pregrado y a los maestros y profesores de enseñanza media que trabajan en el tema.

## **B. Dimensión metodológica**

La preocupación por incluir los derechos humanos en las currículas universitarias de todas las carreras debe ir de la mano con una igual preocupación por su metodología de enseñanza. En nuestra educación superior sigue predominando la clásica metodología expositiva, centrada en el discurso de un único docente experto, frente al cual los estudiantes mantienen un rol pasivo de consumidores y reproductores de la información que reciben, ya procesada por especialistas (el propio docente y la bibliografía).

Educar en la filosofía y la práctica de los derechos humanos obliga a revisar este enfoque tan arraigado. No existe “una” metodología para enseñar derechos humanos que funcione como receta infalible; pero sí un conjunto de principios pedagógicos fundamentados y probados, que se derivan de la naturaleza de este saber —que es a la vez un modo de ser, vivir y convivir.

Enfatizaré algunos principios básicos de la pedagogía de los derechos humanos:

### **1. Abordaje integral e interdisciplinario**

Un objeto complejo, multidimensional como el saber de los DH, pide un abordaje también complejo, que muestre conexiones, implicaciones, múltiples facetas y tensiones. De allí que su enfoque pedagógico deba ser *integral* —poniendo de manifiesto la indivisibilidad de los derechos y su interrelación mutua— y a la vez

*interdisciplinario*, sumando al análisis jurídico las perspectivas filosófica, histórica, política, sociológica, psicológica y antropológica, entre otras.

Tal enfoque debe revelar la interdependencia entre derechos humanos y sociedades democráticas, mostrando en qué medida los primeros sólo pueden ser reconocidos y respetados en el contexto de las segundas. No se trata de dictar todo lo que existe sobre derechos humanos de manera sobrepuesta, sino de ofrecer una visión articulada de lo que a menudo se trata por separado, como distintos “tipos” y “generaciones” de derechos.

La integralidad también es una respuesta, desde la óptica de los derechos humanos, a problemáticas concretas de las sociedades, ya que fenómenos todavía tan arraigados en América Latina como la discriminación, la desigualdad y la exclusión (de género, étnica y cultural) no son exclusivamente asuntos económico-sociales y culturales, sino también asuntos de participación política y ciudadana, de acceso a la justicia y de educación en derechos. De aquí que la visión integral no pueda lograrse a cabalidad sin aportes interdisciplinarios.

## **2. Aprendizaje significativo y aplicable a la vida**

Comprender los derechos humanos es entender que están presentes en el aquí y ahora, desde los contextos cercanos hasta los distantes: en las situaciones de la vida personal como de la comunidad local, en los problemas del país como los de la región y el mundo. Y es reconocer que en su defensa y promoción se juega la vida y la felicidad de la gente. Si nuestra enseñanza no muestra que los derechos humanos son significativos para todos y cada uno de los educandos, no lograremos que los aprendan más allá de su repetición mecánica.

El análisis teórico-doctrinario debe ir siempre acompañado de su aplicación a la práctica, en particular a la protección efectiva de derechos vulnerados. Desde esta óptica hay que encarar el análisis de los problemas urgentes de la realidad regional –la lucha contra la pobreza, la marginación, el analfabetismo, la discriminación, la inseguridad, la corrupción, entre tantos otros. Hay que enseñar cómo los derechos pueden ser traducidos en legislación y políticas públicas, exigidos al Estado y defendidos ante la justicia.

## **3. Formación holística: intelectual (conocimientos), ética (en valores y actitudes) y operativa (competencias y destrezas para la acción)**

Los derechos humanos no son un contenido que basta con retener y repetir. Porque son un saber de naturaleza a la vez conceptual, valórica y vital, no se

puede decir que se han enseñado ni aprendido si no se reflejan en actitudes y conductas coherentes con los principios que los sustentan. O si su estudio no desarrolla capacidades y destrezas que ayuden a respetarlos y protegerlos en la cotidianeidad. Educar en derechos humanos implica, además de la enseñanza intelectual, cultivar la formación ética y el compromiso social de los estudiantes para que los promuevan y protejan de manera activa en su futuro ejercicio profesional y en su práctica de ciudadanos.

#### **4. Participación activa del educando**

En torno a los grandes temas y problemas de derechos humanos, la experiencia muestra que los estudiantes se motivan más y aprenden mejor cuando deben reflexionar sobre situaciones de la vida real en las que entran en juego los derechos humanos o sobre situaciones hipotéticas que se asemejan a situaciones reales. Estimulan su aprendizaje actividades como, por ejemplo, observar de manera directa; buscar y examinar datos de su contexto; analizar la cobertura de temas por los medios de comunicación; debatir temas polémicos; resolver casos concretos; simular situaciones de resolución de conflictos; deliberar y producir documentos (informes, diagnósticos, resoluciones, dictámenes, etc.). Los trabajos en grupo potencian aún más su entusiasmo y su aprendizaje, intelectual y social.

Como resultado, ganan una mayor comprensión de la complejidad política de los derechos humanos y la percepción de que poseen y pueden desarrollar más las destrezas necesarias para hacer trabajo de derechos humanos. Este enfoque del aprendizaje, basado en la experiencia, los ayuda a alcanzar niveles altos en la investigación, la argumentación y la comprensión –destrezas académicas que se transfieren además al aprendizaje de otras disciplinas y a su posterior práctica profesional, (Hamilton, 1997).

El desafío metodológico para la enseñanza superior de los derechos humanos es incorporar estos principios básicos en el diseño de los cursos y seminarios; en las estrategias didácticas del docente; en las actividades prácticas de los estudiantes; en los ejercicios de investigación y en la evaluación de los aprendizajes.

Existen antecedentes y experiencias valiosas de este tipo en cátedras de derechos humanos en América Latina, en la América anglo-hablante y en Europa. Pero se conocen poco por falta de difusión y por eso no se generalizan.

Acciones necesarias por emprender en este sentido son:

1. Identificar, sistematizar e intercambiar entre las instituciones universitarias experiencias exitosas o “buenas prácticas pedagógicas” de educación en derechos humanos.

2. Producir y difundir materiales teórico-prácticos sobre metodologías de la educación en derechos humanos a nivel superior.

### **III. Los derechos humanos en la investigación universitaria**

En cuanto *investigación* universitaria en derechos humanos, el panorama de necesidades y posibilidades es amplísimo. Por su vínculo directo con la vida de las personas, la doctrina de los derechos humanos enfrenta constantemente nuevos problemas teóricos y de aplicación. Sobre todo en una realidad de cambios acelerados, de complejidad creciente, e incertidumbres profundas como la actual, en la que casi a diario se reconfiguran los escenarios económicos, políticos, socio-culturales y tecnológicos del mundo y sus naciones –y por ende, de la vida de la gente.

Los nuevos problemas –y los viejos aún no resueltos– deben ser identificados e investigados desde una óptica de derechos humanos, que apunte no sólo a brindar respuestas teóricas, sino a generar alternativas de solución para las personas y las sociedades en el marco de la democracia.

Es cierto que en nuestro continente, gran parte de los expertos en el tema enseñan e investigan en universidades latinoamericanas, por lo común en facultades de Derecho, Ciencias Políticas o Relaciones Internacionales. Pero esto ha sido más el resultado de su propia vocación y compromiso individual– a menudo ligado a una activismo simultáneo en ONGs de derechos humanos–, que de políticas y acciones de promoción de derechos humanos de las propias universidades. ¿Cuánto más desarrollado no estaría este campo si tales políticas y acciones institucionales existieran?

Un paso importante del continente en las dos décadas pasadas ha sido la creación paulatina, en un número creciente, de universidades, de institutos y centros de derechos humanos con funciones de promoción, investigación y educación en derechos humanos, por lo general ubicados en las facultades de Derecho, Ciencias Políticas o Relaciones Internacionales. Pero estas iniciativas, además de ser todavía minoritarias, suelen ser pequeñas en su dotación de profesionales y recursos, lo que no les permite involucrar en la investigación a grupos amplios de profesores ni de estudiantes. Y esta es una limitante, porque la investigación universitaria debería contemplar también la de los estudiantes –dentro de cursos y seminarios de carrera, en proyectos departamentales e interdepartamentales y en trabajos de graduación.

Sobre investigación en derechos humanos realizada en otras facultades que no tengan que ver con las ciencias jurídicas o políticas no dispongo de información.

O es escasa, o la que hay se difunde poco, o ambas cosas. Es un vacío preocupante, sobre todo considerando la insuficiencia de estudios en América Latina sobre derechos económicos, sociales y culturales –los que más se beneficiarían de contribuciones de otras disciplinas para complementar los enfoques jurídicos.

Acciones por emprender en este sentido son:

1. Relevar los proyectos y productos de investigación sobre derechos humanos generados en las universidades latinoamericanas, en todas sus facultades, y ponerlos a disposición de las comunidades universitarias de la región;
2. Intercambiar la experiencia de investigación de los institutos y centros universitarios de derechos humanos que existen en la región;
3. Promover la realización de investigaciones universitarias interdisciplinarias e interdepartamentales sobre derechos humanos, y
4. Estimular la investigación estudiantil sobre derechos humanos en todos los espacios académicos posibles (en cursos y seminarios de carrera, proyectos departamentales e interdepartamentales y trabajos de graduación).

#### **IV. Los derechos humanos en la extensión o acción social**

En cuanto a la *extensión*, también hay que reconocer experiencias universitarias de larga data que demostraron ser muy importantes en la promoción y protección de derechos humanos. La más destacada dentro del accionar de las escuelas de derecho son los *consultorios jurídicos*, en los que estudiantes avanzados, bajo la guía de sus docentes, brindan asesoría legal, en forma gratuita, a personas que no pueden costear los servicios de abogados privados, pudiendo llegar incluso a defender su caso ante el sistema judicial. Una investigación reciente del IIDH reveló que este tipo de iniciativa es de las más exitosas en nuestra región para ampliar el acceso a la justicia de las poblaciones más pobres y excluidas (IIDH, 2000).

Sin embargo, curiosamente, estas y otras acciones de extensión no siempre se perciben relacionadas con la defensa de derechos humanos, por lo cual no se las suele enmarcar en su doctrina, ni sustentar en sus instrumentos de defensa o su jurisprudencia.

La formación de los futuros abogados ganaría en sensibilización ético-social y eficacia profesional si las actividades de extensión universitaria en las que participan se conciben y se ejecutan desde una perspectiva de derechos humanos. Lo dicho es aplicable también a los estudiantes de otras disciplinas.

Mucho es lo que las universidades pueden hacer en materia de extensión para promover y proteger derechos humanos. Corresponde a cada facultad diseñar sus actividades específicas, que a veces podrán replicar experiencias exitosas de otras latitudes y a veces serán propuestas inéditas. En cualquier caso, lo más útil socialmente es que las actividades de extensión se basen en un diagnóstico previo de necesidades de la población local en cuanto a protección de sus derechos (en particular, de los sectores excluidos y en situación de riesgo o vulnerabilidad), y que procuren responder a tales necesidades de manera directa. En este trabajo es recomendable establecer vínculos de cooperación con ONGs locales, lo cual contribuiría a una atención más integral de los problemas y a un mayor impacto del accionar universitario.

## **V. Los derechos humanos en la conducción estratégica de la gestión universitaria**

Concluyo invitando a considerar otro espacio universitario desde donde también puede –y a mi juicio debería– promoverse el trabajo de derechos humanos: el de la gestión o administración de la propia universidad. En el mundo interconectado en que vivimos y siendo los derechos humanos una temática universal, que apela y moviliza a la humanidad, poco es el impacto del trabajo de promoción aislado, sea de una persona, un grupo o una institución. La historia de los grandes avances de los derechos humanos es ejemplo de colectivos que unen aspiraciones y esfuerzos: se organizan, deliberan, toman acuerdos y actúan en conjunto. Hagamos lo mismo en nuestras universidades y potenciaremos resultados.

Hoy más que nunca, frente a amenazas (y también oportunidades) *globales*, el camino más eficaz es el de la *cooperación interinstitucional*. Impulsar acciones conjuntas, concertadas y ejecutadas entre instituciones que comparten objetivos, es una decisión estratégica que debe provenir de la conducción universitaria. Es una visión de política universitaria que debe inspirar a todas las facultades a colaborar no sólo entre sí, sino con otras entidades con fines educativos, por ejemplo otras universidades, instituciones públicas, entidades de la sociedad civil y organismos internacionales.

Acciones por emprender en este sentido son:

1. Promover formas cooperación horizontal entre universidades y de éstas con otras entidades educativas nacionales, regionales e internacionales;
2. Fomentar la creación de alianzas estratégicas para la ejecución de proyectos conjuntos;

3. Fortalecer redes de información y colaboración, nacionales, regionales y globales; y
4. Aumentar y facilitar los intercambios de información y de experiencias exitosas (“buenas prácticas”) para compartir las lecciones aprendidas propias y capitalizar las de otras instituciones.

En educación en derechos humanos, como en las matemáticas, la suma es el camino a la multiplicación. Este encuentro es una prueba de que existe la voluntad de sumar. Así, podemos confiar en multiplicar.

## Bibliografía

- Hamilton, Bernard, “Human Rights Awareness and Skill Games in Political Science”, en: *Human Rights Education for the Twenty- First Century*. George J. Andreopoulos and Richard Pierre Claude (eds.), University of Pennsylvania Press, 1997.
- IIDH-BID, *Acceso a la justicia y equidad. Estudio en siete países de América Latina*. San José, Costa Rica, 2000.
- IIDH/Fundación Ford, *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*, 2002.
- Maran, Rita, “Teaching Human Rights in the Universities: Paradoxes and Prospects”, en: *Human Rights Education for the Twenty- First Century*. George J. Andreopoulos and Richard Pierre Claude (eds), University of Pennsylvania Press, 1997.
- Pacheco, Francisco Antonio, *La relación de la educación en derechos humanos con el derecho a la educación*. Cuadernos Pedagógicos, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica, 2002.
- Polo, Luis Felipe, *Estudio de viabilidad para la Implementación de una Maestría o Posgrado Interamericano en Derechos Humanos*, IIDH, Guatemala, Guatemala, Enero de 2000.
- Rodino, Ana María, “La educación en derechos humanos en la formación del abogado latinoamericano. Importancia, progresos y desafíos pendientes”, en: *Revista del CONESUP*, Ecuador, Abril 2003.
- Sánchez, Olga Marta y Salom, Alberto, *Estrategia de Intervención del IIDH para la Asistencia Técnica a las Universidades Latinoamericanas*. IIDH, San José, Costa Rica, 2000.
- Universidad Rafael Landívar y AUSJAL, *Desafíos de América Latina y propuesta educativa de AUSJAL*. Guatemala, Guatemala, 2000.

## **II. Currículum, estrategias pedagógicas y enseñanza de los derechos humanos en el nivel superior**



# **La formación de derechos humanos en la universidad: Apuntes para una estrategia**

*Carlos A. Peralta Varela*

## *Sumario:*

- I. Introducción
- II. La universidad, entre la racionalidad económica y la racionalidad ético-humanista
- III. La formación ético-social, vía los profesores de materias con énfasis en la profesionalización
- IV. La formación vía materias específicas
- V. Las experiencias de educación no formal con alumnos
- VI. Conclusiones



# La formación de derechos humanos en la universidad: Apuntes para una estrategia

*Carlos A. Peralta Varela*

## I. Introducción

**M**e han pedido que hable de la enseñanza de los “derechos humanos” en la experiencia universitaria. Esta experiencia en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), ha sido muy rica pero no está terminada. Nos ubicamos en medio de un proceso que aún está en construcción, por lo que compartiré sólo algunos de los aspectos más desarrollados y que pueden servir de apuntes para formular una estrategia.

Iniciaré abordando un asunto central, que influye en forma determinante (tal vez más en las universidades privadas que en las públicas) en la posibilidad de abrir espacios y trabajar la formación ético-social en las universidades. Posteriormente particularizaré en nuestros afanes, logros y retos, algunos contenidos y propuestas de actividades que introducen formativamente el tema de derechos humanos en la universidad. Finalmente compartiré algunas conclusiones.

## II. La universidad, entre la racionalidad económica y la racionalidad ético-humanista

El papel de los centros de educación superior en México, es crucial en la medida que la sociedad les ha asignado una importante tarea: completar la educación de

los hombres y mujeres, para que puedan colaborar en la construcción de un desarrollo nacional con mayor calidad humana y sustentable. Si bien no todas las universidades asumen este reto de la misma manera, al ITESO esta tarea le significa formar a hombres y mujeres críticos, responsables, competentes y decididos a poner su ser y profesión al servicio de una sociedad cada vez más justa y humana.<sup>1</sup>

Sin embargo, en lo concreto, estos deseos y planteamientos encuentran múltiples obstáculos, uno de ellos es la sobre valoración de la racionalidad económica en la sociedad, que obviamente afecta los procesos educativos. E. Fromm en torno a este fenómeno, menciona que vivimos en una “sociedad tecnológica” donde la norma ética es el “progreso” y básicamente el progreso económico: “todas las cualidades humanas que están al servicio del progreso son virtuosas y todas aquellas que lo impiden son pecaminosas”.<sup>2</sup> Suelen privilegiarse los valores del poder y tener, sobre valores como el ser y el compartir; se favorece la eficiencia económica y el máximo rendimiento, sobre valores y principios humanistas, “la deshumanización en nombre de la eficiencia es un fenómeno común”.<sup>3</sup> Esta racionalidad económica “exacerba el individualismo y la carrera por ganar y poseer, y lleva fácilmente a atentar contra la integridad de la creación, en muchos casos desata la codicia, la corrupción y la violencia, y al generalizarse en los grupos sociales, destruye radicalmente la comunidad”.<sup>4</sup>

Las universidades no son ajenas a la racionalidad económica. Tal vez más las universidades privadas que las públicas, están expuestas a una dinámica de competencia por los alumnos y a una búsqueda de la eficiencia entendida ésta como la adquisición por parte de los estudiantes, en el menor tiempo posible, de conocimientos, herramientas y capacidades referidas específicamente al desarrollo de las tareas que su profesión le puede requerir. Es en parte por esta dinámica que en las universidades se privilegia la tarea de la docencia<sup>5</sup> y se definen contenidos en función de los intereses del mercado, prestando cada vez menos atención a aspectos del desarrollo humano y la formación ética en torno a lo social.

Sin embargo, la realidad interpela esta racionalidad económica ya que *no* ha dado solución a varios de los problemas que nos agobian, como: el desempleo y los trabajos con pobre calidad humana, la deforestación, la contaminación ambiental, la gran desigualdad, la discriminación (religiosa, racial, de género...), la

<sup>1</sup> Tomado de la Misión del ITESO.

<sup>2</sup> Fromm, Erich. *La revolución de la Esperanza*, Fondo de Cultura Económica, México, 1988, p. 85.

<sup>3</sup> *Ibid*, p. 43.

<sup>4</sup> Provinciales Latinoamericanas de la Compañía de Jesús, *El neoliberalismo en América Latina*, UIA-Miguel Romero SJ (ed.), México, 1997, p. 10.

<sup>5</sup> Barba, Bonifacio, “Derechos Humanos y Universidad”, en: *Voz Universitaria*, año XII, núm. 34, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 1991.

injusticia (social y jurídica), y por supuesto, la pobreza. Estos y otros problemas nos confrontan y nos recuerdan que toda perspectiva de desarrollo debe ser sustentable y estar apuntalada en valores profundamente humanistas.

En este tenor, si las universidades quieren cumplir con lo recomendado en la 44<sup>o</sup> Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, en relación a **“introducir en los programas de estudios conocimientos, valores y aptitudes referentes a la paz, los derechos humanos, la justicia, la práctica de la democracia, la ética profesional, el civismo y la responsabilidad social”**,<sup>6</sup> deben intencionar un verdadero equilibrio, entre formar profesionistas competentes y seres humanos comprometidos con la atención de problemas sociales desde una visión ética. Hombres y mujeres para otros, no sólo para hacer algo por el otro, ni para dirigir al otro, sino capaces de contribuir a formar y transformar junto con el otro la sociedad.<sup>7</sup>

En nuestra universidad esta búsqueda por introducir temas explícitos de derechos humanos que contribuyeran al desarrollo de una visión ético-social en los alumnos, empezó en 1990. Inició con una materia optativa sobre derechos humanos en la entonces Escuela de Derecho y con la realización de las “Semanas de Derechos Humanos”. Al mismo tiempo la universidad decidió apoyar la formación de la Academia Jalisciense de Derechos Humanos y un diplomado sobre derechos humanos realizado con la Cámara de Diputados y organismos civiles de la localidad. Posteriormente con la intención de darle un impulso mayor a la introducción del tema, en 1995 se creó el Programa Universitario de Derechos Humanos y Educación para la Paz (PUDH-EP), mismo que duró formalmente establecido hasta el año 2002, y cuyo perfil actual es el de un colegio académico que busca apoyar y coordinar temas o acciones en torno a los derechos humanos en la universidad. A la par de la creación del Programa, en 1995 inició también una materia introductoria sobre los derechos humanos, impartida desde el Centro de Formación Humana.

Hoy consideramos que introducir la temática de formación ético-social en derechos humanos, requiere del respaldo institucional y de una estrategia que contemple diferentes acciones y actores del proceso educativo. En nuestro caso debemos confesar que inicialmente no contábamos con una estrategia precisa, en los hechos nos encontramos con la necesidad de emprender diferentes esfuerzos educativos, a la vez de actuar bajo una lógica común en las diferentes líneas de trabajo que abarcaba nuestra acción. En este escrito daré cuenta de tres líneas

<sup>6</sup> “Proyecto de plan de acción integrado sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia”, en: 44<sup>o</sup> reunión Conferencia Internacional de Educación, UNESCO, Ginebra, 1994.

<sup>7</sup> Gorostiaga, Xavier, Revista *Envío* de la UCA, núm. 138, Nicaragua, 1993, p.14.

de trabajo que contribuyeron a estructurar una estrategia educativa de derechos humanos en el ámbito universitario:

1. La formación ético-social, vía los profesores de materias con énfasis en la profesionalización.
2. La formación vía materias específicas.
3. Las experiencias de educación no formal con alumnos.

### **III. La formación ético-social, vía los profesores de materias con énfasis en la profesionalización**

Los trabajos de la reforma organizativa del ITESO (a partir de 1995),<sup>8</sup> que retoman las orientaciones fundamentales de la universidad y el beneplácito de las autoridades, propiciaron un ambiente positivo para impulsar un trabajo serio en torno a los derechos humanos, aunque reconocemos que ha faltado desarrollar mecanismos concretos que posibiliten llevar más fácilmente las intencionalidades al trabajo formativo cotidiano de la universidad.

Identificamos que los maestros pueden construir ese puente entre la intención general y la concreción. Tienen en sus manos la posibilidad de propiciar acciones y reflexiones sobre temas de ética-social y derechos humanos en cada una de las materias que imparten, para que los alumnos asuman su rol de profesionista con la perspectiva de un miembro activo y crítico de la sociedad.<sup>9</sup> Por supuesto existen múltiples dificultades para trabajar con los maestros y para que estas reflexiones puedan realizarse, algunas de ellas se relacionan con la formación del maestro, otras con el programa y los contenidos, y otras más con los mismos alumnos.

Entre 1997 y 1998 realizamos un diagnóstico (por medio de un muestreo estadístico y de registros cualitativos) con maestros de tiempo fijo y variable de todas las carreras en nuestra universidad. Pretendíamos reconocer el interés y posibilidades de los profesores en torno a fomentar reflexiones ético-sociales y de derechos humanos en sus materias. Las conclusiones nos ayudaron a identificar las posibilidades y limitaciones de nuestro posible aporte.

---

<sup>8</sup> Vásquez, Alberto (coord.), *Documento de Reforma Organizativa del ITESO a partir de 1995*, Guadalajara, 1995. Este impreso da cuenta de la reforma en la estructura organizacional, lo relativo a la reforma académica y la planeación estratégica entre otros.

<sup>9</sup> Kohlberg menciona cinco estadios del razonamiento moral, el cuarto hace referencia a la moralidad del sistema social y el quinto a la moralidad de los derechos humanos. Díaz-Aguado, María José, Medrano Concepción, *Educación y razonamiento Moral*, Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero, España, 4a ed.

Por principio nos dimos cuenta que la gran mayoría de los profesores tenían nociones sumamente vagas de los derechos humanos y no identificaban como introducir este tipo de temas en sus clases, lo cual es entendible tanto por la especializada formación que reciben, como por el énfasis de su trabajo que radica en desarrollar capacidades específicas y cumplir con ciertos contenidos estipulados en un plan de estudios difícilmente alterable. Sin embargo también identificamos que los maestros se reconocían sensibles a los problemas sociales y deseaban transmitir a sus alumnos reflexiones éticas relacionadas con su profesión.

Este diagnóstico también mostró que existían dos pequeños grupos de profesores que abordaban en sus materias temas sociales y de derechos humanos. Un grupo lo hacía a través de reflexiones aisladas a propósito de asuntos profesionales incluidos en su temario. El segundo grupo explícitamente trataban temas sociales e incluía los derechos humanos en diversas sesiones de la materia que impartían.<sup>10</sup>

Acorde a los resultados del diagnóstico, apreciamos factible abrir una línea de acción con la intención de aportar a la formación de los maestros, aprovechando su sensibilidad y el deseo de enriquecer sus clases con reflexiones ético-sociales.

Ofrecimos entonces, una serie de materias dentro de un diplomado de preparación y actualización académica para profesores. El énfasis de los contenidos en estas materias versó en la importancia y aspectos de la formación social universitaria y en la importancia social de los derechos humanos. Paralelamente promovimos seminarios y análisis de coyuntura, y emprendimos la producción de algunos materiales didácticos (juegos de mesa, antologías y videos) que les pudieran facilitar su tarea educativa.

Si bien por estos cursos y actividades pasaron muchos maestros, en términos autocríticos debemos mencionar que no hemos podido medir su impacto. Sin embargo, hoy nos encontramos que en diferentes carreras de la universidad, incluyendo algunas consideradas como altamente técnicas (tal es el caso de informática e ingeniería electrónica), nos invitan a leer tesis o revisar trabajos escolares y ejercicios prácticos, vinculados explícitamente a temas sociales y de derechos humanos, ello es gracias a la apertura e impulso de algunos maestros, en función del tema que nos ocupa.

Tenemos el reto de continuar ese trabajo de formación con los maestros, pero reconocemos que debemos incidir en la renovación educativa actualmente en marcha y en la definición de los saberes generales universitarios, si queremos que

<sup>10</sup> Estas anotaciones fueron tomadas del reporte sobre el diagnóstico intitulado "Profesores universitarios y derechos humanos", realizado por el Programa Universitario de Derechos Humanos y Educación para la Paz, del ITESO, presentado en mayo de 1998. Material de uso interno en la universidad.

la formación ético-social y en derechos humanos se asuma como una práctica cotidiana y transversal en la universidad.

#### **IV. La formación vía materias específicas**

Podemos considerar un logro el hecho de que se hubieran introducido temas específicos de derechos humanos en programas de diferentes materias, a la vez que se creara una materia específica de derechos humanos, para alumnos de todas las carreras.

En la licenciatura de derecho el tema de derechos humanos se introdujo como una materia optativa en 1990, actualmente se contemplan en la materia específicamente llamada “Garantías Constitucionales y Derechos Humanos”, así como en la materia relativa a Derecho Internacional Público. Es decir, los derechos humanos son vistos desde el marco del derecho positivo mexicano, sin embargo existe ya el interés de abrir una materia específica sobre derechos humanos para los abogados. En términos generales estas materias contemplan temas como: antecedentes y clasificación de los derechos humanos, instrumentos internacionales, las instituciones y los organismos defensores, entre otros. En relación con la metodología, estas materias suelen privilegiar una perspectiva teórica, poco vivencial, aunque dependiendo del profesor pueden tratarse a partir de la revisión y estudio de casos específicos.

Pero la formación básica de derechos humanos para los alumnos de la universidad, se imparte desde el Centro de Formación Humana. Este centro ofrece un tronco común obligatorio y una de esas materias es “Introducción al Problema Social”, en ella se aborda el tema “los derechos humanos en México”. Igualmente desde este centro se ofrece la materia “Introducción a los Derechos Humanos”.

En sus comienzos el temario de esta materia y las pautas metodológicas se definieron por los integrantes del PUDHEP, pero actualmente el cuerpo de profesores del centro orienta y actualiza la materia. Abrió con dos cursos por semestre y actualmente se imparten cuatro o cinco cursos por semestre, cada uno con 20 a 30 alumnos.

El objetivo general de esta materia es incorporar los derechos humanos como elementos referentes para desarrollar análisis ético-sociales, válidos en el ejercicio de su acción cotidiana y en su desempeño profesional. Como metodología de trabajo, se privilegia el uso de técnicas vivenciales, participativas y de debate, adoptando el estilo de talleres aunque no se eliminan las clases magisteriales y tipo seminario. Se da importancia a las actividades de calle y visitas a organizacio-

nes civiles o a la Comisión Estatal de Derechos Humanos. La materia suele concluir con un ejercicio práctico-creativo, en el cual los alumnos dan cuenta de las posibles implicaciones de los derechos humanos en su vida o práctica profesional.

El programa de la materia abarca los siguientes aspectos:

1. **Los derechos humanos desde lo humano y lo digno.** Partimos de reconocer que el ser humano y su dignidad son el punto de partida para definir, validar y exigir los derechos humanos;
2. **Conceptos básicos de los derechos humanos.** Establecido lo anterior, pasamos a identificar conceptos básicos y característicos de los derechos humanos, así como a dar cuenta de su importancia a nivel internacional, en este punto se hace un reconocimiento de instrumentos de los derechos humanos vigentes en nuestro país;
3. **Los derechos humanos en México.** Con el marco conceptual ya establecido, analizamos diferentes problemas sociales tomando como referencia violaciones a diferentes tipos de derechos humanos. Por ejemplo, se analiza el problema de los niños de la calle y se ubican las violaciones a los derechos de los niños;
4. **La defensa de los derechos humanos.** Pasamos entonces a identificar la forma de proceder de grupos organizados e instituciones públicas, en relación con la defensa de los derechos humanos, y particularmente se busca identificar qué puede hacer cada individuo cuando se topa ante una violación a sus derechos
5. **Cultura de paz y promoción de los derechos humanos.** Se ofrecen nociones de educación para la Paz y resolución de conflictos, para que ellos tenga una referencia desde la cual puedan plantearse la promoción cotidiana de los derechos humanos.

En relación con el desarrollo de estas materias tenemos un reto constante en función de los alumnos. Reconociendo que muchos estudiantes toman estas materias de tronco común en parte obligados por las circunstancias, cada semestre debemos hacer un doble esfuerzo para motivar, actualizar y ofrecer elementos que puedan ser significativos para su vida y/o profesión, de tal manera que la materia sea una experiencia enriquecedora y no una mala anécdota de sus estudios.

## V. Las experiencias de educación no formal con alumnos

Otra área de acción desde la cual se introduce el tema de derechos humanos en la formación universitaria es por la vía de experiencias de educación no formal,

principalmente a través de los proyectos de servicio social y más específicamente a través del Servicio Social de Verano.

Desde sus inicios el PUDHEP se caracterizó por abrir espacios de articulación con comunidades y organizaciones civiles vinculadas a temas de derechos humanos en lo local y la nacional, y es a partir de esta articulación que se intencionaron algunas iniciativas de servicio social. Actualmente estos vínculos son aprovechados directamente por los encargados del Servicio Social de Verano.

El Servicio Social de Verano (SSV) es una experiencia que inicia en 1998 (adaptando una experiencia de la UIA-León), y hasta el momento han participado en ella cerca de 200 alumnos. Pretende formar socialmente a los estudiantes, además de aportar a los proyectos de organizaciones civiles ubicadas en regiones o Estados con alto nivel de marginalidad, como: Chihuahua, Veracruz, Oaxaca, Chiapas, Tabasco, Hidalgo. Se define como “una opción para realizar el servicio social en el cual las y los interesados deben someterse a un proceso de formación, sensibilización, preparación e integración, que los lleve a un período de inserción en alguna comunidad indígena o campesina bajo condiciones de pobreza y austeridad, y en la cual buscarán aplicar las capacidades aprendidas durante la carrera, en el marco de un proyecto específico”.<sup>11</sup>

El SSV para los alumnos dura ocho meses. Inicia con un proceso de inducción que incluye cuatro talleres con los temas: realidad nacional, derechos humanos, medio ambiente y ecología, así como elementos culturales de las zonas donde desarrollarán los proyectos. Posteriormente viven la experiencia de inserción por equipos que dura dos meses, la cual incluye una serie de mecanismos de acompañamiento. Al terminar la inserción, tienen diversas actividades para recuperar, difundir y evaluar su experiencia.

Si bien debe reconocerse que este tipo de actividades tiene debilidades en relación con la operación y definición de los proyectos, la articulación de los alumnos con las comunidades y organizaciones, y la posibilidad de un seguimiento más puntual, da cuenta de aspectos muy positivos en relación con la formación. Al evaluar este mecanismo de servicio social se concluyó que sensibiliza socialmente a los alumnos y en varios alumnos “la inserción en la comunidad logró ir más allá de la sola sensibilización”.<sup>12</sup> Las situaciones que enfrentaron contribuyeron a identificar procesos de la realidad que influyeron de manera crítica y positiva en la definición o confirmación de marcos éticos (justicia social, desigualdad del desarrollo, etc.), importantes en su forma de concebir la realidad.

<sup>11</sup> Vega Jiménez, Sergio, *Servicio Intensivo de Verano. Manual de Operación*, ITESO, 2002.

<sup>12</sup> “Informe de evaluación”. Proyecto Servicio Social Intensivo de Verano, Felipe Alatorre, Laura Velázquez y Mario Silva, Mecanograma, ITESO, abril de 2003.

Queda como reto impulsar y desarrollar más actividades de educación no formal en las cuales los alumnos puedan tener experiencias de formación ético-social, que impliquen los derechos humanos, pues si bien estas experiencias pueden ser complejas en términos operativos y logísticos, contribuyen de manera importante a la sensibilidad social de los participantes y a crear un clima institucional adecuado para la acción social universitaria.

## VI. Conclusiones

1. No creemos que exista “la” estrategia o un mecanismo único para introducir los derechos humanos en la educación universitaria. Cada universidad acorde a su dinamismo, a sus orientaciones y limitaciones debe decidir y seleccionar el o los caminos para concretar esta tarea. En nuestro caso consideramos que ha funcionado (aunque es perfectible) el plantearnos diferentes líneas de acción que entre sí resultan complementarias.
2. En torno al trabajo de formación para los profesores, si bien es una labor con múltiples complicaciones que implica la voluntad y el tiempo del maestro, y a su vez requiere de respaldo institucional, es una línea de acción que en forma práctica y accesible puede aportar a la integración transversal de los derechos humanos en la formación universitaria.
3. En relación con los alumnos, es muy importante lograr ese equilibrio entre la formación estrictamente profesional y la formación ético-social. Un camino para ello, y tal vez el mejor, sería que en cada una de sus materias se diera ese equilibrio formativo. Otro camino es el vigente en nuestra universidad, e implica la existencia de materias específicas para la formación ético-social. En esta circunstancia consideramos muy positivo que existan materias específicas donde se aborden temas de derechos humanos porque contribuye a construir o consolidar el marco ético desde el cual los alumnos pueden analizar lo que ocurre en la sociedad y asumirse como actores críticos de ella.
4. Aún falta mucho por caminar, reflexionar y evaluar, sin embargo la acción de formación en derechos humanos está viva y se extiende. Estamos profundamente convencidos que la universidad tiene una importante labor en esta tarea y específicamente puede aún hacer más por la construcción de profesionales comprometidos con un desarrollo dignamente humano y sustentable. Es cuestión de seguirnos formando.



# **Currículum, estrategias pedagógicas y enseñanza de los derechos humanos en el nivel superior**

*Flor Alba Romero*

## *Sumario:*

- I. Educación superior y derechos humanos
- II. Cómo implementar la enseñanza de los derechos humanos en las universidades
- III. Características de la educación en derechos humanos.
- IV. Conclusión



# Currículo, estrategias pedagógicas y enseñanza de los derechos humanos en el nivel superior

*Flor Alba Romero*

## I. Educación superior y derechos humanos

La formación integral de profesionales exige a las autoridades académicas ofrecer programas de estudio en los cuales no solamente se contemplen las asignaturas básicas, propias de la disciplina a estudiar, sino materias que colaboren en la sensibilización y formación de sus estudiantes, en temas sociales, en los cuales no solamente se le entreguen herramientas para su diagnóstico sino también elementos que posibiliten la búsqueda de soluciones.

El tema de los derechos humanos es vital para la formación idónea de los profesionales. La UNESCO, en sus diferentes instrumentos, insiste en la necesidad de promover la educación en derechos humanos, paz y justicia y como principios rectores de la política educacional, señala:<sup>1</sup>

1. Una dimensión internacional;
2. La comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y modos de vida;
3. El reconocimiento de la reciente interdependencia mundial de los pueblos y las naciones;
4. La capacidad de comunicarse con los demás;

---

<sup>1</sup> *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*, UNESCO, París, 1974.

5. 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 comprensión de la necesidad de la solidaridad y la cooperación internacional, y
7. La disposición por parte de cada uno de participar en la solución de los problemas de su comunidad, de su país y del mundo entero.

Plantea además el abordaje de los principales problemas de la humanidad, que condicionan la supervivencia y el bienestar de la humanidad: desigualdad, injusticia y relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza. La educación de carácter interdisciplinario debería versar sobre problemas como:

1. La igualdad de derechos de los pueblos;
2. El mantenimiento de la paz, los diferentes tipos de guerras, sus causas y efectos, el desarme;
3. Medidas para garantizarla observancia de los derechos humanos, incluidos los migrantes, refugiados, desplazados, el racismo y su eliminación;
4. Desarrollo económico y social y su relación con la justicia social, ayuda a los países en vía de desarrollo; la lucha contra el analfabetismo; contra las enfermedades y el hambre; la lucha por una mejor calidad de vida y más alto nivel de salud posible;
5. Conservación de los recursos naturales;
6. Conservación del patrimonio cultural de la humanidad, y
7. La función y los métodos de acción del sistema de las Naciones Unidas en su actuación encaminada a resolver esos problemas y las posibilidades de reforzar y hacer progresar su acción.

Señala además que el aprendizaje, la formación, la información y la acción deberán fomentar el adecuado desenvolvimiento intelectual y afectivo del individuo. Se deberá desarrollar el sentido de la responsabilidad social y de la solidaridad con los grupos menos afortunados y conducir a la observancia de los principios de igualdad en la conducta diaria. La educación debe fomentar cualidades, aptitudes y capacidades, que lleven al individuo a la comprensión crítica de los problemas; a atender y explicar los hechos, las opiniones y las ideas; a trabajar en grupos, aceptar y participar en libres discusiones, observar las reglas de procedimiento aplicable a toda discusión y a basar sus juicios de valor y sus decisiones en un análisis racional de los hechos y factores pertinentes.

La enseñanza de los derechos humanos en la educación superior propicia cambios de actitud que favorecen unas relaciones cálidas y respetuosas entre los seres humanos, supera el etnocentrismo y la discriminación en hechos cotidianos con sectores tradicionalmente irrespetados –mujeres, niños y niñas, ancianos, indíge-

nas, campesinos, homosexuales, habitantes de la calle– y tiene un efecto movilizador y de transformación de la sociedad.

## **II. Cómo implementar la enseñanza de los derechos humanos en las universidades**

La educación en derechos humanos disputa un espacio propio, con la proyección de instaurar valores y establecer nuevas relaciones sociales de solidaridad, fraternidad y horizontalidad.

Esta educación busca colaborar en la elaboración de sentido, a partir de las contradicciones y complejidades de la vida cotidiana, de la economía, de las relaciones sociales y de la política. Tiene un alto componente vivencial y toca la sensibilidad de los miembros de la comunidad universitaria. La educación en derechos humanos se apoyó en diversas disciplinas: la pedagogía, la sociología, la antropología, el derecho, la filosofía, la psicología, la historia, la ciencia política, la economía, etc.

### **A. Docencia. Implementación a nivel curricular**

Los contenidos de la asignatura de derechos humanos hacen referencia a problemas y conflictos actuales de la sociedad: negación de derechos, subdesarrollo, discriminaciones y desigualdad, violencia, degradación del medio ambiente, etc., a los compromisos de los Estados y a la responsabilidad de cada uno en estas situaciones.

El análisis de estas problemáticas permiten abordar valores y actitudes, mediante juicios críticos de los conflictos sociales, con temas transversales que propician el desarrollo, como dimensiones curriculares, del humanismo, con un carácter globalizador e interdisciplinario.

Se hace necesario incorporar en forma amplia y sistemática la enseñanza de los derechos humanos en todos los programas educativos, libros de texto y materiales didácticos y elaborar materiales y recursos audiovisuales que apoyen esta enseñanza.

### **B. El curso de derechos humanos**

Tradicionalmente los derechos humanos se han enseñado en las facultades de derecho, aunque sorprende que aún haya universidades que no tienen esta asignatura en la carrera de derecho ni en la de ciencias políticas. También se ha enseñado

en las facultades de ciencias sociales. Otra experiencia que ha dado buenos resultados es el curso de derechos humanos abierto a estudiantes de cualquier disciplina, como asignatura opcional, con un manejo interdisciplinario interesante.

Incluir en el programa curricular la asignatura de derechos humanos significa visibilizar el tema, darle la importancia que merece. Aquí es importante señalar que conviene que la materia sea implementada, no solamente a estudiantes de derecho, sino a los estudiantes universitarios, no importa la disciplina que esté estudiando.

### **C. Proyectos de extensión**

La universidad tiene una gran posibilidad de desarrollar educación en derechos humanos a nivel no formal, mediante la realización de seminarios, talleres y cursos, dirigidos a los docentes de todos los niveles de educación, encaminados principalmente al cambio de actitudes. Conviene hacer extensiva la enseñanza de los derechos humanos a otros grupos cuya función sea de servicio o salvaguarda de los ciudadanos, por ejemplo: policía, fuerzas armadas y otros funcionarios públicos.

### **D. Investigación**

1. Creación de observatorios que permitan hacer un seguimiento, por parte de equipos interdisciplinarios, de situaciones de sectores vulnerables; niñez, juventud, mujeres, migrantes, minorías étnicas, etc., a la luz de las convenciones, los pactos y los acuerdos firmados por los Estados parte, y
2. Investigaciones: Propiciar estudios, análisis e investigaciones sobre derechos humanos hace que el tema se aborde, se conozca y se profundice. El diagnóstico es un elemento fundamental, pues es el punto de partida que permite la profundización sobre las características y los problemas de la vida y del accionar de los participantes;

La elaboración de un diagnóstico está constituido por:

1. Reconocimiento sistemático de la realidad objetiva y contextual en la que se vive;
2. Análisis de los aspectos que la afectan, y
3. Por último, el reconocimiento de los problemas que más los aquejan y las propuestas de acción coherentes.

### **E. Estrategias pedagógicas**

La educación en derechos humanos se apoya en la propuesta metodológica de la educación popular, la cual se diferencia de la escuela formal por su manejo del

diálogo de saberes como alternativa al manejo de los discursos, el ejercicio del poder y la producción y reproducción de sentido.

Este modelo de educación se distancia de toda posición autoritaria y su fin es propender por la autonomía, la conciencia reflexiva y la razón deliberativa; promueve el valor de la pluralidad y tiene un carácter transformador, de cambio, como ejercicio de democracia; implica además una nueva condición de posibilidad para el desarrollo de una pedagogía crítica.

La metodología está ligada a la concepción de pedagogía dialéctica, es decir, retoma la vida práctica (realidad existente), la estudia, la analiza (realidad posible) y la proyecta (realidad transformada).

### III. Características de la educación en derechos humanos

#### 1. Principio de integralidad.

Dicha temática debe afectar a todas las personas, es decir que transforme sus vidas personales y sociales. Tiene tres ejes:

- a) El conocimiento teórico de normas universales de convivencia.
- b) La democratización de la vida cotidiana.
- c) La reflexión crítica de la experiencia histórico-social.

#### 2. Relación con la vida real.

- a) Realidad como la referencia de partida y de llegada.
- b) Vida cotidiana: historia personal y colectiva.
- c) Involucra no sólo al intelecto sino también la dimensión afectiva.

#### 3. Desarrollo personal.

- a) Intelectual, afectivo, psicomotor y en especial los sentimientos y valores humanos.
- b) El desarrollo personal, la construcción de conocimientos, la educación en la sensibilidad, el sentido social, la autonomía y la solidaridad.

#### 4. Intencionalidad.

- a) Intencionalidad política.
- b) Responsabilidad colectiva.
- c) Responsabilidad del Estado.

#### 5. Participación democrática.

- a) Es un principio que requiere de espacios para el debate y la confrontación respecto de ideas, opiniones y concepciones.
- b) Debe tener como base las actividades que se realizan en la experiencia educativa; es la posibilidad de propiciar espacios que estimulen el desarrollo y la expresión individual y colectiva.

c) Esta actitud democrática debe culminar en la toma de decisiones, en asumir compromisos y en poner en práctica, de forma organizada, los propósitos previstos.

### **6. Crítica.**

a) No es posible hablar de derechos humanos sin crítica. Si no se acompaña a los participantes como personas capaces de mirar reflexivamente su realidad, será imposible que sean capaces de luchar por la defensa de sus propios derechos.

b) La crítica permite observar los hechos de la vida cotidiana y descubrir en ellos casos de violación de los derechos humanos. Por la crítica el participante sentirá la necesidad de proponer alternativas que contribuyan a su defensa y vigencia.

### **7. La sensibilización.**

a) Este principio metodológico atraviesa toda propuesta educativa en esta área, incluye la posibilidad de acercarse a la realidad y dejarse “tocar” por ella, dejarse afectar.

b) Permite entrar a considerar la realidad propia y ajena como cercana y, a partir de ahí, encontrarse con otros que sufren dificultades y atropellos y a la vez conocer la vida de otros.

### **8. La producción de conocimiento.**

a) Es parte del proceso de aprendizaje e implica elaboración, trabajo y producción, en otras palabras, construcción propia.

b) El profesor se convierte en facilitador de procesos de construcción individual y colectiva del conocimiento, a partir del diálogo de saberes y de la experiencia y práctica mismas.

## **A. Desarrollo de la asignatura**

El tema de los derechos humanos es doloroso y debe tener un alto componente esperanzador. Se pueden utilizar diversas estrategias pedagógicas, que logren cautivar a los estudiantes:

1. Diálogos argumentativos;
2. Debates;
3. Ejercicios de investigación;
4. Elaboración de mapas conceptuales;
5. Juegos;
6. Simulaciones, fantasías, metáforas;
7. Ensayos;
8. Lecturas;
9. Resolución de problemas;

10. Desarrollo de talleres;
11. Videoforos;
12. Paneles;
13. Estudios de casos;
14. Conferencias magistrales;
15. Exposiciones introductorias;
16. Análisis de experiencias;
17. Cartografía social, y
18. Guías de trabajo individual y grupal.

Con todo lo anterior, se busca:

1. Estimular en los estudiantes la autoorganización del conocimiento, asumir el trabajo académico como objetivo propio y fomentar la reconstrucción personal de la información;
2. Además, pretende reforzar el autoconcepto positivo en las personas, tener logros no sólo cognoscitivos sino también afectivos y valorativos, y fomentar un ambiente académico basado en el respeto, la aprobación y el fomento de la interacción cooperativa;
3. Proporcionar un clima universitario en el que haya confianza en la capacidad de los estudiantes, aprobación y apoyo recíproco;
4. Propiciar mecanismos de autoorganización de posibles alternativas de acción, toma de decisiones y autorregulación de la secuencia de actuación, y
5. Fomentar no sólo la solución de problemas sino también la anticipación de los mismos; para esto es necesario potenciar en el aula no sólo aprendizajes conservadores adaptativos, sino también los innovadores y creativos.

## **B. Contenido de la asignatura**

Dependiendo de la intensidad y frecuencia con la que se dicte la asignatura de los derechos humanos, el curso se puede desarrollar abordando los siguientes temas, que por supuesto, no son una camisa de fuerza:

1. Origen y desarrollo histórico de los derechos humanos;
2. Clasificación de los derechos humanos;
3. Instancias gubernamentales internacionales de protección (ONU, OEA);
4. Instancias gubernamentales nacionales de protección;
5. Diagnóstico de la situación de derechos humanos en el país;
6. Instrumentos legales de defensa –acción de tutela, habeas hábeas, etc.;
7. Organizaciones no gubernamentales de derechos humanos nacionales e internacionales;

8. Derechos humanos y vida cotidiana;
9. Derechos de sectores vulnerables: mujeres, niñez, juventud, ancianos, enfermos, minorías étnicas, sexuales, etc.;
10. Desplazamiento interno y refugio, y
11. Derecho internacional humanitario.

## IV. Conclusión

La educación en derechos humanos hace parte de la formación integral de los estudiantes. Además de ser una asignatura contenida en los diversos currículos universitarios, puede ser enseñada con diversas estrategias metodológicas, a nivel de actividades de extensión o educación no formal.

Las estrategias metodológicas son fundamentales en el proceso pedagógico en derechos humanos. Esta acción educativa tiene un carácter profundamente humanizador y logra favorecer en los estudiantes el desarrollo de los valores humanos, con una actitud de aprender a aprender, y aprender a vivir, con valores éticos fundamentales para la convivencia democrática.

La educación en derechos humanos logra un equilibrio entre el desarrollo intelectual y el desarrollo moral, entre la sabiduría y el humanismo. La reflexión, el diálogo, el debate, colaboran en la formación integral de los estudiantes.

La enseñanza de los derechos humanos exige coherencia, a través de la práctica cotidiana, con lo que el maestro enseña. Los valores tienen expresión en las actitudes y comportamientos concretos, comprometidos con la realización de los propios proyectos de vida. Por lo tanto, es una educación que moviliza y transforma.

Los derechos humanos, como propuesta ética de convivencia, logran dimensionar la dignidad humana y la convivencia en democracia, sobre principios como el respeto, la tolerancia, la solidaridad.

## Bibliografía

- Delacoste, Goery, *Enseñar y aprender con nuevos métodos*, Barcelona, Gedisa, 1997.
- Hernández, Fernando, *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Buenos Aires, Piados, 1996.
- Holguín, Leticia, *Enfoques metodológicos en la enseñanza y aprendizaje de los Derechos Humanos*, Bogotá, ESAP, 1994.
- Koenig, Shulamith, “La Educación en Derechos Humanos para la transformación social: programas innovativos de organizaciones locales sobre derechos sociales, económicos y culturales”, en: Internet.
- Monereo, Carlos y otros, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona, Grao Editorial, 1995.
- Magendzo, Abraham. “Pedagogía crítica y Derechos Humanos”, PIIE, Santiago de Chile, 1988.
- Naciones Unidas, “Conferencia Mundial de Derechos Humanos”, Viena, 1993.
- Romero M. Amanda y González, Fernando, “Una red de pedagogía en búsqueda de la pedagogía”, Medellín, 1995.
- Sabater, Fernando. *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Tedesco, Juan Carlos, *El nuevo pacto educativo*, UNESCO, París.
- UNESCO, “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”, París, 1974.
- Zuleta, Estanislao, *Educación y democracia*, Fundación Estanislao Zuleta, Bogotá, 1995.



# Reflexiones sobre la enseñanza del derecho constitucional

*Miguel Carbonell*

*Sumario:*

- I. El derecho constitucional en los planes de estudio
- II. El material biblio-hemerográfico
- III. Mutaciones del ordenamiento jurídico, globalización y pedagogía constitucional



## Reflexiones sobre la enseñanza del derecho constitucional

*Miguel Carbonell*

**E**n las páginas que siguen propongo algunos puntos concretos de reflexión sobre el derecho constitucional y su enseñanza en la actualidad. Se trata de un elenco de temas que seguramente no afectan solamente al derecho constitucional sino a muchas otras ramas de nuestro ordenamiento y que deberían llevarnos a analizar con bastante detenimiento nuestro actual modelo de enseñanza de esta importante rama del derecho.

### **I. El derecho constitucional en los planes de estudio**

Para empezar conviene destacar el hecho de que las distintas escuelas y facultades de derecho regulan de muy distinta forma la enseñanza del derecho constitucional. Algunos planes de estudios le dedican dos semestres a la parte general de la teoría de la Constitución y al estudio de la división de poderes (bajo la denominación genérica de “Derecho constitucional”), un semestre al estudio de los derechos fundamentales (que, como se ha hecho tradicional aunque inapropiadamente, se siguen denominando “Garantías individuales y sociales” en casi todos los planes de estudio, sobre todo en los de las universidades públicas) y un par de semestres al estudio del juicio de amparo. Es el caso de la Facultad de Derecho de la UNAM, por ejemplo.

Otros programas tienen materias separadas para tratar la temática del derecho constitucional; en algunas universidades existe, como materia obligatoria, la de Teoría de la Constitución (es el caso de la Universidad de Tlaxcala); en otras, en vez de impartir la materia de juicio de amparo, se enseña “derecho procesal constitucional” o “defensa de la Constitución”, como corresponde a un tratamiento científico moderno del tema.

Algunas universidades han incorporado como materias obligatorias algunas ramas particulares del derecho constitucional; así por ejemplo, en la Universidad del Pedregal, en el Distrito Federal, es obligatoria la materia de “Derecho Electoral” (en el mismo supuesto se encuentra la Universidad Iberoamericana, aunque en este caso la materia se contempla como optativa para los alumnos), así como también la asignatura de “Derecho constitucional comparado”. En otras, los alumnos pueden tomar como materias optativas, algunas de esas ramas; así por ejemplo, en la Universidad Anáhuac del Sur se ofrece como materia optativa la de “Interpretación constitucional”; curiosamente, sin embargo, en el mismo plan de estudios es materia obligatoria la de “Derecho migratorio”.<sup>1</sup>

Como ya se apuntaba, en algunos planes de estudio más modernos, como es el del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), ya se ha dejado atrás la visión tradicional de estudiar solamente el juicio de amparo, y en su lugar se ha incorporado la materia de “Justicia constitucional”.<sup>2</sup> De la misma forma, algunas universidades han sustituido la tradicional materia de “Garantías individuales y sociales” por la más moderna denominación de “Derechos humanos”; es el caso de la Universidad de las Américas de Puebla<sup>3</sup> (la cual, sin embargo, dedica un sólo semestre a la parte general de derecho constitucional e, inexplicablemente, dos semestres a la materia de “Juicio de amparo”) y de la Universidad Panamericana en el Distrito Federal (la que también incurre en el mismo defecto que la anterior, pues solamente le dedica un semestre a la parte general de derecho constitucional; de esta forma, los alumnos llevan menos horas de derecho constitucional que de “Contratos civiles” o las mismas horas de derecho constitucional que de “Historia del derecho medieval y moderno”, “Derecho colectivo del trabajo”, “Actos administrativos” o “Derecho concursal”).<sup>4</sup>

<sup>1</sup> La información se puede ver en [www.uas.mx/escuelas/derecho/derecho.htm](http://www.uas.mx/escuelas/derecho/derecho.htm). Página consultada en noviembre de 2002.

<sup>2</sup> La información completa de su plan de estudios en [www.cide.mx/plan\\_Lderecho/html](http://www.cide.mx/plan_Lderecho/html). Página consultada en noviembre de 2002.

<sup>3</sup> La información en <http://info.pue.udlap.mx/pg2/prog/lic/de/dep1.html>. Página consultada en noviembre de 2002.

<sup>4</sup> La información en <http://panamericanaderecho.edu.mx/plan/html>. Página consultada en noviembre de 2002.

El plan ideal de estudios en la materia de derecho constitucional debería, desde mi punto de vista, tener las siguientes materias obligatorias:<sup>5</sup> “Derecho Constitucional I” (dedicado a la parte general de la teoría de la Constitución), “Derecho Constitucional II” (dedicado a la división de poderes, es decir, a lo que se suele llamar la “parte orgánica” de la Constitución), “Derechos fundamentales” (en donde se estudiarían los derechos humanos establecidos en la Constitución mexicana), “Defensa de la Constitución I” (para estudiar la parte general de la defensa de la Constitución, así como los mecanismos previstos para ello por la *Constitución Mexicana*, con excepción del juicio de amparo) y “Defensa de la Constitución II” (dedicada en exclusiva al juicio de amparo).

Como optativas podrían contemplarse, entre otras, las siguientes materias: “Derecho constitucional local” (en las universidades de las entidades federativas), “Derecho internacional de los derechos humanos” (para estudiar el marco jurídico de los tratados internacionales sobre derechos humanos, incluyendo lo relativo a las jurisdicciones internacionales que los mismos, en su caso, establezcan), “Teoría y técnica de la legislación” (para estudiar los aspectos técnicos de la creación de leyes y demás normas generales), “Derecho electoral” (para estudiar la organización de las elecciones –el funcionamiento del IFE a nivel federal y de los Institutos Electorales locales en las universidades de provincia– así como el sistema de control jurisdiccional de las mismas –es decir, lo que tiene que ver con los tribunales electorales–), “Derecho parlamentario” (para entrar al estudio más detenido de las funciones y la práctica parlamentarias), “Organismos no jurisdiccionales de defensa de los derechos humanos” (para examinar el marco jurídico de las comisiones de derechos humanos y el papel de los *ombudsmen* dentro de los sistemas democráticos), “Derecho de información” (con el objeto de estudiar esta importante rama del derecho constitucional, que también tiene repercusiones en el derecho administrativo), “Derecho municipal” (en las entidades federativas), “Marco jurídico del Distrito Federal” (que sería el equivalente en las universidades de la capital de la República a lo que se estudiaría dentro de la materia de “Derecho constitucional local” en las entidades federativas) y “Derecho indígena” (para estudiar el marco jurídico previsto para los pueblos y comunidades indígenas, tanto a nivel de la *Constitución General de la República*, como dentro de las constituciones y leyes de las entidades federativas y en el derecho internacional).

<sup>5</sup> En sentido parecido, ver las propuestas de Caballero, José Luis, “Consideraciones en torno al estudio y al proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho constitucional”, en: Rojas, Víctor Manuel (coord.), *La enseñanza del derecho en la Universidad Iberoamericana*, México, UIA, 2002, pp. 324 y ss.

## II. El material biblio-hemerográfico

Otro punto importante a resaltar es el de la obsolescencia de muchos de los libros de texto con que se enseña la materia; si este es un dato que afecta a casi todas las ramas del derecho, es quizá mucho más patente en el derecho constitucional.<sup>6</sup>

La propia dinámica enfebrecida de las reformas constitucionales ha imposibilitado que en los años recientes se hayan emprendido esfuerzos de largo aliento en nuestra materia; como señala Diego Valadés, no tenemos en México un “tratado de derecho constitucional”,<sup>7</sup> mientras que en otros países no existe uno sino varios (incluso decenas) de ese tipo de textos que tratan con amplitud y profundidad todos los aspectos de la materia.

¿Se debe esto a la falta de constitucionalistas en el país? No es ese el motivo, según explica acertadamente el propio Valadés, sino más bien la falta de estabilidad constitucional: “En materia jurídica nuestro país se singulariza por la volatilidad de las normas, especialmente las de naturaleza constitucional. Lejos de plasmarlas en bronce o cantera, la Constitución y las leyes se tienen que editar en volúmenes de hojas sustituibles. No se trata de un asunto anecdótico; representa un problema de considerable magnitud”.<sup>8</sup>

Esperemos que la nueva realidad política de México suponga un freno relativo para la catarata de reformas constitucionales que se han producido en los últimos años y que con ello se puedan llevar a cabo análisis teóricos de largo alcance; lamentablemente, es claro que como consecuencia justamente de esa nueva realidad política y social, la Constitución seguirá necesitando reformas profundas, o incluso una de carácter integral.<sup>9</sup>

Junto al problema de la obsolescencia de los libros de texto, debe añadirse el escaso número de revistas especializadas en materia constitucional,<sup>10</sup> así como la

<sup>6</sup> Ver las observaciones de José Luis Caballero al respecto; “Consideraciones...”, cit., pp. 318 y ss. Para este autor, la obsolescencia de la actual bibliografía en materia constitucional debe compensarse con el abandono de la idea de dar clase con base en un libro único, el cual se debe sustituir por una didáctica que incorpore el uso de medios electrónicos, la lectura de estudios monográficos o de antologías, así como el estudio de casos (p. 319).

<sup>7</sup> *Constitución y democracia*, México, IJ-UNAM, 2000, p. 3.

<sup>8</sup> *Constitución y democracia*, cit., p. 4. En el mismo sentido, Caballero, José Luis, “Consideraciones...”, cit., p. 316.

<sup>9</sup> La necesidad de emprender una reforma constitucional lo más integral posible se examina en: Carbonell, Miguel, *La Constitución pendiente. Agenda mínima de reformas constitucionales*, México, IJ-UNAM, 2002.

<sup>10</sup> De hecho, hasta donde tengo información, la única revista especializada exclusivamente en temas constitucionales en México es “Cuestiones constitucionales. Revista mexicana de derecho constitucional”, que publica semestralmente el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (tiene la ventaja, como las demás publicaciones periódicas del Instituto, que se puede consultar en línea a texto completo, en

precaria circulación que tienen, sobre todo en las universidades de provincia. La existencia y buena circulación de revistas en materia jurídica es importante para la enseñanza del derecho en la medida en que son el instrumento idóneo para dar cuenta de los cambios legislativos más recientes o de las últimas aportaciones en temas de frontera. Los procesos editoriales en México son algo lentos, por lo que dar cuenta de alguna novedad en materia jurídica a través de un libro puede tardar –salvo notables excepciones– entre uno y dos años.

Tampoco tenemos en México formatos editoriales de carácter periódico que permitan dar cuenta de las más recientes novedades en materia constitucional, tanto por lo que hace a reformas constitucionales o legales, como por lo que respecta a pronunciamientos jurisprudenciales. No tenemos el equivalente nacional a lo que en Argentina es el periódico “La ley”, o el equivalente del mismo nombre que se publica en España.<sup>11</sup>

### III. Mutaciones del ordenamiento jurídico, globalización y pedagogía constitucional

La docencia del derecho constitucional presenta muchas particularidades derivadas de cambios o mutaciones estructurales del derecho y del orden político internacional que se han generado en los años recientes, algunas de las cuales son simplemente mencionadas en los siguientes incisos:

1. Actualmente, el derecho constitucional debe desprenderse de lo que algún autor como Jürgen Habermas ha llamado “la trampa territorial”,<sup>12</sup> es decir, de la visión exclusivamente nacional –amarrada a un territorio– del ordenamien-

---

www.juridicas.unam.mx). Desde luego, hay otras revistas que, sin dedicarse exclusivamente al ámbito del derecho constitucional, suelen incluir en sus páginas ensayos relevantes para nuestra materia. Entre las más destacadas vale la pena mencionar el ya clásico “Boletín mexicano de derecho comparado”, la revista “Isonomía” o la “Revista mexicana de derecho público” (estas dos últimas publicadas por la Editorial Fontamara con el patrocinio y bajo la dirección de profesores del ITAM). También tienen un respetable nivel académico la revista “Ars Iuris” de la Facultad de Derecho de la Universidad Panamericana, “Jurídica” del Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana y la “Revista de Investigaciones Jurídicas” de la Escuela Libre de Derecho. Una revista importante para la vida jurídica nacional es la “Revista de la Facultad de Derecho de México”, la cual sin embargo ha pasado por periodos de discontinuidad en su dirección, lo cual ha mermado el nivel de sus aportaciones.

<sup>11</sup> Solamente en materia fiscal –debido a la movilidad extrema de ese sector del ordenamiento– hay algunas publicaciones comerciales que, mensual o quincenalmente, dan cuenta de los cambios legislativos, reglamentarios y jurisprudenciales.

<sup>12</sup> *La constelación posnacional. Ensayos políticos*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 95.

to constitucional. Lo anterior sucede, en parte, como consecuencia de los diversos procesos de globalización social, política, económica y jurídica que se han generado en los últimos años.<sup>13</sup>

Uno de los cambios importantes que ha traído el proceso de globalización en el campo del derecho tiene que ver con el replanteamiento del clásico tema de las fuentes del derecho. Ya sea porque nos encontremos ante nuevas fuentes o porque las fuentes tradicionales asuman una renovada prevalencia, los juristas en general y los constitucionalistas en particular (en tanto la Constitución asume, en los ordenamientos modernos, la regulación fundamental del tema de las fuentes del derecho) deberán conocer, criticar y aprender a aplicar nuevos materiales normativos. Cabe destacar, para comprender el contexto en el que esta necesidad se produce, la disolución de las fronteras entre el derecho privado y el derecho público, por un lado, y entre el derecho nacional y el derecho internacional, por otro, tal como se explica en los dos siguientes incisos.

2. Actualmente no es posible sostener una división tajante entre derecho público y derecho privado. Quizá desde hace años ya no era posible hacerlo en la aplicación práctica del derecho, pero en tiempos recientes esa distinción pierde incluso el mero interés teórico o académico que en el pasado pudiera haber tenido. Hoy en día los poderes administrativos en sus distintas manifestaciones mediatizan grandes ámbitos del derecho, reduciendo de forma importante los alcances de la autonomía de la voluntad, antes tan amplia.

De esta forma, relaciones jurídicas que antes se consideraba que incumbían exclusivamente a los particulares y para las que regía como norma principal la figura del contrato o la simple voluntad de las partes, se encuentran actualmente regidas por la ley o por los reglamentos y en ellas el Estado impone una serie de vínculos y reglas específicos que antes no existían.<sup>14</sup> Es así, por ejemplo, en todo lo que tiene que ver con el derecho de familia, pero también con los arrendamientos urbanos, con lo relativo a las modalidades de la propiedad, con el ejercicio de la experimentación médica o con la investigación biotecnológica, entre otros aspectos; por no hablar de los “bienes escasos”, como los que tienen que ver con el medio ambiente, en donde la regulación administrativa es especialmente intensa.

Pero, en sentido inverso, el derecho administrativo, el penal y en ciertos aspectos el procesal, se han ido también adaptando a formas de expresión normativa propias del derecho privado; así sucede como consecuencia de los masivos proce-

---

<sup>13</sup> En general sobre el impacto de la globalización en el Estado constitucional, Carbonell, Miguel y Vázquez, Rodolfo (comp.), *Estado constitucional y globalización*, México, IJ-UNAM/Porrúa, 2001.

<sup>14</sup> *Cfr.* Zagrebelsky, Gustavo, *El derecho dúctil*, Madrid, Trotta, 1995, pp. 34 y ss.

tos de privatización del sector público, o por la subcontratación que los aparatos administrativos realizan para prestar servicios públicos, o con las negociaciones entre inculpados y víctimas lo mismo en la fase de averiguación previa que durante el juicio penal; igualmente en lo que respecta a los juicios civiles, mercantiles o laborales; y en el campo de la administración de justicia destaca el fenómeno del arbitraje, de los paneles de solución de controversias y de otras formas semejantes de privatizar la justicia, alentadas en su nacimiento por los altos costos y la manifiesta ineficacia de los aparatos públicos jurisdiccionales. De todo ello debe dar cuenta, al menos de forma general, la enseñanza del derecho constitucional.

3. Tampoco la frontera tradicional entre el derecho interno y el derecho internacional se puede mantener incommovible.<sup>15</sup> Cada vez son más los puntos de intersección y cada vez más las necesidades de los constitucionalistas de manejarse con soltura en los dos niveles normativos.<sup>16</sup>

Así por ejemplo, para mencionar algunos casos de otras ramas del derecho, un experto en derecho mercantil tiene que conocer lo mismo el Código de Comercio o la Ley de Sociedades Mercantiles, que los tratados de libre comercio que tiene firmados México con un número importante de naciones o incluso de bloques de países (como la Unión Europea); de la misma forma, un penalista debe estar al día en los desarrollos de la justicia penal internacional (la Corte Penal Internacional o, en algunos aspectos, la Corte Interamericana de Derechos Humanos) y sobre los tratados de extradición vigentes en el país, tanto como de las reformas al Código Penal.

Igualmente, regresando a nuestro tema, un constitucionalista no puede agotar su estudio de los derechos fundamentales en los contenidos de la primera parte de la Constitución, sino que debe conocer también los tratados internacionales de derechos humanos, así como la jurisprudencia, las opiniones consultivas y las observaciones generales que periódicamente emanan de diversos tribunales y organismos internacionales; pese a esta evidente necesidad, derivada de forma directa de la evolución que ha tenido nuestro ordenamiento jurídico y no de alguna tendencia doctrinal o de algún punto de vista teórico, los libros de la materia prácticamente no toman en consideración el derecho internacional de los derechos humanos.

<sup>15</sup> Cf: las observaciones de carácter general que sobre el tema hace Gordillo, Agustín, “La creciente internacionalización del derecho” en Fernández Ruiz, Jorge (coord.), *Perspectivas del derecho administrativo en el siglo XXI*, México, IJ-UNAM, 2002, pp. 71 y ss.

<sup>16</sup> En el mismo sentido, Caballero, José Luis, “Consideraciones en torno al estudio y al proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho constitucional”, cit., pp. 306 y ss., y Jáuregui, Gurutz, “Estado, soberanía y Constitución: algunos retos del derecho constitucional ante el siglo XXI”, en: Carbonell, Miguel (comp.), *Teoría de la Constitución. Ensayos escogidos*, 2ª edición, México, IJ-UNAM/Porrúa, 2002, pp. 437 y s.

Tomando en cuenta lo anterior, el conocimiento del derecho internacional e incluso del derecho de otros países se vuelve esencial para la enseñanza del derecho constitucional. Por ello es que Peter Häberle ha llamado la atención sobre la importancia del derecho comparado como método de interpretación constitucional.<sup>17</sup>

Aunque en México todavía no es frecuente, en muchos países sus tribunales constitucionales o cortes supremas suelen acudir y citar expresamente la jurisprudencia que dictan sus semejantes de otras naciones, como también lo hacen los tribunales internacionales con la jurisprudencia de otros tribunales internacionales;<sup>18</sup> desde luego, no porque los pronunciamientos de los tribunales constitucionales extranjeros o los de los tribunales internacionales les sean aplicables o les resulten en todo caso obligatorios, sino para dotar de un mayor rigor y para sustentar de mejor forma sus sentencias; finalmente, no debemos olvidar que en ramas como el derecho constitucional (pero seguramente también en muchas otras), actualmente los países presentan problemas parecidos, por lo que puede servir de mucho conocer cómo se están resolviendo o se han resuelto ya esos problemas en otros países.

No es raro ver citadas por órganos jurisdiccionales de otros países las sentencias del Tribunal Constitucional Federal de Alemania o de la Corte Suprema de los Estados Unidos, como tampoco lo es la cita de las sentencias del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Los adelantos tecnológicos como el internet y el manejo informatizado de datos nos permiten tener acceso a nuevas fuentes de información, baratas en cuanto a costo y rápidas en cuanto a recuperación noticiosa.

Además de lo anterior, incluso desde el punto de vista formal se observa una creciente penetración del derecho internacional sobre el derecho nacional. Son abundantes los textos constitucionales que reconocen una jerarquía preeminente a los tratados internacionales de derechos humanos,<sup>19</sup> incluso de rango constitucional, tendencia hacia la que debería caminar de forma decidida Méxi-

---

<sup>17</sup> Häberle, Peter, *El Estado constitucional*, trad. de Héctor Fix Fierro, prólogo de Diego Valadés, México, IJ-UNAM, 2001. Del mismo autor, "Elementos teóricos de un modelo general de recepción jurídica", en: Pérez Luño, Antonio E. (coord.), *Derechos humanos y constitucionalismo ante el tercer milenio*, Madrid, Marcial Pons, 1996.

<sup>18</sup> Así por ejemplo, son muy ilustrativas y enriquecedoras las citas que se encuentran en las sentencias y opiniones consultivas de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, de los pronunciamientos que sobre ciertas materias ha hecho la Corte Internacional de Justicia o la Corte Europea de Derechos Humanos.

<sup>19</sup> Al respecto, Ayala Corao, Carlos M., "La jerarquía constitucional de los tratados relativos a derechos humanos y sus consecuencias", en: Méndez Silva, Ricardo (coord.), *Derecho internacional de los derechos humanos. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*, México, IJ-UNAM, 2002, pp. 37 y ss.

co.<sup>20</sup> De la misma forma, la creación de jurisdicciones supranacionales, obliga a los tribunales nacionales a manejarse con diligencia en el derecho internacional, para el efecto de evitar una condena contra el Estado mexicano por violación de una de sus obligaciones internacionales.

4. En tanto que los textos constitucionales modernos incluyen fórmulas abiertas en las que se recogen aspiraciones valorativas o morales, la enseñanza del derecho constitucional debe enfrentar la cuestión de conocer una serie de temas que presentan una importante hondura filosófica. Así por ejemplo, no pueden interpretarse cabalmente las disposiciones penales que castigan el aborto sin hacer una lectura filosófica de los textos constitucionales que protegen el derecho a la intimidad o el derecho a la vida.

Buena parte de los grandes temas que las sociedades contemporáneas están discutiendo terminan por ser temas de relevancia constitucional en la medida en que la Constitución, como se ha apuntado, contiene cláusulas abiertas con contenidos marcadamente axiológicos. Para decirlo en otras palabras, la disputada cuestión de las relaciones entre derecho y moral, que tradicionalmente ha sido objeto de estudio de los filósofos del derecho,<sup>21</sup> con la expedición de los textos constitucionales más recientes (los de la segunda posguerra) pasa a ser un tema que ahora interesa también a los constitucionalistas:<sup>22</sup> se produce un “desplazamiento del juicio moral” hacia el derecho y, concretamente, hacia el constitucionalismo.<sup>23</sup>

<sup>20</sup> Al respecto, Carbonell, Miguel, *La Constitución pendiente. Agenda mínima de reformas constitucionales*, cit., cap. II.

<sup>21</sup> Las lecturas fundamentales al respecto se encuentran, en: Vázquez, Rodolfo (comp.), *Derecho y moral*, Barcelona, GEDISA, 1998.

<sup>22</sup> Es por eso que algunos autores, como Ronald Dworkin, sostienen la necesidad de llevar a cabo una “lectura moral” de la Constitución; de este autor, *Freedom's Law The Moral Reading of the American Constitution*, Cambridge, Harvard University Press, 1996; la introducción de este libro, traducida al español con el título “La lectura moral de la Constitución y la premisa mayoritaria”, se encuentra en *Cuestiones Constitucionales. Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, núm. 7, México, julio-diciembre de 2002, pp. 3 y ss.

<sup>23</sup> Prieto Sanchís, Luis, *Constitucionalismo y positivismo*, México, Fontamara, 1997, pp. 66 y ss.



## **Currículum, estrategias pedagógicas y enseñanza de los derechos humanos en el nivel superior**

*Antonio Ávila Storer*

**A**nte todo, quiero agradecer a la Secretaría de Relaciones Exteriores, a la UNESCO, a la UNAM y a la Universidad Iberoamericana, la honrosa invitación que me han hecho para participar en este importante seminario sobre “Educación Superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe”.

Es muy estimulante estar con ustedes, dado que reconozco en la realización de este encuentro un evento relevante, consistente y necesario. Pienso que sólo con la discusión y el análisis profesional sobre los aspectos más profundos de la educación y de los derechos humanos es como será posible transitar hacia la sociedad que todos aspiramos: justa y profundamente democrática.

En reiteradas ocasiones se ha dicho que es un imperativo apoyar la educación, porque en ella radica la promoción del desarrollo armónico de la personalidad y el fortalecimiento de la nacionalidad. También se ha señalado que apoyar la educación significa promover las condiciones sociales que lleven a una distribución más equitativa de los bienes materiales y culturales, dentro de un régimen de libertad.

De igual manera, se ha insistido, tal vez ahora más que antes, en la necesidad de una educación de excelencia que prepare a las nuevas generaciones para que enfrenten los retos de este siglo, en el contexto de un México que ha decidido modernizar íntegramente su vida económica, social, política, y así, participar activamente en las transformaciones que hoy están redefiniendo los escenarios internacionales.

Resulta claro entonces, que en el campo de la educación existen diversas vertientes que merecen una atención especial y a las cuales hay que atender con suma responsabilidad. En este caso, me refiero a la educación que busca tener como uno de sus principios insoslayables la valoración, defensa y promoción de los derechos humanos.

Los derechos del hombre se conciben ahora como resultado de procesos históricos y, por primera vez en la historia, los principios universales de respeto a la dignidad humana han sido aceptados en todos los continentes, muy particularmente en América Latina.

El proceso civilizatorio, tal como Norbert Elías llamó a la edificación de Occidente, ha creado la noción de derechos humanos y la ha convertido en una parte tan vital de sí mismo, que su continuidad depende en buena medida de la aplicación y vigencia de estos derechos.

Ya desde 1215 la Carta Magna inglesa fijaba responsabilidades precisas del Estado con la sociedad. Específicamente ponía límites al poder de los gobernantes y ofrecía a los gobernados el derecho a la libertad y la dignidad.

En América Latina, nos dicen los expertos, el debate sobre los derechos humanos se inició durante la conquista, muy probablemente con las protestas de fray Antonio de Montesinos en Las Antillas y la labor de la Junta de Burgos en 1512, en la que se discutió el trato que debía darse a los indígenas.

No obstante los años transcurridos, los derechos humanos han mantenido como principio básico el respeto a la dignidad de las personas, aunque ciertos principios se han venido adaptando a los nuevos tiempos.

En este marco, es de vital relevancia promover una educación permanente **por** y **para** los derechos del hombre; y para avanzar en la construcción de la sociedad que deseamos, como lo ha dicho el doctor Pablo Latapí: tenemos que reconocer la existencia de fenómenos que obstaculizan una educación para los derechos humanos, tales como la desigualdad social, la dicotomía entre la ley y la práctica, la cultura de la intolerancia, la discriminación entre hombres y mujeres, el autoritarismo en la familia, la escuela y otras instituciones sociales, y los valores que propagan los medios de comunicación.

La educación superior tiene, de alguna manera, dos grandes propósitos: uno que podríamos llamar general, que consiste en la formación de personas cabales, de seres humanos que desarrollen íntegramente sus facultades; y otro, que podríamos llamar particular, que consiste en la formación de profesionistas especializados en determinada disciplina o campo de actividad.

Para cumplir con el segundo propósito, los comités de creación y revisión de planes de estudio no tienen mucha dificultad para decidir qué asignaturas se in-

cluyen como directamente relacionadas con los conocimientos y habilidades que el perfil profesional de determinada carrera requiere. Sin embargo, es muy complejo determinar qué asignaturas se deben incluir para lograr el primer propósito, que tiene que ver con el desarrollo de actitudes o lo que llamamos formación integral, valoral, humanistas o ética.

En este apartado de formación de actitudes se ubica la educación en los derechos humanos y, por lo tanto, participa de la misma complejidad. Nadie puede dudar de la necesidad de que los universitarios se formen en el respeto, defensa y promoción de los derechos humanos, pero no está claro si la mejor manera de lograrlo sea con la inclusión de una asignatura específica en los currículos.

La inclusión de estos temas como asignaturas en los planes de estudio, además de la complejidad mencionada con anterioridad, tiene otras dos dificultades: la primera es el desacuerdo entre los especialistas acerca de la naturaleza de los derechos humanos. Algunos de ellos, principalmente los juristas, sostienen que los derechos humanos no existen objetivamente en la naturaleza de los seres humanos, sino que se crean con las legislaciones positivas; es decir, que los acuerdos internacionales y su extensión a lo que llamamos derechos económicos, sociales y culturales, son únicamente buenas intenciones que no tienen fuerza de derecho, porque no hay sanciones ni autoridad que las imponga. En esta opinión, incluir los derechos humanos como asignatura debería ser parte de las materias de Derecho en el apartado de garantías individuales.

Frente a esta consideración, se encuentra la opinión de que tales derechos no dependen de una ley positiva, sino que son exigencias de la misma naturaleza personal y social del hombre. Desde esta perspectiva resulta urgente la formación universitaria en derechos humanos, sobre todo ante la evidencia cotidiana de su flagrante violación. Sin embargo, nos encontramos con la segunda dificultad: en los planes de estudios ya no hay lugar para más materias, entre otras causas, por la tendencia a disminuir los créditos y la duración de los estudios de licenciatura. En la disyuntiva de sacrificar materias técnico-científico-profesionales o las materias relacionadas con la formación de actitudes, éstas últimas siempre salen perdiendo.

Es por ello que, ante la dificultad de incluir estas asignaturas, se espera que dicha formación se proporcione mediante los procesos educativos ordinarios y el ambiente institucional. Ciertamente la formación de actitudes no se da sólo por la universidad, ni mucho menos por llevar cursos especializados, pero la práctica educativa ordinaria tiene que ser alimentada con espacios de reflexión sobre los valores que humanizan la profesión y la vida personal y social. La universidad tiene que combinar, sin contraponerlas ni descuidar ninguna, la racionalidad científica y la racionalidad humanista.

La Universidad Autónoma de Aguascalientes no ha incluido los derechos humanos como asignatura, pero no ha descuidado su cultivo. Desde hace más de diez años, hemos desarrollado importantes estrategias pedagógicas que han permitido crear y mantener un “ambiente” institucional que promueve el respeto a los derechos humanos. De tal manera, hemos implementado actividades educativas como el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, la especialidad en Educación para los Derechos Humanos y el Programa de Formación Humanista; hemos impulsado la creación de espacios de reflexión como la cátedra de Derechos Humanos de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas y la Universidad Autónoma de Aguascalientes (AMNU-UAA); además de haber creado la Defensoría de los Derechos Universitarios.

El Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos se estableció hace 15 años en nuestra Institución, a instancias de un proyecto de investigación propuesto por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, que consistió en diseñar y aplicar una metodología educativa que introdujera los derechos humanos en las primarias. Los propósitos de dicho programa son los siguientes:

1. La participación del educando en la toma de decisiones, además de su compromiso con las propuestas generadas;
2. La disensión y discusión amplias, así como la resolución no violenta de los conflictos que se puedan originar;
3. El desarrollo sistemático del pensamiento del estudiante mediante la investigación, la reflexión y la crítica en clases;
4. Las relaciones interpersonales de cooperación entre alumnos, y de éstos con la comunidad y otros grupos sociales, y
5. El desarrollo de los componentes cognoscitivos, afectivos, valorales y conductuales que se pretenden desarrollar.

Dicho programa fue pionero en la capacitación educativa sobre la paz y los derechos humanos, y ha sido impulsor de proyectos y programas en otras universidades, en algunas comisiones de derechos humanos, así como en dependencias gubernamentales y organizaciones sociales. A partir del año 2000, nuestra Universidad forma parte de las escuelas afiliadas a la UNESCO, por lo que reafirmamos nuestro compromiso por impulsar más actividades que fortalezcan la enseñanza de estos temas entre los niños y los jóvenes.

La especialidad en Educación para los Derechos Humanos inicia en la Universidad Autónoma de Aguascalientes en 1995, siendo el primer programa de posgrado en México y América Latina que se enfocaba al desarrollo específico del tema que nos ocupa. La fuerza de la especialidad reside en sus propuestas

metodológicas que han sido retomadas del Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos.

El currículum básico es el siguiente: derechos del hombre y de la mujer, derecho internacional, filosofía del derecho, psicología del desarrollo cognitivo-evolutivo y socio-afectivo, facilitación de grupos (desarrollo personal), educación en derechos humanos; tres metodologías educativas para los derechos humanos: Enfoque afectivo-social, enfoque cognitivo-evolutivo y resolución de conflictos; además del taller de integración.

Por otra parte, el Programa de Formación Humanista tiene como principal objetivo “apoyar la formación de los universitarios desde su ingreso a la institución hasta su egreso, a través de programas y servicios que favorezcan el desarrollo de cualidades profesionales y humanas propiciando un clima institucional de estudio, trabajo, colaboración, integración y respeto”.

Inicialmente, este programa funcionó integrando en cada plan de estudios 25 créditos correspondientes a materias humanistas, pero nos encontramos con serios problemas que derivaron en desgano y desinterés por parte de los alumnos y reticencia por parte de los profesores, que consideraban estos cursos como de relleno. A partir del 1993, la modalidad cambió y desde entonces cada carrera determina la cantidad de créditos de materias optativas humanistas que requiere, los cuales son obligatorios para los estudiantes, pero optativos en cuanto a la gran gama de actividades que pueden elegir para cubrirlos.

La cátedra de derechos humanos nació en 1996 dentro del marco de colaboración entre la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, y su propósito fundamental fue promover en la comunidad universitaria y en la sociedad en su conjunto, el conocimiento y aprecio de la paz, los derechos humanos y los valores que defiende la ONU.

Hasta ahora la cátedra ha organizado cinco ciclos anuales de actividades, destacándose temáticas tan importantes como la democracia, los derechos sociales y económicos, la reforma del Estado y los derechos humanos, el desarrollo sustentable, el derecho a la vida, entre otros. Sin embargo, al paso del tiempo, el hecho de que pocos universitarios aprovechen la oportunidad formativa que ha ofrecido la cátedra, nos motivó a formular una propuesta de innovación que la vincule de manera más efectiva con los estudiantes, maestros y personal administrativo de la Institución.

Lo anterior significa que la cátedra podrá ayudar a identificar temas y actividades que propicien la formación para la paz y los derechos humanos entre los universitarios; promover la incorporación de objetivos formativos relacionados con los valores humanos en los diversos planes de estudio; incidir en la formación

de profesores a través de actividades y cursos específicos, además de promocionar la especialidad que sobre el particular se ofrece periódicamente; e invitar a la Federación de Estudiantes y a las Sociedades de Alumnos para que incorporen, en sus eventos extracurriculares, actividades que promuevan una mayor conciencia de los problemas humanos y sociales.

Por último, la Defensoría de los Derechos Universitarios fue constituida el 18 de julio de 1998, como órgano independiente de la autoridad universitaria, y cuya finalidad esencial es: atender las reclamaciones individuales de los alumnos, personal académico y administrativo de la Universidad, cuando se consideren afectados en los derechos que la misma legislación les concede; además de realizar las investigaciones necesarias y emitir, en su caso, recomendaciones sin efectos vinculatorios.

En los último cuatro años, la Defensoría ha atendido a 300 universitarios, de los cuales 205 han sido alumnos, 66 catedráticos y 29 administrativos, resolviéndose la gran mayoría de los casos por la vía del diálogo y la concertación, de manera que sólo se han generado dos recomendaciones en estos años.

A manera de conclusión quiero señalar que el agregar los contenidos educativos para los derechos humanos como una asignatura más, no tendrá sentido ni trascendencia si la universidad no crea una nueva dinámica en las relaciones humanas, tanto en el aula como a nivel institucional, que propicie nuevas formas de convivencia, nuevas formas de ejercer la autoridad y un nuevo estilo de docencia, además de una nueva manera de encarar muchos de los objetivos y contenidos de los planes de estudio.

Adicionalmente, esta incorporación de los derechos humanos al currículo sólo será efectiva si se les confiere un grado o nivel de importancia, de legitimación y de valoración tales que tengan el espacio, el tiempo y los recursos humanos y materiales necesarios. Lo anterior significa, como lo expresó Abraham Magendzo de manera metafórica, *“que la temática de los derechos humanos no entre al currículum por la ventana, sino por la puerta ancha”*.

Las grandes decisiones de política educativa tendrán que ir a la par del trabajo no sólo de los maestros en el salón de clase, sino también de los padres de familia y de todos aquellos que están vinculados de una u otra manera a la educación, aceptando y ejerciendo la crítica y el pluralismo de pensamiento, como elementos indispensables para que los derechos humanos no sean sólo una vacía expresión de buenos deseos.

Es mi deseo que, entre las múltiples presentaciones que tendrán ustedes en este importante evento, esta intervención sea una exhortación sincera para redoblar nuestra tarea en favor de la promoción de los derechos humanos. En lo personal, creo que el reto de la educación en este campo nos estimula y nos

invita a esforzarnos para construir un mejor futuro en beneficio de nosotros mismos, de México y de América Latina.

Estoy convencido que sólo con el trabajo cotidiano, inteligente y responsable, cada uno de nosotros asumirá un papel clave en la construcción de una sociedad cada vez más educada y más justa. El sentido de la educación **para y en** los derechos humanos significa, en definitiva, construir permanentemente un tipo de hombre que deseamos y que se define a partir de nuestras mejores y más íntimas aspiraciones.

Antes de terminar, quisiera hacer referencia a una reflexión de Albert Camus, cuando, después de la Segunda Guerra Mundial, definió al siglo XX como un siglo donde el diálogo había sido reemplazado por la polémica y el insulto. Ahora, donde la violencia ha reducido y despojado al individuo de sus derechos básicos, tenemos esperanza y empeño de que el siglo que está comenzando sea un siglo donde el diálogo y el respeto a los derechos humanos sean rasgos distintivos de la convivencia entre los hombres y entre todos los pueblos del mundo.



### **III. Formación de docentes universitarios en derechos humanos**



# **Propuesta metodológica de educación en derechos humanos a nivel de postgrado**

*Judith Salgado*

*Sumario:*

- I. Introducción
- II. Curso de postgrado de especialización superior en derechos humanos
- III. Enfoque interdisciplinario
- IV. Enfoque regional andino
- V. Fomento de una actitud crítica y creativa
- VI. Enfoque de diversidad y género
- VII. Enfoque teórico-práctico
- VIII. Conclusión



# Propuesta metodológica de educación en derechos humanos a nivel de postgrado

*Judith Salgado*

## I. Introducción

La Universidad Andina Simón Bolívar fue creada por el Parlamento Andino en 1985 y forma parte del Sistema Andino de Integración. Además de su carácter de institución académica autónoma, goza del estatus de organismo de derecho público internacional.

La Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, ha asumido el reto de incluir como una de sus líneas prioritarias, los derechos humanos. Desde esta definición institucional nace en el 2001 el Programa Andino de Derechos Humanos, PADH, que tiene como objetivo contribuir al desarrollo y la consolidación de la democracia y el estado de derecho, así como la promoción y el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales en la Comunidad Andina.

El PADH cuenta actualmente con el auspicio de la Unión Europea y la Agencia Suiza para el desarrollo y la cooperación y con universidades socias en el resto de los países de la región, a saber:

1. Universidad Andina Simón Bolívar, La Paz, Bolivia;
2. Centro de derechos humanos, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela;
3. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, y

4. Centro de la Mujer Peruana “Flora Tristán”, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

El Programa Andino de Derechos Humanos integra tres componentes que se complementan entre sí, a saber: educación, comunicación e investigación.

En esta ponencia me centraré en nuestra experiencia de educación en derechos humanos a nivel de postgrado.

## **II. Cursos de postgrado de especialización superior en derechos humanos**

La Universidad Andina Simón Bolívar desarrolla cursos de especialización superior en derechos humanos de carácter intensivo, con una fase presencial de tres meses de duración y que requiere una dedicación a tiempo completo y exclusivo.

En la selección de estudiantes hemos privilegiado la participación de profesionales que tienen vinculación con el trabajo en derechos humanos a través de ONGs, organizaciones sociales, entidades estatales y docentes universitarios.

El curso se propone como objetivo el formar profesionales capaces de asumir su compromiso social e individual, desde una posición en pro de la aplicación, desarrollo y exigibilidad de los derechos humanos.

Entre los desafíos más importantes que hemos asumido respecto de la educación en derechos humanos a nivel de postgrado se encuentra la construcción de una propuesta metodológica de educación que considere los siguientes elementos:

1. Enfoque interdisciplinario;
2. Fomento de una actitud crítica y creativa;
3. Contextualización con énfasis en la región andina;
4. Enfoque de diversidades en general y de género en particular, y
5. Vinculación de la teoría con la práctica.

## **III. Enfoque interdisciplinario**

Durante mucho tiempo el tratamiento de los derechos humanos ha estado enfatizado en el ámbito jurídico y podríamos afirmar que sobre todo en el componente formal normativo, esto es a los derechos que han sido reconocidos en los tratados internacionales, en las constituciones y leyes de nuestros países. En el

mejor de los casos se ha contrastado esta normativa con su aplicación por parte de las instancias nacionales e internacionales de protección.

Sin embargo este enfoque prevaleciente ha mostrado sólo un fragmento del análisis de los derechos humanos sin nutrirse de los marcos conceptuales y metodológicos de las ciencias políticas, económicas y sociales, que aportarían en una visión más integral.

En efecto, dado que *“la realidad no es disciplinaria”, entendiéndolo por tal que la realidad no presenta sus problemas cuidadosamente clasificados en correspondencia con las disciplinas que han ido surgiendo en la historia de la ciencia*” (García 1994:93), la necesidad de un abordaje interdisciplinario de los derechos humanos resulta básica.

Si bien es cierto que la educación superior se ha centrado en una formación disciplinar y que por tanto la interdisciplinariedad no está internalizada en los profesionales, la necesidad de construir este enfoque resulta vital, particularmente en el campo de los derechos humanos pues *“los derechos humanos deben ser universales e integrales (incluyen a todos y comprometen a la economía, la política y la cultura)”* (Gallardo 2000:9).

Un primer esfuerzo realizado ha sido partir de lo multidisciplinario para avanzar hacia lo interdisciplinario. En esa perspectiva contamos con docentes que provienen de formaciones disciplinarias diversas (sociología, derecho, historia, comunicación social, antropología, salud), y estudiantes de distintas disciplinas, si bien la jurídica aún ha prevalecido. Esta composición multidisciplinaria de los actores del proceso educativo genera en el aula un nivel de debate que facilita tender puentes conceptuales y metodológicos entre las disciplinas. Estamos conscientes que éste es sólo un primer paso, necesario pero no suficiente.

#### **IV. Enfoque regional andino**

Los derechos humanos no pueden ser analizados y debatidos fuera de un contexto, pues existe una relación de afectación de doble vía entre estos y la realidad en la cual se ubican. En este sentido nos proponemos el tratamiento de los módulos temáticos dentro de un contexto que enfatiza problemáticas y situaciones específicas de la región andina.

La globalización, los procesos de descentralización, el enfoque de las diversidades (de género, étnicas, generacionales, entre otras), la regionalización de los conflictos (Plan Colombia), la militarización, la transnacionalización de las economías, plantean nuevos escenarios en los que los esfuerzos a favor de los derechos humanos deben repensar desafíos, objetivos y estrategias internacionales y dentro de nuestra región.

La región andina está marcada por una variedad de conflictos no procesados, una inequidad que incrementa diariamente los porcentajes de los “marginales” (la gran mayoría), una sistemática violación de los derechos humanos, particularmente de los derechos económicos, sociales y culturales y derechos colectivos, violencia (sistemática en el caso de Colombia) y niveles de impunidad que carcomen el tejido social y la credibilidad en las instituciones democráticas.

Consideramos que los derechos humanos son una propuesta inacabada y en permanente evolución y construcción y que no pueden sustraerse de las relaciones de poder existentes en un contexto determinado y entre los diversos actores involucrados, pues sólo “visibilizando las relaciones de poder vinculadas a la dominación/subordinación y evidenciando que no estamos en terreno neutral podemos afirmar los pasos hacia la equidad (igualdad de los diversos/as)” y el ejercicio efectivo de los derechos humanos. (Salgado, 2000:24).

A fin de lograr este enfoque andino pedimos a la planta docente que lo incluyan en su programa, la entrega de bibliografía de autores de los países de la región o autores que enfocan la temática desde lo regional, y el tratamiento de casos o situaciones de varios países de la región.

El contar por lo menos con un docente de cada país de la región andina contribuye a posicionar las realidades nacionales y a ubicar las coincidencias y especificidades en el mundo andino.

Ciertamente, que el grupo de estudiantes esté compuesto por nacionales de los países de la región andina dota de una gran riqueza al curso, en la medida que el compartir sus experiencias y lecturas de la realidad nacional contribuyen a construir el enfoque regional andino.

Precisamente nos parece que el valor agregado fundamental que tiene nuestra propuesta de especialización superior en derechos humanos es la confluencia de estudiantes y docentes de los cinco países de la región y sus implicaciones en el enriquecimiento del proceso pedagógico.

## **V. Fomento de una actitud crítica y creativa**

“La pedagogía universitaria podría ser definida diciendo que es la conducción del acto creador, respecto de un determinado campo objetivo, realizado con espíritu crítico entre dos o más estudiosos, con diferente grado de experiencia respecto de la posesión de aquel campo” (Roig, 1998:338).

Esta definición nos parece perfectamente aplicable al ámbito de los derechos humanos. Sobretudo resaltamos dos elementos fundamentales: el espíritu crítico y el fomento de una actitud creativa.

Entendemos por espíritu crítico aquel que está en capacidad de analizar, problematizar y debatir los conceptos, metodologías, aplicaciones y que mantiene la apertura para contrastar posiciones y debates diferentes y construir un criterio propio.

Consideramos que el espíritu crítico es condición necesaria para la creación de propuestas innovadoras de reflexión, metodología y acción en el campo de los derechos humanos.

En este sentido el Programa Andino de Derechos Humanos de la Universidad Andina Simón Bolívar busca ser un espacio abierto al debate, el intercambio, el ejercicio del análisis, la crítica y la autocrítica y que facilite procesos creativos e innovadores de propuestas en el campo de los derechos humanos.

Apuntamos a una reflexión que se retroalimente de los contextos políticos, sociales, económicos y culturales y, a la vez, retroalimente estos contextos.

## VI. Enfoque de diversidad y género

La especie humana tiene como una característica innegable la diversidad, ya sea cultural, de género, étnica, clase, generacional, opción sexual, etc. Paradójicamente esta diversidad no ha sido valorada en toda su riqueza sino que ha marcado históricamente un tratamiento discriminatorio.

En efecto, la noción occidental de los derechos humanos vinculada a la modernidad y al principio de igualdad formal y abstracta, construyó sociedades homogeneizantes en las cuales el paradigma de ciudadano estaba ligado a la cultura dominante. La diversidad en dicho paradigma no tenía cabida. La igualdad se confundió con uniformidad, se negaron las diversidades y la “integración” – léase asimilación– fue la consigna máxima. (Salgado, 2000: 14).

Los aportes de diversos movimientos sociales son fundamentales en el debate sobre derechos humanos y democracia.

En efecto, tanto el feminismo (en sus diversas tendencias) como los movimientos indígenas y afro descendientes han cuestionado la visión de derechos humanos y las democracias que dejan por fuera a la mayor parte de la población, que niegan el carácter plural de nuestras sociedades y que voltean la cara a las necesidades, intereses, aspiraciones y derechos de los/as diferentes al modelo dominante de lo “humano”. En el mismo sentido podemos constatar de qué mane-

ra las necesidades, intereses y derechos de la niñez y la juventud han sido vistos desde el lente adulto, la censura y exclusión a las personas con diferente opción sexual han sido vistas desde el paradigma heterosexual, etc. (Salgado, 2000: 17).

En este contexto resulta crucial incluir en el tratamiento de los derechos humanos un enfoque de las diversidades.

La inclusión de este enfoque debe atravesar el plan de estudios pero se manifiesta también en criterios de selección de estudiantes que promuevan la equidad étnica y de género.

Cabe resaltar que la planta docente del curso de especialización superior en derechos humanos tiene una composición equitativa de género.

Constituye un reto el prestar mayor atención a incluir un enfoque de diversidad cultural a fin de romper una visión únicamente occidental en la que “la voces, epistemologías, historias y subjetividades indígenas y afro descendientes generalmente están ausentes en la universidad y en el mundo académico que dando su interpretación a cargo de otros”. (Walsh, 2002: 208).

## VII. Enfoque teórico-práctico

Situar la teoría en contextos y con sujetos concretos ayuda a entender mejor, tanto los avances teóricos como sus limitaciones, y a evidenciar los desafíos que quedan planteados.

Uno de los requisitos exigidos para la admisión de estudiantes del curso es contar con el aval de la institución en la que trabajan, pues nos interesan personas ya vinculadas al ámbito de los derechos humanos que garanticen mayores niveles de incidencia y efectos multiplicadores en sus respectivos países y particularmente en sus instituciones.

El curso de especialización superior en derechos humanos propone la combinación del tratamiento teórico con la aplicación a situaciones concretas, casos particulares y entrenamiento en ciertas destrezas pedagógicas y de investigación.

Adicionalmente el curso contempla una fase de réplica que se concreta en los países de origen, en un taller de capacitación de ocho horas de duración sobre un tema tratado en el plan de estudios y que debe ser planificado, organizado y desarrollado completamente por los y las estudiantes en los tres meses posteriores a la fase presencial. La elaboración de la monografía final completa los requisitos académicos exigidos para la obtención del título de especialista en derechos humanos.

El PADH-UASB, cuenta con un Fondo de Investigaciones en Derechos Humanos, dirigido a apoyar la investigación de estudiantes de cursos de especialización

o maestría. Hemos definido nueve líneas temáticas<sup>1</sup> que consideramos prioritarias. El Fondo funciona bajo el sistema de concurso. Los y las estudiantes presentan sus planes de monografía o tesis, según sea el caso, y un comité define aquellos que recibirán apoyo financiero, considerando criterios de pertinencia, coherencia y aporte.

## VIII. Conclusión

Estamos conscientes de que la propuesta metodológica de educación en derechos humanos a nivel de postgrado que planteamos es sumamente ambiciosa. No obstante, la concebimos como un proceso en construcción que avanzará en la medida en que estemos dispuestos a evaluar y retroalimentarnos de la experiencia de manera permanente. Esto implica implementar mecanismos de evaluación participativos (estudiantes, docentes) y la generación de espacios de capacitación periódica a docentes. Tenemos absoluta claridad de que el amplio conocimiento de una materia no garantiza *per se* la pedagogía docente. La educación en derechos humanos, de manera muy particular nos reta en la construcción de lo interdisciplinario, la visión crítica y creativa, el enfoque de diversidades, la vinculación de la teoría y la práctica y la contextualización permanente de las temáticas en realidades y actores concretos.

La educación en derechos humanos en general es un elemento crucial en la construcción de sociedades cada vez más equitativas. Existen diferentes experiencias desarrolladas, he compartido algunos elementos de una de ellas. El desafío que debería juntarnos es el intercambio, debate, aprendizaje y acción conjunta en este campo tan apasionante y vital.

---

<sup>1</sup> Derechos Humanos, Migración, Desplazamiento y Refugio; Sistema de integración andino y derechos humanos; Acuerdos comerciales en la subregión andina y su impacto en los Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Género y participación política; Plan Colombia y Derechos Humanos; Educación y derechos humanos; Experiencias de defensa de derechos humanos de sectores excluidos; Derechos sexuales y reproductivos; Movimientos sociales y derechos humanos en la región andina.

## Bibliografía

- Gallardo Helio, Política y Transformación Social. Discusión sobre Derechos Humanos, Editorial Tierra Nueva, primera edición, Quito, Ecuador, 2000.
- García Rolando, Interdisciplinariedad y sistemas complejos, en: Enrique Leff y otros, Ciencias Sociales y Formación Ambiental, Editorial Gedisa, 1a edición, noviembre de 1994, Barcelona, España.
- Roig, Arturo Andrés, La Universidad hacia la democracia, Ediunc, Mendoza, 1998.
- Salgado Judith, La Discriminación desde un enfoque de derechos humanos, en: *Diversidad ¿Sinónimo de Discriminación?*, INREDH, Quito, marzo, 2001.
- Walsh Catherine, La (re) articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en el Ecuador, en: *Indisciplinar las Ciencias Sociales, Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones ABYA YALA, Quito, 2002.

## Intervencion de Gloria Ramírez

**E**s placentero para mí compartir en esta reunión una experiencia de ampliación de espacios institucionales, y desarrollo de propuestas para avanzar en el proceso de educación en derechos humanos en México y América Latina.

Es importante constatar que hoy es ya una idea compartida de que en el Estado la sociedad y, por su puesto en las instituciones educativas de México, que la educación en derechos humanos es fundamental.

Gracias a ese avance en el desarrollo de la conciencia sobre el tema, hoy existen recursos para desarrollar procesos de educación en derechos humanos, no suficientes, pero importantes. Lo que sigue ausente es una política y una estrategia para aplicar esos recursos en la formación en derechos humanos, en los distintos niveles educativos.

No siempre fue así. El desarrollo del interés por la educación en los derechos humanos en México ha sido un proceso intensificado en la última década.

En el año 1992 en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM, inicialmente y, paralelamente, en el conjunto de la Universidad, se estableció la enseñanza regular en derechos humanos. Recientemente hemos publicado dos Memorias: “Diez años de derechos humanos en la UNAM” y “Diez años de derechos humanos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM”. Cuatro años después de introducido el saber de los derechos humanos en la UNAM, se creó la Cátedra UNESCO en Derechos Humanos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, que me honro en dirigir.

Las iniciativas surgidas en el seno de la UNAM no se han confinado en sus *campus*, sino que se han multiplicado e irradiado hacia otros centros universitarios del D.F., Puebla, Morelos, Oaxaca, Chihuahua, Sinaloa y Guerrero.

Han surgido así investigaciones, seminarios y diplomados que se desarrollan en base a la cooperación interuniversitaria y se ha creado una red de profesores e investigadores universitarios, dedicados al tema de la educación en derechos hu-

manos. Un reciente producto del trabajo conjunto de profesores de distintas universidades es el proyecto del libro “Aprender a educar en derechos humanos”.

Hemos conformado un núcleo en el que participan Lourdes Beltrán, Coordinadora de la Red, Norma Robledo, Elba del Rocío Aguilar, Alejandra Montoya, Evencio Martínez, Alan García, Adelaida Trejo, Irene Nava, María Capdeville, Rosy Laura Castellanos, José Antonio Castillo y César Peralta. Juntos conformamos una planta no formalizada aún, de profesores mexicanos en derechos humanos, a nivel universitario.

Hemos procurado incidir en decisiones políticas importantes como la aprobación por el Senado de la Convención Internacional Contra Toda Forma de Discriminación en la Educación, así como también logramos que entre los temas que se incluyan en el Plan Nacional de Derechos Humanos en proceso de elaboración, esté el de la educación en derechos humanos.

Nuestra vocación es enseñar para los derechos humanos y la democracia en condiciones de complejidad e incertidumbre.

Hoy estamos avocados a construir una metodología para la educación en derechos humanos basada en los principios de la pedagogía crítica y con el objetivo de contribuir a desarrollar una perspectiva latinoamericana sobre el tema.

Para ello recogemos las enseñanzas de varias reuniones ocurridas en Mérida, en Quito y, recientemente, en México en el año 2001.

Nuestras preocupaciones se resumen en varias preguntas ¿qué es educar en derechos humanos?, ¿quién y cómo educa?, ¿cuál es el perfil del educador?, ¿cómo formar educadores en derechos humanos y democracia?

Nuestro concepto sobre la educación en derechos humanos es que se trata de una práctica educativa basada en el reconocimiento, el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en individuos y en pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derecho, así como también proponerles herramientas que coadyuven a hacer efectivos esos derechos.

Nuestro concepto se basa en algunos principios generales: integralidad e indivisibilidad de todos los derechos, historicidad, compromiso ético y político, negativa a cualquier forma de exclusión, metodología dialógica que excluya la violencia y favorezca la paz en la solución de conflictos, desde la perspectiva de los derechos humanos. A ese concepto y esos principios procurará responder el libro “Aprender a educar en derechos humanos”.

Para terminar quiero recordar la frase de Carlos Mariátegui “De todas las victorias humanas les toca a los maestros en gran parte el mérito, de todas las derrotas humanas les toca, en cambio, la responsabilidad”.

Por eso podemos afirmar que la educación en derechos humanos no resuelve todos los problemas de nuestros países, pero sin ella, éstos no son resolubles.





to de los derechos y su toma de conciencia por parte de la gente deben redundar, en condiciones normales, en la exigibilidad y el cumplimiento del deber de garantía y protección de tales derechos por parte del Estado y en el fortalecimiento de una cultura de respeto a los derechos humanos. Para ello, la educación debe impartirse a todos los niveles: tanto entre el público en general, como en la población estudiantil y en quienes se formen como especialistas en el tema.

## II. Educación de la población en general

Es frecuente mencionar las campañas educativas, ejecutadas a través del uso intensivo de los medios de comunicación, como uno de los principales mecanismos para educar informalmente a la población en relación con los derechos humanos. Eso es correcto, como también lo es el empeño de no limitar la difusión de los mensajes educativos a la emisión de propagandas, noticias o programas especiales, sino también procurar que dichos mensajes sean interiorizados en actividades culturales o lúdicas, tales como musicales o telenovelas.

Hay un medio quizás más eficaz, que no siempre se menciona, para educar a la población en sus derechos y es el del reconocimiento efectivo de tales derechos a través de decisiones estatales concretas. Cuando la gente ve que los derechos no solamente son una posibilidad, sino que el Estado los trata como una realidad a la que hay que respetar, el efecto educativo es contundente. El reconocimiento que algunos jefes de Estado han hecho de violaciones del pasado y el compromiso de repararlas, si bien han sido incompletos y deficientes a veces, han tenido la virtud didáctica de señalar que tales violaciones son repudiables, que no es legítimo realizadas y que a las víctimas hay que darles el tratamiento de tales.

El reconocimiento de derechos puede darse también a través de decisiones judiciales, lo cual puede ser todavía más convincente, porque brinda mayor certidumbre, especialmente si se repite en una serie de casos distintos. En Colombia, en medio de las grandes dificultades que existen, la población ha adquirido un importante conocimiento y desarrollado una especial valoración por los derechos humanos a partir de las órdenes judiciales de protección de derechos impartidas en virtud de la acción de tutela, que es un recurso de amparo, de trámite rápido y carente de formalismos, que fue incorporado en la Constitución de 1991.<sup>1</sup> Es un grave y lamentable error que el gobierno colombiano pretenda actualmente

---

<sup>1</sup> Mayor información al respecto puede verse en Comisión Colombiana de Juristas, *El papel de la Corte Constitucional y la tutela en la realización del Estado social de derecho*, Bogotá, CCJ, 2003.

Desconociendo su carácter de víctimas de una grave violación de derechos humanos, la gobernadora y los alcaldes consideraban a estas familias como un problema de orden público en su departamento.<sup>4</sup>

### III. Educación de estudiantes

La educación formal en derechos humanos debe impartirse desde la primaria, o nivel básico, hasta la universidad. Para ello, también allí se requiere una capacitación especial de los docentes, de tal forma que incorporen en su actividad pedagógica tanto los contenidos como los comportamientos y las metodologías para impartir una educación adecuada en derechos humanos. Esto ha sido señalado reiteradamente por foros autorizados, como la Conferencia Regional sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, realizada en México en 2001.<sup>5</sup>

También se ha advertido, y es importante reiterarlo, que la educación formal en derechos humanos debe ser transversal. Una cátedra de derechos humanos por sí sola no es suficiente para impartir la educación que sobre este tema requieren las y los estudiantes. Más aún, puede resultar contraproducente y ser vista como una materia de última categoría si se limita a la transmisión de unas reglas que no tienen correspondencia con el resto de prácticas pedagógicas de la escuela, el colegio y la universidad. La no discriminación y el respeto a la dignidad de la persona deben estar presentes en la organización y en todas las actividades del centro docente. De igual forma, es importante encontrar formas creativas para explicitar y relacionar los derechos humanos con las diversas asignaturas, tanto las matemáticas como las sociales, las biológicas o las de lenguaje. A través de todas ellas la actividad docente debe desentrañar el contexto de relaciones sociales en el cual se devuelven las y los alumnos y contribuir a tomar conciencia de los derechos y el alcance de cada uno de ellos, de su respeto y de los mecanismos de protección.

En el nivel universitario, adicionalmente, en cada carrera debería profundizarse el conocimiento de aquellos derechos más relacionados con la respectiva disciplina. Así, por ejemplo, la formación de arquitectos e ingenieros requiere estar impregnada de la educación en derechos a la vivienda y a un medio ambiente sano. Los derechos a la salud y a la integridad personal, deberían ser objeto de especial

---

<sup>4</sup> Corte Constitucional de Colombia, sentencia T-227 de 1997, Magistrado Ponente: Alejandro Martínez Caballero.

<sup>5</sup> La Conferencia adoptó la «Declaración de México sobre educación en derechos humanos en América Latina y el Caribe», ciudad de México, 28 de noviembre- 10 de diciembre de 2001.

Puede ser que en algunas personas la educación en derechos humanos resulte un elemento dinamizador para transformar esa realidad opuesta a su vigencia. Casos ha habido en ese sentido, incluso desde antes de la reciente universalidad de los derechos humanos. La “Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano”, adoptada por la Revolución Francesa, fue un importante factor de influencia en los movimientos de independencia de las colonias latinoamericanas en el siglo XIX, a pesar de que, o precisamente porque la realidad que allí se vivía era contrastante con dicha declaración.

Lo que suele, sin embargo, sucederle a la mayoría de las personas cuando predomina una situación de irrespeto es que ese predominio se mantenga por un buen tiempo y que la educación en derechos humanos no sea suficiente para modificar las cosas y para que tales personas cambien su comportamiento. Si no hay sanción, si nadie responde, si no hay una autoridad decidida a hacer valer el respeto por los derechos humanos, los esfuerzos educativos en tales derechos pueden resultar estériles, al menos durante un importante periodo de tiempo. Rousseau, refiriéndose a la legislación, hacía una advertencia semejante, que es aplicable al presente caso:

*las leyes (...), a falta de sanción natural, son vanas entre los hombres; no hacen sino el bien del malvado y el mal del justo, cuando éste las observa con todo el mundo sin que nadie las observe con él.*<sup>6</sup>

Por eso, es importante, ante tales situaciones, que el sector educativo acompañe sus esfuerzos pedagógicos propiamente dichos con otras acciones orientadas a hacer que efectivamente se respeten los derechos humanos y que el Estado se comprometa a asegurar los mecanismos para el efecto. Pueden distinguirse, por lo menos, tres situaciones de esa especie, que conviene detenerse a analizar: las dictaduras, los regímenes no dictatoriales pero donde predomina la violación de derechos humanos, y la actual situación de retroceso en postulados básicos de derechos humanos so pretexto de combatir el terrorismo.

## **VI. Educación en derechos humanos en las dictaduras**

La educación no basta para lograr el respeto a los derechos humanos en regímenes dictatoriales. Nadie habría pretendido sensatamente, durante el gobierno de

---

<sup>6</sup> Rousseau, Jean-Jacques, *Del contrato social. Discursos*, Madrid, Alianza Editorial, 1980, p. 42.

por ello también allí es necesario que el sector educativo incida políticamente en la generación de condiciones de respeto a los derechos, además de desarrollar actividades de enseñanza de los mismos.

Perú, bajo Fujimori, tuvo que enfrentarse a esas circunstancias. Muchas de las experiencias de educación formal e informal en derechos humanos que durante ese tiempo se desarrollaron son admirables. Pero ellas no habrían sido posibles si al mismo tiempo no se hubiera desplegado una constante actividad por parte del sector educativo y del movimiento de defensoras y defensores de derechos humanos para enfrentar y superar las violaciones a tales derechos y poner fin al régimen que las hacía posibles.

Colombia afronta, desde hace muchos años, y todavía más hoy en día, una preocupante situación en esta materia. El respeto retórico por el respeto a la vida, a la justicia y a la igualdad contrasta con el saldo macabro de veinte personas muertas o desaparecidas por razones socio-políticas diariamente en promedio, una impunidad casi total por esas violaciones, y una población superior al 60% en condiciones de pobreza. La responsabilidad del Estado frente a esta situación es innegable. Aparte de que agentes suyos son los autores directos de cerca del 5% de estas víctimas, hay numerosos indicios de coautoría o complicidad con los paramilitares, que causan el 80% de las mismas. No actúa diligentemente el Estado tampoco para proteger a la población contra las guerrillas, a las que se atribuye el 15% de las muertes motivadas políticamente, más de la mitad de los nueve secuestros diarios que se producen en el país y los continuos ataques con armas indiscriminadas a pueblos y a obras de infraestructura.

Profesores y maestros son unas de las principales víctimas de esta grave crisis, muchos de ellos asesinados y otros amenazados o desplazados de su domicilio original. Más de mil personas son obligadas a desplazarse diariamente en el país, en un 55% debido a acciones de grupos paramilitares y, en un 25%, a acciones de grupos guerrilleros. La mayoría de la población desplazada son afrodescendientes (80%) Y mujeres, niñas y niños (más de un 50%).

A pesar de la clara responsabilidad del Estado colombiano en esta situación, no son pocos quienes, dentro o fuera del país, creen que todo se reduce a la violencia que ejercen los grupos guerrilleros. Algunas personas más sofisticadas alcanzan a vislumbrar que también hace parte del problema la violencia ejercida por los grupos paramilitares. Pero, en uno y otro caso, tiende a predominar la idea de que el Estado no es plenamente responsable, sino que es débil y que es una víctima de esta violencia. No son muchas las personas que perciben que ha faltado siempre un compromiso decidido de las autoridades estatales para impe-

estas medidas y otras, por el contrario, sí son muy conscientes de ellos pero los aceptan porque creen que no les van a afectar a ellas. Esto plantea también retos importantes al trabajo de educación en derechos humanos. Todas esas personas están convencidas de que una actitud dura, libre de restricciones y garantías jurídicas en aras de la eficacia estatal, podrá poner fin a la innegable situación de inseguridad que padece la población. Muchas de ellas están motivadas por la profunda frustración e inclusive indignación que causó el fracaso de tres años y medio de negociaciones estériles entre el gobierno anterior y el grupo guerrillero de las FARC.

En situaciones como las que padece Colombia actualmente, la educación en derechos humanos cumple un papel fundamental, pero se estrella también con enormes obstáculos. Las resistencias institucionales y sociales a escuchar siquiera los principios básicos en relación con el respeto a los derechos humanos son enormes. Los notorios avances que muchos sectores de la población habían hecho durante la década del noventa, en relación con el conocimiento, la aceptación y la interiorización de los derechos humanos parecen condenados ahora a una grave situación de retroceso. La persecución judicial a defensoras y defensores de derechos humanos a través de allanamientos y detenciones arbitrarias han aumentado considerablemente en los últimos meses, además de las muertes de defensores, que se producen a razón de más de una cada mes, en promedio, desde 1996. Proliferan los ataques verbales y públicos contra las organizaciones de derechos humanos para estigmatizarlas como supuestas aliadas o agentes de las guerrillas, ataques desplegados por personas cercanas al gobierno, sin que éste ni el Presidente manifiesten la más mínima intención de reaccionar ni de hacer respetar la Declaración universal sobre defensores de derechos humanos.

Es claro, entonces, que si en Colombia se quiere que la educación en derechos humanos sea eficaz hay que redoblar esfuerzos, por parte del sector educativo, tanto nacional como internacional, para incidir en la exigencia de respeto a los derechos humanos que debe hacerse al gobierno colombiano. Igualmente debe exigirse a los grupos guerrilleros que respeten los derechos de la población. Se trata de una tarea urgente, en la cual debe involucrarse el sector educativo colombiano, pero también, y en la medida de sus posibilidades, las instituciones educativas latinoamericanas y de otros países, además de los estados democráticos y la comunidad internacional, incluida la UNESCO.

Si se deja prosperar la contraeducación en derechos humanos que se está proponiendo e imponiendo en los actuales momentos al pueblo colombiano, el retroceso en este campo será no solamente muy grande sino también duradero, lo cual hace temer que este país tarde mucho en recuperar los niveles de conocimiento y aceptación de los derechos humanos que había venido logrando en los últimos años.



# **La obligación de enseñar derechos humanos y derecho internacional humanitario**

*José Antonio Guevara B.*

*Sumario:*

- I. Introducción
- II. Fundamentos jurídicos de la educación legal en DDHH y DIH
- III. El marco jurídico mexicano en materia de educación legal en DDHH y DIH
- IV. Diagnóstico sobre la educación legal en DDHH y DIH en México
- V. La experiencia y propuesta de la Universidad Iberoamericana
- VI. Recomendaciones



# La obligación de enseñar derechos humanos y derecho internacional humanitario

(Un acercamiento desde la teoría y la práctica)

*José Antonio Guevara B.*

## I. Introducción

**E**ste trabajo tiene por objeto presentarles la experiencia de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, en la enseñanza jurídica de los derechos humanos (DDHH) y del derecho internacional humanitario (DIH). Para ello, dividiré mi ponencia en cinco secciones. En la primera de ellas me referiré a los fundamentos del derecho internacional, que obligan a incorporar a las instituciones públicas de educación superior, en sus planes de estudio formales e informales, la educación legal en DDHH y en DIH. En segundo lugar, abordaré, brevemente, el marco jurídico en el que se enmarca en México lo relativo a la educación superior, y el papel que representan los DDHH y el DIH. En tercer lugar, me referiré a la situación en la que nos encontramos en México en esta materia. En la cuarta parte narraré brevemente las diferentes modalidades que hemos adoptado en la Universidad Iberoamericana y aquellas que estamos promoviendo conjuntamente con otras instituciones de educación superior, tanto nacionales como internacionales. Por último, a manera de conclusiones, haré unas sencillas recomendaciones a diversos agentes públicos y privados para que en México se cumpla cabalmente con las obligaciones internacionales aludidas.

## II. Fundamentos jurídicos de la educación legal en DDHH y DIH

En esta primera parte responderemos a la pregunta: ¿Es obligación del Estado educar o promover la educación superior legal en DDHH y DIH?

Para responder esta pregunta es importante definir, en primer lugar, el marco jurídico en el que se inserta la educación en DDHH, y, en segundo, la educación en DIH.

Ustedes saben que el derecho internacional de los DDHH reconoce el derecho a la educación. Este derecho, según se desprende de los textos fundantes sustantivos de los mecanismos regional americano y universal de protección de derechos humanos, consiste en el derecho a recibir educación primaria gratuita. Ello se reconoce así desde 1948 en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre de la Organización de los Estados Americanos<sup>1</sup> y en la Declaración Universal de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas.<sup>2</sup> Dichos instrumentos, también establecen que la educación se debe inspirar, entre otros, en los principios de libertad y solidaridad humana, y debe tener por propósito la capacitación para subsistir dignamente, mejorar el nivel de vida y ser de utilidad a la sociedad.

Más adelante, en 1966, se aprobó el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que en su artículo 13 señala que la educación debe dirigirse:

*[...] 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.*

---

<sup>1</sup> “Toda persona tiene derecho a la educación, que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas. Asimismo, tiene el derecho de que mediante esa educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia, en mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad. El derecho de educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado. Toda persona tiene derecho a recibir gratuitamente la educación primaria, por lo menos.”

<sup>2</sup> “1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. 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 todas 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. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.”

Además, el Pacto señala que la educación debe tener como finalidad:

*[...] 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.*

Dicho tratado, además de reconocer que la educación primaria debe ser obligatoria y gratuita, señala que la educación secundaria en todas sus formas:

*[...] debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;*

*c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y, en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita [...].<sup>3</sup>*

El Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales, creado por el Consejo Económico y Social (ECOSOC) de la Organización de las Naciones Unidas, para la supervisión del cumplimiento de las obligaciones de los Estados derivadas del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales señaló, en su *Observación General 13* que:

*49. Los Estados Partes están requeridos a garantizar que la curricula, en todos los niveles del sistema educativo, se dirijan a los propósitos señalados en el artículo 13.1. También están obligados a establecer y mantener un sistema transparente y efectivo que monitoree si la educación está o no dirigida a los objetivos educacionales que se establecen en dicho artículo 13.1.<sup>4</sup>*

Además, un gran número de tratados internacionales en materia de derechos humanos establecen la obligación de los Estados de tomar medidas educativas, entre otras, pero que sean inmediatas y eficaces para promover el conocimiento

<sup>3</sup> Traducción no oficial.

<sup>4</sup> Traducción no oficial. Por su parte, el Protocolo Adicional a la Convención Americana en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador” también en su artículo 13 señala que: “1. Toda persona tiene derecho a la educación” y esta educación: “[...] deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz”.

del o de los derechos en cuestión. Por ejemplo, los artículos 3<sup>5</sup> y 10<sup>6</sup> de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación en Contra de la Mujer,<sup>7</sup> el artículo 10 de la Convención contra la Tortura,<sup>8</sup> el artículo 7 de la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial,<sup>9</sup> el artículo 42 de la Convención sobre los Derechos del Niño,<sup>10</sup> el artículo 10 de la Convención contra la Tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes,<sup>11</sup> el artículo 7 de la Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura,<sup>12</sup> y el artículo VIII de la Convención Interamericana en contra de la Desaparición Forzada de Personas.<sup>13</sup>

<sup>5</sup> “Los Estados Partes tomarán en todas las esferas, y en particular en las esferas política, social, económica y cultural, todas las medidas apropiadas, incluso de carácter legislativo, para asegurar el pleno desarrollo y adelanto de la mujer, con el objeto de garantizarle el ejercicio y el goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con el hombre.”

<sup>6</sup> “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación [...]”.

<sup>7</sup> El Comité para la Eliminación de la Discriminación en Contra de la Mujer, en su Recomendación General número 3 del año 1987 urgió a los Estados Partes a: “[...] tomar medidas efectivas encaminadas a la puesta en marcha de programas educativos y de información que ayudarán a eliminar los prejuicios y prácticas que impiden la operatividad del principio de igualdad social de las mujeres”.

<sup>8</sup> “1. Todo Estado Parte velará por que se incluyan una educación y una información completas sobre la prohibición de la tortura en la formación profesional del personal encargado de la aplicación de la ley, sea éste civil o militar, del personal médico, de los funcionarios públicos y otras personas que puedan participar en la custodia, el interrogatorio o el tratamiento de cualquier persona sometida a cualquier forma de arresto, detención o prisión.”

<sup>9</sup> “Los Estados Partes se comprometen a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos, así como para propagar los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial y de la presente Convención.”

<sup>10</sup> “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.”

<sup>11</sup> “1. Todo Estado Parte velará por que se incluyan una educación y una información completas sobre la prohibición de la tortura en la formación profesional del personal encargado de la aplicación de la ley, sea éste civil o militar, del personal médico, de los funcionarios públicos y otras personas que puedan participar en la custodia, el interrogatorio o el tratamiento de cualquier persona sometida a cualquier forma de arresto, detención o prisión. 2. Todo Estado Parte incluirá esta prohibición en las normas o instrucciones que se publiquen en relación con los deberes y funciones de esas personas.”

<sup>12</sup> “Los Estados Partes tomarán medidas para que, en el adiestramiento de agentes de la policía y de otros funcionarios públicos responsables de la custodia de las personas privadas de su libertad, provisional o definitivamente, en los interrogatorios, detenciones o arrestos, se ponga especial énfasis en la prohibición del empleo de la tortura.”

<sup>13</sup> “[...] Los Estados Partes velarán asimismo por que, en la formación del personal o de los funcionarios públicos encargados de la aplicación de la ley, se imparta la educación necesaria sobre el delito de desaparición forzada de personas.”

Finalmente, el artículo 15 de la Declaración sobre el Derecho y el Deber de los Individuos, los Grupos y las Instituciones de Promover y Proteger los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales Universalmente reconocidos, señala que:

*Incumbe al Estado la responsabilidad de promover y facilitar la enseñanza de los derechos humanos y las libertades fundamentales en todos los niveles de la educación, y de garantizar que los que tienen a su cargo la formación de abogados, funcionarios encargados del cumplimiento de la ley, personal de las fuerzas armadas y funcionarios públicos incluyan en sus programas de formación elementos apropiados de la enseñanza de los derechos humanos.*

Además, el artículo 16 de dicha Declaración señala que:

*Los particulares, las organizaciones no gubernamentales y las instituciones pertinentes tienen la importante misión de contribuir a sensibilizar al público sobre las cuestiones relativas a todos los derechos humanos y las libertades fundamentales mediante actividades de enseñanza, capacitación e investigación en esas esferas con el objeto de fortalecer, entre otras cosas, la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de amistad entre las naciones y entre todos los grupos raciales y religiosos, teniendo en cuenta las diferentes mentalidades de las sociedades y comunidades en las que llevan a cabo sus actividades.*

Por otro lado, el DIH también reconoce ese deber. Recordemos que, los cuatro Convenios de Ginebra de 1949 relativos a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales, en particular los heridos y enfermos en campaña; los heridos, enfermos y naufragos en el mar; los prisioneros de guerra y los civiles, establecen la obligación de los Estados de difundir ampliamente sus contenidos. Los Convenios establecen que:

*Las Altas Partes Contratantes se comprometen a difundir lo más ampliamente posible, tanto en tiempo de paz como en tiempo de guerra, el texto del presente Convenio en el país respectivo, y especialmente a incorporar su estudio en los programas de instrucción militar y, si es posible, civil, de modo que sus principios sean conocidos por el conjunto de la población, especialmente por las fuerzas armadas combatientes, por el personal sanitario y por los capellanes.<sup>14</sup>*

<sup>14</sup> Artículo 48 del Convenio I y del Convenio II; artículo 127 del Convenio III que adiciona el siguiente párrafo: “Las autoridades militares u otras que, en tiempo de guerra, asuman responsabilidades con respecto a los prisioneros de guerra, deberán tener el texto del Convenio y ponerse especialmente al

En ese mismo sentido, el Protocolo Adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la Protección de las Víctimas de los Conflictos Armados Internacionales ("Protocolo I"), en su artículo 83 establece que:

*1. Las Altas Partes Contratantes se comprometen a difundir lo más ampliamente posible, tanto en tiempo de paz como en tiempo de conflicto armado, los Convenios y el Presente Protocolo en sus países respectivos y, especialmente, a incorporar su estudio en los programas de instrucción militar y a fomentar su estudio por parte de la población civil, de forma que esos instrumentos puedan ser conocidos por las fuerzas armadas y la población civil [...].*

Además, otros tratados relativos al DIH establecen la obligación de los Estados de difundir ampliamente sus contenidos. Por ejemplo, la Convención para la protección de los bienes culturales en caso de conflicto armado y su Protocolo I,<sup>15</sup> y la Convención sobre prohibiciones o restricciones del empleo de ciertas armas convencionales que puedan considerarse excesivamente nocivas o de efectos indiscriminados y sus tres Protocolos.<sup>16</sup>

Ustedes saben que la difusión del DIH es una de las condiciones esenciales para la aplicación efectiva del mismo. Para ello, es importante que las autoridades e instituciones competentes (fuerzas armadas, policías, escuelas, universidades –en particular las facultades de derecho, las de ciencias políticas, de medicina, relaciones internacionales, administración pública–, comisiones públicas de DDHH), tanto en tiempos de paz como en tiempos de guerra, formen personal capacitado que puedan enseñar el DIH y que difundan ampliamente los contenidos de dicho derecho.

---

corriente de sus disposiciones”, y artículo 144 del Convenio que incluye el siguiente párrafo: “Las autoridades civiles, militares, de policía u otras que, en tiempo de guerra, asuman responsabilidades con respecto a las personas protegidas, deberán tener el texto del Convenio y ponerse especialmente al corriente de sus disposiciones”.

<sup>15</sup> Artículo 25: “Las altas partes contratantes se comprometen a difundir lo más ampliamente posible en sus respectivos países, tanto en tiempo de paz como de conflicto armado, el texto de la presente Convención y del Reglamento para su aplicación. En especial, se comprometen a introducir su estudio en los programas de instrucción militar y, de ser posible, los de instrucción cívica, de tal modo que los principios puedan ser conocidos por el conjunto de la población, y en particular por las fuerzas armadas y por el personal adscrito a la protección de los bienes culturales.”

<sup>16</sup> Artículo 6: “Las Altas Partes Contratantes se comprometen a dar la difusión más amplia posible en sus países respectivos, tanto en tiempo de paz como en periodo de conflicto armado, a la presente Convención y a sus Protocolos anexos por lo que estén obligadas y, en particular, a incorporar el estudio de ellos en los programas de instrucción militar de modo que estos instrumentos sean conocidos por sus fuerzas armadas.”

En la conferencia diplomática de 1977, en la que se aprobaron los textos de los dos protocolos adicionales a los Convenios de Ginebra, se adoptó una resolución en la que se invita a los Estados a que promuevan la difusión del DIH en las universidades y, en particular, en las facultades de derecho.<sup>17</sup>

En Bélgica, por ejemplo, la Comisión Interdepartamental de Derecho Internacional Humanitario<sup>18</sup> determinó que para cumplir con esa obligación de difundir ampliamente el DIH en un número considerable de grupos o entidades deberían de llevar a cabo actividades de enseñanza, entre las cuales encontramos a: 1) las fuerzas armadas; 2) las universidades y escuelas; 3) las instituciones de

<sup>17</sup> “Résolution 21: Diffusion du droit international humanitaire applicable dans les conflits armés. La Conférence diplomatique sur la réaffirmation et le développement du droit international humanitaire applicable dans les conflits armés, Genève, 1974-1977, persuadée qu’une bonne connaissance du droit international humanitaire constitue un facteur essentiel de son application effective, convaincue que la diffusion de ce droit contribue à la propagation des idéaux humanitaires et d’un esprit de paix parmi les peuples, 1. Rappelle qu’en vertu des quatre Conventions de Genève de 1949 les Hautes Parties contractantes s’engagent à diffuser, le plus largement possible, les dispositions de ces Conventions et que les Protocoles additionnels adoptés par cette Conférence réaffirment et étendent cette obligation ; 2. Invite les États signataires à prendre toutes les mesures utiles pour assurer une diffusion efficace du droit international humanitaire applicable dans les conflits armés et des principes fondamentaux qui constituent la base de ce droit, notamment : a) en encourageant les autorités compétentes à concevoir et mettre en pratique, au besoin avec l’aide et les conseils du Comité international de la Croix-Rouge, des modalités d’enseignement du droit international adaptées aux conditions nationales, en particulier auprès des forces armées et des autorités administratives compétentes; b) en entreprenant dès le temps de paix la formation d’un personnel qualifié apte à enseigner le droit international humanitaire et à faciliter son application, notamment au sens des articles 6 et 82 du Protocole additionnel aux Conventions de Genève du 12 août 1949 relatif à la protection des victimes des conflits armés internationaux (Protocole I) ; c) en recommandant aux autorités concernées d’intensifier l’enseignement du droit international humanitaire dans les universités (facultés de droit, de sciences politiques, de médecine, etc.) ; d) en recommandant aux autorités compétentes d’introduire dans les écoles secondaires ou assimilées un enseignement sur les principes du droit international humanitaire ; 3. Invite les Sociétés nationales de la Croix-Rouge (Croissant Rouge, Lion et Soleil Rouge) à offrir leur concours à leurs autorités gouvernementales respectives en vue de contribuer à une compréhension et une diffusion efficaces du droit international humanitaire ; 4. Invite le Comité international de la Croix-Rouge à concourir activement à l’effort de diffusion du droit international humanitaire, notamment : a) en publiant du matériel destiné à faciliter l’enseignement du droit international humanitaire et en faisant circuler toutes informations utiles à la diffusion des Conventions de Genève et des Protocoles additionnels ; b) en organisant de son propre chef ou à la demande de gouvernements ou des Sociétés nationales des séminaires et des cours sur le droit international humanitaire et en collaborant à cet effet avec les États et les institutions appropriées. Cinquante-cinquième séance plénière 7 juin 1977”. Tomado de página del CICR: <http://www.cicr.org/DIH.nsf/>

<sup>18</sup> Esta *Comisión de Derecho Internacional Humanitario* se integra por varias instituciones: “Á l’origine, la Commission était composée de représentants des Services du Premier Ministre, des Ministres des Affaires étrangères, de la Défense nationale, de la Justice, du Budget, de l’Intérieur, des Affaires sociales et de la Santé publique. Dans un second temps, elle inclut en outre des représentants de l’Education nationale (Ministère national à l’époque). La Croix-Rouge de Belgique fut étroitement associée à ses travaux.” Tomado de página del CICR: <http://www.cicr.org/icrcfre.nsf/>

educación pública; 4) el Ministerio de Justicia; 5) el Ministerio de Relaciones Exteriores; 6) el Ministerio de Educación; 7) el Ministerio de Hacienda; 8) el Ministerio del Interior; 9) el Ministerio de Asuntos Sociales, 10) el Ministerio de Salud Pública, y 11) la sociedad nacional de la Cruz Roja.<sup>19</sup>

Por último, y para englobar estas dos corrientes, recordemos que, la Declaración de Viena aprobada el 24 de junio de 1993 por la unanimidad de los 171 Estados que asistieron a la Conferencia Mundial de Derechos Humanos señala que:

*La Conferencia destaca la importancia de incorporar la cuestión de los derechos humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia.*

[...]

*En consecuencia, la educación en materia de derechos humanos y la difusión de información adecuada, sea de carácter teórico o práctico, desempeñan un papel importante en la promoción y el respeto de los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, idioma o religión y debe integrarse en las políticas educativas en los planos nacional e internacional.*

En ese sentido, el Plan de Acción de Viena enfatiza:

*79. [...] La Conferencia Mundial en Derechos Humanos llama a los Estados e instituciones a que incluyan como materias los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el Estado de Derecho en los planes de estudios formales e informales de todas las instituciones educativas.*

En suma, y como hemos podido constatar, es obligación de los Estados el educar en DDHH y DIH en todos los niveles de la educación, incluida la educación superior, tanto pública como privada, y en particular en las facultades de derecho. Por consiguiente, los Estados deben asegurarse que sus universidades públicas, en el

<sup>19</sup> “II. Départements concernés. A. Premier Ministre: Coordination et directives générales; B. Défense nationale: Forces armées; C. Education et Onduleurs (Communautés): Universités – Ecoles; D. Santé publique: Milieux médicaux et paramédicaux; E. Budget: Subsidiation des programmes spécifiques gouvernementaux ou non gouvernementaux de diffusion.; F. Tous les départements représentés à la CIDH: Administrations publiques et Media (Services de presse des départements représentés, Administrations responsables de l’aide à la presse, Service fédéral d’information – SFI). Département pilote: Services du Premier Ministre; par délégation, le secrétaire de la CIDH”. Tomado de la página del CICR: <http://www.cicr.org/icrcfe.nsf/>

marco de sus autonomías, o los ministerios de educación que obligarán a las privadas, contemplen la enseñanza del derecho internacional de los DDHH y el DIH en todos y cada uno de sus planes de estudio.

### III. El marco jurídico mexicano en materia de educación legal en DDHH y DIH

En México, el derecho a la educación se regula por el artículo 3 de la Constitución, en el que se establecen los principios que guiarán la educación en todos sus niveles.<sup>20</sup> Además, dicho artículo, ordena al Congreso legislar en la materia, con el objeto de unificar y coordinar la educación en todo el país.<sup>21</sup>

En este sentido, la Ley General de Educación señala en su artículo 7 que:

*La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [...] [que]*  
*VI. Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos [...]"*

El Presidente de México publicó, el 4 de noviembre de 2002, un acuerdo por el que se instruye a la Secretaría de Educación Pública (SEP) para que, dentro del marco de atribuciones que señalan las leyes y de acuerdo con los lineamientos del Programa Nacional de Educación 2001-2006, proceda a la elaboración de un programa de educación en DDHH.<sup>22</sup> Creemos que esto se hace con la pretensión de dar contenido normativo a dicho mandato internacional, constitucional y legal. Dicho programa tendrá por objetivo:

<sup>20</sup> “c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos[...]"

<sup>21</sup> “VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la Republica, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios [...]"

<sup>22</sup> Publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 4 de noviembre de 2002.

*I. Afirmar los principios generales de la educación en la materia, los cuales consisten en:*

[...]

*e) Fomentar los conocimientos sobre instrumentos y mecanismos para la protección de los derechos humanos y la capacidad de aplicarlos a nivel local, nacional, regional y mundial;*

[...]

*II. Diseñar, en términos de lo que dispone la Ley General de Educación desde una perspectiva secuencial, contenidos de promoción y defensa de los derechos humanos para ser articulados dentro de los planes y programas de estudio existentes para todos los niveles educativos.*

Para la elaboración de dicho programa, señala el Acuerdo, la SEP:

*[...] deberá tomar en cuenta la opinión de las instituciones públicas y de las organizaciones no gubernamentales, así como de los particulares que hayan desempeñado un papel importante para la defensa y promoción de los derechos humanos.*

Estaremos pendientes de los trabajos de la SEP en la elaboración de este programa y contamos con que se aprovechará esta oportunidad para que México cumpla con sus obligaciones internacionales y garantice que los programas académicos de las facultades de derecho incorporen la educación en Derecho Internacional de los DDHH y DIH.

#### **IV. Diagnóstico sobre la educación legal en DDHH y DIH en México**

Sin embargo, y muy a pesar de este andamiaje jurídico, en México la situación en la que nos encontramos en la educación legal en DDHH en las universidades es deficiente. Hace un par de meses, el programa de DDHH de la Universidad Iberoamericana y la academia de DDHH y DIH de la American University publicamos un Diagnóstico sobre la Educación Legal en DDHH. Dicha publicación fue posible gracias a las contribuciones financieras de la National Endowment for Democracy y la Comisión de DDHH del Distrito Federal. La obra publicada es una síntesis de cinco diagnósticos regionales elaborados por los y las especialistas que contratamos para ello: Rosalinda García Reyes de la Universidad Benito Juárez de Durango; Francisco Fierro Sosa de la Benemérita Autónoma de Puebla; César

Octavio Pérez Verónica del ITESO en Guadalajara; David Cachón de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapozalco; y Juan Carlos Martínez Martínez de Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Es importante mencionar que el diagnóstico cubre catorce de los treinta y dos Estados de la República. En la zona norte: Chihuahua, Durango, Nuevo León, Coahuila y Sonora; en la zona centro: Puebla, Morelos, Tlaxcala, Hidalgo y Querétaro; en la zona occidente: Jalisco y Colima; en la zona sur: Oaxaca y el Distrito Federal.

El diagnóstico cubre el estudio de 88 universidades, en las cuales encontramos que: "Sólo en 28 casos fue posible encontrar materias que explícitamente abordan el tema de DDHH y DIH. De ellas, en 15 escuelas la materia en cuestión es obligatoria y en 13 es optativa. En otros casos, se encontraron nueve que imparten DDHH como parte del temario de derecho internacional público; cuatro en donde se les contempla como un apartado dentro de derecho constitucional y 12 donde se les estudia en tanto garantías individuales y sociales. En 10 escuelas se encontraron temarios específicos con contenidos de DIH. En 25 escuelas el tema no existe en cuanto tal".<sup>23</sup>

## V. La experiencia y propuesta de la Universidad Iberoamericana

Para la Universidad Iberoamericana es imperante la implantación en México de una cultura de los DDHH en todos sus niveles. Específicamente, para nosotros, la educación de los operadores jurídicos como abogados, jueces, ministerios públicos y defensores, es fundamental, ya que pueden jugar un papel muy importante en la transformación y democratización de las instituciones y políticas del Estado. Además, como Universidad, comprometida con la enseñanza y profesionalización de abogados, es importante ofrecerles un amplio mercado de trabajo; es decir, que cuenten con un panorama más extenso en el que se puedan desarrollar laboralmente. También, y no por mencionarlo al último es menos importante, sino por el contrario, las víctimas de las violaciones de los DDHH (que en última instancia serán asistidos por abogados) merecen contar con asistencia letrada que pueda ofrecerles todos los medios legales a su alcance, incluidos, por supuesto, los mecanismos internacionales de protección de los DDHH y del DIH.

<sup>23</sup> AA.VV. *Diagnóstico sobre la educación legal en derechos humanos*, Universidad Iberoamericana-Programa de Derechos Humanos, American University-Academia de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México, D.F. 2003, p. 80.

Para ello, los que promovemos la cultura de los DDHH dentro de la Universidad, hemos decidido concentrar nuestros esfuerzos en la organización de actividades educativas, formales y no formales.

En la educación formal, el departamento de derecho imparte, desde los años 80, la materia de derecho constitucional con un enfoque integral de los DDHH. Es decir, se analizan los derechos reconocidos en la Constitución, a la luz de los tratados internacionales celebrados por México.<sup>24</sup> Asimismo, desde el año 1999, la carrera de derecho cuenta con una materia optativa que versa sobre el DIDH (Tratados Internacionales) y desde el año 2000 se ha impartido la materia de Clínica Procesal Interamericana.<sup>25</sup> La materia de DIH se impartirá a partir de agosto próximo como optativa también y, si todo sale como se espera, con las reformas al plan de estudios de la carrera de derecho, a partir del año 2004 la materia de DIDH será obligatoria.

Actualmente estamos en una discusión interna sobre la pertinencia y viabilidad de la instauración de la educación clínica en el departamento de derecho. Esta educación, como ustedes saben, consiste en ofrecer al estudiante la posibilidad de aprender la profesión jurídica a través del manejo de casos reales, con la supervisión de sus profesores. Es decir, las universidades abren sus puertas a los clientes y se llevan casos antes los propios tribunales nacionales y, en su caso, ante los mecanismos internacionales de protección de los DDHH. Esperamos correr con suerte y que se pruebe esta fórmula por las autoridades universitarias.

Por otro lado, en agosto del año 2000, la Universidad Iberoamericana sacó al mercado mexicana la primera Maestría Interdisciplinar en DDHH, la cual ha tenido una gran acogida por diversos sectores de la población. Al ser una maestría multidisciplinar, se han inscrito personas que provienen de los diferentes sectores de la sociedad, tales como, militares, funcionarios de ONG, religiosos, funcionarios de gobierno, jueces, personal de comisiones públicas de DDHH, entre otros. Dicha maestría tiene un importante componente jurídico en el que se imparten las materias de Derecho Constitucional de los DDHH,<sup>26</sup> DIDH<sup>27</sup> y Mecanismos Internacionales de Protección de los DDHH,<sup>28</sup> como materias obligatorias, mien-

<sup>24</sup> Esta materia ha sido impartida tradicionalmente por Santiago Corcuera; sin embargo, desde hace aproximadamente seis años el profesor Jose Luis Caballero la imparte con esa misma óptica.

<sup>25</sup> Ambas impartidas por José A. Guevara. La última ha servido para entrenar a estudiantes que asisten al Concurso Interamericano de Derechos Humanos organizado por el Centro de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario del Washington College of Law de American University en Washington, D.C. A partir de este año, otro profesor, Eli Rodríguez, imparte la materia de Tratados Internacionales en Materia de Derechos Humanos.

<sup>26</sup> Impartida por Santiago Corcuera.

<sup>27</sup> Impartida por José A. Guevara y por el doctor Mario Álvarez Ledesma.

<sup>28</sup> Impartida por Sonia Rojas.

tras que las de DIH<sup>29</sup> y derecho penal internacional<sup>30</sup> se han impartido como optativas.

Además, la Universidad ha incursionado en la puesta en marcha de diplomados en DDHH.<sup>31</sup> Recientemente, por el desarrollo de las tecnologías, nos hemos involucrado con la educación en línea. Hace unas semanas inauguramos el Diplomado en DDHH con Especialización en Acceso a la Justicia, que es producto de los esfuerzos conjuntos de varias universidades de América Latina, en particular, la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, la Universidad Rafael Landívar de Guatemala (*campus* Quetzaltenango), la Universidad Católica Dámaso Larrañaga de Montevideo, la Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela, la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, conjuntamente con el Instituto Interamericano de DDHH y la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús de América Latina (AUSJAL). El modelo que adoptamos es semipresencial, que consiste en otorgar una semana de cursos intensivos en las universidades que la ofrecemos. El grueso de los cursos se ofrecen a través del Internet y para concluir tendremos un periodo de cierre también presencial. Este diplomado es el primero de tres, los otros dos están en puerta y serán con especialización en participación política y con especialización en educación en DDHH.

En ese mismo sentido, estamos en una fase avanzada en la puesta en marcha de un Diplomado 100% en línea sobre DIDH.

Además, somos parte de la *Red Alpha Epi* financiada por la Unión Europea. Conjuntamente con ella y con otras universidades de Europa y América Latina estamos desarrollando una maestría *on-line* para la paz y la multiculturalidad que iniciará el primer semestre de 2004.

Recientemente, nos hemos involucrado en un programa en línea con el Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Alcalá de Henares en España. Se trata de una Maestría sobre DDHH y Democracia en Iberoamérica.

Por otro lado, en el rubro de la educación no formal, la Universidad cuenta con un Programa de DDHH que se dedica a la promoción y difusión de los DDHH. En nuestros escasos cinco años de vida hemos organizado un número considerable de seminarios, talleres, coloquios y foros sobre diversos aspectos de los derechos humanos, el derecho penal internacional y el DIH. Nuestras actividades las hemos dirigido a la formación, capacitación y sensibilización

<sup>29</sup> Impartida por el Embajador Juan Manuel Gomez Robledo.

<sup>30</sup> Impartida por el doctor Javier Dondé Matute.

<sup>31</sup> Los primeros se impartieron a inicios de la década de los años noventa. En el año 2000 se organizó uno conjuntamente con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

de jueces, diputados, senadores, ministerios públicos, funcionarios de organizaciones de la sociedad civil y servidores de las comisiones públicas de derechos humanos, entre otros. Para llevar a cabo estos proyectos, el programa ha vinculado su trabajo al de las organizaciones de la sociedad civil mediante el acompañamiento de procesos políticos y jurídicos, así como también a través de la promoción de temas de relevancia o coyunturales. Por ello, hemos consolidado nuestras alianzas con otras universidades nacionales y extranjeras, organismos no gubernamentales nacionales e internacionales, organizaciones internacionales, comisiones públicas de protección de los derechos humanos y defensorías del pueblo.

Además, en el contexto del programa de DDHH promovemos y efectuamos investigaciones en las materias aludidas, y tratamos de publicarlas, en ocasiones nosotros mismos si los recursos nos lo permiten.

Finalmente, para promover estas fórmulas en las universidades del país estamos consolidando la creación de una red de profesores universitarios de derecho de los derechos humanos. En efecto, se trata de una red de juristas de todo el país que actualmente está integrada por 32 y esperamos que siga creciendo. En última instancia, apostamos por que los profesores adopten y establezcan en sus propias universidades y facultades de derecho todas o alguna de las modalidades que en la Universidad Iberoamericana hemos puesto en marcha.

Creemos que este compromiso debe ser asumido por todas las instituciones de educación superior. Es por eso que necesitamos que el Estado se involucre activamente y más aún, que cumpla con sus obligaciones internacionales.

## **VI. Recomendaciones**

Por último, a manera de conclusiones haré unas sencillas recomendaciones a diversas instituciones para tomen medidas con el objeto de cumplir cabalmente con dichas obligaciones internacionales:

Al Congreso de la Unión: que reforme la Ley General de Educación y que incorpore la obligación de enseñar el DIDH y el DIH en todas las instituciones educativas, incluida la superior.

A la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos, creada mediante acuerdo presidencial publicado el 11 de marzo de 2003: que incluya en su agenda de trabajo la discusión sobre posibles propuestas dirigidas para la Secretaría de Educación Pública con el objeto de que incluya en su Programa Nacional de DDHH la obligación de enseñar dichas materias por las facul-

tades de derecho de las universidades e instituciones de educación superior, públicas o privadas e incluso castrenses.

A las universidades públicas y privadas: que incorporen en sus programas de derecho la enseñanza del DIDH y el DIH como materias obligatorias. Además, que promuevan la creación de centros universitarios de promoción e investigación en DDHH y DIH, y, de ser posible, la instauración de la enseñanza clínica en DDHH.

A los profesores de derecho, garantizarles una educación en DDHH y DIH a sus alumnos.



**v. Líneas de investigación  
e inventario de proyectos  
sobre derechos humanos**



## Intervención de Rodolfo Stavenhagen

**L**a oportunidad que se presenta de poder exponer el tema de esta Mesa, sobre líneas de investigación y proyectos sobre derechos humanos, me parece muy importante y cuando me invitaron hace algunos meses de parte de la UNESCO, y me preguntaron en cuál de las Mesas me sentía yo más cómodo, sugerí ésta; no porque me sintiera más cómodo, sino porque me parecía que ahí hacía falta más trabajo y donde realmente teníamos todavía carencias muy grandes, y me parecía útil que pudiéramos abrir un debate sobre esta temática que me parece que es relativamente descuidada en el campo de la educación superior de los derechos humanos. Es por eso que me permito ser esta tarde no un ponente, sino un comentarista o provocador para plantear específicamente algunos temas que me parecen interesantes y poder así contribuir a abrir un espacio de discusión.

Comenzaré diciendo lo que no es nada nuevo para todos los aquí reunidos: la investigación en materia de derechos humanos es un fenómeno muy reciente en las universidades, y hablo fundamentalmente de nuestras universidades; es decir, de las universidades en nuestra región latinoamericana, desde luego es el caso en México. Me imagino que también en algunos otros países hermanos del continente y en el subcontinente, pero viendo un poco también afuera, observamos que en algunas otras partes del mundo la investigación propiamente en materia de derechos humanos, no es algo que haya llamado hasta ahora demasiado la atención en el ámbito de la educación superior, y eso es bastante curioso. Se ha dado más énfasis en el área de la enseñanza y otras intervenciones habrán de cubrir el tema. Y hay desde luego experiencias acumuladas muy interesantes, y valiosas, en materia de enseñanza de los derechos humanos, pero en materia de investigación todavía creo que estamos casi *en pañales*.

La investigación en materia de derechos humanos –a mi parecer– se ha realizado en otro tipo de instituciones, y no tanto en las universidades y menos aún en los centros o institutos de investigación de las universidades; por lo tanto, considero que eso sería una primera constancia.

En la poca investigación que se ha hecho en materia de derechos humanos en las universidades, considero que básicamente ha habido dos enfoques: por un lado, los estudios jurídicos, legislativos e internacionales, que son los que han llevado prácticamente el monopolio de la escasa investigación que se ha hecho en materia de derechos humanos en nuestros institutos de educación superior. Y estos estudios han sido fundamentalmente análisis de textos, leyes, pactos, escritos, resoluciones y recomendaciones que han surgido de diferentes entes internacionales, como pueden ser la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas o la Comisión Interamericana y algunas posturas sobre todo en materia de tesis, sobre países diversos, frente a la situación de los derechos humanos, que se dan en el ámbito internacional.

Si hacemos un pequeño análisis estadístico, vemos que sí hay bastantes tesis, pero no realmente proyectos de investigación más profundos sobre el aspecto internacional de los derechos humanos y la relación con un gobierno específico, o un país en concreto.

Pareciera que éste es un campo muy amplio. Revistas especializadas sobre derechos humanos, que nos dan una y otra vez la historia del tema que nos concierne, quiénes fueron los padres y las madres fundadoras de los derechos humanos, etcétera, y es toda un área de investigación que, desde luego, si lo analizamos desde el punto de vista de las áreas sociales, como lo expone muy bien Judith Bokser, nos vemos un poco frustrados y eso es lo que a mí me sucedió cuando comencé a interesarme hace ya algunas décadas en este tema, que veíamos que en el área de ciencias sociales, prácticamente no había nada, había que comenzar de cero.

El segundo enfoque, después de los estudios jurídicos y legislativos e internacionales, en el que sí ha habido investigación, es en el estudio de las violaciones de derechos humanos, el monitoreo básicamente de casos de violaciones o abusos de los derechos humanos; pero nuevamente no es propiamente en las universidades sino en las organizaciones no gubernamentales y en los centros de la sociedad civil de defensa de los derechos humanos.

Cuando hay que hacer un inventario de violaciones a los derechos humanos, no se le encarga a un profesor universitario, se le encarga a un activista de derechos humanos, y claro que muchas veces hay académicos vinculados a este tipo de investigaciones, pero se hacen fuera del ámbito universitario tradicionalmente, y creo que todavía es la pauta si queremos hacer investigación práctica en

materia de derechos humanos; como universitarios, la hacemos, pero curiosamente la hacemos en alguna ONG con dinero de alguna fundación o con contrato de alguna organización internacional que tiene interés en dar a conocer y estimular este tipo de estudios. De este modo, falta, desde luego, algo que creo que apenas se viene iniciando, y que es una vinculación entre el ambiente propiamente universitario y las necesidades de investigación en materia de derechos humanos, que proviene desde la parte gubernamental, la comunidad internacional o la sociedad civil.

La tercera constancia a la que llego, es que precisamente –y ya lo mencionó la profesora Bokser–, en el área de ciencias sociales el estudio de los derechos humanos es realmente bastante incipiente. Hace algunos años cuando desde el espacio de una ONG que estábamos formando –que es la Academia Mexicana de Derechos Humanos (AMDH)–, la cual cumple cerca de veinte años en el 2003, queríamos dar a conocer un poco qué se estaba haciendo en materia de investigación sobre derechos humanos en las universidades, porque muchos de nosotros, que formamos la AMDH, proveníamos del medio universitario, y no fue sino hasta que evaluamos nuestras propias instituciones y algunas más, que llegamos a la conclusión de que prácticamente era nula la investigación en materia de derechos humanos en las áreas de ciencias sociales. Y viendo un poco más en las áreas de pedagogía, medicina, economía y medio ambiente, los derechos humanos, hace menos de veinte años, brillaban por su ausencia, cuando menos en México; supongo que en otros países de nuestra región sucedía lo mismo.

Sabemos que los derechos humanos se prestan mucho a la polémica, al debate, a las controversias, a la retórica desde luego. Podemos distinguir varias perspectivas, y hay áreas de investigación vertientes que me parece importante recordar. La primera podría ser la filosófica, ya que a muchos filósofos en todo el mundo les han preocupado los derechos humanos, el estudio de los valores, el origen de las ideas de los derechos humanos.

La segunda perspectiva es la propiamente política. En los últimos diez años han surgido numerosas publicaciones sobre la política de los derechos humanos, la política de diferentes países frente a los derechos humanos. Por ejemplo, sobre Estados Unidos hay toda una especialidad, toda una disciplina, bibliotecas enteras sobre *american policy and human rights*, –el último, por cierto, un excelente libro sobre el genocidio que les recomiendo a todos, de Samantha Power, que es investigadora de un centro de derechos humanos en la Universidad de Harvard. *Política Norteamericana y el Genocidio*, un libro que hacía mucha falta y que se publicó hace apenas un par de años, pero el enfoque, desde el ángulo de la ciencia política, ha sido muy importante.

La tercera perspectiva que me parece importante, y con la que me identifico por mi formación profesional, es la perspectiva sociológica de los derechos humanos. Esta perspectiva, junto con la política, forma parte del área de ciencias sociales, aunque sí es un poco distinta como bien lo saben los especialistas en ciencias sociales. Creo que el enfoque y la perspectiva sociológica en materia de derechos humanos son más recientes que los de la política. En México creo que hay pocos estudios utilizando propiamente el enfoque de la sociología, el cual apenas está comenzando.

En materia de derechos humanos, para citar un ejemplo, podemos mencionar el estudio que hace la maestra Elizabeth Gelin, en Argentina, respecto de las violaciones de derechos humanos durante las dictaduras militares visto desde el ángulo de la sociología. En Guatemala, también, desde la visión de la antropología o la historia oral, se está comenzando a investigar cómo se vivió el genocidio, no desde el punto de vista de los informes oficiales, sino a nivel de las comunidades indígenas, de la memoria de quienes fueron torturados, desde la memoria de quienes perdieron sus familias en la represión. Ahí hay un campo enorme que apenas se está abriendo para la investigación.

La cuarta vertiente tiene que ver con la aplicación del enfoque jurídico, porque al final de cuentas todo este estudio sobre derechos humanos tiene que concentrarse en la aplicación de la legislación. Si no vinculamos todo esto con el aspecto jurídico, que es el enfoque tradicional inicial en materia de derechos humanos, entonces estamos un poco fuera de contexto. La idea es vincular estas perspectivas, que el enfoque sea multidisciplinario; ya que cada perspectiva tiene algo que aportar, pero ninguna por sí sola nos va a resolver los problemas de la investigación.

Planteo que dentro de todo esto puede haber varios enfoques en materia de investigación: el primero podría ser investigar los derechos humanos como carencias, es decir el famoso observatorio o monitoreo de las violaciones de los derechos humanos. La violación de ellos significa la carencia de goce y de su implementación, y la idea de que sí tenemos un sistema jurídico nacional e internacional, pero que en la realidad no funciona muy bien porque se siguen violando los derechos escritos en las leyes, entonces las investigaciones originalmente estuvieron orientadas hacia el estudio de las violaciones a los derechos civiles y políticos, sobre todo en la época de las dictaduras en Chile, Argentina, últimamente en violaciones ya no sólo en lo individual, si no en las violaciones a colectividades, y esto es un enfoque bastante más reciente.

Pero estos estudios de monitoreo de abusos, de violaciones a los derechos humanos han sido poco desarrollados propiamente como investigaciones científicas.

ficas, es un poco un trabajo *de hormiguita* que se hace, hay que documentar las violaciones de los derechos humanos pero nadie lleva las estadísticas, eso quiere decir que hay que desarrollar una metodología y que hay que aplicar ciertos conceptos provenientes de las ciencias sociales. Creo que todavía no estamos ahí, ya que ahí es donde las universidades y los centros de investigación pueden, con la metodología adecuada, llevar este tipo de estudios mucho más allá del mero informe sobre los hechos, para desarrollar una metodología de estudio con respecto a las violaciones de los derechos humanos.

Otro enfoque es investigar las políticas de derechos humanos (*human rights policy*). Hay varios centros internacionales de estudio sobre las políticas estatales de los derechos humanos, sobre los sistemas de protección, sobre cómo funcionan los *ombudsman*, etcétera, y ahí se abre un espacio de posibilidades de investigación: área penal, situación carcelaria, menores en el sistema de justicia penal, área de la salud en los países subdesarrollados, etcétera. Asimismo, en el área de educación deben vincularles estrechamente la educación como enseñanza y la investigación sobre educación en materia de derechos humanos, que no es lo mismo que la investigación educativa.

En el área de la cultura, las políticas culturales y los derechos humanos –y esto es muy reciente–, la UNESCO hace apenas un año acaba de adoptar una resolución sobre la diversidad cultural, y desde hace pocos años introduce el concepto de derechos humanos en sus estudios y prácticas sobre política cultural.

Finalmente, en el área de desarrollo sustentable –que está muy de moda–, con respecto al problema del crecimiento económico y social, encontramos el problema de la distribución, acceso y uso de los recursos, el problema del medio ambiente, entre otros. El tercer enfoque al que me quiero referir, es que se debe realizar un esfuerzo sistemático de reconceptualizar los derechos humanos. No basta con documentar violaciones y analizar políticas de Estado, hay que repensar los derechos humanos desde una perspectiva de la investigación en la educación superior y ahí vemos que hay varias posiciones; por ejemplo, la literatura nos da varias contradicciones, aparentemente, entre enfoque minimalista y maximalista o individual y colectivo de los derechos humanos, o bien, como derechos pasivos o activos. Hay grandes debates en la actualidad sobre esto.

Para terminar de puntualizar un poco lo que acabo de decir, en una temática, que es la que me tiene más ocupado en este momento, cuando hablamos de derechos de los pueblos indígenas, estamos hablando no solamente de los muy conocidos y ya clásicos derechos humanos universales, sino también de derechos especiales, de grupos con necesidades especiales en materia de derechos humanos que requieren atención especial por parte del sistema social, político, jurídico,

entre otros, tanto nacional como internacional. Hoy se habla mucho del derecho de los pueblos a la libre determinación, que es, desde luego, un viejo concepto en materia de política internacional, pero se aplicado a los pueblos indígenas resulta novedoso.

En cuanto a los pueblos, el gran concepto no ha sido definido, ¿quiénes son los pueblos? En Naciones Unidas no existe una definición de lo que es un pueblo, porque los Estados no pueden llegar a un consenso sobre el concepto *pueblo*, pero los pueblos indígenas tampoco, y entonces yo diría: los científicos sociales tenemos una tarea que hacer en este campo.

Algunos otros campos donde hace falta más investigación, que son: los de derechos humanos indígenas, la educación multilingüe e intercultural, los derechos lingüísticos como derechos humanos y el derecho a la identidad cultural que ha establecido la UNESCO en varios de sus documentos. ¿Qué es identidad?, ¿qué es cultura? Los antropólogos tienen más de 200 definiciones de cultura, el famoso derecho consuetudinario, usos y costumbres frente al derecho positivo de un Estado, gran problema incluso de tipo constitucional, como lo hemos experimentado en México.

Otro tema es el concepto de la propiedad intelectual de los pueblos indígenas, porque en un mundo neoliberal se quiere privatizar la sabiduría indígena acumulada por milenios, y que es el patrimonio cultural de pueblos, pero vivido de los pueblos, al cual de pronto le quieren poner una patente para que unas empresas puedan apropiarse de ese patrimonio cultural. Entonces, el concepto de propiedad intelectual, desde luego que tiene que ver con los derechos humanos en un sentido amplio, para no hablar del derecho a la libre determinación, que es uno de los “caballitos de batalla” en estos momentos en los derechos indígenas en el mundo.

Por último, advierto que todo esto no sólo es teoría o divertimento académico; tiene aplicaciones prácticas muy profundas. Un ejemplo nada más: se maneja mucho en el sistema de las Naciones Unidas el Índice de Desarrollo Humano (IDH) y hay grandes equipos a nivel internacional trabajando, estableciendo el IDH que nos dice que algunos países tienen un gran índice *per capita* monetario, pero en materia de desarrollo humano no les va muy bien, lo que los pueblos indígenas reclaman, en esferas como Naciones Unidas, que es donde se produce el Informe Anual sobre Desarrollo Humano, es que hay que desagregar estos datos, porque supone que esos índices agregados, que son promedios a nivel nacional, no reflejan las grandes diferencias internas que a su vez demuestran la discriminación *ergo* la violación de los derechos humanos de los indígenas y otras minorías.

Acabo de estar en Canadá con comunidades indígenas y me mostraron datos que uno no creería encontrar en ese país, que es uno de los que tienen un alto nivel económico del mundo, y entonces dicen: nuestro IDH nos coloca muy alto, incluso por encima de los Estados Unidos, si desagregan este índice y vemos los indicadores de desarrollo humano de los indígenas, bajamos del nivel tres al nivel 43 de la escala mundial. Yo pregunto lo mismo aquí en México, en donde tampoco tenemos índices desagregados en cuanto a indicadores de desarrollo económico, social, cultural, humano, etcétera. La diferencia entre la gente que vive en la ciudad y la que vive en zonas indígenas es muy grande, y la diferencia entre los que ocupan los estratos más altos en cuanto a los pueblos indígenas es aún más alta; entonces ahí hay estudios muy importantes que hacer, como también en el campo del monitoreo ambiental, en la definición de los grupos etno-lingüísticos, entre otros.

En México todavía se discute cuántos pueblos indígenas hay, claro que los técnicos, los estadísticos, los políticos necesitan saber para hacer estadísticas de quiénes estamos hablando, si no tenemos una definición y no estamos claros con respecto a los criterios definitorios, entonces cómo podemos aplicar una política realmente de desarrollo humano y de derechos humanos.

Estos son algunos de los temas importantes a considerar cuando planteamos la necesidad de impulsar la investigación sobre derechos humanos en nuestros centros de investigación, de educación superior y estoy seguro que quienes están aquí presentes tienen muchas experiencias que aportar sobre este tema. Muchas gracias.



# **Educación y derechos humanos: balance de la investigación de una década**

*Guadalupe Teresinha Bertussi*

*Sumario:*

- I. Introducción
- II. Criterios y fuentes
- III. Hablando sobre la investigación
- IV. A propósito de comparaciones
- V. Conclusiones



# Educación y derechos humanos: Balance de la investigación de una década<sup>1</sup>

*Guadalupe Teresinha Bertussi*

## I. Introducción

**E**l propósito del presente texto<sup>2</sup> es dar a conocer el resultado de la revisión del estado del conocimiento de la investigación realizada sobre el tema educación y derechos humanos, durante la década 1990-2000 en el país. Para los efectos de esta exposición, el ámbito de conocimiento denominado educación y derechos humanos fue considerado un subcampo, ubicado en el campo temático “Educación, Valores y Derechos Humanos” que integra el Área VIII, Educación, Cultura y Sociedad, de acuerdo con la estructura establecida por el Comité Científico del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, promovido por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Este trabajo también pretende proseguir con una labor de investigación similar, realizada anteriormente sobre el mismo tema referente al periodo de 1982-

---

<sup>1</sup> La elaboración de este trabajo fue posible gracias a la colaboración de los prestadores de Servicio Social: Blanca Camarillo Álvarez, pasante de la carrera de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Paula Moreno Núñez, pasante de la carrera de Historia de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y del Lic en Contaduría y Administración Jorge Villegas Valencia.

<sup>2</sup> Agradezco la lectura atenta y los comentarios realizados a este documento por la maestra Silvia Conde y por el doctor Oscar Correas.

1992 y, que fue presentada en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en 1993.<sup>3</sup>

En este contexto hay que señalar inicialmente que la generación de conocimiento, a partir de la investigación académica sobre el tema derechos humanos y educación en la década de 1990-2000, es un acontecimiento que emerge en condiciones de posibilidad de producción<sup>4</sup> distintas a las de la década anterior. Esto hace que la investigación que hemos analizado no pueda ser considerada apenas como continuidad a la realizada anteriormente o como manifestación del desarrollo progresivo de este proceso, toda vez que consideramos que ambas dan cuenta de series históricas diferentes.<sup>5</sup>

El elemento que marca la diferencia entre ambas series reside en que en el periodo que estamos analizando se inicia el proceso de institucionalización de la promoción y defensa de los principios establecidos por la Declaración Universal de los Derechos humanos. Proceso que inauguró e impulsó el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari, como un dispositivo más del Estado –conjunto de estrategias discursivas, instituciones, sujeto y prácticas– dedicado a la gestión de los derechos humanos de los ciudadanos del país.

Este proceso que busca transformar algunas estructuras sociales existentes en lo que se refiere a una relación regulada de respeto y justicia entre el Estado y el/ los ciudadanos, puede ser identificado a través de las etapas de construcción, delimitación y consolidación de discursos, espacios, agentes y prácticas oficiales dedicadas a la defensa, procuración, administración y promoción de los derechos humanos.

Desde luego que lo que se considera como materia referente a los derechos humanos ha estado contemplada en la *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*, desde 1917. Sin embargo, la demanda por su respeto y cumplimiento en el país es relativamente reciente y ha sido el resultado de la exigencia de organizaciones de la sociedad civil que se incrementa, sobretodo a partir de 1977, con la creación de la organización no gubernamental “Eureka”, por la señora Rosario Ibarra de Piedra. Dichas demandas sólo tuvieron eco a nivel gubernamental en 1990 cuando se inicia la primera etapa de su institucionalización con la creación de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) y consecuentemente de

<sup>3</sup> Cfr. West Silva, M. Teresa (coord.), *La investigación educativa en los ochenta: perspectivas para los noventa. Educación, cultura y procesos sociales*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Coordinación de Humanidades, UNAM, vol. núm. 7, 1995.

<sup>4</sup> Cfr. Foucault, Michel, *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets, 1980.

<sup>5</sup> *Ídem*, *El sujeto y el poder* en Dreyfus, Hubert L. Y Rabinow. Michel Foucault. *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, 1988.

las respectivas Comisiones Estatales y también del Instituto Federal Electoral (IFE). Todas estas instituciones pasaron a ser las responsables por realizar las actividades educativas relacionadas con los derechos humanos y con la educación cívica fuera del sistema escolar.

La segunda etapa ocurrió a partir de 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que promovió la modificación de los planes y programas para la escuela primaria y secundaria, posibilitando la introducción oficial de los contenidos sobre los derechos humanos en el Sistema Educativo Nacional a través de los nuevos libros de texto gratuito. Para realizar esta tarea fue creada una nueva asignatura, de carácter no obligatorio, denominada Educación Cívica que dedica uno de sus cuatro ejes temáticos al tratamiento de derechos y deberes. En estas condiciones el contenido de los derechos humanos emerge asociado a los demás ejes que articulan la referida asignatura e que son instituciones nacionales, valores y civismo.

De esta forma es como, bajo la responsabilidad de cada una de estas tres instituciones: la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), el Instituto Federal Electoral (IFE) y la Secretaría de Educación (SEP) pasó a desarrollarse institucionalmente, desde el inicio de la década de 1990, la educación relacionada con los derechos humanos para el conjunto del espacio social comprendido por el sistema de educación formal y no-formal.

Este amplio y complejo proceso de institucionalización conllevó, en cada una de sus etapas y ámbitos anteriormente señalados, la creación de instrumentos e instancias jurídicas correspondientes a la promoción, reconocimiento y certificación de profesionales –agentes, funcionarios, asesores y expertos– combinada con la producción de discursos particulares. Así, en la primera etapa, con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos de los derechos humanos emergió el “discurso oficial de los derechos humanos”<sup>6</sup> y, en la segunda y como prolongación de éste emergió a través de los nuevos libros de texto gratuito para la escuela básica el “discurso pedagógico oficial de los derechos humanos”.<sup>7</sup>

Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos el concepto de derechos humanos comprende de manera integral e indivisible los siguientes derechos: civiles, políticos, económicos, sociales, culturales, y de solidaridad, tanto individuales como colectivos. En conjunto el núcleo esencial de su reivindicación constituye: la dignidad humana.

<sup>6</sup> Cfr. Bertussi, Guadalupe Teresinha, *Los derechos humanos en el discurso pedagógico: análisis de los actuales libros de texto gratuito de la escuela básica mexicana*, Tesis de Doctorado, México, División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1999.

<sup>7</sup> *Idem.*

Sin embargo, de acuerdo con su decreto de creación, la Comisión Nacional de Derechos Humanos tutela únicamente los derechos civiles y políticos y no así los demás derechos establecidos por la Declaración, o sea los considerados de segunda y tercera generación. De allí que el concepto de derechos humanos que define y orienta la acción oficial a través de la referida Comisión resulta estar fragmentado, parcial y restringido.

Y este mismo concepto es el que transmiten los actuales libros de texto gratuitos de la escuela básica mexicana. Su discurso está estructurado en torno a la identificación del concepto de derechos humanos con los derechos civiles y políticos, legitimados como las garantías individuales consagradas por la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Por lo mismo, el “Plan y programas de estudio de educación básica primaria”<sup>8</sup> establecido por la Secretaría de Educación Pública, señala que el tratamiento de este contenido (las garantías individuales) se remite a los derechos humanos y los derechos del niño” ya que los demás derechos, “los sociales, (...)se establecen en diversos artículos constitucionales”.<sup>9</sup> De esta manera las garantías individuales que son una declaración del Estado hacia los ciudadanos aparecen como equivalentes o sinónimo de derechos humanos civiles y políticos que son una reivindicación de los ciudadanos hacia el Estado y los demás derechos simplemente no son considerados.

Por lo mismo este discurso además de reproducir el concepto limitado de derechos humanos y de omitir en los libros texto mencionar a la Declaración Universal de los Derechos Humanos como el documento fundante de los derechos humanos, el cual se derivan todos los demás instrumentos jurídicos internacionales y nacionales que los legitiman, asocia dicho concepto con “deber”, de tal suerte que “derechos-deberes” constituyen una implicación de doble sentido soslayando así la función atributiva de los derechos humanos y la alteridad –Estado/individuo(s) o ciudadanos(s)– que supone toda relación jurídica derivada de los mismos y que es lo que precisamente hace que la problemática referente a los derechos humanos se ubique en el ámbito del poder y de lo político.

Desde luego que todo derecho está correlacionado con un deber, sin embargo es necesario insistir que aunque el artículo 29 de la Declaración señale que toda persona tiene deberes respecto a la comunidad el contenido de ésta es precisamente sobre los derechos que tienen los ciudadanos frente al Estado.

Estas funciones constitutivas y regulativas establecidas a partir del concepto de derechos humanos son, de acuerdo con Bernstein y Díaz, las que convierte el

<sup>8</sup> Cfr. *Plan y Programas de Estudio de Educación Básica Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública, 1993, p.127.

<sup>9</sup> Idem.

discurso de la Comisión en “discurso oficial de los derechos humanos” en la medida en que fija su tarea de producción de sentido, del orden y de la constitución de una conciencia específica mediante la demarcación de los sujetos, junto con sus posiciones potenciales y de relaciones sociales.<sup>10</sup> Con este mismo propósito actúa el libro de texto convirtiéndolo su discurso en “discurso pedagógico oficial de los derechos humanos”, en la medida en que además recontextualiza y controla los significantes que se construyen en las prácticas pedagógicas.<sup>11</sup>

Todos estos acontecimientos y dispositivos dan cuenta de la existencia de un nuevo contexto, de nuevos sujetos, de nuevas dimensiones ideológicas y de nuevas prácticas que marcan, de manera particular, el desarrollo de la investigación sobre educación y derechos humanos en el periodo que hemos revisado, haciendo que las condiciones de producción de emergencia de las mismas sean muy distintas a las existentes en el periodo anterior.

## II. Criterios y fuentes

En lo que se refiere a la investigación sobre el subtema que nos ocupa, fueron utilizados para la búsqueda de los documentos, los siguientes descriptores: para delimitar el ámbito de la producción sobre educación y derechos humanos el criterio fue el sintagma “derechos humanos” asociado al de “educación”; mientras que para ordenar dicha búsqueda seguimos el criterio establecido por el Comité Científico del COMIE, identificando y seleccionando únicamente los documentos que resultaran de algún proceso de investigación.

La búsqueda de dichos documentos se inició con la consulta de la bibliohemerografía general aportada por los miembros del “Tema Educación, Valores y Derechos Humanos”. Posteriormente fueron consultados los índices bibliográficos proporcionados por el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESI), por la Red Latinoamericana de Información y Documentación (REDUC), por los Resúmenes Analíticos en Educación (RAE) y por la Red Mexicana de Información y Documentación en Educación (REDMEX). También fueron consultados los acervos de las bibliotecas de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) y de la Comisión Nacional de Dere-

<sup>10</sup> Cfr. Bernstem Basil, y Díaz, Mario, *Hacia un teoría del discurso pedagógico*, Colombia, Revista Colombiana de Pedagogía, 1 Semestre de 1985.

<sup>11</sup> *Idem.*

chos Humanos.<sup>12</sup> Se trataba, a través de estos medios, de ubicar las investigaciones publicadas en la Ciudad de México y en los estados de la República.

Sin embargo, ante la inexistencia de ensayos y del reducido número de libros identificados según los criterios establecidos se optó por incorporar también a este trabajo, las tesis de licenciatura y de posgrado. Así, en un segundo momento también fueron consultadas las bibliotecas de las siguientes instituciones de educación superior de la Ciudad de México: Centro de Estudios Educativos (CEE); Facultad de Filosofía y Letras; Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y, la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Universidad Iberoamericana (UIA); Universidad La Salle; Universidad Panamericana; Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Instituto José María Mora; El Colegio de México (COLMEX) y, de la Escuela Normal Superior.

Posteriormente, la información encontrada fue clasificada de acuerdo a un primer conjunto de descriptores que elaboramos y, posteriormente fue sistematizada según los descriptores de los formularios elaborados por los integrantes del Campo Temático Educación Valores y Derechos Humanos, con el propósito de homogeneizar los datos generales.

### **III. Hablando sobre la investigación**

Sobre el subtema educación y derechos humanos fueron identificados 25 documentos que resultaron de algún proceso de investigación, de los cuales cinco son libros (20%) y 20 son tesis (80%). De éstas, 19 son de licenciatura (95%) y 1 de doctorado (5%). Entre las instituciones de educación superior, la Universidad Nacional Autónoma de México, con 14 tesis, fue la casa de estudios con el mayor número de ellas (70%); el 30 % restantes fueron presentadas: cinco en la Universidad Panamericana (25%) y una en la Universidad Iberoamericana (5%).

Del total de documentos, 17 fueron generados en el sector público (68%) y ocho en el sector privado (32%).

Sobre la motivación de las investigaciones realizadas 88% resultan de inquietudes personales. En cuanto que a los niveles del sistema educativo, la educación primaria es la que ha merecido mayor atención con 28% de las investigaciones. Respecto a las modalidades educativas, 74% eligieron la presencial y 22% se enfocaron al sistema educativo en general.

---

<sup>12</sup> En las distintas revistas de las Comisiones Nacional y Estatales de Derechos Humanos fueron revisados cerca de 800 artículos.

<b>Cuadro 1</b>		
Grado e institución de las tesis revisadas		
<i>Grado</i>	<i>Número</i>	<i>%</i>
Licenciatura	19	95
Doctorado	1	5
<i>Total</i>	<i>20</i>	<i>100</i>
<i>Institución</i>	<i>Número</i>	<i>%</i>
UNAM	14	70%
U. Panamericana	5	25%
U. Iberoamericana	1	5%
<i>Total</i>	<i>20</i>	<i>100%</i>

Con relación a los sujetos de las investigaciones, los estudiantes tuvieron la preferencia, con 25% y los maestros 20%. Para la enseñanza de los derechos humanos, 25% de las tesis presentan diferentes recursos didácticos como juegos, la vinculación con instituciones extraescolar y guías; 10% presentan propuestas de intervención a través de curso-taller y 5% están dedicadas al análisis del contenido y del discurso de los libros de texto.

Las demás investigaciones, (cinco libros) están dedicadas a la constatación del ejercicio del derecho a la educación de distintos sectores de la población y, al estudio de la legislación sobre educación y derechos humanos.

A propósito de las perspectivas teóricas adoptadas por las investigaciones revisadas, se encontró que la mayoría, 48%, eligió la pedagogía; 40% utilizó un enfoque multidisciplinario; 37% de las investigaciones utilizan diferentes enfoques teóricos, siendo los autores más citados: H. Giroux; P.Freire; E. Fromm; J. Piaget; García Hoz; P. Latapí y Millán.

Sobre las fuentes de información, 77% eligieron las bibliohemerográficas, 11% las estadísticas y la investigación de campo, respectivamente. En cuanto a los métodos fueron utilizados predominantemente (55%) el bibliohemerográfico y documental y el análisis estadístico y etnográfico con 11% de las elecciones. La mayoría de las obras consideradas (92%) hacen aportes conceptuales.

Los usuarios de las investigaciones son: en primer lugar los maestros y los estudiantes a quienes están orientadas 66% de las mismas y, luego (18%) al público en general.

En síntesis, la sistematización de los datos anteriores permite afirmar que la investigación sobre educación y derechos humanos en la década de 1990 se pre-

senta mayoritariamente en forma de tesis, de licenciatura, presentadas en la Universidad Nacional Autónoma de México y responden, sobre todo, a motivaciones personales.

En el nivel de educación primaria, la modalidad de educación presencial y los estudiantes son los universos, sujetos y modalidades que ocupan la preocupación del mayor número de las investigaciones analizadas, para los cuales elaboran propuestas de intervención para la enseñanza de los derechos humanos, apoyadas en fuentes bibliohemerográficas y en las aportaciones teórico-pedagógicas de autores identificados, en las ciencias sociales, con el pensamiento crítico.

#### **IV. A propósito de comparaciones**

Los aspectos que pueden ser puntos de comparación entre el estado del conocimiento sobre educación y derechos humanos realizado en los periodos de 1982-1992 y 1990-2000, se refieren al recorte, estructura del tema y a las fuentes utilizadas. O sea, tienen que ver con los criterios establecidos para ambas investigaciones.

Desde esta perspectiva se puede destacar por un lado que en el primer periodo el ámbito de producción sobre educación y derechos humanos fue considerado como un tema que incluyó: educación y derechos humanos en general; educación y valores; educación, valores y derechos humanos; educación cívica y educación ambiental. En el segundo periodo, éste fue considerado como subtema al que le correspondió únicamente el de educación y derechos humanos en general.

El recorte establecido en el segundo periodo, a diferencia de lo anterior, acotó el ámbito de la investigación del estado del conocimiento sobre educación y derechos humanos, excluyendo del mismo parte de la investigación que le corresponde, como por ejemplo educación y derechos humanos civiles y políticos.

Pareciera que a manera de reflejo las funciones, de las propuestas conceptuales y los ámbitos de acción atribuidas a la Comisión Nacional de Derechos Humanos, al Instituto Federal Electoral y la Secretaría de Educación Pública en el proceso de institucionalización de la educación y derechos humanos se convirtieron, en la práctica, en criterios que acabaron por acotar los límites de la investigación al interior del tema educación, valores y derechos humanos, de suerte que éste quedó también estructurado en torno a los subtemas: educación y valores; educación y valores cívicos y políticos y, educación y derechos humanos.

Además, si desagregamos algunos datos del primer periodo, es posible constatar que fueron revisados, sobre todo, artículos de divulgación e informes, ubicados

en revistas y publicaciones periódicas. Las tesis no fueron consideradas y no hay referencias bibliográficas sobre libros. En cambio, en el segundo periodo 1990-2000, los artículos de divulgación o sea, sin soporte en algún tipo de investigación, no fueron considerados, mientras que las tesis sí lo fueron y, aunque su número es reducido, se encontraron libros dedicados a educación y derechos humanos.

También es común en ambos periodos el carácter fugaz de los autores del subtema educación y derechos humanos. En el conjunto de las 25 obras analizadas para el periodo 1990-2000, sólo hay un autor con más de una obra, los demás 24 tienen apenas una. Así como no se puede hablar de la trayectoria intelectual de los autores a través de sus investigaciones sobre educación y derechos humanos, tampoco es posible seguir el tratamiento sistemático de alguno de los temas en las diferentes obras. Por todo lo anterior parece evidente que los autores, los temas y los problemas todavía no son construidos, no llegan o no surgen para quedarse y tener continuidad en este subtema.

## V. Conclusiones

El trabajo de revisión del estado del conocimiento sobre educación y derechos humanos realizado para periodo de 1982-1992 concluyó mostrando que en México, éste es todavía un campo en ciernes<sup>13</sup> ¿Acaso, a partir de lo anteriormente expuesto se puede afirmar que persiste la misma conclusión para el estado del conocimiento del periodo de 1990-2000?

Para responder a esta pregunta resultan útiles algunas aportaciones de Bourdieu al concepto de campo de conocimiento, al que considera como un universo de producción simbólica, que constituye un espacio social estructurado por relaciones sociales particulares y con elementos y dinámicas constitutivas. En este sentido Bourdieu señala que “los campos se presentan a la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones,<sup>14</sup> (...) de fuerza entre los agentes o las instituciones envueltas en la lucha por la distribución del capital específico”.<sup>15</sup>

Para los efectos de este trabajo, un repaso por las aportaciones de este autor a la teoría de los campos permite señalar, que la noción de campo implica necesariamente la existencia de los siguientes elementos: un campo de producción sim-

<sup>13</sup> Cfr. Wuest, M.Teresa; Bertussi, Guadalupe Teresinha et al. *Educación y valores ambiental y para los derechos humanos* en, Wuest M.Teresa (coord.) *La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa. Educación cultura y procesos sociales*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Coordinación de Humanidades, UNAM, 1995, p. 341.

<sup>14</sup> Cfr. Bourdieu, Pierre, *Questions de Sociologie*, Paris, Les Editions de Minuit, 1980.

<sup>15</sup> *Idem.*

bólico; un espacio social estructurado; disputas o luchas por la apropiación y/o redefinición de un capital específico; diferentes agentes; posiciones estructuradas; interés mutuo por la existencia del campo; *habitus* propio del campo y autonomía relativa del mismo.<sup>16</sup>

A la luz de lo anterior se puede constatar, por un lado, la inexistencia de un capital específico, de una comunidad disciplinaria, con *habitus* propio del campo, constituida en torno a la problemática de subtema educación y derechos humanos. Por otro, y en consecuencia de esta ausencia, los dispositivos y las agencias pedagógicas oficiales actúan sin la contra parte crítica de los investigadores.

Ejemplo de lo anterior es la ausencia de cualquier polémica en torno a los discursos del subtema educación y derechos humanos. Razones suficientes para ello son entre otras, la necesidad de discutir por ejemplo:

1. La implicación de doble sentido<sup>17</sup> entre educación-derechos humanos; ¿cuál es el nexo entre ambos conceptos –y, en o para–?, ¿no será quizás educación **con**<sup>18</sup> derechos humanos?,<sup>19</sup> y ¿cuáles son las implicaciones ideológicas y prácticas de cada una de estas opciones?
2. Las limitaciones políticas y las implicaciones ideológicas y prácticas del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos; ¿qué enseñar como derechos humanos?; la naturaleza multidisciplinaria de educación y derechos humanos; sobre las particularidades de una pedagogía para la enseñanza de los derechos humanos;
3. Las implicaciones políticas, ideológicas y prácticas de los diferentes fundamentos (normativista, fundacionista y sociohistórico) de los derechos humanos en la acción educativa; la posibilidad de construcción del sujeto de los derechos humanos en la escuela; el papel de los saberes y prácticas sociales de los alumnos como recursos pedagógicos para la enseñanza de los derechos humanos en el salón de clase.

También es necesario señalar la falta de preocupación sobre otros aspectos de la escuela que no han sido trabajados desde la perspectiva de los derechos humanos sobre:

<sup>16</sup> *Idem*, *Choses dites*, Paris, Les Editions de Minuit, 1987.

*Idem*, *La Noblesse d'Etat*, Paris, Les Editions de Minuit, 1987.

*Idem*, *Intérêt et désintéressement*, Cours du Collège de France, Cahiers de recherche du GRS, n°7, septembre, Lyon, 1989b.

*Idem*, *Le Règles de l'art. Genèse structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992.

*Idem*, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1992.

<sup>17</sup> Cfr. Beristáin, Helena, *Diccionario de retórica y poética*, México, Editorial Porrúa, 1998, p. 109-110, y 221-222.

<sup>18</sup> Las *negritas* son de la autora.

<sup>19</sup> Cfr. Charlot, Bernard, *Du rapport ao Savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Editions Economica, 1997.

1. ¿Cómo se está enseñando los derechos humanos en el sistema escolar?; el ejercicio de los derechos humanos en los diferentes espacios de la escuela; la trayectoria de los sujetos de derechos humanos en la escuela;
2. Las prácticas para la enseñanza de los derechos humanos, los recursos didácticos y los instrumentos de evaluación utilizados;
3. ¿Cómo los maestros se apropian del discurso de los derechos humanos presentes en los libros de texto gratuito?; disponibilidad de otros materiales didácticos para maestros y alumnos;
4. El sistema escolar como espacio de relaciones de poder que violan o reafirman los derechos humanos de los diferentes sujetos que en él interactúan cotidianamente, y
5. Los resultados (evaluación) de esta acción educativa relacionada con enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos.

Además, las investigaciones analizadas circunscriben su interés por la enseñanza de los derechos humanos a la transmisión de un contenido dirigido únicamente a alumnos en situación de clase y a través de prácticas educativas características del aula. En este sentido la educación todavía se restringe o es sinónimo de escolar, la dimensión pedagógica y todo el rico y diverso mundo constituido por los recursos de las prácticas políticas generadas y/o utilizadas fuera del contexto escolar y presentes en las diferentes luchas y prácticas sociales por la exigencia y defensa de los derechos humanos, aún no se asoman como espacios, procesos y recursos de interés para ser investigados.

Lo anterior parece confirmar que todavía el subtema educación y derechos humanos carece de lo que también, desde la perspectiva de Rabossi, son las condiciones de un paradigma teórico de los derechos humanos: un marco conceptual reconstruible a partir de la práctica teórica de quienes lo comparten y que incluye, fundamentalmente, el reconocimiento de un *objeto teórico*; una *metodología de investigación* (que se considera apropiada); un *objetivo* (o conjunto de objetivos) a alcanzar; un *conjunto de supuestos* de variado carácter; un *conjunto de problemas* propios, y una *práctica* compartida comunitariamente.<sup>20</sup>

Ante el precario e insuficiente respeto a los derechos humanos en el país, denunciado insistentemente por organizaciones nacionales e internacionales,<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Cfr. Rabossi, Eduardo, *El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico*, en Sobrevilla, David (comp.), *El Derecho. la Política y la Ética. México*, Siglo XXI Editores, 1991.

<sup>21</sup> Cfr. "Pide Hina Jilani a los gobiernos voluntad para castigar violaciones a los derechos humanos", en: *La Jornada*, México, 15 de junio de 2001, p.18.

Cfr. "La impunidad registra en México niveles de 95 a 98 por ciento, afirma relator de la ONU", en: *La Jornada*, México, 15 de mayo de 2001, p. 11.

sería de esperar la existencia de un campo intelectual<sup>22</sup> consolidado y muy dinámico. La escasa preocupación por la investigación sobre educación y derechos humanos en la década analizada, así como las características de la investigación existente, hacen concluir que éste sigue siendo todavía un campo en formación o por conformarse. Situación que seguramente no es ajena al contexto de desprestigio, hostilidad y violencia que enfrentan los promotores y defensores de los derechos humanos,<sup>23</sup> en el país, y que por lo mismo convoca también a los investigadores a luchar por el establecimiento de un Estado democrático de derecho, por la justicia y en contra de la impunidad.

---

<sup>22</sup> Cfr. Díaz, Mario. *El campo intelectual de la educación en Colombia*, Cali, Textos Universitarios, Universidad del Valle de Cali, 1993.

<sup>23</sup> Cfr. *Asesinan a la defensora de los derechos humanos Digna Ochoa en su oficina*. México, *La Jornada*, 20 de octubre de 2001, p. 43.

Cfr. *Asume la PGR el resguardo de 5 defensores de los derechos humanos*. México, *La Jornada*, 2 de octubre de 2002, p. 21.

## Bibliografía

- Aguilar Martínez, Aurora María de la Soledad, *Paulo Freire y la educación en Derechos Humanos: una propuesta de un taller de educación en derechos humanos para la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM*, México, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1999.
- Aguilar Verdugo, Lydia, *Los Derechos Humanos en el Niño: una propuesta de material autoinstruccional para alumnos de 5° y 6° grado de primaria*, México, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1994.
- Alba Olvera, María de los Angeles; Barba, José Bonifacio (coords.), *Educación para la paz y los derechos humanos* (guía para el nivel preescolar), México, Asociación Mexicana de las Naciones Unidas, (AMNU), 1996.
- Avilez Ortiz, Laura, *Los derechos humanos en la educación primaria: propuesta de un manual de capacitación para la formación de maestros del 6° grado de primaria, dentro de la materia de civismo en escuelas públicas*, México, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1997.
- Barba Casillas, José Bonifacio, *Educación para los derechos humanos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Bertussi Vachi, Guadalupe Teresinha, *Los derechos humanos en el discurso pedagógico: análisis de los actuales libros de texto gratuito de la escuela básica mexicana*, México, Tesis de Doctorado en Sociología, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1999.
- Dupond Coblenz, Myriam, *La educación en derechos humanos como parte de la función formadora del maestro de primaria*, México, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, 1995.
- Gaundry Uribe, Francisco José, *Breve estudio de la legislación educativa a la luz de los derechos fundamentales del hombre*, México, Licenciatura en Derechos, Facultad de Derecho, Universidad Panamericana, 1991.
- Gómez Nashiki, Antonio, *La política educativa en 1992: educación y derechos humanos en la escuela primaria, un estudio de caso*, México, Tesis de Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Acatlán, UNAM, 1995.
- Huerta Velázquez, Edna, *El niño en la calle: la educación, una violación a sus derechos humanos*, México, Tesis de Licenciatura en Sociología, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Acatlán, UNAM, 1996.

- Jiménez Bueno, Luis, *La Educación en derechos humanos y sus repercusiones: participación de los organismos protectores de derechos humanos y los problemas que afronta la educación en derechos humanos dentro del sistema educativo mexicano*, México, Tesis de Licenciatura en Derecho, Facultad de Derecho, UNAM, 1993.
- Juárez Gamiz, Julio Vicente, *La congruencia entre la enseñanza de los derechos humanos y la práctica de los mismos*, México, Tesis de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, UNAM, 1998.
- King, Linda, *Visiones y reflexiones (nuevas perspectivas de la educación para pueblos indígenas)*, México, Plaza y Valdés, 1998.
- Krauss Cosío, Ana María, *Educación en derechos humanos en el libro de texto gratuito de Ciencias Sociales de la escuela primaria*, México, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1992.
- Landeros Aguirre, Leticia Gabriela, *Las asambleas de grupo en preescolar: una experiencia en educación en derechos humanos*, México, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2000.
- Magendzok, Abraham y Claudia Dueñas S., *La construcción de una nueva práctica educativa (programa interdisciplinario de investigación en educación PIIE, modalidades de capacitación de profesores en educación en derechos humanos en América Latina)*, México, Comisión Nacional de Derechos Humanos, 1994.
- Mícher Camarena, Martha Lucía, *Aporte pedagógico en la formación valoral de la educación para la paz y los derechos humanos*, México, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, 1996.
- Montes Hernández, María del Rocío, *Análisis del concepto derechos humanos en el diseño curricular de la formación universitaria*, México, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, 1993.
- Olano Galicia, Jorge Amando, *El papel del pedagogo en la formación de una cultura a favor de los derechos humanos*, México, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, 1997.
- Ortega León, Rosalba, *Una propuesta de curso taller en derechos humanos para docentes de educación básica (nivel secundaria)*, México, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Aragón, UNAM, 1999.
- Pérez Viramontes, Gerardo, *Educación para la paz y los derechos humanos ensayos y experiencias*, México, Universidad Iberoamericana, 1998.
- Robledo Galván, Rocío, *El Juego cooperativo vs. el juego competitivo como medio para la educación en derechos humanos en los grados 4°, 5° y 6° de primaria*, México, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1996.

- Salcedo Sánchez, Ernesto, *El derecho a la educación en México análisis de un caso: conflicto de los rechazados de la UNAM*, México, Tesis de Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1998.
- Segura Ríos, Martha Elena, *La educación para la cooperación, la paz y los derechos humanos en niños preescolares*, México, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1992.
- Vázquez Rossete, Carlos Rodrigo, *Vámonos eDHucando: el derecho de la educación en derechos humanos (EDH), una aproximación*, México, Tesis de Licenciatura en Derechos, Universidad Iberoamericana, 1999.



# **Notas en función de una agenda pro derechos humanos en el ámbito de la investigación**

*Pablo Salvat Bologna*

## *Sumario:*

- I. La necesidad de una nueva legitimidad
- II. De la globalización y los derechos humanos
- III. De las democracias realmente existentes  
y los derechos humanos
- IV. De la cultura, los mundos de vida y los DDHH
- V. Una mirada más desde dentro
- VI. Una palabra sobre este conjunto de proposiciones



# Notas en función de una agenda pro derechos humanos en el ámbito de la investigación

*Pablo Salvat Bologna*

*Los derechos humanos de cara al siglo XXI: por una cultura política que promueva la capacidad de ponerse en el lugar del otro.*

## I. La necesidad de una nueva legitimidad

**U**no de los aspectos más relevantes concernientes al objetivo de desarrollar en los distintos espacios de las sociedades latinoamericanas y más allá, una cultura cívica basada en una ética de los derechos humanos (DDHH), tiene que ver también con el diseño e implementación mancomunados de tareas de *investigación*. Bueno es decir que este punto de vista no ha sido siempre compartido por todos aquellos para los cuales el movimiento y realidad de los derechos humanos a distintos niveles, es muy importante. Más de alguna vez se ha oído la afirmación, proveniente de personas u organismos, de que frente a la urgencia de algunas realidades, los temas de la investigación representan más bien una suerte de pérdida de tiempo o dilapidación de energías. Dicho en otros términos, el movimiento pro derechos humanos también ha visto entre sus filas reproducirse, de manera cíclica, aquella clásica disputa en torno a las relaciones entre teoría y praxis y sus priorizaciones alternativas.

Por lo pronto entonces, cualquier agenda en torno a núcleos de investigación en derechos humanos requiere de todos aquellos interesados un nuevo acuerdo respecto a la pertinencia de este trabajo, como un trabajo legítimo al interior del

movimiento que los reivindica y promueve. Pero no sólo ello. Un nuevo acuerdo tiene también que tomar en cuenta los ritmos y dinámicas distintas que posee la investigación. Ella no funciona ni en los tiempos ni en los efectos al modo como lo hace el trabajo más directamente político, jurídico y social. Lo primero entonces a señalar, es que ambas instancias, ambos tipos de labor en torno a derechos humanos se necesitan mutuamente. Aunque quizá pueda decirse que en el imaginario público y en el trabajo de la mayor parte de las organizaciones dedicadas a este tema –sea ONG’s o universidades–, tiende a primar la idea de que no tenemos energías para dedicar a estas cuestiones, o también, que los ámbitos y delimitaciones están bien fijados, por lo que no se hace necesario nuevas interrogantes o problematizaciones.

Pues bien, tenemos la impresión que hoy vivimos un momento mundial y latinoamericano que demanda de manera particular reflexionar en conjunto respecto a las condiciones de posibilidad de vigencia y legitimidad –nuevamente, mundial y local– del discurso y la práctica en torno a derechos humanos en la sociedad, y a cuáles deben ser, en ello, las principales temáticas a abordar e indagar. Esta afirmación puede parecer a más de algún lector paradójica: cómo es esto si nunca como hoy se habla *urbi et orbi* de derechos humanos. Todo el mundo los reivindica y los refiere. Justamente por eso mismo se hace necesario la reposición de una tarea de indagación hermenéutica sobre el sentido y significado en que son mentados los DDHH<sup>1</sup> por los distintos actores políticos, sociales y jurídicos. Se corre el riesgo de que por tan mentados queden en la nebulosa de la indefinición o a merced de los más fuertes. Hay una inflación en el uso del lenguaje referido a derechos humanos. Y esa inflación lingüística puede ser uno de sus peores adversarios para su vigencia pública.

Pero no sólo eso. Este fenómeno de cierta banalización en el uso del lenguaje sobre DDHH está ligado a dos situaciones: una, a nivel internacional, conectada con los efectos del poder unipolar que emerge marcadamente después de los atentados del 11 de septiembre del 2001, y que confiere una nueva inflexión a la marcha de la globalización; la otra, a las dificultades que enfrentan nuestras democracias reconquistadas respecto de su capacidad para implementar sus propios acuerdos –nacionales e internacionales–, vinculados a los derechos humanos. En ambos casos, un elemento común, tanto del discurso del poder unipolar, como de las democracias realmente existentes, es que ambos pretenden justificar sus acciones en función de la defensa de los derechos humanos. Los unos, para hablar

---

<sup>1</sup> Cuando lo consideremos pertinente abreviaremos la expresión derechos humanos en DDHH.

de la nueva divisoria que recorre el mundo: el eje del bien y del mal ha revivido y pone en peligro la seguridad total. Unos hablan a nombre de los derechos humanos (por tanto de la libertad, entre otras cosas), los otros, no respetan los derechos humanos ni las libertades. Desde la arena política en este lado del mundo, para hablar de cómo las democracias remozadas son ellas garantes de esos derechos sólo por el hecho de existir como tales.

Estos fenómenos nos hablan de cómo en la esfera pública se refieren a derechos humanos, como cuasi único discurso legitimador de decisiones y prácticas, sea desde los nuevos poderes mundiales, sea desde el poder político instalado electoralmente en nuestra América. La consecuencia en ambos casos, y que a nuestro juicio legitima la necesidad de reponer fueros investigativos e interdisciplinarios en la agenda pro derechos humanos, es ciertas confusiones y ambigüedades a nivel público en torno a su semántica y pragmática. Este sería el primer punto a poner en relación a una agenda de reflexión e investigación en torno a derechos humanos.

## II. De la globalización y los derechos humanos

Si lo visto en el primer punto tiene visos de realidad, entonces uno de los temas a agendar en torno a tareas investigativas será el de la nueva articulación entre proceso de globalización en curso y derechos humanos. Y esto en una doble dirección: tanto en el sentido que va desde la globalización misma —en sus aspectos económico-financieros, políticos, jurídicos, de comunicaciones o tecnológicos—, hacia los derechos humanos; como a la inversa, en el movimiento crítico o contrafáctico que va desde los derechos humanos como realidad jurídica e ideario ético hacia esos procesos globalizadores. Se trataría de poner en pie y alentar una discusión pública de una doble interrogación: qué nos dicen y cómo influyen, en el reconocimiento y efectuación paulatina de los derechos humanos, los actuales procesos globalizadores conducidos por una racionalidad cada vez más unidimensionada en torno a la alianza entre economía, poder político y poder científico-técnico. En particular en este momento en que una de las potencias mundiales se erige en regidor y ordenador del curso del mundo.

La aparente salida/resolución de la contradicción entre el mal llamado mundo libre y los socialismos reales, no ha traído por consecuencia una reconciliación de la modernidad consigo misma. Los impulsos normativo-universalistas de las tres grandes revoluciones modernas (la americana de 1776, la francesa de 1789, y la rusa de 1917), es decir, su creencia en que sólo si eran asumidos —esos impulsos—,

por todas las sociedades contemporáneas podrían realizarse a cabalidad, terminaron siendo negados o distorsionados en ocasiones de manera brutal.<sup>2</sup> En la actualidad somos testigos, por una parte, de una globalización que se expande como programa modernizador bajo la égida de una racionalización formalizante (nuevo bloque de economía, ciencia y técnica), y por la otra, la resistencia de los contextos y sus particularismos. Este proceso globalizador aparentemente inexpugnable e incuestionable tiene, como muchas de nuestras obras —cuando no están cimentadas en el reconocimiento del otro, la justicia y la mutua responsabilidad por las consecuencias—, los pies de barro. Y ello, al parecer, tanto en sentido material como simbólico. La periferia del mundo empobrecida parece asediar las fortalezas de los centros del poder político y económico de los Estados Unidos y de Europa. ¿Qué pasa al respecto entonces con la adhesión formal a los derechos humanos que este proceso realiza en distintas instancias, como argumento de justificación para sus políticas y acciones? ¿De qué derechos humanos hablan los poderes establecidos cuando a ellos recurren para su propia legitimidad? A la inversa, ¿cómo y desde dónde reivindicar un discurso sobre derechos humanos que proteja y estimule los impulsos a favor de una sociedad justa y emancipada en medio de este proceso general?

### **III. De las democracias realmente existentes y los derechos humanos**

Otro aspecto temático a relevar tiene que ver con los procesos de transición a las democracias en nuestro continente y sus complejas relaciones con los derechos humanos, en un sentido político-jurídico, cultural y económico-social. No estoy hablando de una suerte de indagación en torno a los rendimientos de vivir en democracia y no en dictaduras, por ejemplo Sino, más bien, a la necesidad, nuevamente, de una interrogación cruzada: ¿qué le dicen a los derechos humanos la situación actual de nuestras democracias? A la inversa, ¿qué democracia nos deja ver en su estructura y realidad, el relato de los derechos humanos, desde el cual pretendemos hablar?

Cada vez más se impone abordar de manera conjunta y crítica estas cuestiones. Un dato muy importante en esto es la desafección creciente que el ciudadano de nuestra América siente hoy por las democracias realmente existentes en medio

---

<sup>2</sup> Pueden colocarse como “haberes” de distintos holocaustos sufridos por la humanidad, en particular, en el siglo veinte. Desde el que sufrieron los judíos bajo el dominio nazi, hasta los sufridos ahora en dictaduras, guerras político-religiosas o hambrunas generalizadas.

de las cuales vive. Y si esas democracias creen tener por justificación de sus actos una remisión a derechos humanos, entonces, ¿cómo es posible esa desafección? Se impone una indagación en torno a los elementos que conforman el universo de la práctica democrática, sus alcances y limitaciones en función de una lectura desde los DDHH, y enmarcadas en el proceso mayor de globalización desde el cual ellas ven sus posibilidades y límites señalados como nunca antes.

Sin pretender agotar algunas aristas del “malestar” con la política y la democracia realmente existente, señalemos algunos de ellos que pueden tener que ver con el ideario de los DDHH. En primer término, y quizá por razones de la historia reciente en algunos de nuestros países, a nivel de espacio público tienen los DDHH la marca de o un reflejo unilateral de un tiempo de dolor, sufrimiento o negación de la dignidad –el tiempo del autoritarismo político y/o militar. Un tiempo que no termina de cerrar sus heridas y en el que la propia democracia no alienta espacios para su recreación y asunción colectiva. Por otra parte, hay la tendencia de percibirlos como propiedad de un sector determinado de la sociedad, de un sector que profesionaliza. Léase su juridificación formalista. En segundo lugar, podemos señalar que el ciudadano percibe que si bien las democracias reales tienden a considerar los fueros de los derechos de la llamada primera generación, sin embargo, tienen bastantes problemas para asumir aquellos provenientes de la segunda y tercera generación. Y esto es relevante. Porque tiende a asentar el desamparo y la incertidumbre en que buena parte de los habitantes de estas tierras viven hoy. Más aún en tiempos de globalización. La mayoría no sabe de sus propios derechos, y por ende, no puede organizarlos ni exigirlos.

En tercer término, uno de los nudos de este malestar reside en buena medida en la imposibilidad para las democracias actuales en este lado del mundo de hacerse cargo de los derechos económico-sociales. Incluso si ellos se mencionan en las constituciones vigentes, no pueden apelarse y hacen las veces de estéticos corolarios de aquéllas, pero inexigibles. En cuarto lugar, atentan contra esas conexiones entre democracia, política y DDHH, los fenómenos de corrupción privada y pública que sacuden a muchos de nuestras sociedades. Pero, si la corrupción o las nuevas formas de violencia reflejan algo más que la pura maldad individual, entonces hay que interrogar el conjunto de las instituciones básicas y su marcha, en relación a DDHH.

En este punto los DDHH y su enfoque pueden ayudarnos a interrogar los límites que poseen nuestras democracias y nuestra política hoy: ¿qué pasa con el Estado en la región? ¿Cuál es el rol de la sociedad civil y los ciudadanos? Y a la inversa, ¿el estado actual de la política y el sistema democrático, interrogan los planteamientos de derechos humanos y de sus concretizaciones?

A nivel de esfera pública, con todo, los riesgos son varios cuando mentamos el discurso de los DDHH: o, como algunos hacen, impulsar lisa y llanamente su olvido, mediante su motejamiento y parcialización; o, también, la estrategia de su banalización, todo es derechos humanos o todo puede convertirse en una reivindicación de derechos. Esto también debiera formar parte del análisis de un discurso sobre DDHH.

#### IV. De la cultura, los mundos de vida y los DDHH

Vivimos, en tanto contexto de una prospectiva de una investigación/acción orientada hacia los DDHH, una situación societal de paradojas: por un lado, necesitamos *recrear nuestro* ideario normativo, para hacer frente a nuestro pasado y abrir hacia nuevos horizontes de futuro; por el otro, hay un clima cultural predominante que tiende más bien hacia *un vacío ético* (se desdibujan los referentes de una acción mancomunada); hacia una nihilización de la experiencia moral manifestada en lo que alguien traduce como sumatoria de “crepúsculos”: del sentido, del deber, etcétera.

¿Porqué mencionar este ingrediente en medio de una agenda investigativa en torno a derechos humanos? Porque creemos es un camino para sacar a los DDHH de su significación únicamente juricista, válida, pertinente y necesaria, pero limitada y reducida. Si queremos apuntar a una cultura cívica enraizada en los DDHH entonces tenemos que interrogar el estado de nuestra cultura o las formas de vida en relación a esa posibilidad. ¿Qué posibilidad tiene una cultura cívica basada en DDHH si los aires culturales predominantes más bien reflejan la presencia de un creciente individualismo narcisista, o, si muestra una corrosión del lazo social preocupante? En sociedades en que parece predominar la creencia del éxito, la competencia de todos contra todos, la sobrevivencia diaria como *leitmotiv* de opciones y decisiones, o nuevas formas de intolerancia y violencia, el “ponerse en el lugar del otro” que preconizan los DDHH no parece tener una cabida fácil.

Es necesario entonces interrogar el *ethos* de nuestras sociedades, para ver cómo desde su realidad podemos potenciar gestos, palabras, actos y formas de relacionamiento que potencien el lazo social y la mutua corresponsabilidad, reconocida y garantizada en derechos. Nuevamente aquí, podemos interrogar nuestras formas de vida actuales, sus rasgos y caracteres propios, para ver cómo andamos en relación a una expansión y consolidación de una cultura cívica basada en el respeto a los DDHH. Y a la inversa, interrogar nuestros mundos de vida desde los

criterios de DDHH para ver qué dejan traslucir, qué develan sobre las formas de intersubjetividad social y comunicativa. ¿Qué posibilidades reales tenemos de inculturar, por decirlo así, nuestras prácticas de convivencia mutuas, y la marcha de los subsistemas con la lógica y la ética de los derechos humanos?

Como en el ámbito de la cultura y la creación de significados no vivimos ya en un mundo homogéneo ni uniforme, el reconocer el pluralismo hace necesario ir mas allá de las morales fácticamente vigentes y preguntarnos por las conexiones entre derechos humanos y los distintos modelos normativos puestos en plaza. En un mundo plural adquiere fuerza a su vez la articulación o dialéctica entre universalismo y particularismo, muy en especial en el caso de derechos humanos. ¿Cuál es el alcance de estos derechos? Abarcan solamente el universo de raigambre occidental? ¿O también hace espacio para los mundos de Asia por ejemplo?

Culturalismo, relativismo y universalidad de los derechos humanos, una temática actual y difícil en el presente, pero insoslayable en el ámbito educativo y de investigación mancomunada.

## V. Una mirada más desde dentro

Podemos ver los puntos anteriores como momentos de engarce del discurso actual de derechos humanos con los subsistemas de la sociedad: el económico, el político-administrativo, y cultural. Pero también podemos dar una mirada hacia el interior ahora del propio discurso de los derechos humanos, en función de delimitar algunas temáticas que podríán formar parte de una agenda de investigación.

¿Qué temáticas podemos enunciar aquí en esta línea? De manera preliminar hay tres ámbitos que nos parece adecuado abordar y eventualmente articular: el tema de la *memoria histórica* (con los temas del conflicto-violencia-reconciliación-verdad y justicia), las cuestiones de la *indivisibilidad y universalización* de los derechos y, también, aquéllas provenientes de la *confección del propio discurso* de derechos humanos. Veamos rápidamente algunos puntos al respecto.

Primero, resulta pertinente y necesario continuar con el trabajo, los estudios y el debate público en torno a *nuestra memoria histórica*, los dilemas de la reconciliación, respecto a la verdad de lo sucedido y a las cuotas de justicia indispensables de asumir de manera personal y colectiva. En el examen de estos temas se abre, además, la posibilidad de reconstruir diversas aristas de las relaciones de poder y de nuestra identidad histórica –con sus mitos–, desde un conocimiento múltiple y una discusión abierta, crítica. Quizá una cuestión importante aquí sea abrirse a una relectura de la historia nacional y latinoamericana, como una en la

cual se manifiesta o expresa, una constante lucha por el reconocimiento; y por tanto el rol que han jugado los derechos humanos en la dignificación permanente de la vida humana. Incluso cuando en buena parte de esa historia no se nombraban como tales. Podemos entonces avanzar hacia una reconstrucción de nuestras historias desde la óptica de los derechos humanos.

Un segundo punto a señalar, se relaciona con el asunto de la *indivisibilidad* de los derechos humanos y su articulación con los actores sociales y su responsabilidad. Primero, no parece haber razones para oponer derechos individuales y derechos sociales. Pero que no existan en apariencia esas razones no elimina para nada las tensiones y contradicciones hasta hoy presentes al respecto. El discurso de los DDHH pretende que hay allí una unidad o articulación siempre en marcha, pero, sin embargo, la realidad de todos los días en nuestros países confirma lo contrario: su segmentación y tratamiento de manera separada y aislable. Incluso cuando esos países han firmado los pactos más importantes en torno a derechos humanos. Todos los derechos humanos, civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, son derechos de la persona. Y sin embargo, la realidad desmiente esta consideración desde el punto de la cultura cívica existente respecto a DDHH, su vivencia y exigibilidad.

Lo anterior es importante toda vez que la nueva realidad de la globalización/mundialización pone en el tapete la discusión en torno al tema de una *nueva generación de derechos* (los derechos del género humano o de solidaridad). Segundo, la indivisibilidad de los derechos humanos resulta ser el principio eje desde el cual respetar la universalidad en el diálogo intercultural. Ningún relativismo cultural debería admitirse para establecer una jerarquización entre los derechos. Tercero en este punto, la realización de un derecho humano resulta condición para la realización de otros derechos, y desde este punto de vista, se refuerzan y necesitan mutuamente. Pero, nuevamente, una cosa es la realidad y otra los discursos. Es necesario indagar entonces el porqué de esta situación.

Al respecto, una especial importancia parecen adquirir hoy en día los llamados *derechos culturales*. Cuando hablamos de estos derechos estamos hablando del establecimiento de condiciones de posibilidad igualitarias para el conjunto de la población en el acceso a conocimientos, destrezas, informaciones, saberes, que les permiten, en lo personal y colectivo, adquirir competencia lingüística y comunicativa suficiente para hacerse reconocer como personas y agentes activos de su propio desarrollo personal y comunitario. Pero aquí nuevamente no todo es tan evidente y claro. Se hace necesario indagar por la situación de partida de los participantes del discurso sobre DDHH en cuanto miembros de distintas comunidades culturales. Indagar por el *punto de vista hermenéutico* aquí

implicado en orden a develar los presupuestos normativos implícitos contenidos como presupuestos en los enunciados de esos distintos participantes del discurso sobre DDHH. Esto apunta a estudiar por las condiciones de simetría o de asimetría en que se encuentran los distintos participantes en los diálogos y políticas de derechos humanos. Un examen de las condiciones de diálogo y de poder.

Un tercer motivo general apunta a la revisión y discusión en torno a dos puntos al interior, si se quiere, del edificio discursivo de los derechos humanos. El primero de ellos, apunta a la necesidad de revisar el empleo de la *noción de derechos subjetivos*, muy propia de este discurso, y su coordinación compleja con la reivindicación de la socialidad de esos derechos, en términos de derechos colectivos o derechos sociales. ¿Es aquí esclarecedora la idea de que en la sociedad hay individuos con derechos innatos, previos a toda forma de sociedad y socialización? ¿No será que esta idea está en la base justamente de la muy difícil coordinación en la realidad y en el discurso de lo social y lo individual de los derechos? Un segundo punto, refiere al análisis y comprensión del *tipo de enunciados* puesto en juego en el discurso de y sobre derechos humanos. ¿En qué medida en ese discurso no influye una no suficiente consideración de los distintos roles que juegan los enunciados deontológicos, axiológicos y evaluativos allí implicados? Y claro, esto puede resultar relevante a la hora de generar políticas de acuerdo a nivel local, nacional o mundial, respecto a temas relacionados. Digo, en la medida en que podamos clarificar esos múltiples usos quizá estaremos en mejores condiciones para disipar malos entendidos y confusiones que impiden buenos acuerdos.

## VI. Una palabra sobre este conjunto de proposiciones

Pues bien, una vez que uno ha podido visualizar de manera relativamente libre y abierta algunos nudos problematizadores de una suerte de agenda de investigación, queda la siempre difícil tarea de su eventual implementación. Creo que un seminario como este puede poner en movimiento energías diversas y complementarias que puedan abocarse a un diseño de priorización y realización conjunta de estas tareas desde el discurso sobre derechos humanos. Tengo la impresión, por último, que dentro de las tareas de las instituciones abocadas a derechos humanos, en el mundo de la sociedad civil y más allá, las cuestiones ligadas a la investigación no han gozado de muy buena prensa y apoyos. Quizá seguimos en esto el prurito de cierto pragmatismo basista que desconsidera los aportes que una adecuada reflexión encarnada puede hacer al acopio existente de experiencia en torno a DDHH. O también puede reflejar algo que tiene ya larga data entre

nosotros. Esa idea que sostiene que el norte desarrollado realiza las tareas de investigación y de reflexión, y el sur, las aplica y mediatiza.

Estos motivos temáticos a discutir tienen que funcionalizarse u operativizarse aún más, soy consciente de ello. Por el momento, creo que su tratamiento puede distinguir niveles: uno, más ligado a la investigación propiamente (muy importante y reforzador); otro más ligado al espacio formativo en la educación en general y al espacio público propiamente; un tercero, que pueda establecer puentes de conversación y compromiso entre los principales actores de la sociedad. Por cierto, en estas acciones estoy pensando en que puedan coordinarse las distintas instancias e intereses de todos aquellos que tienen algo que ver o decir respecto a este tema.

**VI. La participación  
de las universidades en México  
y América Latina en la Agenda  
del Decenio y en los Programas  
Nacionales de Educación sobre  
Derechos Humanos**



# Universidad y derechos humanos

*Rosalío Wences Reza*

*Sumario:*

- I. Introducción
- II. La cultura académico-política universitaria y el cambio histórico en México
- III. Debates actuales sobre la cultura académico-política universitaria
- IV. El llamamiento de la ONU a las universidades



# Universidad y derechos humanos

*Rosalío Wences Reza*

## I. Introducción

**L**as universidades, como todas las instituciones educativas, han sido juzgadas, desde la perspectiva funcionalista en las ciencias sociales, como facilitadoras de la socialización de nuevos miembros de la sociedad de acuerdo a los valores de la cultura dominante. Desde una de las perspectivas del marxismo, se las ha juzgado como parte de los aparatos ideológicos del Estado y, por tanto, como instrumentos de la clase dominante. En esencia, ambas perspectivas coinciden, a pesar de las muchas diferencias que mantienen entre sí. En esta ponencia, negamos la validez de ambas perspectivas; y postulamos la participación activa de algunas de las universidades en los procesos de transformación histórica, ya sea que lo denominemos progreso o desarrollo. Hay dos tipos de evidencias que manejamos:

1. El papel de las culturas académico-políticas de algunas de las universidades mexicanas en las transformaciones históricas, tomando en cuenta los aspectos tecnológicos y económicos, así como las preocupaciones acerca de los derechos humanos, definidos de acuerdo al momento histórico, y
2. La comparación de las actuales preocupaciones acerca de los retos que enfrentan las universidades en Latinoamérica, España y Estados Unidos, en ambos aspectos, el tecnológico y económico y el de los derechos humanos.

## II. La cultura académico-política universitaria y el cambio histórico en México

Quisiera reseñar algunas evidencias históricas sobre la participación de la universidad y los universitarios en las luchas históricas, por la independencia, la reforma, la democracia y los derechos humanos en México (Wences, 1984; 2000). Antes de su expulsión en 1767, los jesuitas enseñaban en sus instituciones de educación superior, entre ellos El Colegio de San Ildefonso, en la ciudad de México, y el de San Nicolás, en Valladolid, hoy Morelia, el derecho de los pueblos a rebelarse ante las injusticias. Pero, además y sobre todo, enseñaban “el atomismo... la gravitación universal, el descrédito del sistema egocéntrico, la orientación hacia la observación y el experimento y la crítica del argumento de autoridad..., citaban a Descartes, Bacon, Galileo, Newton, Copérnico” (De Gortari, 1980:246). Tanck de Estrada (1981:45) nos habla de una reforma de los estudios de la Compañía de Jesús, en 1763, que puso “al día la enseñanza de la física... y estableciendo en todos sus colegios cursos adicionales, en forma de ‘academias’ para el estudio de matemáticas, lenguas modernas, griego, física, química y geografía... las ‘academias’ hicieron posible introducir nuevos cursos sin el permiso de la [Real y Pontificia] Universidad,” a la cual sus colegios estaban formalmente incorporados. Es decir, la cultura académico-política de las instituciones dirigidas por los jesuitas consistía en una combinación de énfasis en la ciencia moderna —mientras que en la Real y Pontificia Universidad se mantenía fundamentalmente a Aristóteles como autoridad científica— y del derecho humano de rebelión ante las injusticias de la autoridad. Sus discípulos que quedaron al frente de esos colegios se encargaron de mantener viva esa cultura académico-política, en la que se debatía el asunto de los derechos de los americanos. Uno de esos discípulos de los jesuitas, Miguel Hidalgo y Costilla (1958:413), catedrático de latinidad y de prima de teología en el Colegio de San Nicolás en Valladolid, se ufana por las perspectivas de esa reforma académica, que consideraba en ascenso; afirmaba que “la Teología, que estaba enteramente obscurcida y reducida a una dialéctica contenciosa, ha comenzado a brillar nuevamente... Olvidadas aquellas escolásticas sutilezas, que sólo servían de pervertir el buen gusto y perder el tiempo.” Agregaba que el nuevo método de enseñanza debería ser reforzado por la enseñanza de la historia, la geografía y la crítica: una enseñanza crítica y enraizada en la historia. Habrá que recalcar que está refiriéndose fundamentalmente a la educación de los sacerdotes.

En el Colegio de Minería, en la ciudad de México, creado como parte de la política borbónica de establecer instituciones de educación superior paralelas a la Universidad, se podían consultar las obras principales de la Ilustración francesa;

se leía “El contrato social y otras obras severamente prohibidas por la Inquisición” (Mora, 1922, t. I:83).

La existencia de esas culturas académico-políticas al seno de los colegios de los jesuitas y del Colegio de Minería explica por qué varios de los principales dirigentes de la Guerra de Independencia fueron egresados de esas instituciones, donde se formaron académica y políticamente en los principios de la ciencia moderna y del derecho a la rebelión ante las injusticias: Miguel Hidalgo y Costilla, José María Morelos y Pavón, Ignacio López Rayón, Andrés Quintana Roo, Mariano Jiménez, etcétera.

La Real y Pontificia Universidad de México se distinguió en la lucha de 1808, encabezada por Primo de Verdad y el Ayuntamiento de la Ciudad de México, en la defensa de los derechos económicos y políticos de los criollos frente a los peninsulares y la monarquía. Es importante señalar que las medidas de “modernización”, implantadas por la monarquía de los Borbones, habían suscitado gran descontento, sobre todo entre los criollos. Entre esas medidas tenemos “la extensión del derecho de alcabala a mayor número de artículos; la cancelación de la concesión para cobrar dicho impuesto al Consulado de Comerciantes de la Ciudad de México [integrado por criollos] y su recolección por la Real Hacienda; el intento de regularizar y recoger más eficazmente el tributo indígena; la creación del estanco del tabaco; y la llegada de varios miles de soldados de España fueron medidas que los habitantes recibieron con resentimiento y, a veces, con protestas y motines” (Tanck de Estrada, 1981:45). La llegada de soldados de España se tomó como afrenta y como medida preñada de posibilidades de represión porque hasta entonces a los criollos se les había tomado en cuenta para incorporarlos a los mandos medios del ejército —recordemos a Allende y a Aldama—; las Filipinas fueron conquistadas por un ejército que en su mayoría era mexicano. A estas medidas habría que agregar la creación de instituciones de educación superior paralelas a las ya existentes, dejando a éstas con menores apoyos económicos: Colegio de Minería, la Academia de San Carlos, el Jardín Botánico; dando preferencia en la contratación de profesores a peninsulares, alemanes y otros extranjeros —y, por tanto, discriminando a los criollos; y haciendo a un lado el tradicional concurso de oposición, al que en principio se podía presentar el que se sintiera capaz de aprobarlo. El malestar de los criollos aumentó cuando la Corona propició “el nombramiento de sacerdotes españoles, en vez de criollos, en las parroquias indígenas” (Tanck de Estrada, 1981:35). Antes, se exigía el dominio del idioma indígena que se hablaba en la región donde se ubicaba la parroquia para poder ser nombrado sacerdote allí; en esas circunstancias, los criollos eran prácticamente los únicos posibles beneficiarios de esos nombramientos.

La Real y Pontificia Universidad de México no participó del lado insurgente en el movimiento de 1810, ni ninguno de sus egresados se distinguió en la Guerra de Independencia. Al contrario, se pronunció en contra de dicho movimiento; pocos días después del Grito de Dolores, el 5 de octubre de 1810, la Real y Pontificia Universidad se pronuncia oficial y categóricamente, afirmando que “hasta el momento la adhesión de América a la religión católica y al rey había producido la paz y la tranquilidad; ahora unos cuantos y despreciables facciosos intentan turbar el orden público... Reconoced pues ¡Oh Indios afortunados!, los favores que os dispensa el soberano y vuestra madre la antigua España, para que viváis unidos con sus hijos” (citado por Soberanes Fernández, 1982).

En el siglo XIX en los institutos científicos y literarios de Oaxaca, Toluca, Zacatecas, Chihuahua que se crearon al triunfo de gobiernos estatales liberales, así como en el Colegio de San Nicolás que se reinauguró en 1848 al triunfo del gobernador liberal Melchor Ocampo, se impulsó el estudio de los clásicos de la Ilustración, entre ellos *La riqueza de las naciones* de Adam Smith; y, por tanto, se empezó a debatir el derecho al libre comercio, a la libertad de expresión, a la educación. Los liberales crearon esas nuevas instituciones porque, salvo en el caso del Colegio de Minería, no confiaban ni en la Pontificia Universidad ni en los colegios –el de San Nicolás había sido convertido en cuartel en enero de 1811; y así permaneció hasta 1848. Decía Mora (1963:118-119) que “ni el derecho patrio, ni la economía política, ni la historia profana, ni el comercio, ni la agricultura tienen cátedras para aprenderse, ni son enseñadas en México... Nada de estudios de las ciencias como la química, la botánica..., nada de disecciones anatómicas.” En 1833, cuando el vicepresidente Valentín Gómez Farías se hace cargo del despacho de la presidencia, nombra una comisión de educación que rinde su dictamen que en la parte medular dice que la Pontificia Universidad es “**inútil, irreformable y perniciosa**” (Mora, 1963:116). Por lo cual, ese gobierno procedió de inmediato a suprimirla; medida que se revierte al momento que regresa el presidente López de Santa Anna a hacerse cargo de la presidencia. La opinión que los conservadores tenían de esa cultura académico-política de los institutos científicos y literarios, de los liberales, la encontramos resumida de manera categórica, en una carta que el claustro de profesores de la Universidad de Guadalajara envió a Santa Anna al congratularse por su regreso al poder: “tenaces esfuerzos del *filosofismo*, del *libertinaje* y de la *impiedad*” (citada en Staples, 1982:11).

Los egresados y/o profesores de esos institutos liberales, como Benito Juárez, Porfirio Díaz, Ignacio Manuel Altamirano, Ignacio Ramírez defendieron en la lucha contra los conservadores lo que tanto habían debatido en las aulas.

Al iniciarse el siglo XX, el Ateneo de la Juventud inició la lucha en contra del predominio del positivismo, en aras de una ideología idealista, pero también de la libertad de opinión y de cátedra en la Escuela Nacional Preparatoria y, después de fundada, en la Universidad Nacional. Leopoldo Zea (1968:443) afirma que “no se puede decir que los ateneistas fueron los teóricos de la Revolución de 1910;... sí se puede decir que realizaron una revolución ideológica: destruyendo las bases ideológicas [positivistas] en que se había apoyado la burguesía mexicana en la etapa porfirista.” El Ateneo logró con el tiempo derrotar los vestigios de la cultura positivista que predominaba en la educación superior en México; y que era, además, parte integral de la ideología de los grupos dominantes desde 1867, al triunfo de los liberales contra el imperio de Maximiliano de Habsburgo. La ideología del Ateneo llega con el tiempo a reconciliarse con los regímenes de la Revolución; y, como señala Monsiváis (1979:146), “el espiritualismo gana la batalla y, desde los treinta a fines de los cincuenta, en México se entiende predominantemente por cultura el caudal de perfecciones y conquistas del espíritu acosado o devastado por el ‘materialismo’ que está hecho de ‘teorías económicas transitorias’ y es mentalidad comercial o ateísmo ramplón, *American way of life* o *bolchevismo*.” En 1933, Antonio Caso, principal dirigente del Ateneo, defendió las tesis de la libertad de cátedra y del pluralismo ideológico frente a las tesis de la educación socialista del nuevo artículo 3º constitucional. Por otro lado, los partidarios de dicha educación socialista defendían el derecho a la educación, el derecho de los obreros a la organización sindical y a la huelga, el derecho de los campesinos a la tierra. De tal suerte que, derrotado el positivismo como cultura político-académica dominante, se desarrolla en la Universidad Nacional la cultura espiritualista del Ateneo; ésta enfrenta por un corto lapso (1933-1940) otra cultura centrada en las tesis de la educación socialista del nuevo artículo 3º constitucional; y que el régimen del general. Lázaro Cárdenas interpretó en su política de educación popular crítica, del impulso de la ciencia y tecnología para el desarrollo independiente. A partir de 1940 la reconciliación entre Ateneo y gobierno de la República se hizo realidad.

El movimiento estudiantil de 1968, al luchar en contra de la impunidad y por fincar responsabilidades a los funcionarios que desataron la represión, se constituyó en el parteaguas entre el México del pasado autoritario y antidemocrático y el México que ha empezado a construir la democracia. Inspirados en él, en los años setenta, universitarios de diversas instituciones impulsaron proyectos de democratización, del derecho a la educación superior y de vinculación. Nace así, con el 68, otra cultura académico-política distinta a la heredada del Ateneo y de su adopción como política oficial, conocida desde 1940 como “educación para la

unidad nacional.” A partir de 1982, el Estado, al adoptar el neoliberalismo, abandona su antiguo proyecto educativo; y poco después, con la caída del Muro de Berlín y la desaparición de la Unión Soviética, entra en crisis también la cultura académico-política centrada en la educación democrática, crítica y popular construida a partir del Movimiento del 68. Sin embargo, si bien esta cultura alternativa entra en crisis, durante los años setenta construyó en algunas universidades, en los sindicatos independientes, en las organizaciones campesinas independientes, en los proyectos de comunicación independientes, en el movimiento urbano independiente el entramado político-organizativo que hizo posible el ascenso de la lucha por la democracia que inicia su repunte en 1988 y que el 2 de julio de 2000 logra, después de 70 años del régimen autoritario del Partido Revolucionario Institucional, la alternancia en la Presidencia de la República.

Estos antecedentes históricos nos permiten afirmar con mayor seguridad que, en el presente y en el futuro, la universidad y los universitarios se sumarán a la lucha por la educación y la defensa de los derechos humanos. Pero, desde luego, eso no sucederá por generación espontánea; tendrá que ver con la o las culturas académico-políticas que los universitarios construyamos en nuestras casas de estudio. Pero es obvio que si estamos construyendo la democracia, y que ésta tiene como una de sus características principales la pluralidad, tendremos que pensar en la pluralidad de las culturas académico-políticas de las universidades, culturas que se confronten, se elaboren y se reelaboren al calor de la investigación, el debate, la reflexión. Proceso de suma importancia porque de ello depende el papel de la universidad en la construcción de la historia presente y futura de México.

Esta reseña ha demostrado que, independientemente de las misiones que tradicionalmente tiene asignadas la universidad, que tienen que ver con la formación profesional de recursos humanos, la investigación y la extensión –que son la razón de ser de la universidad– algunas, pero no todas, han asumido otra que tiene que ver con su misión histórica. En esa misión histórica, la universidad ha defendido en cada momento histórico la vigencia de los derechos humanos, definidos a la manera de ese momento histórico. Hoy, tratando de visualizar hacia dónde se dirigen las universidades en relación con su misión histórica, conviene preguntarse si se están debatiendo los derechos humanos en las universidades, o en algunas de ellas. Se trata de no quedarnos sólo con una visión del pasado de la universidad, sino también intentar debatir sobre su presente y su futuro.

### III. Debates actuales sobre la cultura académico-política universitaria

#### A. Estados Unidos

Quisiera hacer una valoración inicial, comparando lo que debaten destacados universitarios. En *The Future of the City of Intellect. The Changing American University* (Brint, 2002), encontramos ensayos de exfuncionarios universitarios, así como de investigadores de los Estados Unidos de América sobre los retos que enfrenta hoy la universidad en ese país. En la introducción, nos dice el compilador que “muchos de los conflictos culturales importantes y de las tensiones sociales —que van desde conflictos acerca de los currícula multiculturales y los derechos de los homosexuales hasta la ética en el caso de la clonación y las consecuencias de las nuevas tecnologías sobre los humanos— se expresan primero y se debaten apasionadamente en las ciudades universitarias” (págs. X-XI). Pero eso es casi todo lo que se dice acerca de los derechos humanos; el tema ya no se vuelve a mencionar en ninguno de los ensayos. Clark Kerr (2002) nos habla allí de la problemática actual de la universidad norteamericana en términos de la nueva tecnología electrónica, la revolución del ADN, las realidades demográficas, la competencia por los recursos públicos, la globalización de la economía. De derechos humanos casi no se dice nada, excepto que de paso sí afirma que los grupos minoritarios continuarán presionando para ingresar a la universidad, o sea los negros, los hispanos, los asiáticos, los indios, etcétera.

Es sorprendente que en una recopilación de estudios sobre el futuro de la universidad norteamericana no se haga hincapié en la cuestión fundamental de los derechos humanos; que esa cuestión no sea una de las columnas vertebrales de la discusión en torno de la universidad, a pesar del reconocimiento explícito de que el tema sí es de importancia y se aborda cotidianamente en las universidades. Pero al reunir los trabajos en el libro de Brint, el tema no aparece. Sin embargo, sí hay un derecho humano que sí forma parte de la preocupación de esos académicos norteamericanos; se trata del tema de la definitividad de los profesores, bajo severo ataque por las políticas neoliberales, desde Ronald Reagan hasta la fecha. La universidad norteamericana, obviamente, no ha estado inmune a las preocupaciones democráticas; y, aunque, el sistema de gobierno prevaleciente en todas ellas se centra en la junta de gobierno que es la que selecciona al rector y a los directores de colegios y departamentos, en muchas de ellas la estructura de gobierno universitario es mucho más compleja. Por ejemplo, se pueden notar las diferencias al observar cómo se denomina al director de departamento; en algu-

nas universidades se dice *head* (jefe) y en otras *chairman* (coordinador), al primero lo nombra de dedazo la junta de gobierno a propuesta del rector, al segundo lo eligen sus pares y la junta ratifica tal decisión. La controversia actual tiene que ver con la definitividad de los profesores y sus funciones en el quehacer universitario. Jencks y Riesman (1968) observaron que en ese tiempo, los profesores lograron afianzar su poder de decisión, frente a rectoría y la junta de gobierno, en áreas tales como la definición del currículum, contenido de los cursos, selección de colegas y de administradores universitarios y en la aplicación de normas meritocráticas en la selección y graduación de estudiantes. Concluyen diciendo que hoy “el control de los profesores sobre estas cuestiones rara vez se cuestiona” (pág. 15). Pero sí se empezó a cuestionar con el ascenso del neoliberalismo y con la, consecuente, insistencia para que la universidad se ajustara a las leyes del mercado en su funcionamiento. La definitividad de los profesores, a la manera de cómo los liberales de los siglos XVIII y XIX juzgaban las propiedades de la Iglesia y las propiedades comunales de los campesinos –como obstáculos a las leyes del mercado porque no se podían comprar ni vender– así, ahora, la definitividad de los profesores es el obstáculo para el imperio absoluto de las leyes del mercado en la universidad. Chait (2002:299) nos ofrece una serie de datos que demuestran cómo se ha obstaculizado el otorgamiento de la definitividad de los profesores en la era del neoliberalismo: “el porcentaje de profesores en universidades norteamericanas sin definitividad laboral pasó de 18.6 en 1975 a 27 en 1995. En el caso de las profesoras, los porcentajes fueron de 25 a 36.5, respectivamente; y los porcentajes para profesores de grupos minoritarios (negros, hispanos, indios, asiáticos) fueron de 24.4 a 29.6, respectivamente... De todos los profesores universitarios de tiempo completo, contratados en los últimos seis años, una tercera parte no tenía definitividad. Esa es la tendencia que va a permanecer.”

Además, Chait reconoce que las juntas de gobierno han estado interviniendo para eliminar programas académicos relacionados con temas tales como el derecho de los homosexuales, el derecho de las mujeres, los apoyos académicos y económicos a estudiantes de grupos marginados, el estudio de cuestiones de carácter político, etc. Agrega que los temas más discutidos por los integrantes de las juntas de gobierno de las universidades norteamericanas tienen que ver con “el control de los precios, incrementos de la productividad, alianzas estratégicas, formación de capital, nichos de mercado, elasticidad de los precios y satisfacción de los clientes. Estos son los negocios que hay que hacer en la universidad, tanto en la investigación como en la instrucción... Tales transacciones y lenguaje son el pan de cada día de muchas de las juntas de gobierno” (pág. 310). Nada sobre los derechos humanos de nadie, ni de los profesores. Chait continúa diciendo que

mucho del poder que antaño ejercían los profesores “ahora se ubica en otras partes. Las corporaciones, los socios en la investigación, los clientes, empleadores y donadores cada día ejercen más poder. El gobierno federal aporta alrededor de 24 mil millones de dólares al año para apoyo a estudiantes, la investigación, construcciones y bajo las condiciones que él mismo impone” (pág. 314). Habrá que aclarar que, salvo las universidades militares, las universidades públicas de Estados Unidos son estatales; y, por tanto, las aportaciones federales no cubren el rubro de salarios. Chait termina diciendo que “en la medida en que a los estudiantes se les está convirtiendo en consumidores en la universidad, que las universidades asumen el rol de vendedoras y de que las misiones históricas de la universidad ceden ante el mercado... y de que se ha declarado una guerra al profesorado, la universidad ha perdido el control de su propio destino” (pág. 315).

Con el propósito de arrojar mayor luz sobre el tema, vamos a recurrir a un crítico de la orientación filosófico-política de la mayoría de los académicos universitarios de los Estados Unidos. Lipset (2000:249) argumenta que “en Estados Unidos... los intelectuales han sostenido a la izquierda... [que hoy está aferrada en defender e] imponer sus opiniones respecto al multiculturalismo, los derechos de las minorías y el feminismo, limitando la libertad de expresión y las oportunidades laborales de sus adversarios...” De sus comentarios nos enteramos que sí hay una preocupación por los derechos humanos en las universidades norteamericanas, nada más que sólo entre los que Lipset denomina como profesores de izquierda –que en términos internacionales serían todos los de centro-izquierda, o los que se conocen en Estados Unidos como liberales en lo político, pero no neoliberales en lo económico. Se queja Lipset de que esos profesores defiendan con vehemencia los derechos de las minorías, de las mujeres y el multiculturalismo; es decir, como que quisiera que no los defendieran con esa vehemencia.

Señala Lipset que esa tradición o cultura académico-política –para usar el término que estamos utilizando en este trabajo– no es nueva; “ya desde 1789, el presidente John Adams llegó a la conclusión que ‘las academias cultas, que no están bajo inmediata inspección y control del gobierno son incompatibles con el orden social’. Los foros intelectuales norteamericanos –continúa diciendo Lipset– han sido centros de oposición, de una cultura adversa” (pág. 251). Pero esa cultura adversa no es como propone Lipset necesariamente de izquierda, tal como se interpreta en el resto del mundo ese término. Él mismo señala que una encuesta de profesores universitarios en 1989, realizada por la Fundación Carnegie, “reveló que 56 por ciento se identificaban como liberales, mientras que 28 por ciento decían ser conservadores... A la inversa, casi todas las encuestas indican que la población es más conservadora, cerca de 35-40 por ciento, que liberal, 10-20 por

ciento” (pág. 256). Esa intelectualidad políticamente liberal, pero no económicamente neoliberal, tiene como trayectoria haberse incorporado al movimiento de los derechos civiles de los negros que encabezara Martín Luther King y haber contribuido al fin de la Guerra de Vietnam con sus protestas multitudinarias en los Estados Unidos; y, en nuestros días, se ha opuesto a la Guerra en Irak. Lo que le preocupa también a Lipset es que, según él, “observadores de la izquierda y de la derecha, nacionales y extranjeros, han notado repetidas veces en los 80 y los 90 que el marxismo está sano y salvo entre la intelectualidad norteamericana... [Y cita a Garry Abrams para quien] las universidades norteamericanas pueden ser uno de los últimos bastiones del marxismo intelectual, al menos en el mundo desarrollado” (pág. 262-263).

Para concluir esta discusión sobre la universidad norteamericana, señalaré que efectivamente no hay interés en discutir el papel de la universidad en los asuntos de los derechos humanos entre los directivos y profesores partidarios del neoliberalismo, críticos como Lipset de la defensa de los derechos humanos en las universidades, y entre los que éstos han logrado silenciar. Pero entre la intelectualidad políticamente liberal y la de izquierda sí lo hay; solamente que cada día la han venido arrinconando, sin lograr silenciarla totalmente. No hay interés en los derechos humanos entre los partidarios de la derecha, ni entre los partidarios de la política económica neoliberal. Pero, entre los demás sí lo hay.

## **B. España**

La Fundación Santander Central Hispano y el Fondo de Cultura Económica (2001) publicaron el libro denominado *La universidad en la sociedad del siglo XXI* que reúne las conferencias pronunciadas por rectores y exrectores en las Jornadas sobre Iberoamérica y España. El contenido de las ponencias sobre las universidades españolas es muy similar al de las ponencias de los norteamericanos: abordan temas como las relaciones con las empresas, la explosión de las nuevas tecnologías, la investigación competitiva, etcétera. De paso, sin desarrollar estos temas, uno de ellos menciona (Pedreño Muñoz, 2001:136) que “hay que recalcar la necesidad de un compromiso universitario permanente con el subdesarrollo, la marginación, la carencia de libertades y derechos humanos, la división digital...” Pero, repito, no desarrollan este tema de los derechos humanos en las universidades. La explicación puede ser similar a la de Estados Unidos: A los partidarios de Partido Popular y a los partidarios del neoliberalismo económico no les interesa que la universidad se preocupe por los derechos humanos; más bien están en contra de que lo haga. En cambio, a intelectuales como Gregorio Peces-Barba

Martínez, rector de la Universidad Carlos III de Madrid, fundador del Instituto “Fray Bartolomé de las Casas” de Derechos Humanos en la misma Universidad, y además teórico en sus propios méritos de los derechos humanos, no hay duda de que sí les interesa el tema de los derechos humanos en las universidades. Pero en la era del neoliberalismo y del poder del Partido Popular son pocos los partidarios de los derechos humanos que aún dirigen universidades españolas.

### C. Latinoamérica

Por otro lado, el tema de los derechos humanos sí fue parte central de las conferencias de casi todos los rectores latinoamericanos; sólo el de la Universidad de Buenos Aires (Shuberoff, 2001) centró su participación únicamente sobre los problemas de la productividad científica y de la vinculación de la universidad con la empresa. Argandoña (2001), de la Universidad Mayor de San Andrés de Cochabamba, de entrada señaló que se proponía “reflexionar sobre el tema de la educación superior, como agente de promoción social y democrática,... orientada a generar compromiso social y sentido de equidad” (pág. 63). Agrega que “las democracias tienen que educar en defensa propia contra el racismo, contra el fascismo, contra la intolerancia, porque una persona tolerante y respetuosa de la paz es un invento, una obra de arte que hay que crear educativamente.”

Zúñiga Quintanilla (2001), de la Universidad de Santiago de Chile, señala que antes de la dictadura y producto del movimiento de la reforma universitaria, iniciado en Córdoba, Argentina, en 1918, “las universidades entonces, mayoritariamente públicas y con financiamiento total del Estado, se concentraron en realizar bien su misión creadora, crítica y generadora del conocimiento; en profundizar su compromiso social con el desarrollo de las artes, con la paz y la cultura, con el pluralismo y la tolerancia, con el laicismo y la democracia, con la investigación y el desarrollo científico, con la igualdad de oportunidades y los derechos de las personas; en otras palabras, con hacer verdaderamente universidad” (pág. 186). El panorama contemporáneo, en un Chile que se adelantó al resto de Latinoamérica en la implantación del neoliberalismo, es totalmente distinto. Señala que “hoy el desafío es enorme; se debe mantener esa misión en un escenario político-social y tecnológico muy distinto... [caracterizado] por la globalización de la economía, bajo un modelo que pone mayor énfasis en el mercado que en el desarrollo social, lo que ha incorporado, por ejemplo, el mercado de la educación, bajo la consideración de alumnos-clientes y el autofinanciamiento casi total de las universidades” (pág. 186). Ante el siglo XXI, Zúñiga Quintanilla recalca que urge rescatar la misión de la universidad como institución creadora, crítica y compro-

metida con los derechos humanos; sin olvidar que también está comprometida con la aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías. Por último, Jacques Marcovich (2001), de la Universidad de Sao Paulo, argumenta que una universidad que no incorpore a su misión la lucha contra la discriminación, el prejuicio y la intolerancia “no merecerá totalmente esa denominación” (págs. 46-47). Luego pasa revista a algunas de las tareas de investigación y vinculación en defensa de los derechos humanos que se llevan a cabo en su universidad: “Se ha creado una comisión permanente de políticas públicas, formada por académicos y representantes comunitarios. Su objetivo es realizar estudios y diagnósticos, ofreciendo propuestas en las áreas de educación, salud, cultura, representación política y medios de comunicación que interesan a la comunidad afro-brasileña. También los obstáculos para la afirmación de la mujer negra y las violencias de fondo racista son objetos de estudio...” (pág. 40).

En el caso de México, contamos con la propuesta de la ANUIES (2000) para enfrentar los retos de la universidad en las dos primeras décadas del siglo XXI. Cabe señalar que en dicha Asociación son los rectores los que representan a sus universidades; y fueron ellos los que aprobaron esa propuesta. Según la visión al 2020 del sistema de educación superior, se propone que las instituciones de educación superior contribuyan a “que los mexicanos disfruten de paz y prosperidad en un marco de libertad, democracia, justicia y solidaridad” (pág. 2). Afirma, además, que “la sociedad del conocimiento no puede florecer en contextos autoritarios” (pág. 8). En relación con el tema de la universidad y los derechos humanos, asevera que se requiere una cruzada nacional para la formación de los jóvenes “en los valores de la libertad, democracia, solidaridad y justicia social; respeto y tolerancia de las diferencias, búsqueda de la verdad, respeto pleno de los derechos humanos, conservación del medio ambiente y una cultura de paz” (pág. 31).

En suma, en América Latina los rectores están conscientes de la importancia de la participación de las universidades en el aprendizaje, la investigación y la vinculación en las tareas de los derechos humanos. Los de España y Estados Unidos están preocupados fundamentalmente por los retos tecnológicos que enfrentan sus universidades. Los latinoamericanos se preocupan de ambas cosas.

Queda, sin embargo, la interrogante, sobre qué tanto se ha hecho o se está haciendo para pasar de las palabras a los hechos. En ese sentido, cabe señalar que en casi todas las universidades mexicanas se han incorporado cursos de derechos humanos. En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla se introdujo un tronco común para todas las licenciaturas que incluye, entre otros, un curso de derechos humanos y otro de estudios ambientales (Robledo Zapata, 2000; Aguilar Chacón, 2000; Loyola Gutiérrez, 2000). El de derechos humanos fue diseñado

de acuerdo a la problemática de cada carrera. En la Universidad Autónoma de Guerrero se introdujo un curso obligatorio sobre derechos humanos en la enseñanza media superior. Cuestión que se ha generalizado en casi todas las universidades. En la Universidad Iberoamericana se inició una maestría en derechos humanos. Sin embargo, es obvio que queda mucho por hacer en materia de los derechos humanos en cada una de las misiones de la universidad: la investigación, el aprendizaje y la vinculación. Este breve análisis comparativo indica que sí hay elementos que comprueban las acciones de las universidades mexicanas en materia de derechos humanos; pero también es obvio que hace falta mucho por hacer.

#### **IV. El llamamiento de la ONU a las universidades**

Desde 1948, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la ONU recalca 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; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y los grupos étnicos y religiosos...” (artículo 26). Pero en este sentido, ha sido hasta en las últimas dos décadas que dicho organismo internacional ha jugado un papel de primordial importancia para darle rumbo a las cuestiones fundamentales de los derechos humanos; sobre todo ante la crisis de los paradigmas de las ciencias sociales.

Por un lado, la implantación del neoliberalismo en los países capitalistas suplantó al paradigma keynesiano que prevalecía desde la crisis de 1929; y que había sido el sustento teórico del Estado benefactor que entró en franco declive. Por otro lado, la desaparición del socialismo real en Europa del Este puso fin a los anhelos de la implantación de un socialismo de ese estilo. Esto dio paso a pronunciamientos como los de Fukuyama en *El fin de la historia y el último hombre* (1992), fin de la historia como escenario de la lucha de clases, de que la economía de mercado tal como prevalece en los Estados Unidos o Inglaterra y que su sistema político estaban aquí para quedarse como modelos eternos, sin que hubiera necesidad de transformarlos en el futuro.

Es en ese panorama confuso, desolador para muchos, que la Organización de las Naciones Unidas empezó a literalmente bombardear al mundo con ideas, con análisis y con propuestas que mantienen viva la esperanza del progreso de la humanidad. Ha tocado todos los temas de interés para la humanidad en esta encrucijada: el desarrollo sustentable, los derechos sociales (como la educación,

la salud, el trabajo, la vivienda), los de la mujer, los de la juventud, el derecho al desarrollo, a la educación superior, los derechos de los pueblos, en fin todos los derechos humanos. Una constante en todos esos documentos es que se apela a los gobiernos, a la sociedad civil y a la cooperación internacional para enfrentar todos esos retos. Una de las instituciones de la sociedad civil a la que se apela de manera insistente es a la universidad. La Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (ONU, 1993) se pronuncia sobre la importancia de “la educación en derechos humanos... e hizo un llamado para que todos los Estados y las instituciones educativas incluyeran a los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el Estado de derecho en los currícula” (párrafos 78 y 79). Luego, en La Declaración y Programa de Acción para el Desarrollo Social (ONU, 1995) se determina como una de las acciones “apoyar a las instituciones académicas y de investigación, en particular en los países en desarrollo, en lo que respecta a su contribución a los programas de desarrollo social, y facilitar la labor de los mecanismos para la supervisión independiente, ecuánime, imparcial y objetiva del progreso social, especialmente mediante la reunión, el análisis y la difusión de información e ideas sobre desarrollo económico y social. Alentar a las instituciones de enseñanza, los medios de difusión y otras fuentes de información de la opinión pública a dar especial prominencia a los desafíos del desarrollo social y de facilitar un debate amplio y bien informado sobre las políticas sociales en toda la comunidad”. La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998: 3, 6, 7, 8) es un resumen conciso de la problemática universitaria en este nuevo siglo. Afirma que estamos “convencidos de que la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz.”

La Organización de las Naciones Unidas ha contribuido, pues, a mantener viva la esperanza del progreso de la humanidad, haciendo propuestas claras para la acción concreta. Hoy llama a las universidades y a los universitarios a que nos incorporemos a la cruzada de la educación en los derechos humanos. Los universitarios mexicanos no tenemos otra alternativa más que responder afirmativamente; las generaciones de universitarios que nos han antecedido nos marcaron la pauta. Hoy los universitarios mexicanos volvemos a decir presente ante el llamado de la ONU y ante los retos para inclinar la balanza de la historia en dirección de la democracia participativa y la vigencia plena de los derechos humanos en México y en el todo el mundo, tarea de fundamental importancia sobre todo en estos momentos en que se violenta uno de los derechos más preciados: el derecho a la vida.

## Bibliografía

- Aguilar Chacón, Elba del Rocío, “Derechos humanos como paradigma para una educación valoral”. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro de Profesores e Investigadores sobre Derechos Humanos en México, celebrado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 28-29 de agosto, 2000.
- ANUIES, *La educación superior en el siglo XXI, Líneas estratégicas de desarrollo*, México, 2000.
- Brint, Steven, “Preface,” en su compilación *The Future of the City of Intellect. The changing American University*, Stanford, California, Stanford University Press, p. IX-XXI.
- Chait, Richard, “The ‘Academic Revolution’ Revisited”, en Steven Brint (comp.), *The Future of the City of Intellect. The changing American University*. Stanford, California, Stanford University Press, 2002, pp. 293 y ss.
- Fukuyama, Francis, *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona, Planeta, 1992.
- Ghai, Yash, *Human Rights and Social Development. Toward Democratization and Social Justice*. Ginebra, Instituto de la Naciones Unidas para el Desarrollo Social. Ensayo número 5 del Programa, 2001.
- Hidalgo y Costilla, Miguel, “Disertación sobre el verdadero método de estudiar teología escolástica,” reproducida en Julián Bonavit y Raúl Arreola, *Historia del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo, Morelia*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1958.
- Jencks, Christopher y David Riesman, *The Academic Revolution*, Nueva York, Doubleday and Company, 1968.
- Kerr, Clark, “Shock Wave II: An Introduction to the Twentieth-First Century”, en Steven Brint (comp.), *The Future of the City of Intellect, op.cit.*, 2002, pp. 1 y ss.
- Lipset, Seymour Martin, *El excepcionalismo norteamericano*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Loyola Gutiérrez, Mariana Paula, “Ética-bioética y derechos humanos”, Ponencia presentada en el Segundo Encuentro de Profesores e Investigadores sobre Derechos Humanos en México, celebrado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 28-29 de agosto, 2000.
- Magendzo, Abraham, “Educación en derechos humanos: Síntesis de un camino recorrido y otro por recorrer”, Ponencia magistral presentada en el Segundo Encuentro de Profesores e Investigadores sobre Derechos Humanos en México, celebrado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 28-29 de agosto, 2000.

- Marcovich, Jacques, *Los desafíos de las humanidades en Brasil y en el mundo*, en *La universidad en la sociedad del siglo XXI*, Madrid, Fundación Santander Central Hispano / FCE, 2001, pp. 135 y ss.
- Monsiváis, Carlos, “Cultura e ideología”, en UNAM (ed. y comp.), *La Universidad Nacional y los problemas nacionales*, México, UNAM, t. VIII, 1979.
- Mora, José María Luis, 1979, *México y sus revoluciones*, México, Porrúa, 1979, Primera edición en 1836.
- \_\_\_\_\_, *Obras sueltas*, México, Porrúa, 1963, Primera edición en 1837.
- Organización de las Naciones Unidas, *Informe de la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos*, Viena, 14-25 de junio, 1993.
- \_\_\_\_\_, *Declaración y Programa de Acción de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social*, Copenhague, 6-12 de marzo, 1995.
- Pedreño Muñoz, Andrés, “Conocimiento, empresas y nuevas tecnologías en las universidades del siglo XXI”, en *La universidad en la sociedad del siglo XXI*, Madrid, Fundación Santander Central Hispano / FCE, 2001, pp. 135 y ss.
- Robledo Zapata, Norma, “Educación valoral en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla”, Ponencia presentada en el Segundo Encuentro de Profesores e Investigadores sobre Derechos Humanos en México, celebrado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 28-29 de agosto, 2000.
- Shuberoff, Oscar J., “La universidad y los retos del nuevo siglo”, en: *La universidad en la sociedad del siglo XXI*, Madrid, Fundación Santander Central Hispano / FCE, 2001, pp. 161 y ss.
- Sierra, Justo. “Discurso de la inauguración de la Universidad Nacional, 22 de septiembre”, reproducido en Alfonso de María y Campos, (comp.), *Estudios histórico-jurídicos de la Universidad Nacional*, México, UNAM, 1975, 1910.
- Soberanes Fernández, José Luis, “La universidad frente al levantamiento de Hidalgo”, ponencia presentada en el Encuentro sobre Historia de la Universidad, celebrado en el Centro de Estudios de la Universidad, UNAM, 27 de septiembre-1° de octubre, 1982.
- Staples, Anne, “Institutos científicos y literarios”, Ponencia presentada en el Encuentro sobre Historia de la Universidad, UNAM, celebrado en el Centro de Estudios de la Universidad, México, 27 de septiembre-1° de octubre, 1981.
- Tanck de Estrada, Dorothy, “Tensión en la torre de marfil, la educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano”, en: Josefina Vázquez *et al* (comps.), *Ensayos sobre la historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 1981, pp. 30 y ss.
- UNESCO, “Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, Conferencia Mundial Sobre Educación Superior, celebrada en París, 5-9 de octubre, 1998.

Wences Reza, Rosalío, *La universidad en la historia de México*, México, Editorial Línea (UAG y UAZ), 1984.

\_\_\_\_\_, “Educación y derechos humanos: tareas urgentes en México”, Ponencia presentada en el Segundo Encuentro de Profesores e Investigadores sobre Derechos Humanos en México, celebrado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 28-29 de agosto, 2000.

Zúñiga Quintanilla, Ubaldo, “Desarrollo social y empresarial en la Universidad de Santiago de Chile,” en: *La universidad en la sociedad del siglo XXI*, Madrid / Fundación Santander Central Hispano / FCE, 2001, pp. 161 y ss.



# **A participação das Universidades no México e na América Latina na Agenda do Decênio e nos Programas Nacionais de Educação sobre Direitos Humanos**

*Flavia Piovesan*

*Sumario:*

- I. Introdução
- II. Como compreender a experiência de educação superior em direitos humanos na região latino-americana? Qual é o contexto, o legado e o diagnóstico da educação superior em direitos humanos em nossa região?
- III. Quais as propostas e estratégias para avançar na educação superior em direitos humanos em nossa região? Qual o papel das Universidades na agenda do decênio e nos programas nacionais de educação em direitos humanos?



# A participação das Universidades no México e na América Latina na Agenda do Decênio e nos Programas Nacionais de Educação sobre Direitos Humanos

*Flavia Piovesan*

## I. Introdução

Inicialmente gostaria de agradecer à Secretaria de Relações Exteriores do México, à UNESCO, à Universidade Nacional Autônoma do México e à Universidade Iberoamericana, o honroso e especial convite para participar deste Seminário Internacional sobre Educação Superior em Direitos Humanos na América Latina e Caribe. Este seminário constitui um espaço extraordinário, mobilizador, aglutinador, capaz de gerar um novo protagonismo no campo da educação em direitos humanos na América Latina e Caribe, a partir da construção de uma agenda própria de direitos humanos para o hemisfério Sul.

O tema de minha intervenção é “A Participação das Universidades no México e na América Latina na Agenda do Decênio e nos Programas Nacionais sobre Educação em Direitos Humanos”. Enfrentarei, assim, duas questões centrais a esta reflexão:

1. Como compreender a experiência de educação superior em direitos humanos na região latino-americana? Qual é o contexto, o legado e o diagnóstico da educação superior em direitos humanos em nossa região?

2. Quais as propostas e estratégias para avançar na educação superior em direitos humanos em nossa região? Qual o papel das Universidades na agenda do decênio e nos programas nacionais de educação em direitos humanos?

## **II. Como compreender a experiência de educação superior em direitos humanos na região latino-americana? Qual é o contexto, o legado e o diagnóstico da educação superior em direitos humanos em nossa região?**

A resposta a esta indagação demanda a reflexão a respeito do processo de democratização política na região e seu impacto no fortalecimento da gramática dos direitos humanos. Vale dizer, para compreender a experiência de educação superior em direitos humanos há que se avaliar a relação indissociável entre democracia e direitos humanos. Só há direitos humanos com democracia e só democracia com respeito aos direitos humanos.

Quatro são, assim, os fatores que permitem compor o diagnóstico da educação em direitos humanos na América Latina:

1. o processo de democratização política;<sup>1</sup>
2. a relação entre democracia e direitos humanos;
3. a reconstrução do marco normativo (mediante a adoção de textos constitucionais democráticos, inspiradores de legislação nacional protetiva de direitos humanos, bem como a ratificação de tratados internacionais de proteção dos direitos humanos), e
4. a crescente incorporação da pauta dos direitos humanos na redefinição das agendas institucionais no contexto da democratização.

É este o terreno que propiciou às Universidades a reavaliação de seu papel e de sua responsabilidade na construção de uma cultura de proteção aos direitos humanos.

A título exemplificativo, destaca-se a experiência brasileira, que é capaz de refletir a experiência de demais países vizinhos do Cone Sul.

O processo de democratização do Brasil, iniciado em 1985, acena ao crescente fortalecimento da sociedade civil brasileira, mediante formas de organização,

---

<sup>1</sup> Atente-se que, segundo dados do PNUD (2002), do universo de 200 Estados, hoje, 140 Estados têm eleições periódicas, embora destes somente 80 sejam Estados plenamente democráticos. Assim, 55% da população mundial, atualmente, vive em Estados plenamente democráticos. Na América Latina e Caribe, 94,9% da população vive em Estados com eleições periódicas.

mobilização e articulação, bem como invoca a redefinição de agendas institucionais, que passam, cada qual ao seu modo, a responder às novas demandas e reivindicações sociais.

A transição democrática, lenta e gradual, exigiu a elaboração de um novo código, que refizesse o pacto político-social. Este processo culminou na promulgação de uma nova ordem constitucional –nascia assim a Constituição Brasileira de 05 de outubro de 1988. O texto demarca a ruptura com o regime autoritário militar instalado em 1964, refletindo o consenso democrático «pós ditadura».

Desde o processo de democratização do país e em particular a partir da Constituição Federal de 1988, o Brasil tem adotado os mais importantes instrumentos internacionais voltados à proteção dos direitos humanos. Dentre os tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil, destaque-se a ratificação: a) da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, em 1º de fevereiro de 1984; b) da Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura, em 20 de julho de 1989; c) da Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes, em 28 de setembro de 1989; d) da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 24 de setembro de 1990; e) do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, em 24 de janeiro de 1992; f) do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 24 de janeiro de 1992; g) da Convenção Americana de Direitos Humanos, em 25 de setembro de 1992; h) da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, em 27 de novembro de 1995; i) do Protocolo à Convenção Americana referente à Abolição da Pena de Morte, em 13 de agosto de 1996, e f) do Protocolo à Convenção Americana em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador), em 21 de agosto de 1996. A estes avanços, somam-se o reconhecimento da jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos, em 1998 e a ratificação do Estatuto do Tribunal Penal Internacional, em julho de 2002.

Além dos significativos avanços decorrentes da incorporação, pelo Estado Brasileiro, da normatividade internacional de proteção dos direitos humanos, o pós-1988 apresenta a mais vasta produção normativa de direitos humanos de toda a história legislativa brasileira. Pode-se afirmar que a maior parte das normas de proteção aos direitos humanos –concebidos como o exercício de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais– foi elaborada após a Constituição de 1988, em sua decorrência e sob a sua inspiração.

Neste cenário, constata-se que a bandeira dos direitos humanos tem sido intensa e insistentemente reivindicada pelos movimentos sociais, com amplo grau de êxito no âmbito normativo. O Poder Legislativo é a arena para a qual muitas

demandas referentes aos direitos humanos são endereçadas, o mesmo se afirmando com relação ao Poder Executivo, na medida em que se vê cobrado a implementar, por meio de políticas públicas, a proteção a estes direitos. Reflexo da crescente importância da temática dos direitos humanos no âmbito do Poder Legislativo é a criação de Comissões de Direitos Humanos nas Casas do Legislativo (por exemplo, na Câmara dos Deputados, nas Assembléias Legislativas estaduais e nas Câmaras municipais). No âmbito do Poder Executivo, a incorporação da agenda de direitos humanos revela-se na adoção de Programas de Direitos Humanos (por exemplo, o Programa Nacional de Direitos Humanos de 1996, Programas Estaduais e Municipais de Direitos Humanos,...) e na criação de Secretarias de Direitos Humanos (por exemplo, a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, instituída em 1997) e Divisões de Direitos Humanos no Ministério das Relações Exteriores. Os direitos humanos, ineditamente, passam a assumir o status de política pública.

Também no âmbito das instituições jurídicas os direitos humanos passam a ser pauta de especial atuação, cabendo mencionar a crescente existência de Assessorias Especiais para Direitos Humanos (ex: Ministério Público do Estado de São Paulo), Comissões e Grupos de Trabalho de Direitos Humanos (ex: Procuradoria Geral do Estado de São Paulo e do Rio Grande do Sul), bem como a inclusão da disciplina de direitos humanos nos concursos públicos de ingresso para as carreiras jurídicas (ex: Procuradoria Geral do Estado, Polícia Federal, Ministério Público Federal e Estadual, Magistratura,...).

Na esfera universitária, emergem, paulatinamente, nos programas de Graduação e Pós Graduação do país, iniciativas e experiências inéditas voltadas à inserção dos direitos humanos no ensino superior.

O quadro acima apresentado permite arriscar três conclusões: a) a emergência dos direitos humanos como pauta crescentemente incorporada por diversas instituições;<sup>2</sup> b) a existência de respostas espontâneas, isoladas e assistemáticas por parte destas instituições, e c) a necessidade da criação de um espaço de interlocução e atuação articulada, integrada e conjunta de instituições.

É neste contexto que se situam as experiências de educação superior no caso brasileiro. O levantamento das experiências nacionais voltadas aos Direitos Humanos no ensino superior reflete a pluralidade de respostas de Universidades, que

---

<sup>2</sup> Este fenômeno reflete o que o professor Paulo Sérgio Pinheiro qualifica como a «ambiguidade» da experiência brasileira, em que o Estado surge, ao mesmo tempo, como perpetrador de violações de direitos humanos e promotor destes mesmos direitos (conforme relato feito em reunião na Fundação Ford, em 21 de novembro de 2001).

incorporaram, cada qual ao seu modo, os direitos humanos como pauta institucional, a partir de suas peculiaridades e especificidades. Não se verifica, assim, um movimento uniforme, nem tampouco homogêneo, nas diversas regiões do país.

Além disso, a maior parte das iniciativas resultaram mais de esforços isolados e solitários de professores(as) comprometidos(as) com a causa dos direitos humanos, que, propriamente, de linhas institucionais desenvolvidas para este fim. Observa-se que estes docentes, muitas vezes, carecem de um espaço institucional coletivo, que lhes permita socializar experiências e compartilhar projetos.

O diagnóstico da educação superior em direitos humanos no Brasil aponta a existência de experiências que podem ser classificadas em quatro grupos:

1. a inclusão da disciplina específica de Direitos Humanos e/ou Direito Internacional dos Direitos Humanos, como matéria obrigatória ou facultativa, nos programas da Graduação e Pós Graduação, particularmente nos cursos de Direito e Relações Internacionais;
2. a inclusão de disciplinas afetas a área de Direitos Humanos nos programas de cursos de Ciências Sociais, Relações Internacionais e Direito;
3. a incorporação da perspectiva de direitos humanos em disciplinas tradicionais ministradas nos cursos jurídicos (ou seja, os direitos humanos, em sua transversalidade, devem alcançar e impactar todo o conteúdo programático das diversas disciplinas ministradas);
4. a criação de cursos de especialização ou extensão universitária em Direitos Humanos, com enfoque multidisciplinar, endereçados a pessoas de diversas áreas (não apenas da área estritamente jurídica)

Apresentado, ainda que brevemente, os delineamentos do diagnóstico dos direitos humanos no ensino superior, transita-se à reflexão final:

### **III. Quais as propostas e estratégias para avançar na educação superior em direitos humanos em nossa região? Qual o papel das Universidades na agenda do decênio e nos programas nacionais de educação em direitos humanos?**

As propostas formuladas terão como critério os três objetivos centrais desempenhados pela Universidade:

1. a transmissão do saber (ensino);
2. a produção do saber (pesquisa) e c) a extensão (pautada pela intervenção social).

## A. O ensino de direitos humanos: a transmissão do saber

O conjunto das experiências universitárias no campo do ensino dos direitos humanos reflete um quadro plural, marcado por respostas espontâneas, isoladas e assistemáticas. Faz-se, assim, necessário criar um espaço de interlocução e atuação articulada e integrada entre as diversas experiências.

Neste sentido, surgem como propostas:

1. Criar uma rede acerca dos «Direitos Humanos e Ensino Superior», propiciando um espaço para o intercâmbio de experiências, compreendendo os conteúdos programáticos das disciplinas de Direitos Humanos, a bibliografia, a metodologia e as linhas de pesquisa adotadas; isto é, avaliar o que se ensina e como se ensina direitos humanos; neste campo, vale menção a criação da SUR – rede que congrega professores de Direitos Humanos do hemisfério Sul, objetivando o intercâmbio e a cooperação nas áreas do ensino, pesquisa e advocacia em direitos humanos;
2. Identificar a bibliografia básica para a formação em Direitos Humanos, a partir de referências bibliográficas que correspondam ao «mínimo vital», ou seja, ao mínimo essencial, necessário e indispensável para a formação em direitos humanos;
3. Fomentar um sistema integrado de bibliotecas, a fim de assegurar o acesso à «infra-estrutura» básica, no que tange à literatura em direitos humanos, nas Universidades das diversas regiões do país;
4. Identificar um eixo comum no conteúdo programático das disciplinas de «Direitos Humanos» e «Direito Internacional dos Direitos Humanos» ministradas nos cursos de Graduação e Pós Graduação em Direito, nas diversas Universidades da região,<sup>3</sup> observadas as peculiaridades e as especificidades regionais;

---

<sup>3</sup> Observe-se que, em se tratando da disciplina de «Direitos Humanos» ou «Direito Internacional dos Direitos Humanos», as experiências nos cursos de Graduação e Pós Graduação em Direito no Brasil permitem assinalar, no que tange ao conteúdo programático, a existência de um «núcleo duro» composto por quatro eixos temáticos básicos: a) os fundamentos históricos, jurídicos e filosóficos dos direitos humanos; b) o sistema global de proteção dos direitos humanos; c) o sistema interamericano de proteção dos direitos humanos; e d) o sistema nacional de proteção dos direitos humanos. Já no que se refere aos cursos de especialização ou extensão universitária em Direitos Humanos, com enfoque multidisciplinar, endereçados a pessoas de diversas áreas (não apenas da área estritamente jurídica), constata-se uma maior diversidade e heterogeneidade nos conteúdos programáticos, orientados ao alcance de objetivos específicos (ex: qualificar profissionais para atuar nas instituições governamentais, inter-governamentais e não-governamentais de Direitos Humanos; capacitar policiais civis e militares; agentes penitenciários; funcionários do Estado; operadores do Direito,...).

5. Avaliar, a partir do intercâmbio de experiências, as metodologias exitosas para o ensino de direitos humanos, com ênfase às metodologias inovadoras e não-convencionais, capazes de sensibilizar os(as) alunos(as), estimulando-os(as) a uma prática social inovadora; reitere-se que a pedagogia de direitos humanos há de ser vocacionada à transformação social e há de ser inspirada em uma racionalidade de resistência;
6. Criar um Mestrado Regional em Direitos Humanos, com o enfoque multidisciplinar, crítico, e inspirado nas perspectivas de gênero, raça, etnia e desigualdade social, pautado em uma metodologia inovadora e não convencional, que apresente uma vocação cosmopolita, articulando-se com Universidades da América Latina/Caribe, África, Europa e Estados Unidos.<sup>4</sup>

## B. A pesquisa em direitos humanos: a produção do saber

Se, no que tange ao ensino dos direitos humanos, o conjunto de experiências universitárias refletia um cenário marcado por respostas espontâneas, isoladas e assistemáticas, o mesmo quadro se apresenta no campo da pesquisa em direitos humanos. Via de regra, as pesquisas em direitos humanos são motivadas mais por projetos pessoais, que propriamente por linhas institucionais.

Aqui também faz-se necessário inaugurar um espaço capaz de estimular, fomentar, aglutinar e catalizar a produção científica na área dos direitos humanos. Neste aspecto, há que se dialogar esta produção científica com a agenda de direitos humanos do hemisfério sul, com ênfase nas suas preocupações, demandas e prio-

<sup>4</sup> A respeito, merece menção a experiência do «Masterini» na Europa, a partir do Mestrado Europeu em Direitos Humanos e Democratização. Para Antonio Papisca, diretor do programa do Mestrado Europeu, coordenado pela Universidade de Padova: «Não se trata apenas de um programa usual inter-universitário. Trata-se de um programa integrado, um verdadeiro «universitas in progress», resultante da confluência das quinze melhores Universidades europeias na área dos Direitos Humanos e Democratização. (...) Nós começamos em 1997, com 10 Universidades parceiras; hoje somos 15 Universidades, cada uma de um Estado membro da União Europeia. Além disso, estamos comprometidos em aceitar outras Universidades associadas e estamos cooperando com a Comissão Europeia para o estabelecimento de programas de Mestrado similares de âmbito trans-universitário e supra-nacional, em outras regiões, a começar pela África.» (Antonio Papisca, Consolidation of the European Master's Degree in Human Rights and Democratization, In: Masterini– Yearbook of the European Master's Degree in Human Rights and Democratization, 1998-1999, p.8-9).

No mesmo sentido, assinala Daniela Napoli, chefe da unidade dedicada aos Direitos Humanos e Democratização da Comissão Europeia: «Em nossa concepção, há a possibilidade de existir diversos programas de mestrado em Direitos Humanos no mundo, de alcance regional, a fim de que se estabeleça um sistema de intercâmbio envolvendo professores e alunos(as) dos diferentes programas». (Interview with Daniela Napoli, In: Masterini – Yearbook of the European Master's Degree in Human Rights and Democratization, 1998-1999, p.10-11).

ridades. A título de exemplo, destacam-se os temas afetos aos direitos econômicos, sociais e culturais e sua acionabilidade e justiciabilidade; a pobreza como violação de direitos humanos; o direito ao desenvolvimento, dentre outros, considerando o padrão de desigualdade estrutural e violência sistêmica que alcança a região.<sup>5</sup> Vale dizer, a pesquisa em direitos humanos há de identificar as causas e obstáculos que impedem o gozo dos direitos na região, formulando estratégias e propostas.

Para este fim, surge como sugestão:

- 1) Criar centro ou associação regional de pesquisa em direitos humanos, com o objetivo de: i) consolidar um espaço para o diálogo e intercâmbio de trabalhos científicos em direitos humanos, através da realização de encontro científico anual; ii) propiciar a formação de uma comunidade de pesquisadores em direitos humanos; iii) estimular a produção científica em direitos humanos (inclusive por meio de pesquisa induzida), mediante a realização de concursos, cuja premiação compreenda a concessão de bolsas de estudos e pesquisa e a publicação de trabalhos; iv) solidificar os programas de Direitos Humanos existentes; v) propiciar linhas de publicação em direitos humanos, mediante, por exemplo, a edição de Revista Regional de Direitos Humanos.<sup>6</sup>

### **C. Direitos humanos e intervenção social: a extensão ou a universidade “extra muros”**

Quanto à intervenção social, há que se estreitar o diálogo entre a as Universidades e a sociedade civil, no que tange às demandas sociais concernentes à proteção, à promoção e à defesa dos direitos humanos. A respeito, merece destaques a experiência de «clínicas de direitos humanos», ou mesmo clínicas em «public interest law», em Universidades latino-americanas, norte-americanas e européias (como, por exemplo, a Universidade de Buenos Aires em parceria com o CELS –Centro de Estudos Legais e Sociais; a Universidade de Palermo– Argentina; a Universidade Diego Portales-Chile; Harvard Law School-EUA, dentre outras).

Ainda mostram-se incipientes as experiências no que tange a clínicas de direitos humanos, pautada pela litigância de impacto social, propulsora de uma jurisprudência afirmativa em direitos humanos.

<sup>5</sup> Basta atentar que 77 milhões de pessoas na América Latina e Caribe vivem com menos de 1 dólar por dia, segundo dados do PNUD (2002). O índice médio do IDH na América Latina é 76, considerando 140 países (PNUD, 2002).

<sup>6</sup> Note-se a recente criação no Brasil da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós Graduação – ANDHEP, voltada exatamente a estes objetivos, na esfera nacional.

No sentido de fortalecer a intervenção social em matéria de direitos humanos, com base institucional, formula-se a proposta de:

1. Criar centros de excelência em direitos humanos, com o objetivo de: i) fomentar a litigância em direitos humanos, com a perspectiva voltada à intervenção e transformação social;<sup>7</sup> e ii) estabelecer uma dinâmica de articulação e interação entre estes pólos regionais, viabilizando o intercâmbio docente e discente.

Por fim e tendo em vista o papel vital das Universidades no campo dos direitos humanos, seja por meio do ensino (transmissão do saber), da pesquisa (produção do saber) e da extensão (intervenção social), há que se resgatar o potencial ético e transformador das Universidades, na construção de uma cultura de direitos humanos em nossa região, já que os direitos humanos refletem a única plataforma emancipatória de nosso tempo.

Daí a contribuição das Universidades no inventar de uma nova ordem, mais democrática e igualitária, capaz de celebrar a interdependência entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos e que, sobretudo, tenha a sua centralidade no valor da absoluta prevalência da dignidade humana.

---

<sup>7</sup> No dizer de Maria Victoria Benevides: «A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos.» (Maria Victoria Benevides, Educação em Direitos Humanos: de que se trata?, Jornal da Rede, Boletim de Capacitação/outubro de 2001, p.04)



## Intervención de Óscar Fappiano

**E**n primer término, debo agradecer a los organizadores de este seminario la oportunidad que me han dado de volver a México y decirle también a los mexicanos que los argentinos estamos sumamente reconocidos por la iniciativa que tuvo en su momento México de acoger, asilar y refugiar a todos aquellos argentinos que fueron perseguidos durante la última dictadura militar.

Como se ha leído, yo he sido miembro y Presidente de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, y tenía una relación muy estrecha con la problemática de los derechos humanos que se sucedía en México durante toda la década de los noventa y por eso también debo decir que tengo la satisfacción, junto con Claudio Grossman –que estuvo en la apertura de este seminario– de poder conseguir dos cosas: además de algunas reformas, ya que los primeros casos mexicanos eran casos electorales referidos a elecciones que se daban en los Estados de la Federación, y por otro lado la visita *in loco*. México, junto con Brasil, fueron de los más remolones en aceptar la visita *in loco* de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Gracias a la gestión como Presidente y con el encargado de la Misión en la OEA, Alejandro Carrillo, pudimos conseguir por un lado la visita *in loco* a México y en segundo lugar lo que fue el último Estado de la OEA que aceptó la competencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Por otro lado, yo no soy docente. Si bien tuve una cátedra, como a muchos de los abogados o médicos que damos clases en las universidades, no nos piden una formación docente, nos piden que sepamos la materia que vamos a dar, pero no que tengamos formación docente, así que desde el plano de la ciencia de la educación es poco lo que yo puedo aportar. Sin embargo, ya que he sido diputado, sí les puedo aportar cuál podría ser una definición, desde la política, de lo que debe

ser la universidad y qué sucedió en Argentina con las universidades en su momento. Durante la dictadura desaparecieron personas, desaparecieron se dice treinta mil personas, hubieron detenidos, muertos, violaciones masivas a los derechos humanos en las cuales no se hicieron distinción por la categoría de los ciudadanos, y muchos de ellos eran estudiantes universitarios. Sin embargo, las universidades no dijeron absolutamente nada, la lucha por los derechos humanos la llevaron a cabo los estudiantes, pero parece que siempre se llega tarde en la universidad a los derechos humanos. Don Rosalío Wences hablaba del Decano de la Universidad de Buenos Aires que en una Reunión en Madrid se opuso justamente a la problemática de los derechos humanos. Creo don Rosalío, que lo hizo por dos razones, la primera porque los argentinos ustedes nos conocen, de alguna manera tenemos que sobresalir aunque sea diciendo disparates ¿no es cierto? Y entonces para exaltar su ego se opuso, pero yo estaba en la Cátedra de Derechos Humanos, que inauguramos en 1983 cuando vino la democracia. La inauguré con un profesor de derecho internacional, yo era profesor adjunto con él, pero cuando se enteraron que yo era el presidente del bloque de los diputados de oposición levantaron la Cátedra, así que no se asombre Don Rosalío si veinte años después siguen diciendo las mismas cosas.

Pero ¿qué ha sucedido con las universidades en Argentina? Podemos estudiar el plan de estudios para saber cuál era la orientación de una universidad, a dónde apunta una universidad. ¿Qué pasaba con los planes de estudios de las escuelas de derecho en Argentina? Si ustedes analizan, teníamos treinta materias, de las cuales veinticinco eran aproximadamente de derecho privado y de derecho público solamente cinco: derecho constitucional, derecho administrativo, derecho financiero, derecho fiscal y derecho público provincial en razón de la Constitución Federal de la Argentina. El resto era todo derecho privado, cinco divisiones de derecho civil, dos de derecho comercial más bancarrotas, entonces ¿cuál era la formación? Era formar abogados para la empresa privada, por eso el Estado siempre perdía los pleitos, porque no había abogados que lo supieran defender, porque no conocían el derecho público. Por eso mismo los abogados no tenían muy clara la noción del principio de legalidad que es básico en derechos humanos y tampoco se conocían los derechos humanos, no obstante que la universidad se formó sobre la base de la lucha por los derechos humanos. Esa formación privatista se acentuó cuando aparecen las universidades privadas, nosotros en la Argentina teníamos universidad oficial y recién aparecen las universidades privadas a partir de la década de los sesenta, pero esas universidades privadas también tenían la necesidad de colocar a sus egresados en las empresas, no se colocaba a los egresados en el sector público, en el Estado.

Por eso tampoco es de extrañar que cuando se hablaba de derechos humanos era como algo no rentable, que no tenía impacto. Es claro que los derechos humanos no tienen impacto en la economía, en la utilidad, lo que está jugando aquí es valor utilidad, la economía como el referente del mundo, y entonces obviamente que la universidad no se ocupaba de los derechos humanos y ahora parece que la universidad quiere impartir la enseñanza de los derechos humanos.

¿Qué le vamos a enseñar a ese trabajador del campo de lo que nos hablaba uno de los representantes de las universidades de un Estado de México? De eso que se ha dado por llamar estómago lleno, techo bajo el cual vivir y un trabajo decente, no creo que les podemos enseñar mucho, nos tienen que enseñar ellos a nosotros. A mí me hicieron bien cuando me sacaron de la universidad y me quitaron la Cátedra, porque aprendí derechos humanos en la calle, la realidad de la vida no pasa por la Cátedra; la realidad de la vida pasa por las calles, y así se hicieron los derechos humanos en la pelea y en la lucha cotidiana.

Eso ha pasado en la Argentina. Afortunadamente, estamos cambiando también el curso, y lo estamos cambiando desde el Estado. La Red que tenemos la hemos conformado con las universidades. Hace un mes se han reunido todas las universidades del país que conforman la Red, entre las que no se encuentra la universidad de Buenos Aires, y hemos designado a la Universidad de Lomas de Zamora como encargada de seguir adelante con la Red y de monitorear todo el sistema de la Red. Pero como sabemos de todas las dificultades que se tienen a nivel universitario, la Red la hemos conformado también con las asociaciones de profesionales, es decir, los colegios de abogados, los colegios médicos, los colegios de ingenieros, etcétera, y también con los sindicatos y las organizaciones no gubernamentales.

Dado nuestro carácter federativo, se conformó un Consejo Federal de Derechos Humanos que está integrado por todas las provincias que integran la Confederación Argentina, es decir, hay una mezcla entre sector público y privado.

Esta Red que se ha lanzado es política de Estado, que no es del gobierno de emergencia que hemos tenido durante un año solamente, sino que ya viene de antiguo, desde prácticamente la creación de la Subsecretaría de Derechos Humanos en 1983 con el Presidente Alfonsín y ha continuado hasta ahora, y seguirá continuándose porque ésta no es una tarea o política de un gobierno determinados, sino que la composición plural y la decisión plural está más allá de los cambios tradicionales o periódicos que se suceden.

Se dijo por parte del Decano Grossman en su momento, que siempre la pregunta condicionaba la respuesta, es decir, cuando se redacta la pregunta, contiene la respuesta. Yo creo que es cierto, pero más que condicionar la respuesta, condi-

ciona la reflexión, es decir, el discurso con el cual vamos a responder. El título de este seminario es de Educación Superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe. Y aquí se está partiendo de una serie de supuestos: ¿qué son los derechos humanos y la educación superior en América Latina y el Caribe? El contenido de los derechos humanos es diferente de una región a otra, no se puede adoptar, sin las debidas adaptaciones, el pensamiento que rige en otro lado, y eso es lo que ha sucedido aquí, siempre copiamos, repetimos las cosas sin adaptarlas a las realidades y por eso después esto cada tanto estalla.

Además se discutía sobre el tema de si estamos hablando de derechos humanos y cómo es que los no abogados hablan de derechos humanos, y yo creo que eso también es una concepción paleolítica del derecho, cuando nosotros nos examinábamos en derecho no se tomaba en cuenta que había algo más que el conocimiento de las normas, el derecho era un conjunto de normas. Con esa concepción parecía difícil decirle a un no abogado que estudiara derechos humanos.

Pero el objeto de la especulación del jurista no es el conjunto de normas, las cuales son sólo los esquemas lógicos con los cuales el jurista menciona su objeto.

El objeto del jurista es la vida humana, la que se vive hoy, y esa vida en la interferencia intersubjetiva de la vida, es decir la vida de relación, porque vivir es convivir. Lo que regula el derecho son las relaciones de convivencia y el derecho habla de la vida del ser humano. Cuando hablamos del ser humano, hablamos de libertad, por eso se ha dicho que el ser humano es una experiencia de libertad. Cuando el hombre despliega esa libertad metafísica, esa libertad innata, aparece la experiencia de libertad en su vida de relación, y lo que ve el derecho es eso, la vida humana en sociedad. La división del hombre en hombre trabajador, economista, etcétera, no existe, la realidad nos dice que somos indivisible, y que cada hombre y cada realidad es una realidad individual, única e irrepetible. Nosotros somos indivisibles, la división es simplemente por un sistema de estudio, tenemos que volver a recomponer al hombre en su integralidad.

Decía Flavia Piovesan, ¿quiénes acceden a la universidad, a quién le vamos a enseñar? Y algunas veces nos ocupamos de ciertos hechos que pueden provocar la muerte, pero ¿tenemos al tanto los indicadores sociales que imperan en América Latina y el Caribe? Sabemos por ejemplo que uno de esos indicadores nos está diciendo que hay una mortalidad infantil del 150 por mil, es decir 150 niños de cada mil mueren antes del año, que hay morbilidad infantil, que hay desnutrición, que en un país como Argentina que se dice productor, tenemos el 60 por ciento de pobres y creo que un 30 por ciento por debajo de la línea de indigencia. Con estos indicadores sociales y con las consecuencias psicológicas que producen ¿quién va a acceder a la universidad? Yo creo que si seguimos así con esta pendien-

te, un día lo dije y casi me meten preso, no vamos a tener necesidad de diagramar políticas universitarias porque quién va a acceder a la universidad, por razones económicas, por razones inclusive psicológicas y físicas. ¿Cuántos abandonan la universidad porque no la pueden pagar? Y si a ello le agregamos lo que reconocía Flavia y don Rosalfo, la discriminación por la condición racial o social...

Entonces frente a la discriminación racial, hay países en los que se les exige a las universidades que tengan un cupo mínimo del 10 por ciento y en muchas ocasiones no se cumple, ¿qué estamos hablando de política universitaria? Yo creo, para finalizar, que para hablar de política universitaria, y esto hace a un derecho, al derecho a la igualdad de oportunidades, que para hablar de educación superior en América Latina y el Caribe, lo primero que tenemos que hacer es observar si tenemos igualdad de oportunidades.



**VII. La creación de una red  
latinoamericana de cooperación en  
la enseñanza e investigación  
a nivel superior en derechos humanos  
y la elaboración de su  
programa de trabajo**



# Hacia una red latinoamericana de cooperación en la enseñanza e investigación en derechos humanos

*Jorge Luis Ibarra Mendivil*

*Sumario:*

- I. Introducción
- II. Democracia, derechos humanos y educación
- III. Derechos y desarrollo humano
- IV. Una propuesta para avanzar
- V. Conclusión



# Hacia una red latinoamericana de cooperación en la enseñanza e investigación en derechos humanos

*Jorge Luis Ibarra Mendivil*

**L**a Conferencia Regional sobre Educación en Derechos Humanos, y el Convenio de Colaboración suscrito entre la UNESCO, la Secretaría de Relaciones Exteriores y dos de nuestras más distinguidas instituciones afiliadas (la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Iberoamericana) han propiciado que nos reunamos en este extraordinario seminario internacional. Mucho agradezco la hospitalidad de las instituciones organizadoras y la oportunidad de dirigirme a ustedes para plantear algunas ideas y propuestas que pudieran conducir a ampliar las concepciones sobre el papel de la educación superior en la investigación, difusión y defensa de los derechos humanos.

## I. Introducción

La educación superior en el mundo, especialmente América Latina, está inmersa en el debate sobre su futuro. Al mismo tiempo que se ha ampliado el acceso y la diversificación de instituciones y programas, se cuestiona sobre los resultados e impactos de su quehacer. Actualmente nos movemos en condiciones en las que se observa una creciente interdependencia entre los países, la emergencia de nuevos actores sociales, y la profundización de la pobreza,

de la inequidad y la desigualdad, junto con una rápida degradación del medio ambiente.<sup>1</sup>

Junto con estos fenómenos, la humanidad multiplica su acervo de conocimiento científico y tecnológico a una velocidad sin precedentes. Hoy, la parte más dinámica de las economías se basa en el conocimiento; por lo tanto, no es de extrañar que a la educación superior, institución social dedicada al conocimiento, se le considere factor clave en el desarrollo de los países.<sup>2</sup> A la educación superior se le pide que contribuya a la formación de posgraduados de alta calidad y a la generación de nuevo conocimiento y tecnología de punta para apoyar a los sectores más dinámicos, al mismo tiempo que se le demanda un más claro impacto en el desarrollo y que coadyuve a la superación de las desigualdades y la pobreza.

Al respecto, en el final del siglo XX y en los albores del presente, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción de la UNESCO señala en su preámbulo que uno de los derechos humanos fundamentales es el derecho a la educación, y que ésta se constituye en un pilar de la democracia, la paz y el desarrollo sostenible; pero al tiempo que se le reconoce como un derecho se señalan sus obligaciones, como la de “defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad”.<sup>3</sup>

En este sentido, en relación con los derechos humanos, las posibilidades que tiene la educación superior son múltiples y variadas; desde la difusión de los aspectos básicos relacionados con la comprensión del concepto, las instituciones, la legislación y los mecanismos que las personas tienen a su disposición para la preservación y defensa de sus derechos, hasta el conocimiento profundo derivado de la investigación acuciosa.

## II. Democracia, derechos humanos y educación

Es importante reconocer que la vida democrática de un país es crucial para el tema que nos ocupa. Sin ella, los derechos humanos o son letra muerta en las legislaciones nacionales y en los instrumentos internacionales a los que se adhie-

---

<sup>1</sup> Tünnermann, C., *Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina*, Managua, Editorial Hispamer, 2001.

<sup>2</sup> Pallán, Carlos y Elia Marúm, *Presente y futuro de la educación superior, un estado del conocimiento*, en prensa, 2001.

<sup>3</sup> UNESCO, París, 1998.

ren los países, o no se desarrollan plenamente los mecanismos apropiados para su adecuada defensa sin distingo de origen étnico, social o de género.

México ha transitado en los últimos años por una trascendente reforma de sus instituciones políticas que ha tenido impacto, prácticamente, en todos los ámbitos de gobierno y de la sociedad de nuestro país. A pesar de ello, en derechos humanos aún queda un largo camino por recorrer; de ello dan cuenta el trabajo y las recomendaciones de las comisiones de derechos humanos en los ámbitos estatal y federal. La construcción de la democracia pasa necesariamente por una ciudadanía con mayores niveles educativos, pero también la plena vigencia de los derechos humanos pasa por la vía democrática y educativa.

En reconocimiento de esta relación entre la democracia, los derechos humanos y la educación, el Subsecretario de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública anunció hace unos cuantos días un programa que impulsará una formación “sustentada en principios universales como los derechos humanos y la democracia... [que fomente] el aprecio por la democracia y la valoración de la legalidad”<sup>4</sup> en la educación básica y media. Es, mediante esfuerzos educativos en todos los niveles que se podrá construir una ciudadanía y un gobierno que sustenten su quehacer en los valores propios de una convivencia respetuosa de los más altos principios que rigen a la humanidad.

Como señalara recientemente el Presidente del Consejo General del Instituto Federal Electoral, la universidad tiene la oportunidad, más allá de las luchas por el poder, de convertirse en el espacio del análisis racional de los asuntos nacionales.<sup>5</sup> Pero también, en el lugar en que se consolidan los valores de la libertad, la tolerancia, el respeto a las diferencias y el compromiso con la legalidad. Valores todos ellos que son la base de los derechos humanos y, por supuesto, de la vida democrática. En esta tarea formativa se encuentra una de las grandes contribuciones de las instituciones educativas del nivel superior.

Esto es especialmente relevante cuando analizamos los resultados de la “Encuesta nacional de juventud 2000”, que indican que menos del dos por ciento de los jóvenes de 15 a 24 años se perciben a sí mismos como ciudadanos. De acuerdo con dicha encuesta esta categoría ocupa el último lugar en los procesos de auto-reconocimiento, elemento indispensable en la construcción de la identidad. Además, el primer lugar entre los temas que no forman parte de las conversaciones de los jóvenes, en todos los grupos de edad –desde los 12 hasta los 29 años–

<sup>4</sup> Lorenzo Gómez Morán, “Impulsan valores en educación básica”, en: *Reforma*, 21 de mayo de 2003, p. 20A.

<sup>5</sup> José Woldenberg K., *Palabras en el evento UNAMana de dialogar por México*, UNAM, 28 de abril de 2003.

lo ocupa la política.<sup>6</sup> Desafortunadamente, este dato es indicativo de que el debate nacional sobre la democracia no ha llegado a tocar a este grupo de edad;<sup>7</sup> muestra el camino que falta por recorrer en el país para la formación ciudadana. Otro dato arroja una luz optimista sobre el camino: la mayor parte de los jóvenes contemplaría la posibilidad de participar en asuntos de carácter público relacionados con: el respeto a los indígenas; la defensa del medio ambiente; la paz; y, los derechos humanos.

En consecuencia, la pregunta que surge de manera natural es qué, cómo y cuándo enseñar en relación a este tema y quién debería hacerlo. También queda pendiente resolver sobre la perspectiva y amplitud de la concepción sobre los derechos humanos. Es claro que una parte importante del esfuerzo corresponde a la educación en todos sus niveles. Sin la contribución de las instituciones educativas los logros serán limitados, y en muchos casos, efímeros. Sin embargo, también se deberá reconocer que la responsabilidad no es solamente del sector educativo, sino que es compartida. Se trata de una tarea del Estado, en la que los gobiernos tienen una obligación ineludible en la promoción de los derechos y en la garantía de su observancia.

### III. Derechos y desarrollo humano

Para abordar el tema sobre la relación entre derechos humanos y desarrollo humano, hay que reconocer que cada uno de ellos tiene su propio campo conceptual, pero al igual que con la democracia, tienen múltiples espacios en los que se tocan: “si el desarrollo humano es el proceso de ampliación del bienestar de las personas, el cumplimiento de sus derechos a vivir en libertad y dignidad es un mecanismo indispensable para conseguirlo”.<sup>8</sup>

La encuesta sobre la juventud que ya mencionamos señala que, del conjunto de jóvenes entrevistados, los que estudian, contrario a lo que el sentido común indicaría, “perciben de manera menos optimista la situación del país y se muestran más distantes con respecto a la valoración de las dimensiones culturales y morales de la sociedad (tradiciones, religión y gente) y más escépticos con respecto a las oportunidades y al nivel de vida”.<sup>9</sup> Ello refuerza la idea de que es necesario

<sup>6</sup> *Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000*, Instituto Mexicano de la Juventud, México, 2002, p. 302.

<sup>7</sup> *Op. cit.*, pp. 272-273.

<sup>8</sup> Jara Hinojosa, Isabel, “Reflexiones sobre la democracia y los derechos humanos a propósito del Informe sobre el Desarrollo Humano 2000. Que no sepa tu mano derecha lo que hace tu izquierda”, en: *Magazine DHIAL*, núm. 06, recuperado el 15 de mayo de 2003.

<sup>9</sup> “Encuesta Nacional...”, *op. cit.*, p. 281.

realizar mayores esfuerzos para construir una cultura ciudadana respetuosa de la democracia y de los derechos humanos, pero también que sin oportunidades de desarrollo los resultados serán limitados. Al mismo tiempo, los resultados de la encuesta muestran que los esfuerzos, tanto educativos como de difusión y promoción, deben ser mayores a los que se han venido haciendo.

La universidad mexicana, y muy especialmente la universidad pública, durante la última década se ha empeñado en encontrar nuevas formas y mejores estrategias para transformar sus capacidades de transmisión, generación, difusión y aplicación del conocimiento mediante procesos de reforma y cambio institucional, de manera que logre mayores y más claros impactos en el desarrollo. Hoy profundizamos en estrategias y acciones, tanto para fortalecer las tradicionales funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, como las relativas al servicio social comunitario. Todo ello bajo una visión que promueve la generación de activos locales que detonen el desarrollo económico pero también el social y humano.

#### **IV. Una propuesta para avanzar**

A fin de presentar a ustedes una serie de propuestas para avanzar en la consecución de los grandes objetivos propuestos para este seminario internacional, me permitiré seguir el mismo orden en que se presentan dichos objetivos. Cabe señalar que ninguna de las propuestas será viable si queda solamente bajo la responsabilidad de las instituciones educativas del nivel superior y no cuenta con la participación activa de diversos actores sociales y gubernamentales. Considero que se trata de un asunto de Estado, y no de una de sus instituciones.

##### **A. Situación actual de la enseñanza y la investigación en derechos humanos en el ámbito Latinoamericano y Caribeño**

Conocer la oferta educativa del nivel superior, las acciones que hasta el presente se han realizado en la formación sobre la temática que nos ocupa, así como el conocimiento que se genera es la base para construir una propuesta educativa más amplia. El diagnóstico de la situación actual de la transmisión y generación del conocimiento sobre los derechos humanos pudiera realizarse considerando la constitución de un grupo de trabajo interinstitucional, que contara con la participación de los países de la región, a fin de que diseñara la metodología y contenido de un diagnóstico integral. Estamos pensando en un diagnóstico estratégico, que apunte hacia los problemas y aspectos clave, y no en uno exhaustivo que

consumiera recursos de los cuales en la actualidad no se dispone. Esta podría ser una primera tarea de una red de instituciones educativas, que se comenta a continuación.

## **B. Red de educación superior en derechos humanos**

Existen en la actualidad algunas redes para compartir resultados de investigación e información relativa a los derechos humanos. Por ello es importante construir sobre los esfuerzos ya en marcha, aprovechar esas experiencias y aprender de ellas. Pero requerimos de una red de mayor amplitud que proporcione el sustento para la gestión de proyectos, tanto formativos como de investigación y extensión. El propósito de la red podría ser el de avanzar en la construcción de una comunidad de aprendizaje en torno a los derechos humanos.

En este rubro, las asociaciones nacionales de universidades y las conferencias de rectores son una plataforma que pudiera ser detonadora y soporte de una red del nivel regional. Dicha red podría realizar acciones, entre otros, en los siguientes aspectos:

1. facilitar el flujo de información y conocimientos;
2. sistematizar experiencias, realizar estudios y constituir grupos de investigadores y formadores;
3. diseñar y gestionar programas educativos y de difusión y extensión;
4. promover oportunidades de aprendizaje e intercambios entre las instituciones miembros de la red;
5. establecer programas de estancias académicas para compartir conocimientos, desarrollar proyectos conjuntos y fortalecer la colaboración interinstitucional;
6. diseñar y operar un portal electrónico para facilitar los trabajos de la red, la comunicación entre los miembros y la difusión de los trabajos, y
7. fomentar el conocimiento sobre derechos humanos en la educación superior.

La fortaleza de las instituciones educativas del nivel superior son sus propios académicos y estudiantes, que podrían organizar y participar en foros, seminarios y talleres impartidos; se podrían aprovechar las ventajas de los medios electrónicos de comunicación para la difusión del conocimiento en una estrategia que permitiera capitalizar las actividades que la red pudiera realizar. Las instituciones educativas del nivel superior tienen a su alcance diversos medios de comunicación: radio, televisión, video y publicaciones entre otros, que pudieran participar en el esfuerzo para que el tema de los derechos humanos este presente en las preocupaciones de los universitarios.

La educación superior tiene una responsabilidad con los niveles educativos precedentes, que en derechos humanos podría ser cumplida a partir de acciones como las siguientes:

1. Formación de personal académico de los niveles básico y medio.
2. Diseño programas, contenidos y materiales educativos.

Como ya se mencionó, la plena vigencia de los derechos humanos pasa necesariamente por la formación ciudadana, por ello hay que ampliar el conocimiento sobre esta materia mediante acciones de difusión y formación que pudieran llegar a públicos diversos; algunas sugerencias al respecto podrían ser las siguientes:

1. Diseño y puesta en operación de programas formativos en modalidades no convencionales.
2. Elaboración de materiales y propuestas formativas y difusión de los mismos.

### **C. Desarrollar una metodología sólida y de carácter plural para la inclusión de componentes sobre derechos humanos en todos los programas universitarios.**

Construir la metodología y los contenidos para ser incorporados en los programas de licenciatura requiere de una enorme creatividad. Se requiere una gran amplitud en la visión y perspectiva con la que se abordan los derechos humanos, pero también, requiere del reconocimiento de las particularidades de cada uno de los países de la región. Se trata de una acción de primer orden de importancia para la transmisión del conocimiento en la materia. Recientemente, la ANUIES junto con la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de la Función Pública, diseñamos el programa y el material didáctico para el curso “Ética, responsabilidad social y transparencia”. Este curso puede formar parte de las asignaturas que ya se imparten en las instituciones educativas o constituir por sí mismo una nueva asignatura. La iniciativa ha sido bien acogida por las instituciones afiliadas a la ANUIES y tenemos ya noticia de los múltiples esfuerzos formativos que se han detonado a partir de la presentación y distribución de este material. Una propuesta en ese mismo sentido se ha venido trabajando desde hace tiempo con el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales en el marco del “Plan de acción para el desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior”. Por ello, me sumo a esta propuesta con toda la experiencia que la ANUIES ha construido en este camino.

## **D. Promover la participación en la construcción de propuestas sobre las causas y obstáculos que impiden el goce y ejercicio de los derechos humanos en la región**

Esta acción se encuentra estrechamente relacionada con la investigación, tanto de carácter básico como aplicado para identificar las causas y obstáculos, para, posteriormente y mediante la difusión de los resultados, incidir en su solución. Para ello, las instituciones educativas del nivel superior podrían abrir nuevas líneas de investigación sobre el tema y proveer, a las organizaciones dedicadas a la defensa y procuración de los derechos humanos, con la información necesaria para mejorar su desempeño y resultados.

## **V. Conclusión**

Las instituciones educativas del nivel superior tienen hoy, conjuntamente con las organizaciones especialmente creadas para la defensa y promoción de los derechos humanos, la oportunidad de diseñar estrategias que permitan construir, sobre la base de nuestras fortalezas en docencia, investigación y extensión, mejores espacios para la vida democrática, para el desarrollo humano y para la plena vigencia de los derechos humanos sin distingo de género, grupo étnico u origen social.

Este seminario internacional es una invitación a que identifiquemos los mejores caminos para hacer de este mundo un espacio en el que la humanidad pueda convivir y desarrollarse a plenitud.

## ¿A enredarnos de nuevo o a desenredar algo nuevo?

Benjamín Cuéllar

*“A la universidad le toca hoy despertar más y más esperanza,  
mostrando sobre todo que hay soluciones para el país,  
por más que estas soluciones sean difíciles y costosas...  
La esperanza no es, sin más, optimismo,  
ni consiste en esperar que los otros resuelvan los problemas...  
Hay que poner cuanto antes manos a la obra con desinterés,  
con lucidez y también con sacrificio...  
Arraigados en la esperanza, es preciso trabajar hoy más que nunca,  
cada uno donde más pueda rendir hasta quedar exhausto,  
hasta dar todo lo que tenemos dentro...”*

Ignacio Ellacuría, 22 de marzo de 1985

**C**uando revisé los buenos propósitos y el programa del seminario, de inmediato sentí que se habían encendido las luces ante mí. Fue entonces, quiero suponer, cuando creo que me quedó un poco más claro por dónde desarrollaría mi intervención; ésta giraría en torno a:

1. El quinto objetivo de este importante evento: *“Promover la participación de las universidades mediante el análisis, la crítica y la investigación en la construcción de propuestas sobre las causas y obstáculos que impiden el goce y ejercicio de los derechos humanos en la región”*.
2. Obviamente el tema de esta mesa, en la que participamos a pesar de todos los costos que debemos pagar por ser la última, después de tres días de intenso y provechoso trabajo.

3. El marco de realidad, nacional y regional, donde el Instituto de Derechos Humanos de la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”, mi espacio laboral desde hace más de una década, nació y se ha mantenido a lo largo de casi dieciocho años, intentando contribuir a garantizar el respeto real e integral de los derechos humanos en El Salvador, mediante la participación organizada de la población y el funcionamiento de las instituciones, tanto estatales como sociales.

Antes de entrar en materia, debo agradecer a quienes pensaron, organizaron y operativizaron el seminario, por las atenciones que nos han brindado y por los resultados del mismo. Pero no sólo debo, sino también quiero expresarles mi gratitud porque además de facilitarme el espacio para transmitirles lo que me obligaron a reflexionar sobre la temática, me posibilitaron encontrar de nuevo a entrañables amigas y amigos con quienes comencé a colaborar hace casi veinte años y por más de ocho, durante mi estadía en este querido país en la construcción de su movimiento de derechos humanos, ahora convertido en una realidad innegable.

Perdón por el abuso, pero no se trata de un recurso demagógico. Para mí es una necesidad expresar esto último pues, desde lo vivido, considero que hacerlo es algo refrescante y necesario que nos remite a eso que no debemos perder, a pesar de los riesgos y las tentaciones. Me refiero a lo humano de esta causa y a los lazos personales que en la lucha por alcanzar sus objetivos debemos establecer, mantener y reforzar. Volver a estar con esa querida gente, positivamente terca y absolutamente convencida, reanima e invita a imaginar las formas posibles para entusiasmar a quienes debemos y aún nos falta convencer.

Para evaluar el presente estado de cosas en la región, se debe considerar uno de los más importantes aportes de Ignacio Ellacuría cuando afirmó lo siguiente:

*Muchas veces tras la normatividad absoluta, abstracta, se da el encubrimiento ideologizado e interesado que defiende lo ya adquirido sin discutir el modo de esa adquisición y sin discutir cómo el derecho de todos se convierte en privilegio de pocos, por cuanto son pocos quienes cuentan con las condiciones reales para hacer efectivos esos derechos. Cuando el derecho se convierte en privilegio niega su esencia universal y deja de ser derecho del hombre para ser privilegio de clase o de grupo de individuos.<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Ellacuría, Ignacio, *Historización de los derechos humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares*, recopilado en *Escritos Filosóficos* (t. III), UCA Editores, San Salvador, El Salvador, Primera Edición, 2001, p. 435.

Por eso, si se pretende actuar con la necesaria congruencia al momento de analizar hoy la vigencia de los derechos humanos en nuestros países, el punto de partida y el de llegada no difieren entre sí; se trata del mismo: las mayorías excluidas y más vulnerables de sus poblaciones. Desde esa posición, la universalidad de los derechos humanos siempre se encontrará determinada por la calidad de vida de aquéllas. Esa valoración desde las víctimas se contrapone a la que publicitan los victimarios desde “arriba” y desde “afuera”. Es “abajo y adentro”, el lugar privilegiado desde el cual se debe valorar el actual estado de cosas.

En concreto, se trata de establecer qué tanto el acceso a la justicia es igualitario, cuánto se ha avanzado en la realización de los derechos proclamados, en qué medida se puede constatar si tales derechos están siendo efectivos para garantizar la seguridad de toda la población —o sólo la de unos pocos— y hasta qué punto la satisfacción de los reclamos de esas mayorías es verificable y cuantificable. Eso permitirá, por encima de cualquier opinión particular interesada o manipuladora, establecer la agenda pendiente de lo que de fondo hay que cambiar; además, permitirá descubrir las pistas sobre las necesarias e ineludibles responsabilidades para lograrlo.

En esa línea, la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” la UCA de El Salvador, ha definido su misión y su identidad. El horizonte de su actividad se encuentra en las mayorías oprimidas constituidas por los sectores de la población que sobreviven en una situación donde apenas alcanzan a satisfacer sus necesidades más elementales, que se encuentran marginados por unas minorías y que están en esas condiciones por razones estructurales. De ahí que su objetivo último e integral sean las mayorías populares y la superación de las estructuras que las oprimen.

El campo de su actividad es el cultivo de la realidad nacional; ésta es el centro de la proyección social, la investigación y la docencia de la UCA. A esa realidad nacional intenta aproximarse desde una doble perspectiva: desde lo que las mayorías populares padecen injustamente y desde lo que aspiran justamente.

Su modo de actuar lo ubica en la palabra eficaz. Esa eficacia es innegable si se parte de un saber lúcido y si éste logra ser comunicado a la conciencia colectiva, especialmente a la de las mayorías populares. La palabra es eficaz, además, cuando sus razones comunican verdad y proponen los medios para resolver los problemas más graves de la realidad nacional. Por último, es eficaz por ser beligerante, en medio de una situación de rebeldía de la razón contra la irracionalidad y de resistencia ante los que se oponen a la justicia. Se trata, en definitiva, de anunciar con verdad lo justo y denunciar con valor lo injusto.

Fiel a su misión e identidad, la UCA ha impulsado diversas acciones propias de su esencia a lo largo de sus casi 48 años de existencia. Por esa fidelidad a su

mandato “concretada a través del pensamiento, la enseñanza y la propuesta”, ha recibido ataques de todo tipo; y los ha recibido antes, durante y después de la guerra. Una de las últimas actividades es la que se realizó en marzo de este año: el Encuentro Mesoamericano “VERDAD, JUSTICIA Y PAZ”. En la declaración final del mismo se incluyó entre otras cosas un aceptable y muy resumido diagnóstico de la realidad regional; ahora me aprovecho del mismo, para compartir con ustedes algunas de sus partes. Veamos:<sup>2</sup>

Sabemos que, con muchas dificultades, en la mayor parte de nuestros países se han hecho intentos por instaurar la democracia y dejar atrás de una vez por todas las guerras, los autoritarismos y las prácticas sistemáticas e institucionales de violación a los derechos humanos. Entre los obstáculos más grandes para avanzar en tal dirección, se encuentran el rechazo de la verdad y el desprecio de la justicia por parte de sectores poderosos. Por eso, al diseñar los procesos específicos de transición, en algunas ocasiones se consideró necesario adoptar medidas en torno a los graves hechos de violencia ocurridos durante el pasado reciente, considerando que verdad y justicia son, sin más, los pilares insustituibles de una paz sólida y duradera.

Sin embargo, los resultados no han sido los esperados y en general persiste una inaceptable situación de desamparo ante la justicia, sobre todo en el caso de las mayorías populares. Sin duda, eso pesa mucho de forma negativa para la restauración de los tejidos sociales rotos e impide que la democracia y la paz se instalen en la región con posibilidades de perdurar.

A lo anterior se suman la baja participación ciudadana, la corrupción, el crimen organizado y la falta de una institucionalidad estatal creíble y confiable. Las brechas entre lo rural y lo urbano, entre ricos y pobres, entre indígenas y ladinos, entre mujeres y hombres, mantienen a esas mayorías en un estado de iniquidad permanente que sólo se altera para agravarse cuando ocurren fenómenos naturales que se vuelven desastres por la misma vulnerabilidad de aquéllas.

Es necesario reconocer que durante los últimos veinte años del siglo pasado, el panorama de América Latina cambió. Países que habían padecido el rigor de las guerras internas pudieron finalizarlas a través de negociaciones políticas; otros que fueron escenario de crueles dictaduras, iniciaron intentos por transitar a la democracia. Se aprobaron nuevas constituciones o se reformaron las existentes, para tratar de consolidar los avances en esa dirección.

---

<sup>2</sup> Instituto de Derechos Humanos de la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (IDHUCA). *Declaración final del Encuentro Mesoamericano “Verdad, Justicia y Paz”*, San Salvador, El Salvador, 28 de marzo, Sitio electrónico: [http://www.uca.edu.sv/publica/idhuca/el\\_hoy.html](http://www.uca.edu.sv/publica/idhuca/el_hoy.html)

Pero también fue el tiempo de la implantación del esquema neoliberal con sus privatizaciones y aperturas, reformas y ajustes estructurales. En estos veinte años, como nunca antes, ha crecido la pobreza entre nosotras y nosotros. Son ya más de 200 millones las personas que sobreviven en esa condición dentro de nuestro continente, al tiempo que ha aumentado vertiginosamente la concentración de la riqueza en manos de las multinacionales y sus socios locales.

Al amparo de un limitado sistema político, empresas que se construyeron con el ahorro y el esfuerzo de varias generaciones pasaron a ser propiedad de particulares; importantes sectores de la industria y el agro se arruinaron en la apertura abrupta a una competencia para la que no fueron preparados y en la que sus rivales gozaban de protecciones asimétricas; la deuda externa y eterna continuó llevándose buena parte de los presupuestos nacionales en forma de tributo a su servicio; los recursos naturales fueron entregados a la voracidad del capital transnacional; y la fuerza laboral siguió siendo agotada “hasta el límite” en las maquilas, en el trabajo fuera de las fronteras o en todas las otras formas imaginables de empleo precario. Estas son las razones de la ruina de nuestras economías y de la miseria creciente de nuestra gente, que llenan el ambiente de violencia, deterioran la convivencia y dificultan las relaciones civilizadas en nuestras sociedades.

Hoy en día, para mantener el estado de cosas que sólo favorece a unos grupos privilegiados, se viene impulsando en la región un sordo retorno al autoritarismo. Nuestros países se militarizan, crece el control policial y se sofistican las formas de vigilancia privada. Ha resurgido la intolerancia social que sanciona con la muerte al diferente por el solo hecho de serlo, pero que no es otra cosa que uno de los mecanismos para mantener el control social absoluto.

No sé si estarán de acuerdo con ese planteamiento sobre las causas y los obstáculos que, como dice el quinto objetivo de este seminario, “impiden *el goce y ejercicio de los derechos humanos en la región*”, o con el enfoque de Ellacuría y la UCA sobre el papel de las instituciones de educación superior en sociedades como las nuestras. Si no lo están, espero que me lo digan luego. Mientras tanto, seguiré exponiendo y exponiéndome a partir de la siguiente interrogante: ¿Se necesita, en semejante escenario, crear una red regional como la propuesta para la discusión en esta mesa? Pienso que sí. ¿Por qué? Por, al menos, dos razones para mí fundamentales que resumo en seguida:

1. Por lo que podría denominarse una especie de “operativo matemático para la vigencia de los derechos humanos”. Me refiero a la necesidad de *sumar* voluntades y esfuerzos valiosos para *multiplicar* los resultados positivos, a fin de contribuir a la neutralización de quienes le *restan* la dignidad de nuestros pueblos y que, además, *dividen* a las personas y los grupos que luchan por su causa.

2. Porque, parafraseando a Louis Joinet, la publicidad es la mejor arma para combatir la impunidad. Una red universitaria regional articulada y funcionando con coherencia y eficacia en la investigación, la docencia y la propuesta para el cambio estructural de la realidad actual que oprime a las mayorías en nuestras sociedades, estará descubriendo, con fundamento y legitimidad, lo que otros quieren encubrir con dinero y publicidad.

El pensamiento, la palabra y la acción de las universidades en la región “desde y para las víctimas”, unida a la presión de grupos solidarios en Canadá, Estados Unidos de América, Europa y otros, podría generar en nuestros países dinámicas interesantes que, por un lado, animen a la participación organizada de la gente para hacer valer sus derechos y, por el otro, obliguen a modificar determinadas las políticas públicas.

La creación de esa red es, pues, necesaria y además deseable. Sin embargo, ¿es posible? Sí es posible, pero sólo si se consideran en serio y de manera responsable los tres grandes peligros que pueden acecharla y si se establecen con humildad y objetividad las condiciones para evitar caer en otra frustración más.

Dije “tres grandes peligros”; quizás no sean los únicos, pero son los que en la práctica alcanzo a ver como los más relevantes. Me refiero a los protagonismos personales muchas veces inútiles, a las bastante incómodas burocracias institucionales y a la realidad cotidiana de un trabajo siempre urgente. Esos son, para mí, los factores que en infinidad de ocasiones terminan enredando los buenos propósitos de algunas “redes” y sepultando intentos valiosos o, en el mejor de los casos, atrofiando sus dinámicas positivas.

Revisemos las propias experiencias al respecto y saquemos conclusiones. ¿Cuántas de las personas que aquí nos encontramos junto con otras más, en otras oportunidades y en otros países hemos pensado, gestado e inaugurado “redes” de cualquier tipo en derechos humanos que rápidamente murieron por inanición o, en el mejor de los casos, sobreviven vegetando sin tener mayor influencia sobre la situación de la gente y sin ser tomadas en serio por sus opresores.

No es mi deseo ser o parecer fatalista ni absoluto, pero yo pienso que el saldo de nuestra participación en distintas “redes” no es tan favorable si se evalúan sus resultados concretos en favor del “bien común”. Un ejemplo: mientras gastamos tiempos y recursos en la exquisita discusión sobre lo que es o lo que no es “sociedad civil”, la civilización de nuestras sociedades llenas de pobreza, exclusión y otras injusticias más, no llega.

Ahí es donde se nos plantea un gran riesgo: el de que, seguramente sin intención, terminemos contribuyendo en parte al predominio del “mal común” que victimiza a las mayorías. Pero si éstas se convierten en ese “objetivo último e

integral” al que se refiere Ellacuría, cuando se impulsan iniciativas como la que hoy se encuentra en la mesa de discusión, los tres peligros a los que ya me referí pueden reducirse a su mínima expresión o, quizás, hasta eliminarse por completo. Los productos del esfuerzo podrán ser entonces valiosos, por su impacto positivo en la transformación de la realidad actual.

No nos engañemos. Hay quienes gozan, celebran y se benefician al vernos clausurando encuentros internacionales entre hermosas declaraciones y fotografías bien tomadas para la memoria, sabiendo que después nos despediremos para dedicarnos a enviar o recibir mensajes electrónicos mientras esperamos la siguiente gran reunión.

Entre tanto ahí estarán siempre las víctimas de violaciones a sus derechos, retándonos con su sola existencia y hasta guiándonos —con su sabiduría sencilla— en la superación de los obstáculos que aún nos impiden asumir esa enorme responsabilidad, derivada del lugar tan privilegiado que ocupamos en sociedades como las nuestras: la de hacer de la universidad, desde su vocación y mediante su incursión en la realidad, una herramienta más de utilidad para el cambio social.

Porque el compromiso con las víctimas, si es verdadero, es algo temible. No lo digo yo; es Lanssiers<sup>3</sup> quien lo dice así:

*El compromiso vital con las víctimas... es algo temible. Viviremos con ellas, soñaremos con ellas y con ellas nos despertaremos. Movilizarán nuestra creatividad y nuestra ternura, serán el foco incandescente de nuestra preocupación, nos chuparán la sangre y la energía, nos harán llorar y reír, estaremos poseídos como uno puede ser poseído por un espíritu. Mil veces las engendremos, pero también seremos engendrados por ellas y viviremos mil vidas.*

Una de esas lúcidas víctimas latinoamericanas, Sola Sierra, reconocida dirigente del movimiento chileno que reclama verdad y justicia por la desaparición de sus familiares durante la dictadura me planteó en abril de 1999 algo fundamental.

*“El problema de la lucha contra la impunidad tiene que ver con la imaginación. El ‘paciente inglés’ —me dijo ella refiriéndose a Augusto Pinochet, que en ese momento se encontraba detenido en Londres— nunca se imaginó que lo agarrarían en el país de su amiga, la Thatcher; pero nosotras imaginamos una y mil formas*

<sup>3</sup> Hubert Lanssiers, sacerdote católico nacido en Bélgica. Estudió en Francia y vivió en Japón, cuando descargaron sobre éste las dos bombas atómicas; después viajó a Kampuchea y acompañó allí a las víctimas del genocidio de Pol Pot. Luego se fue a Perú en la época de Sendero Luminoso, donde se quedó a trabajar entre otras cosas en las prisiones; según ha dicho, se quedará en Perú viviendo hasta que muera.

*para que eso ocurriera. Ahí está la clave: a los victimarios les falta imaginación porque desprecian la justicia; a las víctimas nos sobra, porque luchamos por ella”.*

Algunos meses después, Sola falleció. Sin embargo, con lo que me dijo en esa ocasión, siempre la tengo presente.

No hay duda que vivimos en una región históricamente insegura. Los estallidos sociales, las prácticas estatales sistemáticas de violaciones a los derechos humanos por razones políticas y las guerras que periódicamente han ocurrido en ésta, son el resultado lógico de la acumulación de injusticias en lo económico, social, cultural y ambiental; de la permanencia y el incremento de la impunidad; y del cierre de espacios para la participación de la gente en decisiones importantes que le afectan o de la manipulación de dicha participación.

En las condiciones actuales, ¿pueden volver a ocurrir hechos y situaciones como las anteriores? Quien responda con toda seguridad que no, corre el riesgo de quedar en el ridículo más lamentable. La situación actual de los países en nuestra región, me remite a pensar en “bombas de tiempo” que progresivamente aumentan su potencia y cuya explosión es inevitable, de no trabajar con y para las víctimas apelando a su imaginación.

Por todo lo anterior y porque, al menos en el caso de la UCA tenemos algo para compartir de nuestra experiencia y muchas ganas de aprender de otras, se me ocurre proponer dos consideraciones necesarias para la creación de una “red latinoamericana de cooperación en la enseñanza e investigación a nivel superior en derechos humanos”, a la que yo le agregaría el componente de la propuesta:

1. Unidad en la acción docente, investigadora y propositiva, teniendo como centro la defensa y promoción de los derechos humanos de las mayorías populares.
2. El establecimiento de ámbitos prioritarios comunes a la región para el impulso de esa acción, dentro de los cuales se sugieren los siguientes:
  1. Acceso a la justicia; es decir, el combate a la impunidad del pasado y del presente;
  2. Participación organizada de la población, como dinámica esencial para el funcionamiento de las instituciones democráticas en un Estado de Derecho;
  3. Superación de la violencia en todas sus manifestaciones: política, social, intrafamiliar y de género, entre las más notorias, y
  4. Alternativas económicas, sociales, culturales y ambientales construidas desde, con y para las víctimas del modelo actual.

Sobre esa base, debería quedar instalado o instalarse en el plazo más breve posible un pequeño grupo de trabajo para la formulación en cuatro meses como máximo de una propuesta para la creación y el funcionamiento de esa “red latinoamericana”.

na de cooperación en la enseñanza, investigación y propuesta a nivel superior en derechos humanos”, que incluya entre otras cosas una coordinación ejecutiva o secretaría técnica integrada por tres personas: una representante de la oficina de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), otra del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) y la tercera de las universidades de la región.

Dicha propuesta debería circularse de inmediato entre nosotras y nosotros por medios electrónicos de comunicación, a fin de mejorarla y concretar oficialmente la iniciativa.

Se dice que “nunca falta un pelo en la sopa”. Siempre existe ese riesgo, que se vuelve algo mucho más delicado, por decirlo de alguna forma, cuando se trata de un encuentro donde abunda gente que defiende y promueve los derechos humanos, en cualquiera de sus formas y ámbitos.

*Los organismos que defienden los derechos humanos —afirma el peruano Alberto Adrianzén— bien pueden ser definidos como los aguafiestas. Cuando pensamos que todo va bien y que el futuro nos sonríe, ahí están ellos para recordarnos que no es así... Dichos organismos se comportan como los “Pepes Grillos” que todos llevamos dentro. Nos recuerdan que no estamos solos, que somos egoístas y que debemos pronunciarnos sobre temas fuertes. Por eso no es extraño que su imagen sea polémica; que no guste ni al poder y algunas veces tampoco a los ciudadanos.*

¡Imagínense, convertirse en el “Pepe Grillo” dentro de una reunión como ésta! Ojalá yo haya logrado ser, al menos, el “pelo en la sopa” con este intento de reflexión. Eso tal vez contribuya a que tengamos más cuidado al preparar ese suculento y nutritivo caldo “la red latinoamericana de cooperación en la enseñanza, investigación y propuesta a nivel superior en derechos humanos” y a que, además, logremos servirlo con orgullo en la mesa común donde nuestros pueblos se alimentan y fortalecen mientras luchan por hacer valer sus derechos y vivir con dignidad. Muchas gracias.



# **Constitución y puesta en marcha de la red latinoamericana de cooperación en la enseñanza e investigación a nivel superior en derechos humanos y elaboración de su programa de trabajo**

*Rosalía Sosa Pérez*

*Sumario:*

- I. Introducción
- II. Constitución y puesta en marcha de la red de educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe



# Constitución y puesta en marcha de la red latinoamericana de cooperación en la enseñanza e investigación a nivel superior en derechos humanos y elaboración de su programa de trabajo

*Rosalía Sosa Pérez*

## I. Introducción

**E**s para mí un gran honor poder dirigirme a ustedes en este seminario, para la constitución y puesta en marcha de la red latinoamericana de cooperación en la enseñanza e investigación a nivel superior en derechos humanos y para la elaboración de su programa de trabajo. Deseo felicitar muy sinceramente a los organizadores de este seminario internacional, especialmente a sus auspiciadores y a las distintas instituciones por la magnífica y generosa hospitalidad que vienen brindando a todas las delegaciones participantes, así como por la pulcritud y esmero en el desarrollo de esta actividad.

Deseamos destacar la importancia de la creación de un espacio compartido que tiene como antecedente la celebración de la Conferencia Regional que culminó con la Declaración de México de 2001, la cual se consolidará con la cooperación bilateral y multilateral que en materia de educación en derechos humanos se deberá establecer entre nuestros países a través de la creación de esta red latinoamericana y del Caribe.

Muchos vemos con preocupación la poca importancia que se le da al tema de la educación superior en derechos humanos, por ejemplo en nuestro país, que a

pesar de los avances no hay una sola escuela de derecho que imparta el tema de los derechos humanos dentro de sus planes de estudios ordinarios. No hay dudas de que este proceso trae consigo, al menos de manera potencial, grandes esfuerzos. A pesar de lo mucho que se ha hablado y escrito, no ha de quedar en claro la forma en la que debemos ser parte integrantes de esta aldea global donde el ser humano participe como sujeto, y no como objeto, en igualdad de condiciones.

Dada la trascendencia de este asunto quiero insistir, además, en otro hecho íntimamente vinculado con lo anterior: para las instituciones universitarias en cada uno de nuestros países, resultará especialmente enriquecedor la permanente intercomunicación con sus pares, a fin de garantizar un flujo permanente de información que permita la puesta al día de los objetivos y metodologías establecidas en este gran espacio compartido. Pero, principalmente, esta mayor comunicación y coordinación de esfuerzos servirá para dotar de un instrumento de excelencia a nuestros centros de educación superior.

En consecuencia, esta red latinoamericana y del Caribe está llamada a emerger como una comunidad de enlace para la cooperación, concertación y apoyo recíproco entre las universidades, entre maestros y maestras en derechos humanos Y, al mismo tiempo, deberá contribuir decisivamente con el intercambio de información sobre programas, metodologías y sistemas de capacitación en derechos humanos.

Bajo estas premisas, aspiramos que esta red pase a convertirse, en el ámbito de la educación, promoción e investigación en derechos humanos, en un verdadero modelo de coordinación e integración, contribuyendo decisivamente con el buen funcionamiento de una sociedad democrática en todos y cada uno de nuestros países.

## **II. Constitución y puesta en marcha de la red de educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe**

1. Definición de los principios que fundamentan la red;
2. Definición visión y misión de la red;
3. Establecimiento de un plan de trabajo para su creación y puesta en marcha;
4. Proceso de administración y fuentes de financiamiento;
  - a. Administración;
  - b. Identificación de fuentes de financiamiento y cooperación;
5. Redacción de las reglas de funcionamiento (objetivo, órganos de funcionamiento, qué se persigue) y constitución (identificación de sus miembros, forma de selección, productos):
  - a. Definir:

- I. Secretaría permanente (administración);
  - II. Secretaría pro-tempore (organiza reuniones);
  - III. Coordinadores nacionales, y
6. Conferencia Regional como órgano de seguimiento, evaluación del impacto y ayuda mutua.

Es importante celebrar un seminario preparatorio con el propósito de dotar de un mínimo normativo que institucionalice y formalice la forma más adecuada de reglas y pautas que han de regir en lo sucesivo la estructura y organización de la red. Además, reunir a los que sí pueden tomar decisiones de nuestras instituciones y que éstas asumen su papel con responsabilidad, ya que en muchas ocasiones los que trabajamos en derechos humanos somos una gota de agua en el desierto.

### **A. Misión y visión**

Sería muy oportuno definir cuál es la misión de esta red y como la queremos ver (visión) dentro de cinco años.

### **B. Naturaleza y fines de la red de educación superior**

La red de educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe reúne a las universidades, maestros y maestras dedicados a la docencia, investigación y promoción de los derechos humanos, con un propósito de concertación y cooperación, sustentado en el diálogo, la solidaridad y la adopción de proyectos y acciones concertadas, con la convicción de la existencia de un acervo cultural común que, sin menoscabo del necesario respeto a la diferencia, contribuye al fortalecimiento de la educación superior en derechos humanos y, por extensión, del sistema democrático, mediante la reafirmación de postulados compartidos que aseguren una formación integral a través del saber de los derechos humanos en las currículas de todas las carreras universitarias así como generar alianzas y compartir experiencias a través de la participación de las universidades para fortalecer el goce y el ejercicio de los derechos humanos de la región.

### **C. Objetivos:**

La red de educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe tiene por objetivos:

1. Potenciar la relación permanente y fluida entre las universidades de América Latina y El Caribe;
2. Incentivar la inclusión del saber de los derechos humanos en las currículas de todas las carreras universitarias;
3. Promover la docencia, investigación y promoción de los derechos humanos en las universidades;
4. Analizar propuestas sobre las causas y obstáculos que impiden el goce y ejercicio de los derechos humanos en la región;
5. Fomentar el intercambio de información y la cooperación universitaria;
6. Impulsar programas de capacitación en derechos humanos a maestros y maestros, inicial y continua, y
7. Coordinar y dar seguimiento a los proyectos de cooperación y declaraciones adoptados.

## **D. Ámbito de la red**

La red de educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe como miembros natos y de derecho que, como tales, deberán ser convocados, por la Secretaría Pro Tempore, a las reuniones preparatorias de la Conferencia Regional, los siguientes:

La estructura organizativa de la red será la siguiente:

1. Secretaría Permanente,
2. Secretaría Pro Tempore,
3. Coordinadores Nacionales

## **E. Secretaría Permanente**

Se constituye la Secretaría Permanente de la red Latinoamericana y del Caribe de educación superior en derechos humanos, como órgano técnico de apoyo a los miembros de la red, en comunicación permanente con aquéllos mediante los coordinadores nacionales, trasladando información acerca de sus actividades y recabando y recibiendo, por igual conducto, sus iniciativas y observaciones, convocando al efecto, si fuera preciso, reuniones de coordinadores o de expertos designados con carácter específico por uno de los miembros. Asimismo, la Secretaría Permanente mantendrá una estrecha relación con la Secretaría Pro Tempore.

Son funciones de la Secretaría Permanente:

1. Velar por la regular celebración de las distintas Conferencias Regionales, conforme a lo acordado en cada una de ellas y lo previsto en estas normas de funcionamiento;

2. Realizar un seguimiento permanente o temporal del estado de cumplimiento de las decisiones, recomendaciones, proyectos y declaraciones adoptadas en cada una de ellas, coordinando o supervisando la actividad que pudiera constituir la Conferencia Regional para el seguimiento o elaboración de trabajos técnicos relacionados con concretas decisiones, recomendaciones, proyectos o declaraciones;
3. Auxiliar a la Secretaría Pro Tempore en la organización de la Conferencia Regional, facilitándole toda la información que precise;
4. Establecer mecanismos de coordinación con la Conferencia Regional de universidades de América Latina y el Caribe, y con otras conferencias o cumbres, cuyo ámbito geográfico o contenido coincidan total o parcialmente con los de esta Conferencia Regional o cuyas decisiones puedan coadyuvar los objetivos asumidos en proyectos, programas o declaraciones;
5. Archivar la documentación elaborada en las Conferencias Regionales y conservar relación permanentemente actualizada de las personas designadas como coordinadores nacionales;
6. Servir de soporte técnico, organizativo y administrativo a la red;
7. Identificación de fuentes de financiamiento, y
8. Apoyar la ejecución de los proyectos y programas

Sede de la Secretaría Permanente:

La sede de la Secretaría Permanente de la led Latinoamericana y del Caribe se determinará por consenso de los miembros, por un periodo de, al menos, dos años.

## **F. La Secretaría Pro Tempore**

La Secretaría Pro Tempore es el órgano técnico, designado por el miembro al que corresponde la responsabilidad de organización de cada Conferencia Regional, para asumir esta función.

La Secretaría Pro Tempore gozará de plena libertad para concebir con criterio propio el desarrollo de las sesiones, sin más límites que los señalados por las presentes normas de funcionamiento.

La Secretaría Pro Tempore dispondrá el desarrollo de la Conferencia Regional en sesiones plenarias o sectoriales y establecerá, del modo que estime conveniente:

1. Los contenidos y agenda de cada una de ellas en congruencia con los fines y objetivos que se señalan en estas normas y los específicos que se incorporen en cada Conferencia Regional;
2. La designación del órgano y persona o personas que asumirán la dirección de los debates, y la exposición de las materias, procurando la incorporación del

- mayor número de delegados y una distribución equitativa entre las distintas áreas geográficas representadas;
3. La elaboración y publicación de los documentos de la Conferencia Regional;
  4. Los aspectos de organización de carácter técnico o logístico, y
  5. Los mecanismos de financiación de la Conferencia Regional.

La Secretaría Pro Tempore deberá prever un proceso de preparación de la Conferencia Regional que permita dotar el desarrollo de las sesiones del necesario respaldo técnico y que garantice la participación previa de los miembros o delegados designados oficialmente por los miembros, con plena capacidad de decisión, en todas o alguna de las actividades preparatorias y, en particular, en las que tengan por objeto el señalamiento del contenido, agenda y metodología de trabajo de cada Conferencia Regional.

La Secretaría Pro Tempore coordinará su actividad con la Secretaría Permanente, que facilitará la información necesaria para asegurar el buen funcionamiento de la Conferencia Regional, trasladándole el resultado del seguimiento asumido por esta última respecto de proyectos, propuestas y resoluciones adoptados en las Conferencias Regionales anteriores, así como el de las actividades desarrolladas en aras de su coordinación con otras Conferencias Regionales, en las que reúne rectores de universidades, ministros de educación, entre otros.

La Secretaría Pro Tempore cesará en sus funciones al término de la Conferencia Regional cuya organización haya asumido, trasladando aquéllas al miembro organizador de la Conferencia Regional siguiente.

## **G. Coordinadores nacionales**

Cada uno de los miembros designará un coordinador nacional, elegido entre quienes ocupen en su seno cargos de máxima responsabilidad, que asumirá funciones de enlace entre el miembro respectivo y las Secretarías Permanente y Pro Tempore, comprometiéndose a facilitar cuantos datos permitan una rápida y fluida comunicación entre ellos y a informar de cualquier incidencia que pueda afectar al desempeño de las funciones encomendadas.

Los miembros comunicarán a las Secretarías Permanente y Pro Tempore la eventual sustitución del coordinador inicialmente designado, a la mayor brevedad posible, indicando el nombre, cargo o destino y demás datos necesarios del nuevo coordinador designado.

Los coordinadores nacionales constituirán el punto de enlace con sus homólogos designados para la formación de la red. La Conferencia Regional se reunirá al menos cada dos años, en el país previamente determinado, con un mínimo de un

año de antelación, por consenso de los miembros. Las fechas y lugar concretos de celebración de la conferencia serán fijados por la Secretaría Pro Tempore.

El miembro del país organizador convocará a cada conferencia con una antelación mínima de cuatro meses respecto a las fechas previstas para su celebración.

Las candidaturas de los miembros para la celebración de futuras Conferencias Regionales se remitirán a la Secretaría Permanente que, a su vez, dará cuenta de las presentadas a la Secretaría Pro Tempore para la determinación de sucesivas sedes en la Conferencia Regional cuya organización asuma aquélla. Las candidaturas podrán presentarse también durante el transcurso de la Conferencia Regional.

Si, por cualquier motivo, la Conferencia Regional no pudiera celebrarse en el país elegido o no existiesen candidaturas, se reunirá en el país sede de la Secretaría Permanente, sin perjuicio de que, si alguno de sus miembros ofreciera oportunamente la sede de su territorio, pudiera acordarse, previa consulta a los restantes miembros, su celebración en dicha sede.

## **H. Idiomas**

Es idioma oficial de la Conferencia el español.

## **I. Financiamiento**

Las condiciones de financiación de cada Conferencia Regional serán determinadas por la Secretaría Pro Tempore, gestión previa detectada por la Secretaría Permanente. Como regla general, el miembro del país anfitrión asumirá los gastos de la organización del evento y de las actividades preparatorias del mismo, excepto los desplazamientos, hospedaje y viáticos de los representantes de cada Universidad y sin perjuicio de la posibilidad de recurrir a financiación externa nacional o internacional para sufragar unos y otros.

Los gastos que pudiera generar la radicación de la sede de la Secretaría Permanente corresponderán al país que acoja dicha sede, sin perjuicio de la colaboración de los miembros o del eventual recurso a medios de financiación externa en la organización de las reuniones que fueran necesarias o en la contratación de los expertos cuya cooperación reclame el adecuado seguimiento de las Declaraciones de la Conferencia Regional, conforme, en todo caso, a lo acordado por aquéllos.

## **J. Conferencia Regional**

Tiene como objeto la reunión de los miembros de la red a los fines de dar seguimiento a las Declaraciones, evaluar el impacto, establecer líneas de acción en materia de educación superior en derechos humanos.

## Intervención de Gonzalo Abad-Ortiz

**B**uenas tardes, yo quisiera ser muy breve en mi intervención, pues efectivamente lo que me parece fundamental es que podamos discutir las ideas que se han planteado. La UNESCO tiene un Programa Regional de Derechos Humanos, el cual abarca ciertos temas fundamentales, algunos de los cuales ya han sido referidos por la doctora Sosa. En 2001 la UNESCO, con la colaboración de la Cancillería mexicana y la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, celebró la Conferencia Regional sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, la cual cumplió con el objetivo de analizar el estado actual de la educación en derechos humanos en la región, además de debatir y adoptar recomendaciones concretas en los ámbitos nacional y regional. En dicha Conferencia se adoptó un programa de acción, conocido como la Declaración de México, la cual permitió –entre otras cosas– esclarecer el mandato de la UNESCO en este tema.

En ese sentido, la UNESCO, en estrecha colaboración con los Ministerios de Educación, debe continuar impulsando la educación en derechos humanos en todos los niveles de la educación formal y no formal. Asimismo, y tomando como antecedente el trabajo llevado a cabo por las diversas redes que la UNESCO ha apoyado, básicamente a través del Instituto de Educación Superior para América Latina, la UNESCO seguirá impulsando la educación superior en derechos humanos, sobre la base de fortalecer la función democratizadora y defensora de los derechos humanos que deben cumplir las universidades. Tomando en cuenta la facilidad de trabajo que se deriva de la sostenibilidad, presupuesto, operacionabilidad y mandatos ministeriales que respaldan a estas redes, la UNESCO estima fundamental el poder apoyar una iniciativa en términos de educación superior.

En concreto quisiera referirme al apoyo de la UNESCO a la iniciativa que –con base en lo que he escuchado esta mañana– es un consenso, y que tiene que ver

con la necesidad y el provecho de impulsar la creación de una red latinoamericana y del Caribe de cooperación en la enseñanza e investigación de los derechos humanos a nivel superior. Tal como puedo constatar por la amplia participación en este seminario de personas vinculadas con la educación superior, en particular de los rectores y las autoridades educativas, dicha red contará con la voluntad concreta de cada uno de ustedes de participar en la misma.

Igualmente, retomando las ideas planteadas por los dos oradores que me precedieron en el uso de la palabra, quisiera mencionar la importancia de establecer un grupo de trabajo que pudiera facilitar la concepción de la red en su estructura y programas, de tal manera que en los próximos meses tengamos una red en funcionamiento y resultados concretos que demuestren la voluntad de sus miembros de efectivamente participar y ligarse a la red. En ese sentido, a manera de sugerencia, quisiera proponer la realización de las siguientes actividades: elaborar un directorio de profesores, investigadores y expertos en derechos humanos de las universidades e instituciones de educación superior de la región; poner en marcha un portal electrónico que permita la comunicación entre los miembros de la red; integrar un banco de datos de los proyectos de investigación sobre derechos humanos, a fin de determinar el universo actual y las nuevas necesidades de investigación; y avanzar –con base en los materiales que se obtengan de este seminario– en la elaboración de un diagnóstico sobre el estado de la educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe. Posteriormente, y ya sobre la base de actividades y resultados concretos, podremos ampliar la convocatoria a un número mayor de universidades y autoridades educativas de América Latina y el Caribe. En ese sentido, me congratula la presencia el día de hoy del Subsecretario de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública de México, lo cual demuestra la voluntad de formar parte de este esfuerzo. Asimismo, quiero compartir la opinión de la doctora Sosa y de Benjamín Cuéllar, en el sentido de tomar en cuenta las necesidades nacionales en el diseño del programa y actividades de la red, la cual si bien constituye un método moderno de comunicación que nos permitirá tener una visión regional y comparativa, debe ser concebida a partir de las realidades concretas de cada país.

Por último, me gustaría comprometer el apoyo de la UNESCO en este proyecto, en el entendido de que si bien la UNESCO no es un organismo de financiamiento, posee ciertos recursos que podrían captarse para apoyar esta iniciativa. Quisiera terminar diciendo que cuando hay buenas ideas, voluntad y compromiso político –como estoy seguro por ejemplo que el gobierno de México lo tiene– los financiamientos pueden facilitarse. Muchas gracias.

## Intervención de Julio Rubio Oca

**E**n primer lugar, por mi conducto, la Secretaría de Educación Pública quiere expresar su reconocimiento al comité organizador de este seminario internacional, por la invitación que le hizo de participar en el desahogo de su agenda. Hemos asistido desde el inicio de los trabajos y hemos podido constatar que, en la medida en que se han hecho las aportaciones de todos los participantes, se puede derivar una primera conclusión de los trabajos del seminario, en el sentido de que contamos con un diagnóstico preliminar de cuál es el estado actual de la enseñanza y la investigación en materia de derechos humanos que se realiza en las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe. El hecho de haber compartido también las experiencias diversas que en las instituciones de educación superior se han puesto en operación, a través de diferentes estrategias o de modelos educativos, nos permite sacar conclusiones en relación a que la mayor parte de los modelos o de las estrategias en las instituciones están muy centradas en la impartición de esta materia o de este tema en los programas educativos de derecho, en las facultades o escuelas de derecho y que en pocas ocasiones hemos podido constatar modelos de carácter transversal, lo cual nos parece en lo particular extremadamente importante, con el propósito de incidir en la formación integral de los estudiantes y, con ello, contribuir a una de las misiones fundamentales de nuestras instituciones de educación superior que es formar ciudadanos. También en el transcurso de este seminario se hicieron una serie de aportaciones que van orientadas a la construcción de un conjunto de propuestas que nos permitan mejorar aquellos aspectos relativos a la enseñanza y a la investigación en derechos humanos en nuestras propias instituciones de educación superior, y hemos escuchado en esta Mesa, por parte de los colegas que participan en ella,

propuestas que ya apuntan a la necesidad de conformar una red de educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe. La Secretaría de Educación Pública de México coincide con la importancia de crear una red de esta naturaleza, nos parece que muchas de las iniciativas que se han escuchado en el desahogo de los trabajos de este seminario pueden ser canalizadas de manera muy efectiva a través de la operación de una red, pero también consideramos que para evitar esos riesgos a los cuales hacía referencia Benjamín Cuéllar, es muy importante que en los acuerdos que tomemos el día de hoy, y sobre todo en los trabajos que puedan dar lugar a identificar la forma en que pueda operar una red de esta naturaleza, se clarifique el objeto, la agenda y el programa de desarrollo de la red. Escuchamos creo yo, objetivos diversos aun en relación a los objetivos que puede tener una red de esta naturaleza, y en buena medida los fracasos que podemos sistematizar con relación a la operación de redes en México y en el mundo, se deben a mi juicio, a que las redes cuando empiezan a operar no tienen claro cuál es el objeto, la agenda que van a desarrollar, y con base en ella enfocar los esfuerzos de los diferentes participantes.

Ya el maestro Ibarra adelantaba una serie de iniciativas que me parece que en efecto deben formar parte de la agenda de esta red, y quisiera yo añadir tres puntos adicionales a los que ya se han comentado, particularmente enfocados al aspecto de la enseñanza y la investigación que se tienen que llevar a cabo en nuestras instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe. La primera es que a través de una red podríamos también no sólo sistematizar, sino ampliar la cobertura de los programas de posgrado en derechos humanos. En México tenemos muy pocos programas de posgrado en esta dirección, realmente necesitamos ampliar la cobertura y una red de esta naturaleza nos permitiría generar alianza estratégicas para garantizar y ampliar las oportunidades de acceso a la formación de personas que se conviertan en promotoras de la defensa de los derechos humanos. Ciertamente esta iniciativa podría ser también de gran utilidad para ir avanzando en un esquema que nos permita el reconocimiento de créditos en América Latina; aquí tenemos evidentemente un gran rezago en relación con lo que está ocurriendo en otros países en del mundo y particularmente en la Unión Europea, con relación a conformar un verdadero espacio de educación superior en América Latina, y este puede ser un camino que nos permita probar estrategias para después ampliar su cobertura. Añadiría también a esa agenda algo que me pareció muy importante y que presentó el doctor Wences, y que es en relación a que esta red puede tomar como un objeto de trabajo, y probablemente uno de los más importantes, el análisis sobre los desafíos que tienen nuestras instituciones de educación superior en relación con el desarrollo

de una sociedad de la información y una sociedad del conocimiento, los desafíos que tienen en este marco en relación con el desarrollo científico y tecnológico, y poner en el centro de la reflexión el tema del bien público y del bien privado, y evidentemente su impacto en los derechos humanos. Me parece que este es un asunto de la mayor importancia. Vivimos en nuestro país en este momento un debate intenso en relación a este asunto en el área de la salud y seguramente el tener una red en esta dirección podría ayudarnos a adelantar el análisis sobre temas que van a emerger en la medida en que una sociedad con estas características se desarrolle. También es posible que a través de esta red pudiéramos sistematizar mejor las experiencias que existen en relación con estas clínicas que se señalaban en Brasil u otros espacios, los observatorios a los cuales hacia referencia la profesora Flor Alba Romero nos parece que, ubicando bien los temas, las estrategias y una visión clara de qué es lo que se espera del funcionamiento de una red, estaremos seguramente llenando un espacio muy importante en relación a con la educación superior, la investigación y los derechos humanos. Ciertamente, el conformar una red, a nuestro juicio debe correr en dos rutas en paralelo, sería muy deseable que pudiéramos fomentar la conformación de una red en México, tomando las experiencias que ya tenemos en otros países. Seguramente el convenio firmado entre la UNESCO, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Iberoamericana y la Secretaría de Relaciones Exteriores, puede ser una fuerza impulsora para el desarrollo de una red, y aquí ANUIES podría jugar un papel muy importante a través de su estructura regional para garantizar la identificación de nodos de la red que nos permitan avanzar en esa dirección y construir la agenda que desahogue los temas que se han propuesto. De manera paralela, coincido que valdría mucho la pena conformar un equipo de trabajo que nos permita reflexionar acerca de cómo conformar una red en América Latina y el Caribe, pero insisto, creo que el punto fundamental es que nos pongamos de acuerdo sobre cuál debe ser el objeto de la red y las estrategias para su desarrollo. Muchas gracias.



## **Conclusiones del seminario internacional sobre educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe**

**L**os participantes en el seminario internacional sobre Educación Superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, organizado en el marco del convenio de colaboración suscrito entre la representación de la UNESCO en México, la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Iberoamericana, sede Ciudad de México. Expresando la importancia del logro de las metas establecidas en el Decenio Internacional de las Naciones Unidas de Educación en Derechos Humanos; Reiterando las recomendaciones contenidas en la Declaración de México, acordada en la Conferencia Regional sobre Educación Superior de Derechos Humanos; Convencidos de la importancia de contribuir a la realización de un diagnóstico sobre el estado actual de la enseñanza y la investigación de nivel superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe; Reconociendo la necesidad de incluir el saber de los derechos humanos en las currículas de todas las carreras universitarias, como una manera de contribuir al desarrollo de una cultura de derechos humanos; Expresando nuestra convicción de contribuir al desarrollo, desde una visión amplia en todos los niveles, de componentes de los derechos humanos en cada carrera universitaria, de manera obligatoria, opcional y/o transversal con una metodología sólida y un carácter plural; Tomando en cuenta la relevancia de la promoción de redes de educación superior en la región con universidades y maestros dedicados a la docencia, investigación y promoción de los derechos humanos;

Destacando la necesidad de promover la participación de las universidades mediante el análisis, la crítica y la investigación, en la construcción de propuestas sobre las causas y obstáculos que impiden el goce y ejercicio de los derechos humanos en la región;

Concluimos lo siguiente:

## **I. Currículum, estrategias pedagógicas y enseñanza de los derechos humanos en el nivel superior**

1. La incorporación de los derechos humanos en la currícula de todas las carreras universitarias es fundamental, ya que se trata de una formación de carácter integral;
2. Los diagnósticos sobre currícula, estrategias pedagógicas y enseñanza de los derechos humanos en educación superior en muchas ocasiones son insuficientes y no se les ha dado amplia difusión. Es necesario llenar este vacío en el nivel superior;
3. Se presentaron varias experiencias enriquecedoras, cuya sistematización posterior servirá de base para un diagnóstico al respecto;
4. Las estrategias para la incorporación de la temática de derechos humanos a nivel curricular y transversal son diversas. Cada institución de educación superior debe definir las tareas a desarrollar dependiendo de su contexto;
5. El enfoque de incorporación en la currícula debe incluir el vínculo de la teoría con experiencia práctica conforme al contexto y la realidad social de cada país, así como una visión preventiva de los derechos humanos;
6. La transformación de la práctica en el eje articulador del proceso de enseñanza en derechos humanos constituye un elemento central en las estrategias, manteniendo el rigor académico, pero incorporando a la vida cotidiana y situando a los diferentes grupos sociales como sujetos de derecho, y
7. El intercambio de experiencias es importante para actualizar materiales y bibliografías que reflejen la evolución del tema de derechos humanos. Al respecto, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) cuenta en esta materia, con experiencias enriquecedoras y con un importante soporte bibliográfico para avanzar en el mejoramiento de los diagnósticos y en la multiplicación de estrategias exitosas.

## II. Formación de docentes universitarios en derechos humanos

8. Se identificaron pocas experiencias y programas pedagógicos sobre la formación de docentes de educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe, por lo que es necesario multiplicar esfuerzos para desarrollar esta área de particular relevancia;
9. Existen experiencias importantes de formación docente así como sobre formación de gestores y profesionistas de los derechos humanos, además de algunas experiencias de maestrías especializadas;
10. Dadas las diversas propuestas que se presenta en la formación de docentes y formadores, se debe pensar en metodologías diferentes porque cada tipo de formación tiene naturaleza distinta;
11. En el caso de los formadores de derechos humanos, las instituciones académicas tienen un papel fundamental para apoyar los esfuerzos de sector público y en particular la labor que realizan los organismos públicos de los derechos humanos y las organizaciones de la sociedad civil;
12. Las políticas de formación docente en derechos humanos en la región son insuficientes y débilmente se comienzan a esbozar. Un elemento central de esta política debe ser la congruencia dentro de las instituciones, planes y programas, así como, la formación de docentes;
13. En la estrategia para la formación en derechos humanos es necesario tomar en cuenta como un elemento central su multidisciplinariedad, su carácter multidimensional, así como su complejidad;
14. La metodología debe centrarse en un concepto amplio de aprendizaje más allá de la simple transmisión de conocimiento e inscribirse en una realidad concreta.
15. La evaluación del impacto y del efecto del proceso educativo es también indispensable para la estrategia de formación docente. Ello también requiere la sensibilización de los evaluadores;

## III. La enseñanza del derecho internacional de los derechos humanos (DIDH) y del derecho internacional humanitario (DIH)

16. El diagnóstico presentado en este seminario sobre la enseñanza del DIDH y DIH contempla únicamente la experiencia mexicana en las facultades de derecho, el cual si bien resulta muy interesante, refleja todavía la necesidad de continuar desarrollando planes y programas en la materia y fortalecer la formación de docentes en DIDH y DIH;

17. En cuanto a la experiencia en el campo de la enseñanza en las facultades de derecho, se observa la necesidad de crear mayores mecanismos de educación formal y no formal en DIDH y DIH, así como mejorar los ya existentes. Las experiencias de las clínicas jurídicas fueron resaltadas como exitosas, por lo cual, se considera importante impulsar su multiplicación;
18. Se pone de manifiesto el deber de cumplir con lo establecido en los instrumentos internacionales que consagran el derecho a ser educado en DIDH y DIH y el deber de los Estados de garantizar la eficacia de ese derecho. En el cumplimiento de esta obligación internacional es fundamental la participación de las universidades e instituciones de educación superior, las organizaciones de la sociedad civil, las entidades públicas de defensa de derechos humanos y los organismos internacionales de carácter educativo;
19. Se subraya la importancia de la enseñanza de estas dos disciplinas con el ejemplo de todos aquellos involucrados, tanto en los procesos educativos como en la experiencia social. Este ejemplo debe inundar la vivencia educativa desde las aulas, en la relación docente-estudiante; en la experiencia de campo, mediante la investigación y asesoría en casos concretos; así como con la actuación del Estado. La transversalidad del DIDH y DIH se hace patente en los argumentos antes planteados, generando la necesidad de educar hacia una cultura de los derechos humanos;
20. Se constata la existencia de tendencias contraeducadoras a las concepciones y prácticas de DIDH y DIH en la actual situación internacional, por lo cual, se considera de renovada importancia que los Estados, las universidades e instituciones de educación superior, los organismos públicos de defensa de los derechos humanos, la sociedad civil y los organismos internacionales de carácter educativo den un nuevo impulso a la difusión, conocimiento y eficacia del DIDH y el DIH para contribuir en la construcción de un mundo más seguro y pacífico;
21. El Estado debe asumir una política pública activa, que incluya la congruencia entre sus declaraciones y sus acciones, la igualdad de oportunidades, así como la educación en DIDH y DIH, misma que debe ampliarse a todos los servidores públicos, funcionarios, miembros de las instancias de administración y procuración de justicia, así como a las instituciones de seguridad; ellos deberán, mediante su actuación, convertirse en educadores de la sociedad siguiendo los lineamientos de esta pedagogía activa del Estado y la enseñanza por el ejemplo;

#### **IV. Líneas de investigación e inventario de proyectos sobre derechos humanos**

22. Existe un escaso desarrollo de la investigación académica universitaria sobre derechos humanos, en comparación con la significación que el tema ha adquirido en la agenda pública de América Latina y el Caribe;
23. Esta área requiere de una atención especial por parte de las instituciones académicas dado su rezago en la región;
24. Es necesario promover una mayor investigación de carácter institucional, en virtud de que varias han sido desarrolladas de manera individual y muchas veces fuera de las instituciones académicas;
25. En muchos casos la investigación en derechos humanos se mantiene sectorizada en algunas disciplinas, por ejemplo en derecho. Se deben promover investigaciones en diversas áreas con un enfoque multidisciplinario e interinstitucional y se debe fortalecer y promover la investigación independiente;
26. Debe existir una vinculación entre el ámbito universitario y las necesidades de investigación que provengan de los sectores gubernamentales, de la sociedad civil y del ámbito internacional;
27. La escasa producción académica sobre la investigación en educación en derechos humanos debilita la lucha por su vigencia, por lo cual su reforzamiento es una necesidad académica y práctica.

#### **V. La participación de las universidades en México y América Latina en la Agenda del Decenio y en los programas nacionales de educación sobre derechos humanos**

28. Las universidades latinoamericanas han jugado un papel histórico en los procesos de cambio político. Este rol se vio debilitado en las décadas de los sesenta y setenta. En el momento actual es indispensable recuperar la función democratizadora, gestora del cambio social y defensora de los derechos humanos por parte de las universidades;
29. Es igualmente necesario otorgar un papel prioritario a la promoción de los derechos económicos, sociales y culturales en América Latina, así como que su promoción y docencia busquen incidir en su cumplimiento integral. Es importante tomar en consideración que en el actual proceso de globalización otros actores y no sólo los Estados pueden atentar contra la vigencia de los derechos económicos sociales y culturales, lo cual no nece-

sariamente libera al Estado de sus responsabilidades de garantizarlos y protegerlos;

30. Existen algunas experiencias de elaboración de programas nacionales de derechos humanos en las cuales el Estado, las universidades y la sociedad civil participan. Existen también programas nacionales que promueven acciones en la transmisión, producción y extensión del saber de los derechos humanos con la participación activa de las universidades;
31. Se subraya el importante papel que pueden jugar las universidades como mediadoras del diálogo entre el gobierno y la sociedad civil en la integración de programas nacionales de derechos humanos y de educación en derechos humanos.
32. Existen experiencias valiosas como la red sur, y las auspiciadas por la American University y la Universidad de Alcalá de Henares, que procura vincular instituciones de educación superior de América latina y el Caribe, Asia y África para promover en el campo de la educación en derechos humanos un diálogo Sur-Sur y Sur-Norte;
33. En los programas especializados de las universidades debe velarse porque la concepción de los derechos humanos se refleje en su estructura curricular;

## **VI. Creación de una red Latinoamericana y del Caribe de cooperación en la enseñanza e investigación a nivel superior en derechos humanos y la elaboración de su programa de trabajo**

34. La creación de la red favorecerá mecanismos de cooperación académica con los organismos públicos de derechos humanos, organizaciones de la sociedad civil, organismos intergubernamentales e internacionales relacionados con la educación;
35. Los participantes apoyamos la conformación de una red de universidades e instituciones de educación superior en los términos planteados por el programa de la reunión;
36. La red de educación superior en derechos humanos de América Latina y el Caribe, será una asociación voluntaria, conformada para motivar, suscitar, estimular y coordinar acciones conjuntas en materia de docencia, investigación, y difusión en derechos humanos, a fin de enriquecer y potenciar la cooperación;
37. Los mecanismos fundamentales del trabajo de la red serán la difusión de lo que hacen las entidades que la integran y la oportuna circulación de información entre sus miembros, que facilite acciones bilaterales o multilaterales, así

- 
- como también la realización de eventos interinstitucionales periódicos para concretar acciones de cooperación;
38. A la red podrán integrarse todas las universidades e instituciones de nivel superior de América Latina y del Caribe que tengan o deseen desarrollar actividades académicas en derechos humanos en cualquier ámbito: docencia en distintos niveles, capacitación, investigación, difusión y publicaciones;
  39. Las acciones de cooperación estarán centradas en las actividades sustantivas de las instituciones integrantes de la red, como son actividades académicas, y también en la búsqueda de recursos para proyectos bilaterales y multilaterales;
  40. Se establecerá un grupo de trabajo para configurar un proyecto concreto de la red y su estructura y funcionamiento y simultáneamente cumplir las acciones inmediatas siguientes:
    - a. Elaborar un directorio de instituciones de educación superior, profesores, investigadores y expertos en derechos humanos de la región;
    - b. Poner en marcha una página *web*;
    - c. Integrar un banco de proyectos de investigaciones en curso;
    - d. Utilizar los materiales de la reunión de México para elaborar un diagnóstico actualizado del estado de la educación superior en derechos humanos;
    - e. Se conformará una Secretaría Técnica en la que participarán representaciones de las universidades, la UNESCO y el IIDH;
    - f. Contactar a las redes existentes para conocer sus programas de trabajo, y
    - g. Definir mecanismos de evaluación y seguimiento.



## Semblanzas biográficas de los ponentes

**Gonzalo Abad-Ortiz**, es de origen ecuatoriano. Desde el 2000 se desempeña como Representante de la UNESCO en México. Egresado de El Colegio de México, realizó estudios de postgrado en esa misma institución y en la Universidad de Sussex, Reino Unido. Ha sido miembro del Servicio Exterior del Ecuador y representante del mismo ante varios organismos internacionales y conferencias de carácter mundial, así como catedrático y profesor visitante en diversas universidades e institutos de estudios superiores de América y Europa. En Ecuador se ha desempeñado como Director de la Escuela de Sociología de la Universidad Central y como Director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). En UNESCO ha fungido como Consejero Regional de Ciencias Sociales; Director del Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe; Representante de UNESCO en Venezuela y Director Internacional de Cooperación para el Desarrollo en UNESCO París. Actualmente es Consejero Principal de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe. Es autor de libros y artículos en revistas especializadas en materia de Ciencias Sociales de Ecuador, México, Italia, Francia y Venezuela. Es miembro de varias sociedades y organizaciones internacionales vinculadas con las ciencias sociales.

**Guadalupe Teresinha Bertussi** nació en Brasil y es mexicana por naturalización. Estudió la licenciatura en Sociología en Brasil y la maestría y el doctorado también en Sociología en la División de Estudios de Postgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es fundadora de la Universidad Pedagógica Nacional, en donde trabaja como investigadora y docente. También ha impartido cursos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM;

en la Universidad Autónoma Metropolitana; en la Universidad Autónoma de Chapingo; en la Universidad Pedagógica Veracruzana; en la Universidad Autónoma de Tlaxcala y en la Universidad Autónoma de Baja California. Además, ha impartido cursos en Brasil y en España. Es coordinadora de la obra *Anuario Educativo Mexicano: Visión Retrospectiva*, que ofrece la relectura crítica y sistemática de las noticias que sobre educación publican anualmente los principales periódicos nacionales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

**Miguel Carbonell Sánchez** es mexicano, licenciado en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México, en donde actualmente trabaja como investigador de tiempo completo y Coordinador de la Unidad de Extensión Académica y Proyectos Editoriales del Instituto de Investigaciones Jurídicas. Es doctor en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid, además de contar con un diploma en Derecho Constitucional y Ciencia Política por el Centro de Estudios Constitucionales de Madrid. Se ha desempeñado como profesor de Derecho en diversas universidades de la República Mexicana. En el año 2000 fue galardonado con el Premio Anual de Investigación Jurídica *Ignacio Manuel Altamirano*. A partir de julio de 2001 ocupa el grado de Investigador Nacional nivel II del Sistema Nacional de Investigadores. Es Coordinador Académico de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos comentada*, del *Nuevo Diccionario Jurídico Mexicano* y Coordinador del Comité Técnico de la *Enciclopedia Jurídica Mexicana*. Forma parte de los Consejos Editoriales de *Isonomía*, *Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*; *Cuestiones Constitucionales*, *Revista Mexicana de Derecho Constitucional* y del *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. Es autor de seis libros y coordinador o compilador de otras 16 obras. Ha publicado colaboraciones en *Unomásuno*, *El Universal*, *Reforma*, *Este País*, *Nexos*, *Le Monde Diplomatique*, entre otros.

**Benjamín Cuéllar Martínez** es de origen salvadoreño, estudió Jurisprudencia y Ciencias Sociales en la Universidad de El Salvador, y Ciencias Políticas y Administración Pública en la Universidad Nacional Autónoma de México, país en el cual en 1984 fundó el Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria”, del cual fue Secretario Ejecutivo hasta 1991. En enero de 1992 regresó a El Salvador para asumir la Dirección del Instituto de Derechos Humanos de la Universidad Centroamericana *José Simeón Cañas* (IDHUCA), cargo en el que permanece hasta la fecha. Desde 1995, la misión del IDHUCA es la de contribuir a garantizar el respeto a los derechos humanos, a través del uso de las instituciones estatales, por personas y grupos que buscan soluciones justas a sus problemas. Desde 1996, pertenece al Consejo de Directores del Centro

para la Justicia y el Derecho Internacional (CEJIL), del que fue vicepresidente entre mayo de 1998 y marzo de 2002. Desde 1995 integra el Comité Asesor de las instituciones ejecutoras de la cooperación canadiense para El Salvador, en los temas de reducción de la pobreza, democracia y derechos humanos. De 1996 a la fecha preside el Grupo de Monitoreo Independiente de El Salvador (GMIES), organización que trabaja por el respeto a los derechos humanos en fábricas maquiladoras. Entre 1995 y 1998, fue miembro del Consejo Consultivo de la Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos y del Comité Consultivo del Consejo Centroamericano de Procuradores de Derechos Humanos; actualmente pertenece al Consejo Asesor de la procuradora nombrada en julio del 2001. Ha colaborado con instituciones sociales y estatales en América Latina, Europa y Asia. El 9 de abril de 2003, el IDHUCA recibió la Medalla de los Derechos Humanos de la República Francesa, como un reconocimiento al trabajo realizado en este campo.

**Óscar Luján Fappiano** es argentino, Secretario de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Argentina. Exprofesor adjunto de derechos humanos en la Universidad de Buenos Aires. Fue profesor del curso sobre *Fuerzas Armadas y Policías* impartido en el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). Ha sido miembro de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), Procurador General de la Nación Argentina y dos veces Diputado Nacional.

**David Fernández Dávalos** es mexicano, sacerdote de la Compañía de Jesús, licenciado en Filosofía y Ciencias Sociales por el Instituto Libre de Filosofía y licenciado en Teología por el Colegio Máximo de Cristo Rey. Maestro en Sociología por la Universidad Iberoamericana. De 1994 a 1998 fue Director del Centro de Derechos Humanos *Miguel Agustín Pro Juárez, A.C.* En 1996 fue galardonado con el premio *Human Rights Watch*. De julio de 1998 a junio de 2002 fue Rector del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Autor de diversos libros, entre los que destacan: *Malabareando. La Cultura de los Niños de la Calle y Este es el Hombre. Vida y Martirio de Miguel Agustín Pro*. Actualmente es Asistente de Educación de la Compañía de Jesús.

**Gustavo Gallón** es de origen colombiano, abogado graduado en la Universidad Externado de Colombia, maestro en Ciencia Política por la Universidad de París y doctor en Sociología Política por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Desde su creación en 1988, se ha desempeñado como Director de la Comisión Colombiana de Juristas. Entre 1999 y 2000 fungió como Representante Especial de la Comisión de Derechos Humanos de las

Naciones Unidas para Guinea Ecuatorial. Fue fundador y primer presidente del Centro para la Justicia y el Derecho Internacional (CEJIL) y miembro de su Consejo Directivo, así como miembro de la Comisión Internacional de Juristas, de la Comisión Andina de Juristas y del Consejo Internacional de la Fundación Sueca de Derechos Humanos. Desde 1979 ha sido Profesor en la Universidad Nacional Externado de Colombia, los Andes y Javeriana de Bogotá. Asimismo, ha fungido como profesor invitado en la Universidad de Notre Dame en Indiana. Autor de varias publicaciones sobre estado de derecho y derechos humanos en Colombia. Se ha hecho acreedor a diversos reconocimientos, entre los que se encuentran: el Premio Internacional de *Human Rights Watch* a defensores de derechos humanos, el Premio Internacional de Derechos Humanos otorgado por el Colegio de Abogados de Estados Unidos, el Premio Internacional a Defensores de Derechos Humanos conferido por el Lawyers Committee for Human Rights y la Orden al Mérito Ciudadano en grado de Comendador, otorgada por el Alcalde Mayor de Bogotá.

**Claudio Grossman** es chileno, licenciado en Derecho por la Universidad de Chile y Ph.D. por la Escuela de Leyes de la Universidad de Amsterdam. Fue nombrado Decano de la American University, Washington College of Law en el año de 1995 y actualmente es el Raymond Geraldson Scholar de Derecho Internacional Humanitario. Ha sido presidente en dos ocasiones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). Actualmente es Relator Especial para el tema de los Derechos de las Mujeres y de los Derechos de las Poblaciones Indígenas. En octubre de 2000 fue galardonado con el Premio *Outstanding Dean of the Year* otorgado por la National Association for Public Interest Law. Asimismo, en el 2002 la Inter-American Press Association le otorgó el *Gran Premio Chapultepec* por sus logros en el área de derechos humanos, y por su trabajo y compromiso en la promoción y protección de la libertad de expresión y de prensa. En abril de 2002 fue galardonado con el Premio *Charles Hamilton Houston Outstanding Dean*, por la Conferencia sobre Becas Legales para la Población de Color del Atlántico Medio.

**José Antonio Guevara** es de nacionalidad mexicana, estudió la licenciatura en Derecho en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, y el doctorado en Derecho en la Universidad Carlos III de Madrid. Actualmente es Coordinador del Programa Universitario de Derechos Humanos de la Universidad Iberoamericana. Asimismo, es Coordinador para América Latina y el Caribe de la Coalición por la Corte Penal Internacional (CPI).

Jorge Luis Ibarra Mendivil es mexicano, licenciado en Derecho por la Universidad de Sonora y maestro en Ciencia Política por la Universidad Nacional

Autónoma de México. Fue Rector de la Universidad de Sonora durante dos periodos consecutivos (1993-1997 y 1997-2001) y Rector del Colegio de Sonora (1988-1993). Desde junio de 2001 es Secretario General Ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Es miembro de diversos organismos estatales, nacionales e internacionales, entre los que destacan: la Junta Directiva del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el Consejo Directivo del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior y el Subcomité de Educación de la Comisión Sonora-Arizona. Ha publicado varios libros y es articulista en revistas nacionales e internacionales sobre temas educativos, culturales, de administración pública y de carácter social.

**Carlos Armando Peralta** es mexicano, actualmente se desempeña como profesor investigador del Centro de Investigación y Formación Social del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), en donde estudió la maestría en Desarrollo Humano con la tesis *La Formación del Actor por los Derechos Humanos en México*. En ese mismo instituto fungió durante cuatro años como Coordinador del Programa Universitario de Derechos Humanos y Educación para la Paz. Actualmente es Consejero y Coordinador por parte del ITESO del Proyecto *Formar para Transformarnos*, para el fortalecimiento de las organizaciones civiles. Fundador de la Academia Jalisciense de Derechos Humanos. Desde 1997 ocupa el cargo de Consejero Electoral propietario del Instituto Electoral del Estado de Jalisco. Ha colaborado en diversas redes de organismos civiles, entre ellas: la Red Todos los Derechos para Todos, la Red por los Derechos de la Infancia y el Colectivo de Organismos Civiles por los Derechos Humanos en Jalisco.

**Flavia Piovesan** es originaria de Brasil, es profesora doctora del Postgrado y de la Facultad de Derecho de la PUC-SP en la áreas de Derecho Constitucional y Derechos Humanos. Es maestra y doctora en Derecho Constitucional, habiendo desarrollado su doctorado en la Escuela de Leyes de Harvard, en calidad de *visiting fellow* del Programa de Derechos Humanos. Desde 1991 es Procuradora de Derechos Humanos del Estado de Sao Paulo, habiendo sido la primera colocada en el concurso de ingreso, y fue coordinadora del grupo de trabajo de derechos humanos de la Procuraduría General de Estado de 1996 a 2001. Es miembro del Comité Latinoamericano y del Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer, del Consejo Nacional de Defensa de los Derechos de la Persona Humana y de la Comisión de Justicia y Paz de la Asociación de los Constitucionalistas Democráticos. Fue observa-

dora de las Naciones Unidas en la 42 Sesión de la Comisión del Status de la Mujer. En 1997 recibió la mención honorífica del premio *Franz de Castro Holzwarth*, conferido por la Comisión de Derechos Humanos de la OAB/SP. Es autora de los libros: *Derechos Humanos y el Derecho Constitucional Internacional*; *Temas de Derechos Humanos*; *Protección Judicial contra Omisiones Legislativas: Acción Directa de Inconstitucionalidad por Omisión y Orden de Imposición*, entre otros.

**Gloria Ramírez** es mexicana, licenciada en Ciencias Políticas y Administración Pública por la Universidad Nacional Autónoma de México y doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de la Sorbona. Actualmente es Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, y Presidenta de la Academia Mexicana de Derechos Humanos. A lo largo de su vida profesional se ha desempeñado como profesora-investigadora y como miembro de numerosas organizaciones civiles y académicas en materia de educación. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: *Derechos Humanos: L'education aux droits de l'homme et á la démocratie: défis de la société mexicaine* y *La educación para la paz y los derechos humanos: sus significados, alcances y retos en México*. En 1996 se hizo acreedora a la mención honorífica del Premio UNESCO de Educación en Derechos Humanos.

**Ana María Rodino** es de origen argentino, licenciada en Letras por la Universidad de Rosario, maestra en Lingüística por la Universidad de Costa Rica y doctora en Educación por la Universidad de Harvard. Educadora, investigadora y autora de diversas publicaciones científicas y didácticas en el campo de la lingüística aplicada a la educación, la producción de materiales educativos, y la educación en derechos humanos. Actualmente se desempeña como docente del Doctorado en Educación en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica y como Coordinadora de la Unidad Pedagógica del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH).

**Julio Rubio Oca** es mexicano, realizó sus estudios de licenciatura, maestría y doctorado en Física en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México. Fue investigador en el Instituto de Física de la UNAM y profesor-investigador del Departamento de Física de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en donde además ocupó importantes cargos directivos. En 1997, la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) lo elige como su Secretario General Ejecutivo, cargo que desempeñó hasta el año 2000, en que fue designado Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Ha colaborado en diversas comisiones

dictaminadoras en la UNAM y en la UAM, y ha sido presidente de la Comisión Dictaminadora del Sistema Nacional de Investigadores. Entre las distinciones más importantes que ha recibido, destacan el Premio Nacional de Investigación Científica en el área de Ciencias Exactas que otorga la Academia Mexicana de Ciencias; el Premio *Manuel Noriega Morales* de la Organización de Estados Americanos y el nombramiento de Investigador Nacional nivel III del Sistema Nacional de Investigadores. Es autor de más de 150 artículos de investigación publicados en revistas con arbitraje y circulación internacional, así como de diversos artículos de docencia y divulgación.

**Flor Alba Romero** es colombiana, actualmente se desempeña como Directora de Bienestar y docente de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Colombia. Es Antropóloga con especialidad en Derechos Humanos y en el año 2000 fue galardonada con la mención de honor del Premio UNESCO de Educación en Derechos Humanos.

**Judith Salgado** es originaria de Ecuador y Coordinadora Regional del Programa Andino de Derechos Humanos en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Es doctora en Jurisprudencia. Ha realizado estudios de postgrado de Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Derechos Humanos y Seguridad Democrática. Ha sido Coordinadora Académica de varios cursos abiertos y cursos de formación en derechos humanos. Es Coordinadora Académica y docente del curso de postgrado de especialización superior en derechos humanos en la Universidad Andina Simón Bolívar.

**Pablo Salvat** es chileno, estudió la licenciatura en Filosofía en la Universidad Católica de Chile y realizó también algunos estudios libres de ciencias sociales en la Universidad de Chile y en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Chile. Doctor en Filosofía, miembro del Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea (CERC) y del Programa de Educación para la Democracia, la Paz y los Derechos Humanos del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Actualmente se desempeña como profesor titular en el Centro de Ética de la Universidad A. Hurtado, en la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales y en la Maestría en Estudios Sociales de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile. Ha participado en diversas publicaciones colectivas relativas a temas de juventud, política, derechos humanos, ética y justicia. Su obra más reciente lleva por título *El porvenir de la equidad. Aportaciones para un giro ético en la filosofía política contemporánea*.

**Rosalía Sosa** es originaria de República Dominicana, es abogada y economista, profesora de Derecho Penal en la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Coordinadora de la cátedra y el posgrado en Derecho Penal y del diplomado sobre Resolución Alternativa de Conflictos. Doctora en Derecho Procesal Constitucional por la Universidad del País Vasco, responsable de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos en la Universidad de Santo Domingo, directora de la Oficina Nacional de Defensa Judicial adscrita al Poder Judicial. Es coautora del libro *Introducción al Estudio del Derecho*, así como autora de *El Derecho a la Defensa en un Estado de Derecho*, columnista de la Revista *Gaceta Judicial en Derechos Humanos*.

**Rodolfo Stavenhagen** es maestro en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y doctor en Sociología por la Universidad de París. En 2001 fue nombrado Relator Especial para los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Pueblos Indígenas de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas. Asimismo, es vicepresidente del Instituto Interamericano de Derechos Humanos y miembro del Consejo de la Universidad para la Paz de las Naciones Unidas. Actualmente se desempeña como profesor-investigador en el Centro de Estudios Sociológicos del Colegio de México, del cual es fundador y primer Director. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Ha sido profesor visitante de las Universidades de Harvard y Stanford, así como de varias otras en Europa. Es miembro de los Consejos Directivos de numerosas organizaciones no gubernamentales tanto nacionales como internacionales. En 1997 el gobierno de México le otorgó el Premio Nacional de Artes y Ciencias. Entre sus libros más recientes se encuentran: *Conflictos Étnicos y Estado Nacional*, *La Cuestión Étnica: Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas* y *Entre la Ley y la Costumbre: El Derecho Constitutivo Indígena en América Latina*.

**Rosalío Wences Reza** es mexicano, director de la Unidad de Ciencias de Desarrollo Regional de la Universidad Autónoma de Guerrero. Doctor en Sociología por la Universidad de Iowa. Ha sido profesor de tiempo completo de la Universidad de Connecticut, la UNAM y la Universidad Autónoma de Guerrero, de la cual fue rector en tres periodos no consecutivos. Diputado Federal. Director de los siguientes proyectos de investigación: *Los Conocimientos sobre Derechos Humanos de Jóvenes de Secundaria del Estado de Guerrero* y *La transición a la Democracia en Guerrero: El Papel de la Ciudadanía, las ONGs, la Prensa y las Instituciones Políticas*. Miembro de la Red de Profesores-Investigadores de Derechos Humanos y Educación para la Democracia.

# Directorio de Participantes

## A

Gonzalo Abad-Ortiz  
Organización de las Naciones Unidas  
para la Educación, la Ciencia y la  
Cultura (México)  
mexico@unesco.org

Mariclaire Acosta  
Secretaría de Relaciones Exteriores  
(México)  
macostau@prodigy.net.mx

Elba del Rocío Aguilar Chacón  
Benemérita Universidad Autónoma  
de Puebla (México)  
beniag@hotmail.com

Emilio Aguilar Rodríguez  
Escuela Nacional de Estudios  
Profesionales (México)  
aemilio@servidor.unam.mx

Jorge Aguirre Hernández  
Universidad de Monterrey (México)  
jaguirre2@udem.edu.mx

Pablo Álvarez  
Benemérita Universidad Autónoma  
de Puebla (México)  
pabloaz85@latinmail.com

Rocío Antonio  
Secretaría de Educación Pública  
(México)  
rantonio@sep.gob.mx

Juan Carlos Arjona  
Universidad Iberoamericana (México)  
juanc.arjona@uia.mx

Antonio Ávila Storer  
Universidad Autónoma  
de Aguascalientes (México)  
aavila@correo.uaa.mx

**B**

Claudia Balderas García  
Federación de Mujeres Universitarias  
(México)  
cbg29@starmedia.com

Eduardo Barco Rivera  
Gobierno del Estado de Michoacán  
(México)  
lalobarco@hotmail.com

Edgar Becerra Bertram  
Observatorio Ciudadano de  
la Educación, A.C. (México)  
observa@observatorio.org

María de Lourdes Beltrán  
Red de Profesores e Investigadores  
de Derechos Humanos (México)  
l\_beltranl@yahoo.com

Guadalupe Tereshina Bertussi  
Universidad Pedagógica Nacional  
(México)  
guade@correoweb.com

María Guadalupe Carrillo  
Universidad de Colima (México)  
carrillo@ucol.mx

Citlalin Castañeda de la Mora  
Organización de las Naciones Unidas  
para la Educación, la Ciencia y la  
Cultura (México)  
citlalinc@hotmail.com  
c.castaneda@unesco.org

Rosy Laura Castellanos  
Universidad del Claustro de Sor  
Juana (México)  
rosylaura@yahoo.com.mx

José Antonio Castillo Medina  
Universidad Nacional Autónoma de  
México  
jacmsan@hotmail.com

Josefina Ceballos  
Comisión de Derechos Humanos del  
Distrito Federal (México)  
jceballosg@hotmail.com

Reynaldo Cerecero Téllez  
Radio Educación (México)  
xeenoti@conaculta.gob.mx

**C**

María Capdeville  
Instituto de Educación de Morelos  
(México)  
maria\_capdeville@yahoo.com.mx

Miguel Carbonell  
Universidad Nacional Autónoma de  
México  
carbonel@servidor.unam.mx

Carmen Contreras  
Universidad Nacional Autónoma de  
México  
contrerasyestrada@hotmail.com

Santiago Corcuera  
Universidad Iberoamericana (México)  
derechos.humanos@uia.mx

Fernando Coronado  
Comisión de Derechos Humanos del  
Distrito Federal (México)  
coronado\_fer@hotmail.com

Marlene Cruz  
Organización de las Naciones Unidas  
para la Educación, la Ciencia y la  
Cultura (México)  
m.cruz@unesco.org

Benjamín Cuéllar  
Instituto de Derechos Humanos  
de Centroamérica (El Salvador)  
idhuca@yahoo.es

Rocío Culebro  
Comisión de Derechos Humanos del  
Distrito Federal (México)  
rculebro@cdhdf.org.mx

Irma Chiquito García  
Escuela Nacional para Maestras de  
Jardines de Niños (México)  
irguca@hotmail.com

**D**

José Luis de la Ossa  
Universidad Iberoamericana, sede  
León (México)  
ciadh@yahoo.com

**E**

Natalia Enríquez García  
Secretaría de Relaciones Exteriores  
(México)  
naty\_eg@terra.com.mx

Magali Esquinca  
Secretaría de Relaciones  
Exteriores (México)  
mesquinca@sre.gob.mx

**F**

Oscar Fappiano  
Ministerio de Justicia (Argentina)  
fappiano@libertel.com.ar

David Fernández  
Compañía de Jesús (México)  
educacion@sjmex.org

María de Lourdes Ferrer  
Universidad Autónoma  
de Oaxaca “Benito Juárez”  
(México)  
luluferrer@hotmail.com

Luis Francisco Fierro Sosa  
Procuraduría General  
de la República (México)  
derhum@pgr.gob.mx

**G**

Carmen Gaitán  
 Secretaría de Relaciones Exteriores  
 (México)  
 carmengaitan@prodigy.net.mx

Gustavo Gallón  
 Comisión Colombiana de Juristas  
 (Colombia)  
 ccj@col.net.co

Georgina García  
 Organización de las Naciones Unidas  
 para la Educación, la Ciencia y la  
 Cultura (México)  
 ggarcia26@hotmail.com

Daniela Garza Ríos  
 Instituto Tecnológico Autónomo de  
 México  
 dgarzarios@hotmail.com

Carlos Mario Gómez  
 Amnistía Internacional  
 (México)  
 cgomez@amnistia.org.mx

Jahel Gómez  
 Universidad Nacional Autónoma de  
 México  
 jcu1958@hotmail.com

Juan José Gómez Camacho  
 Secretaría de Relaciones Exteriores  
 (México)  
 jgomezc@sre.gob.mx

Teresita Gómez de León  
 Secretaría de Gobernación (México)  
 tgomezdeleon@segob.gob.mx

Guadalupe González  
 Centro Mexicano de Análisis Estratégico  
 y Negociación Internacional,  
 A.C. (México)  
 gpegonzl@terra.com.mx

Claudio Grossman  
 American University (Estados Unidos)  
 grossman@wcl.american.edu

María del Rosario Guerra  
 Universidad Autónoma del  
 Estado de México  
 mrgg@uaemex.mx

José Antonio Guevara  
 Universidad Iberoamericana (México)  
 jose.guevara@uia.mx

Carlos Felipe Gutiérrez  
 Gobierno del Distrito Federal (México)  
 cafemale1771@yahoo.com

Jaime Gutiérrez Rubio  
 Club del Abogado, A.C. (México)  
 jimmygrubio@hotmail.com

**H**

Lizbeth Hermsillo  
 Universidad Iberoamericana,  
 sede León (México)  
 lizbeth.hermosillo@leon.uia.mx

Hugo Hernández  
Independiente (México)  
leyendasenflor@hotmail.com

Alfredo Hernández Mejía  
Universidad de Occidente,  
Sinaloa (México)  
ahernandez@mochis.udo.mx

Carmen Herrera  
Centro de Derechos Humanos  
Miguel Agustín Pro Juárez, A.C.  
(México)  
cherrera@sjsocial.org

Graciela Herrera Sánchez  
Secretaría de Educación Pública  
(México)  
gherrera@sep.gob.mx

Ana Homet  
Organización de las Naciones Unidas  
para la Educación, la Ciencia y la  
Cultura (Costa Rica)  
anahomet@yahoo.com

**I**

Jorge Luis Ibarra Mendivil  
Asociación Nacional de  
Universidades e Instituciones  
de Educación Superior  
(México)  
jibarra@anuies.mx

**L**

Liliana López Ortiz  
Comité Internacional de la Cruz Roja  
(México)  
mexico.mex@icrc.org

Guillermo Lozano Kasten  
Encuentro Internacional  
de Patrimonio del  
Desarrollo Turístico (México)  
cpatrimoniogrde@yahoo.com.mx

Miguel Ángel Lugo  
Universidad Panamericana (México)  
mlugo@up.mx

**M**

Tania Tamara Macías Ramírez  
Secretaría de Educación Pública  
(México)  
taniam@sep.gob.mx

Carlos Maldonado  
Organización de las Naciones Unidas  
para la Educación, la Ciencia y la  
Cultura (México)  
c.maldonado@unesco.org

Evencio Martínez  
Universidad Autónoma de Oaxaca  
"Benito Juárez" (México)  
evencio59@hotmail.com

Rosario Martínez  
 Universidad de Occidente, Sinaloa  
 (México)  
 martinez\_gil@hotmail.com

Ximena Medellín  
 Universidad Iberoamericana  
 (México)  
 ximena.medellin@uia.mx

Gabriela Mendoza Correa  
 Secretaría de Gobernación (México)  
 gmendoza@segob.gob.mx

Florencia Mercado  
 Escuela Nacional de  
 Antropología e Historia  
 (México)  
 florenciazappa@hotmail.com

Lucía Montiel  
 Universidad Iberoamericana  
 (México)  
 lucia.montiel@uia.mx

Alejandra Montoya  
 Universidad Nacional Autónoma de  
 México  
 catedrah@servidor.unam.mx  
 jandi652002@yahoo.com.mx

Andrés Morales  
 Universidad Iberoamericana  
 (México)  
 arlequinleon@yahoo.com.mx

Guadalupe Morfín Otero  
 Independiente (México)  
 gmorfin@infosel.net.mx

Yanerit Morgan  
 Secretaría de Relaciones Exteriores  
 (México)  
 ymorgan@sre.gob.mx

Karla Mosqueira  
 Comisión de Derechos Humanos  
 del Estado de Querétaro (México)  
 karlaemv@starmedia.com

José María Muñoz  
 Secretaría de Relaciones Exteriores  
 (México)  
 garrik7@prodigy.net.mx

Dolores Muñozcano  
 Universidad Nacional Autónoma de  
 México  
 mdmskidmore@yahoo.com

**N**

Irene Nava Gutiérrez  
 Universidad Nacional Autónoma de  
 México  
 navai@sociolan.politicas.unam.mx

Adriana Novelo  
 Secretaría de Relaciones Exteriores  
 (México)  
 anovelo@sre.gob.mx

**O**

Lucy Obregón Marroquín  
Gobierno del Estado de Michoacán  
(México)  
luctao@todito.com

Mónica Ochoa  
Secretaría de Relaciones Exteriores  
(México)  
mochoap@sre.gob.mx

Marco Odello  
Instituto Tecnológico y de Estudios  
Superiores de Monterrey (México)  
modello@itesm.mx

María del Carmen Ortega  
Instituto Mexicano de la Radio  
(México)  
nuestrosderechos\_imer@hotmail.com

**P**

Amalia J. Peláez Álvarez  
Desarrollo Integral de la Familia  
(México)  
amaliapa@yahoo.com

César Alfonso Peralta Quevedo  
Universidad Nacional Autónoma de  
México  
capq78@hotmail.com

Carlos Peralta Varela  
Instituto Tecnológico y de Estudios  
Superiores de Occidente (México)  
cperalta@iteso.mx

Aurelia Pérez Cano  
CIDUDH  
casa\_cidudh@yahoo.com.mx

Evelina Pérez Mendoza  
Comisión de Derechos Humanos  
del Estado del México  
eve\_pm@yahoo.com

Flavia Piovesan  
Pontificia Universidade  
Católica de Sao Paulo (Brasil)  
piovesan@dialdata.com.br

Ximena Punte de la Mora  
Universidad de Colima (México)  
ximenap@uclm.mx

**Q**

Dulce María Quintero Romero  
Universidad Autónoma de Guerrero  
(México)  
dulcenic@yahoo.com

**R**

Gloria Ramírez  
Universidad Nacional Autónoma de  
México  
catedrah@servidor.unam.mx  
catedrah@yahoo.fr

Lucero Noemí Ramírez  
Universidad Nacional Autónoma de  
México  
luceroem@yahoo.com

Rosalva Ramos  
Comunidad Bahai, A.C. (México)  
relbahai@podernet.com.mx

Blanca Reguero Reza  
Universidad Nacional Autónoma de México  
breguero@servidor.unam.mx

Norma Robledo  
Benemérita Universidad  
Autónoma de Puebla (México)  
norma\_robledo@yahoo.com

Salvador Robles  
Universidad Autónoma  
de Oaxaca “Benito Juárez” (México)  
saliyeri@hotmail.com

Ana María Rodino  
Instituto Interamericano  
de Derechos Humanos (Costa Rica)  
arodino@iidh.ed.cr

Ligia Rodríguez  
Comisión de Derechos Humanos del  
Estado de Campeche (México)  
rodriguezmejia@hotmail.com

Maricela Rodríguez Gómez  
Universidad Nacional Autónoma de México  
vasofragil@terra.com.mx

Arturo Rodríguez Tonelli  
Comisión Europea (México)  
arturo.rodriguez-tonelli@cec.eu.int

Christian Rojas Rojas  
Sin Fronteras, IAP (México)  
chrojas@sinfronteras.org.mx

Flor Alba Romero  
Universidad Nacional (Colombia)  
floralbaromero@hotmail.com  
faromero@bacata.usc.unal.edu.co

Bernardo Romero Vázquez  
Comisión de Derechos Humanos  
del Estado de Querétaro (México)  
bromerov@cedhqro.org

Julio Rubio Oca  
Secretaría de Educación Pública  
(México)  
riebeling@sep.gob.mx

María del Carmen Ruiz Esparza  
Universidad Autónoma de Coahuila  
(México)  
mruizesp@mail.rectoria.uadec.mx

---

**S**

Carlos Salazar Silva  
Universidad de Colima (México)  
prensauc@uacol.mx

Judith Salgado  
 Universidad Andina Simón Bolívar  
 (Ecuador)  
 jsalgado@uasb.edu.ec

David Sámano  
 Escuela Nacional de Antropología e  
 Historia (México)  
 david\_samano@hotmail.com

Francisco Sánchez  
 Universidad Nacional Autónoma de  
 México  
 j\_lennon1@hotmail.com

Felipa Nery Sánchez Pérez  
 Universidad Autónoma Juárez (México)  
 f\_nerysp@hotmail.com

Laura Sanpedro Rosas  
 Universidad Autónoma de Guerrero  
 (México)  
 lsrrnr@acabtu.com.mx

Ricardo Sepúlveda  
 Secretaría de Gobernación (México)  
 rsepulveda@segob.gob.mx

Rosalía Sosa  
 Universidad de Santo Domingo  
 (República Dominicana)  
 rsosa.pmj@codetel.net.do  
 sosa\_rosalia@hotmail.com

Ana Souto  
 Instituto Tecnológico y de Estudios  
 Superiores de Monterrey (México)  
 asouto@itesm.mx

Rodolfo Stavenhagen  
 Colegio de México  
 staven@colmex.mx

Lucía Suárez Martínez  
 Universidad Nacional Autónoma de  
 México  
 lumsu@hotmail.com

**T**

Tomás Trujillo Flores  
 Comisión de Derechos Humanos  
 del Estado de México  
 codhem@netspace.com.mx

Maggie Tudela  
 Organización de las Naciones Unidas  
 para la Educación, la Ciencia y la  
 Cultura (México)  
 m.tudela@unesco.org

**U/V/W**

Alma Elizabeth Valadez  
 Gobierno del Estado de Tlaxcala  
 (México)  
 almae\_valadez@yahoo.com

Ingrid Van Beuren  
 Universidad Iberoamericana, sede  
 Puebla (México)  
 ingridvanbeuren@hotmail.com

María de la Luz Vega  
 Instituto Politécnico Nacional  
 (México)  
 mariluzvega@hotmail.com

María José Veramendi  
Universidad Iberoamericana  
(México)  
maria\_jose88@hotmail.com

César Verduga  
Organización de las Naciones Unidas  
para la Educación, la Ciencia y la  
Cultura (México)  
verduga@prodigy.net.mx

Rosalfo Wences Reza  
Universidad Autónoma de Guerrero  
(México)  
wences\_reza@hotmail.com

**X/Y/Z**

Myriam Zapata  
Academia Mexicana de Derechos  
Humanos (México)  
mzapata14@hotmail.com

Anel Zarate  
Independiente (México)  
anelzs@yahoo.com

Josué Zarate  
Comunidad Bahai, A.C.  
(México)  
bahaimex@mx.inter.net



LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
EN DERECHOS HUMANOS EN  
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

es una contribución al debate en el seno de los gobiernos, universidades y organizaciones de la sociedad civil, que se terminó de imprimir el día quince de diciembre de dos mil tres, en Estirpe, concepto e imagen, Lucas Alamán, núm. treinta, col. Obrera, México, DF. El tiraje consta de mil ejemplares.