

COLECCION PROPUESTAS N°1

**Educación en
Derechos Humanos:**

**APUNTES
PARA UNA
NUEVA
PRACTICA**

Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación

**Educación en
Derechos Humanos:
APUNTES PARA UNA
NUEVA PRÁCTICA**

Corporación
Nacional de
Reparación
y Reconciliación

Nº de Inscripción: 90.733

Nº I.S.B.N.: 956-7419-04-3

1ª Edición agosto 1994

Vicuña Mackenna 31
Fono: 6354848
Santiago -Chile

Diseño: Gonzalo Torres A.
Producción Gráfica:
Arquetipo Ltda.

Impresión: Trama Color S. A.

**Educación en
Derechos Humanos:
APUNTES PARA UNA
NUEVA PRÁCTICA**

Editor:
Abraham Magendzo

Corporación
Nacional de
Reparación y
Reconciliación

Programa
Interdisciplinario de
Investigaciones
en Educación. PIIE

INDICE

PRESENTACION	7
INTRODUCCION	15
1. Reflexiones Acerca de la Fundamentación de una Educación en Derechos Humanos (Dieter Misgeld)	21
2. Etica, Derechos de Solidaridad y Nuevo Desarrollo (Pablo Salvat)	33
3. La Educación en Derechos Humanos desde la Modernidad y la Posmodernidad (Abraham Magendzo)	47
4. La Demanda de Coherencia de la Educación en Derechos Humanos (Patricio Donoso)	61
5. Educación, Persona y Proyecto Histórico: Sembrar Nuevas Síntesis (Luis Sime)	85
6. El Lenguaje del Cuerpo en la Educación en Derechos Humanos (Enrique Bello y Carlos Ochsenius)	101
7. Apropiación, Elaboración y Transferencia del Saber de los Derechos Humanos en Talleres de Profesores (Abraham Magendzo)	113
8. Perfeccionamiento Docente en Educación y Derechos Humanos (Claudia Dueñas y M. Teresa Rodas)	127
9. Formación de Profesores para una Educación para la Vida Democrática y el Respeto a los Derechos Humanos (Abraham Magendzo)	139
10. Compromiso Etico del Estado. Los Derechos Humanos y la Educación (Andrés Domínguez)	147
11. Dilemas y Tensiones en Torno a la Educación en Derechos Humanos en Democracia (Abraham Magendzo)	161
12. Propuestas para una Cultura de los Derechos Humanos (Abraham Magendzo, Patricio Donoso, Claudia Dueñas y Florencia Vallvé)	175
INDICE DE AUTORES	187

Presentación

Universidad y Cultura de los Derechos Humanos

Si hay un lugar y una comunidad humana que debe ocuparse de las dimensiones éticas del pensamiento y de los requerimientos que surgen para el mismo desde los derechos y libertades inherentes a la dignidad humana, es la Universidad.

Por ello, cuando se busca reflexionar sobre la proyección de la Universidad en la afirmación de una cultura nacional cimentada en los derechos humanos, a través de una de sus actividades propias –como es el caso de la formación de los futuros maestros de nuestro sistema regular de educación– es indispensable encontrar en el concepto vivo de Universidad, el punto de apoyo epistemológico de la definición curricular en creación.

Desde nuestra perspectiva, ya lo dijimos en el Aula Magna de la Universidad Católica de Valparaíso un 29 de mayo de 1986.

"Hablar de formación en Derechos Humanos y Universidad es más o menos hablar de la misma cosa. Son dos términos que se recurren necesariamente uno al otro, pues un auténtico concepto de Universidad implica la práctica de los Derechos Humanos en toda su extensión", por lo cual señalábamos que el primer requisito para la formación en Derechos Humanos desde una perspectiva universitaria es que, la propia Universidad esté construida y responda a un concepto auténtico de ella y, por lo tanto, su vida corriente, cotidiana, normal, sea la de la práctica y la vida efectiva de los Derechos Humanos".

La Universidad realiza la formación en derechos humanos de los integrantes de su comunidad por medio de dos grandes dimensiones de su quehacer: una, a través de la organización de su propia vida, en todos sus planos; y la otra, la que podríamos llamar junto a René Cassin el desarrollo de "la ciencia de los Derechos Humanos", que por su propio contenido interdisciplinario debe ser parte de todas las ramas del quehacer universitario. Al desarrollar la ciencia de los Derechos Humanos, se refuerza entonces, el conjunto de la vida interior de la Universidad y por lo tanto, se fortalece la propia formación cotidiana en materia de Derechos

Humanos, por la auto conciencia informada de estos requisitos éticos de su actividad.

La Universidad, acogiendo un concepto ya muy antiguo acuñado por la historia universal, debiera ser la comunidad de hombres y mujeres que mediante la práctica de la filosofía, la ciencia y las artes, crean el espacio de libertad que permite procesar críticamente la vida, la historia y la naturaleza, de los seres humanos y su entorno, para proyectar una sabiduría siempre renovada desde su alma humanista.

El corazón de la Universidad es la verdad, en su voluntad de libertad, siendo su quehacer la construcción de la soberanía solidaria de la humanidad sobre su propia existencia.

Para esto la sociedad ha reconocido la autonomía de la Universidad desde sus orígenes, no siendo por lo tanto, ni parte del Estado ni tampoco confundiéndola con las mil iniciativas asociadas a la sociedad civil. Es por ello una de las instituciones más particulares y originales de cualquier sociedad, cualesquiera sea su sustento material o institucional.

En la Universidad, como dijo don Andrés Bello al fundar la Universidad de Chile, "todas las verdades se tocan". Desde las que formulan el rumbo de los mundos en el diálogo del espacio; desde las que determinan las agencias maravillosas de que depende el movimiento y la vida en el universo de la materia; desde las que resumen la estructura del animal, de la planta, de la masa inorgánica que pisamos; desde las que revelan los fenómenos íntimos del alma en el teatro misterioso de la conciencia, hasta las que expresan las acciones y reacciones de las fuerzas políticas; hasta las que sientan las bases incommovibles de la moral; hasta las que determinan las condiciones precisas para el desenvolvimiento de los géneros industriales, hasta las que dirigen y fecundan las Artes.

Los adelantamientos de todas las líneas se llaman unos a otros, se eslabonan, se empujan.

Una verdad viva que se construye entre puntos de vista diferentes, entre Ciencias y Filosofías diferentes, entre distintos puntos de vista sobre la realidad. Unas tan concretas como la política y, otras tan intangibles como el misterio del alma. Y más adelante recalco, "he dicho que todas las verdades se tocan y, aún no creo haber dicho bastante, todas las facultades humanas forman un sistema en que no puede haber regularidad y armonía sin el concurso de cada una, no se puede paralizar una fibra, permítanmelo decirlo así, una sola fibra del alma, sin que todas las otras se enfermen". Don Andrés a través de esa afirmación tan clara, sostiene uno de los principios básicos de los Derechos Humanos, el principio de la totalidad,

interdependencia y sistematicidad de los Derechos Humanos, no hay un derecho humano más importante que otro, porque ninguno de ellos puede realizarse si los otros no se realizan.

La interdependencia sistemática entre los derechos fundamentales inherentes a la dignidad humana, es el cimiento de todo orden fundado en la razón de la persona a la cual debe su principio de legitimidad la razón de Estado.

Los Derechos Humanos como sistema integran todas las dimensiones del ser humano y de toda la sociedad, y por lo tanto, a través de esta particular forma de expresión de don Andrés Bello, se está anticipando en el tiempo, para decirnos que la Universidad, como fuente y comunidad de estas verdades, debe ser a su vez la fuente y comunidad de la reflexión sobre la verdad del hombre y sus derechos inherentes a su dignidad de tal. Dada la originalidad definitiva de cada hombre y mujer, en toda sociedad democrática, la verdad necesariamente resulta de relaciones en tensión. No es fácil la verdad, porque si bien se apoya en supuestos intransables, siempre dará pasos a conflictos, controversias y disputas, nacidas de la diversidad de los puntos de vistas que nacen en las personas.

Igualdad sin discriminaciones, libertad sin dogmatismo, solidaridad sin imposiciones, satisfacción de las necesidades básicas sin subordinación de los hombres a las cosas, creatividad cultural sin manipulaciones y alineaciones, esos son algunas de las dimensiones del dinamismo de la verdad en un régimen de libertad.

La verdad es entonces una tensión que acerca a los hombres y les otorga un campo común de diálogo, permitiéndoles en su disputa, sentirse parte de una misma realidad que se inicia por el reconocimiento mutuo. La verdad es por lo tanto, el espacio de encuentro donde la diferencia es la riqueza, donde el intercambio es la vida.

No existe una realidad que exprese la solidaridad de una mejor manera, que la vida universitaria en la construcción colectiva y permanente de la verdad. Aquí, la solidaridad como la afirmación viva de la necesidad del otro y de todos los otros, es condición necesaria para avanzar hacia la verdad. El aporte original de cada contribución resulta del control o la convergencia con el pensamiento o la creación de los demás.

La verdad comienza a gestarse al establecerse la aceptación del otro como portador de una dignidad, a la cual le son inherentes un conjunto de derechos y deberes superiores a cualquier ley y, una soberanía, que le hace sujeto de su vida, responsable de sus actos, comprometido con la suerte del género humano.

La verdad humana es muy humilde, porque vive como simple hipótesis

científica provisoria, siempre llamada a ser demostrada como incorrecta, incompleta o incluso falsa. La historia de la ciencia es la historia de cómo se demuestra que la verdad anterior ya no es verdad.

En una sociedad que emerge de un conflicto tan grave, dramático y amargo como el vivido por Chile en las dos últimas décadas, la verdad no es un bien ya conseguido y ésta aparece atomizada, controvertida, como un horizonte que nos llama a conquistarla, para reconciliarnos con nosotros mismos, con los demás, con nuestra historia.

Hoy no existe la verdad de todos, cada uno posee una verdad particular, válida apenas para su entorno inmediato, impermeable a los otros mil mundos en que se ha descompuesto la comunidad nacional. Nuestra verdad abandona su contenido para hacerse sólo afirmación. Existe una tendencia al hábito de la simple afirmación, no esperando y a veces no aceptando una respuesta, en un rictus autista, que emite y no recibe, que da paso a un autoritarismo vulgar, fundado en el miedo.

La ausencia de la verdad de todos, hace más permeable a la multitud para ser penetrada por la ideología del momento, ser manipulada y alienada.

Es difícil reconocer, todo ello, pero es preciso hacerlo: hoy todos estamos contaminados por los antivalores de un pasado que preconizó la muerte, la confrontación, el dogmatismo y la intolerancia, el odio y la persecución. La adoración de las cosas, la soberbia de la violencia.

La Universidad puede abocarse hoy día al proyecto de construir un campo de verdad, dentro de la cual pueda recuperarse en plenitud la idea de la verdad y mediante su construcción crear las condiciones de una reconciliación centrada en la dignidad de todos, reconocida fraternalmente.

En 1977, el Consejo para la Ciencia y la Sociedad elaboró, junto con el Instituto Británico de Derechos Humanos, un informe sobre la Libertad Académica y los Derechos Humanos, en la que se trató de los Derechos y Libertades esenciales para la labor científica. Se sostuvo entonces, que la inversión científica responsable depende de ciertas condiciones materiales y de libertades sociales básicas, que permitan la libertad de pensamiento, la libertad para expresarlo y publicarlo, y del libre intercambio de las opiniones; de allí afirmaba que el avance de la filosofía, la ciencia y el arte, está estrechamente vinculado al avance de los Derechos Humanos en el país como un todo.

Unesco, también ha señalado la importancia de estos Derechos. Trabajar en un espíritu de libertad intelectual, para buscar, enunciar y defender la verdad científica como el científico la ve, es fundamental para el desarrollo de una auténtica filosofía, ciencia o arte.

Esta relación íntima entre el nivel de excelencia universitaria y la realización efectiva de los derechos humanos en la sociedad, conduce a la Universidad a proyectarse en la vida social, como también a recoger de ésta, la razón de ser de su existencia y los materiales de su quehacer permanente, en la producción nunca acabada de la verdad de la filosofía, las ciencias y las artes.

En estos trabajos, tanto del Instituto Británico por los Derechos Humanos, como los trabajos de la Asociación Americana para los Avances de la Ciencia, o los de Unesco, se recalca siempre el mismo punto de vista: la comunidad universitaria es responsable no solamente de sí misma, sino necesariamente del nivel de los Derechos Humanos en su país, porque de otra manera, no puede alcanzar la libertad académica que necesita para el cultivo de las ciencias, las artes y la filosofía.

Por ello, y solamente en segundo término, se ubica la importancia de la formación sistemática en Derechos Humanos y entonces René Cassin habla de la ciencia de los Derechos Humanos como una rama de las Ciencias Sociales que busca analizar sistemáticamente el avance de todas las ciencias, desde la perspectiva de la dignidad humana y desde la perspectiva de la soberanía de los pueblos sobre su propia realidad histórica. Plantea este estudio como necesariamente interdisciplinario.

Para que una Universidad incorpore la perspectiva de los Derechos Humanos en la construcción de su objeto propio, se hace necesario que abra de par en par el diálogo interdisciplinario entre sus disciplinas, establezca espacios privilegiados en los cuales la verdad específica de cada carrera universitaria se tope con las otras, dialogue y profundice su vínculo con la dignidad del ser humano.

La búsqueda de los seres humanos de construir y acrecentar en su condición de sujetos activos de la realización autónoma de su propia dignidad y de ser miembros de un pueblo soberano capaz de establecer por sí mismo, libremente, su condición política y proveer a sí mismo a su desarrollo económico, social y cultural, es el fundamento y la finalidad del derecho humano a la educación.

El derecho sustantivo a la educación se orienta a lograr de modo permanente, a través de todo el ciclo de vida de las mujeres y de los hombres, el pleno desarrollo de su personalidad y el sentido de su dignidad; a fortalecer de modo progresivo y creciente el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales; a capacitar a las personas para participar efectivamente en una sociedad libre y, a promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todos los individuos, los grupos sociales, étnicos o religiosos y entre todas las naciones que integran la humanidad.

Una forma de realizar este derecho humano a la educación de todo ser

humano, a lo largo de su existencia, haciendo posible la mayor realización posible de su dignidad, de modo coherente con su contenido y propósito, es la libertad de enseñanza.

La libertad de enseñanza se organiza desde la libertad de ciencia y arte, de cátedra, de libertad de ideario pedagógico, como asimismo de la libertad de creación de centros docentes y la autonomía universitaria, respetando el propósito sustantivo del derecho a la educación, como condición necesaria del derecho a ser persona, que es el valor que da contenido a esas libertades que buscan realizarlo.

El fundamento del concepto de persona y de sujeto de derechos descansa en la libertad de conciencia, ordenada ésta hacia la realización de la libertad, la igualdad y la dignidad del ser humano, en un mundo que debe caracterizar por la construcción de relaciones fraternales de los unos con los otros.

Es válido repetir aquí los términos del artículo 1° de la Declaración Universal que dice: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y de conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros".

Asentar entonces en la Universidad la promoción de una cultura de los derechos humanos para crear condiciones de una reconciliación que se funda en la capacidad de verdad que permite reconocernos —así, volver a conocernos— en la dignidad de los unos y los otros, es una misión que da sentido a la vida académica, científica y artística, elevándola a un auténtico humanismo.

La pedagogía de la verdad sobre el ser humano que somos, sus potencias de conciencia, vida y libertad, para dar luz a una solidaridad que hace de la justicia el *mínimum* obligatorio de la convivencia y del amor el derecho a soñar, crear y esperar, constituye una proyección de la comunidad universitaria que el país tiene derecho a esperar de ella.

Para ello hoy existen las posibilidades materiales, los recursos del alma, pero aún más, la necesidad de saber descubrir en los otros la propia dignidad, la oportunidad de recrear la confianza de unos en otros en la experiencia de la igualdad en la riqueza de la diversidad y, desde allí, el que cada mujer y cada hombre escriba la página inédita de la historia de la humanidad que es su vida original e intransferible, para que juntos nos demos el país en que los niños tengan derecho a la alegría; los jóvenes, derechos a la creatividad; los adultos, al amor, y los ancianos, a la sabiduría.

Andrés Domínguez Vial
Secretario Ejecutivo
Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación

Introducción

La práctica que, desde el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, hemos desarrollado en relación con la educación en derechos humanos, nos ha invitado a reflexionar en torno a una serie de importantes temas. Desde que publicáramos en 1989 el libro «Currículum, escuela y derechos humanos» hemos profundizado en aspectos conceptuales, metodológicos y operativos. El tiempo transcurrido, el ingreso a la democracia, las conversaciones abiertas y la experiencia obtenida tanto en Chile como en otros países de América Latina han enriquecido nuestra reflexión, pero conjuntamente han hecho que aparezcan nuevas preocupaciones, emerjan diferentes desafíos y, en especial, que se hicieran patente dilemas y tensiones con respecto a la educación en y para los derechos humanos.

En efecto, en referencia a los aspectos conceptuales, tuvimos la fortuna de dialogar con Dieter Misgeld, con el cual publicamos en el año 1991 un libro que titulamos «¿Superando la Racionalidad Instrumental?». Dieter, como buen filósofo y político de la educación, incursiona en los fundamentos que sustentan la educación en derechos humanos y contribuye con un artículo que en su original denominó «Teoría moral antifundacionista, educación en derechos humanos y crítica a la racionalidad instrumental». Nosotros redenominaamos el artículo con el título con que aparece en este libro: «Reflexiones acerca de la fundamentación de una educación en derechos humanos». Dieter presentó este trabajo en el Encuentro de Educación y Derechos Humanos al que convocó el Instituto Interamericano de Derechos Humanos de Costa Rica, bajo la consigna de la Década de la Educación en Derechos Humanos, en enero de 1992. El artículo produjo mucha polémica, dado que cuestiona radicalmente las posturas fundacionistas, para dejar radicadas las conceptualizaciones a nivel de la experiencia concreta y cotidiana de los derechos humanos. Por sobre todo, sostendrá Dieter, «la educación en derechos

humanos debe incluir componentes capaces de recuperar activamente la historia humana»... «Lo que está en cuestión hoy día es la práctica regular y actual de respeto a las personas y no tanto si existe un sistema formal que defina las normas al respecto».

La reflexión de Pablo Salvat en su artículo «Ética, Derechos de Solidaridad y Nuevo Desarrollo», nos ubica conceptualmente en una temática de mucha vigencia para nuestros países. En especial el énfasis que otorga al desarrollo con sentido ético tiene una trascendencia fundamental para una educación que en la actualidad se plantea inserta en el proceso histórico de la modernidad. Pablo Salvat no hace sino recuperar una definición más integral de la modernidad en la cual los derechos humanos proporcionan una dimensión ética no sólo necesaria, sino que imperativa. En esta misma perspectiva se ubica el trabajo «La Educación en Derechos Humanos desde la Modernidad y la Postmodernidad.» En éste se intenta hacer un análisis de la tensión que existe entre la tendencia cada vez más marcada de poner a la educación al servicio de los modelos de la modernización, sumergiéndola con fuerza y sin posibilidades de evitarlo, en la lógica de la racionalidad instrumental, y la educación en derechos humanos que plantea una racionalidad axiológica y comunicativa.

Patricio Donoso, en su calidad de integrante del Programa de Educación en Derechos Humanos del PIIE exige con vehemencia desde la realidad chilena construir una cultura de los derechos humanos que sea coherente. Al hacer esta demanda, nos invita a desalojar de las conciencias y de las acciones el miedo a las utopías. Temor que es, sin duda, el generador inicial y último de las mayores inconsistencias y el obstáculo más grande para construir en nuestra sociedad una cultura respetuosa de los derechos humanos.

En la trama conceptual entre el deber ser utópico y el ser de la realidad, Patricio ubica a los derechos humanos como el referente capaz de entregar criterios de coherencia entre el lenguaje y la acción, entre el decir y el hacer. Criterios que conducen en última instancia a la construcción de una cultura nueva e innovadora. A la educación le asigna un rol central en la construcción de esta cultura respetuosa de los derechos humanos en la coherencia. Para que esto sea posible es importante que la educación fije su punto nodal en los aspectos cualitativos y en una racionalidad más axiológica que instrumental.

En este recorrido Donoso nos aclara muchos referentes conceptuales que están en la discusión y en el propósito de la educación en derechos humanos, a saber: la parcialización del saber, los conceptos de modernidad y modernización, la racionalidad holística, el mundo de las certezas y las incertidumbres, etc. Todo esto con

el firme propósito de mostrar que la búsqueda de la cultura utópica del respeto a los derechos humanos pasa necesariamente por ubicarse en un paradigma y un referente distinto al que nuestra sociedad nos ha ubicado.

Todavía en lo conceptual, Luis Sime nos presenta una reflexión sobre uno de los desafíos de la educación en derechos humanos: la articulación compleja entre procesos educativos, procesos personales y proyecto histórico. Este alcance nos sugiere la necesidad de fundar discursos y prácticas educativas que ayuden a integrar y no disociar la educación, la persona y la historia.

En el plano operativo, y dado que el trabajo del PIIE se ha centrado preferentemente en la formación y el perfeccionamiento de profesores en derechos humanos, se ha acumulado una experiencia valiosa. Algunos artículos que se incluyen en este libro tienen relación con el carácter holístico y las relaciones interpersonales que comprometen la educación en derechos humanos. En esta línea se ubica el artículo de Enrique Bello y Carlos Ochsenius: «El Lenguaje del Cuerpo en la Educación en Derechos Humanos».

Siempre en la línea de la formación y como producto de los talleres de perfeccionamiento que el PIIE ha desarrollado, pareció importante comprender como los profesores se aproximan al saber de los derechos humanos. El artículo: «Apropiación, Elaboración y Transferencia del saber de los derechos humanos en talleres de profesores» trata justamente de precisar como el saber de los derechos humanos se construye: a) en y desde la experiencia individual y colectiva de los profesores; b) en el marco de la formación pedagógica de éstos, y c) en y desde los universos simbólicos y la Declaración Universal e instrumentos legales de derechos humanos.

En esta misma perspectiva se ubica el estudio de Claudia Dueñas y María Teresa Rodas, investigadoras e integrantes del Programa de Educación y Derechos Humanos del PIIE. En el artículo, revisan, sistematizan y analizan la experiencia que el Programa ha tenido perfeccionando docentes en educación en derechos humanos. En especial identifican algunos principios conceptuales y estratégicos que han orientado dicho perfeccionamiento. Destaca, a mi parecer, en primer término el reconocimiento que las autoras hacen de la aproximación holístico-experiencial que los profesores tienen frente al saber de los derechos humanos. En segundo lugar enfatizan el carácter íntimo y problematizador de este saber. Adicionalmente, el artículo vincula el hacer pedagógico en derechos humanos con la práctica pedagógica en una perspectiva crítica. De esta manera se introducen en un componente central de la concepción de perfeccionamiento que el Programa ha ido elaborando a través de un trabajo sostenido y sistemático. Ciertamente,

avanzar y profundizar en la relación que existe entre la enseñanza de los derechos humanos como una práctica de pedagogía crítica es un desafío que el Programa de Educación en Derechos Humanos del PIIE debe confrontar.

El artículo «Formación de Profesores para una Educación para la Vida Democrática y el Respeto de los Derechos Humanos» no hace sino reforzar algunas ideas centrales en el proceso de transferencia del conocimiento de los derechos humanos.

Nuestra relación con la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, organismo estatal que ha asumido, entre otras, la responsabilidad de promover acciones educativas tendientes a construir una cultura nacional de respeto a los derechos humanos, ha permitido que el trabajo del PIIE se haya proyectado a esferas muy importantes como son los supervisores del sistema de educación y las instituciones formadoras de profesores.

El artículo de Andrés Domínguez, Secretario Ejecutivo de la Corporación, incursiona en dos temas que son trascendentales para la educación en derechos humanos: los fundamentos éticos del Estado y los compromisos del Estado con los derechos humanos.

Domínguez desarrolla ambos temas a partir de la categoría de libertad humana y su dimensión creadora del orden social. Afirmando el valor básico de la institucionalidad para establecer las relaciones entre ética y Estado presenta en los derechos humanos el fundamento ético y jurídico para la garantía y protección de la dignidad fundamental de la persona.

Finalmente, el libro incluye dos artículos muy centrales. Uno referido a los «Dilemas y Tensiones en torno a la Educación en Derechos Humanos en Democracia» y otro que constituye una propuesta que el PIIE entregara a la Comisión Verdad y Reconciliación de Chile y que hoy, a la luz de los distintos desarrollos que la temática ha tenido en varios de los países de América Latina, adquiere un carácter que trasciende lo local, para ubicarse como una propuesta más global.

Queremos terminar diciendo que la educación en derechos humanos es un mundo de exploración en el cual no se ha dicho la última palabra. Este libro lo entregamos a los profesores de América Latina como elemento incentivador de las conversaciones que aún están pendientes y de las experiencias que debiéramos emprender conjuntamente.

Abraham Magendzo
Coordinador Proyecto
Educación y Derechos Humanos. P.I.I.E.

Reflexiones acerca de la
fundamentación de una
educación en derechos humanos

Dieter Misgeld

Reflexiones acerca de la Fundamentación de una educación en derechos humanos¹

«...prácticas que habían sido abandonadas, en algunos casos, hace cientos de años -tales como prisión sin juicio, tortura para obtener información, el uso de prisioneros de guerra como esclavos, el uso del secuestro o la deportación de poblaciones enteras, por ejemplo-, no sólo han vuelto a ser algo común hoy en día, sino que además han sido toleradas y aun defendidas por personas que se consideran a sí mismas como ilustradas y progresistas».

Un problema en relación a la educación en derechos humanos es que los que trabajan en este terreno parecieran sentir que aquello que ellos enseñan — respeto a los derechos humanos y la defensa de todos aquellos valores vinculados a ellos— se justifica de una manera obvia y es moralmente necesario, mas allá de toda duda razonable.

Sin embargo, ellos también buscan con frecuencia certezas teóricas y análisis clarificadores de sus propias creencias. Yo quisiera razonar sobre este tema utilizando un par de argumentos.

El primer argumento comenzará desde aquella posición que ha ido ganando espacio en diversas disciplinas académicas en los años recientes. Me refiero al argumento antifundacionista. Este argumento es una crítica a la búsqueda de fundamentos para el conocimiento y las conductas humanas, particularmente,

¹ Ponencia presentada al Seminario Década de la Educación en Derechos Humanos, organizado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos en San José, Costa Rica, en enero de 1992. Traducción de Patricio Donoso.

la búsqueda de sus fundamentos epistemológicos. Esta posición dirige frecuentemente su mirada crítica a las ideas y creencias provenientes de la Ilustración filosófica, de aquellas filosofías que se han desarrollado en Europa Occidental desde el siglo XVIII y que han inspirado casi todos los principales documentos y declaraciones relativos a los derechos civiles y humanos; teorías tales como la ley natural, el derecho natural, los fundamentos normativos evidentes de las conductas sociales y políticas.

Consideraré brevemente esta crítica a la Ilustración y su universalismo. Pero antes de aquello, quisiera incorporar mi segundo argumento. Este argumento proviene del hecho, común entre los educadores en derechos humanos, de que aquello que ellos creen está, en última instancia, más allá de toda duda y que debe ser aceptado por todos: el abuso físico y psíquico jamás podrá ser aceptado o perdonado. Permítanme denominar a esta creencia como convicción básica o como certeza práctica.

Hay una defensa de la racionalidad de la Ilustración que hace justicia a este punto de vista. Es la crítica a la razón instrumental. Esta crítica de la instrumentalización del pensamiento en las sociedades modernas defiende las certezas prácticas que hacen posible la solidaridad cotidiana entre las personas. Esta crítica realiza el rol que la solidaridad cotidiana juega en la mantención de la comunicación social.

En lo que continúa intentaré desarrollar ambos argumentos y mostrar cómo se apoyan mutuamente y, de este modo, aportan un nuevo y más fuerte sentido a la educación en derechos humanos. Adicionalmente, fundaré el por qué aquellos que están trabajando en este terreno no deben subordinar sus puntos de vista globales al de los economistas y expertos en desarrollo, al de los científicos políticos, abogados y otros vinculados al poder.

Pero volvamos al argumento antifundamentalista. En relación a él existen por el momento dos grandes versiones: la primera ha sido desarrollada por el filósofo ALASDAIR MACINTYRE, especialmente en sus libros «After virtue» y «Whose justice, Which rationality?». La otra versión ha sido expuesta de diversas maneras por el filósofo RICHARD RORTY en ensayos tales como «Essays after Pragmatism» y «Contingency, Irony and Solidarity».

Una sentencia como la siguiente es muy propia de la posición de MacIntyre: «está fuera de dudas que los argumentos relativos a la racionalidad práctica y a la justicia, son sugeridos, modificados, abandonados, cambiados... No hay otro camino en la justificación racional y en la crítica de la racionalidad y de la justicia práctica que aquel que viene desde adentro de alguna tradición

particular en conversación, en cooperación y en conflicto con aquellos que habitan la misma tradición». («Whose Justice...», p 350). En otras palabras, no es posible una posición neutral que esté más allá de la historia y de las relaciones sociales prácticas; aquellas que nos permitirán determinar qué es lo correcto y lo justo. Expresado de otra manera, no hay moralidad que no esté basada en formas de vida, sociedades y tradiciones. Los principios morales tienen sus fundamentos en ellas.

La cita siguiente representa la posición de Rorty: En una interpretación de la obra «1984» de George Orwell, Rorty dice: «Orwell ha sido interpretado como un filósofo realista, un defensor del sentido común en oposición a sus cultos e irónicos detractores». Y así, continúa Rorty, «la gente que adopta esta interpretación argumentaría que es «un puro hecho moral... que es mejor ser amable que torturar» («Contingency», p 173). Rorty responde: «no pienso que existan hechos morales puros en el mundo, ni verdades independientes del lenguaje, ni fundamentos neutrales en los cuales basarse para argumentar que ni la tortura ni la amabilidad son preferibles una o la otra» (p. 173).

Más bien, continúa Rorty, introduciendo al «liberal irónico» como su representante favorito del intelectual culto, «el irónico piensa que el reconocimiento de una susceptibilidad común a la humillación es el único lazo social que se necesita». Rorty rechaza cualquier noción más amplia como Racionalidad, Verdad, Dios, Historia, como base de nuestro respeto por los demás y por nosotros mismos. Él piensa que nuestros deseos de ser amables no necesitan otro tipo de fundamento. Y continúa: «El irónico (el filósofo neopragmático) basa su sentido de solidaridad humana...en el sentido del peligro común y no en la posesión común o en el poder compartido» («Contingency, Irony» p 19).

El argumento de MacIntyre surge del examen cuidadoso y crítico de algunos valores y creencias centrales del liberalismo. MacIntyre singulariza al liberalismo como la doctrina moral y política principal de las sociedades dominantes de la Europa Occidental y América del Norte, por cuanto el liberalismo ha provisto las fundamentaciones para la expandida convicción de que las diferencias entre las creencias morales y las orientaciones éticas pueden ser superadas, o al menos negociadas, por referencia a una concepción subyacente de racionalidad. De este modo, el liberal argumentará, por ejemplo, que las diferentes interpretaciones de los derechos humanos pueden ser compatibles unas con otras si consideramos aquellos aspectos comunes o que esas diferencias pueden minimizarse si discutimos suficientemente hasta tomar conciencia de las preocupaciones e intereses comunes.

Así, definiciones de derechos humanos como la necesidad de respetar la integridad física y psicológica de cada persona, pueden darse si introducimos una concepción relevante de naturaleza humana o una idea básica de justicia (John Rawls), o el principio de adjudicación que establece que cada persona tiene el derecho a su propia vida y al bienestar siempre y cuando ella reconozca similar derecho a las otras personas.

Está claro que los liberales se referirán a los derechos humanos como derechos de los individuos y que ellos ubicarán a los individuos antes y por sobre las sociedades organizadas y el Estado. Así, las tradiciones dominantes del liberalismo recurren siempre al individualismo de Locke que subyace en documentos como la Declaración de Independencia Americana, o a las tradiciones Rousseaunianas y sus característicos postulados en relación a un individuo libre e igual que pierde esta libertad e igualdad tan pronto se transforma en miembro de una sociedad organizada.

MacIntyre muestra los límites del liberalismo estableciendo las relaciones entre individualismo, valores morales y la creencia en las conductas racionalmente calculables; y argumentando que el liberalismo es una tradición moral en constante esfuerzo por hacer que otras tradiciones morales sean compatibles con él. Y Rorty emplea argumentos similares, si bien el mismo se autodenomina liberal. El liberalismo logra esto amortiguando toda diferencia y colocando la calculabilidad e identificabilidad de los fines de las conductas humanas en el centro de sus deliberaciones.

Esto significa por sobre todas las cosas la total aceptación y el apoyo activo al individualismo como pieza central del pensamiento moral y político. El individualismo y la razón instrumental, o la perfección de la racionalidad de medios y fines, van mano a mano.

La postura antifundacionista de MacIntyre significa, por ello, un quiebre con el postulado de que el liberalismo es la única tradición moral relevante en la modernidad y significa la aceptación del conflicto y las tensiones entre diversas creencias morales. Existe una batalla de tradiciones morales y concepciones de justicia que no podemos evitar. Por el contrario, participar en ese debate y ver las fuerzas aportadas por las distintas tradiciones es un gran aprendizaje.

Mientras el elegante argumento de MacIntyre concluye con un endoso a una crítica antiliberal que nos retrotrae a los orígenes de la modernidad, escapando a los entrampamientos de la razón instrumental y confiando en las concepciones ilustradas del progreso moral y de la conciliación de las diferen-

tes creencias valóricas y de las diferentes ideas de justicia, Richard Rorty permanece firmemente situado en el terreno de la muy moderna filosofía que es el pragmatismo. Su antifundacionismo no requiere del rechazo del liberalismo; más bien, él lo defiende. Pero él defiende el liberalismo sobre la base de que ésta es la mejor filosofía pública sobre los valores que tenemos por el momento, al menos hablando en términos prácticos.

Ello significa, simplemente, que cualquier creencia que adoptemos por ser de mayor beneficio para los seres humanos, serán creencias que deberemos defender. Por ello no hay motivos, por ejemplo, para rechazar las ciencias modernas por las consecuencias negativas que ellas han generado tales como la destrucción ambiental y la guerra nuclear. Por sobre todo, las ciencias han hecho la vida más confortable y llevadera a innumerables personas y pueden hacerlo aún más. De una manera similar, nuestras concepciones de los derechos humanos tales como aquella de la Declaración Universal, representan las convicciones centrales de las sociedades liberales, como lo han probado ellas mismas en la práctica. Ellos han protegido a las personas del uso arbitrario de las fuerzas, han provisto el imperio de la ley y han dado sentido de seguridad e integridad personal no sólo a los sectores más pudientes sino que, además a sectores medios y a sectores marginales.

Rorty introduce una consideración que va más allá que el apoyo pragmático a las ideas, valores y creencias liberales. El agrega que observa en la práctica un principio de solidaridad humana que refuerza, tal como lo vemos en sociedades liberales, la generosidad y la compasión. Este principio significa que debemos hacer todo aquello que no violente ni humille a otros.

El antifundacionismo significa, en el caso de Rorty, que no hay principios o certezas últimas a las cuales apelar en el caso de los derechos humanos, salvo las convicciones prácticas generadas en la vida social tal como ellas operan en la práctica. Los intelectuales de mentalidad liberal, las clases medias educadas, tienen la responsabilidad de ampliar las prácticas de solidaridad, de tolerancia y de compasión, precisamente porque ellos no pueden escapar a sus convicciones liberales. Por cuanto son éstas últimas las que definen su lugar en la sociedad y es sólo en las sociedades liberales donde la clase media educada puede florecer.

Ahora es urgente preguntarse: ¿Qué tiene que hacer el antifundacionismo con la crítica a la razón instrumental y esta última con el tema de los derechos humanos?

El antifundacionismo es importante, a mi juicio, por cuanto abre la posibilidad de observar los derechos humanos y el compromiso por proteger-

los enraizado en las relaciones sociales cotidianas entre personas y en las experiencias históricas que ellas hacen.

Y la crítica de la razón instrumental tiene a la reflexión histórica como su tarea. Es el tipo de reflexión crítica que se requiere si queremos determinar si las fuerzas de modernización actuantes en nuestro mundo logran hacer la vida mejor y en qué sentido. La crítica de la razón instrumental introduce una consideración importante en la discusión sobre los derechos humanos. Se pregunta cómo ha sido posible que sociedades enormemente organizadas y con tantas capacidades científicas desarrolladas, no hayan sido capaces de mejorar la protección de los derechos humanos.

Ello sugiere que ha habido insuficiente preocupación en esas sociedades por la humanización de la vida social. Y la crítica de la razón instrumental argumenta que las concepciones dominantes sobre la razón y la racionalidad en el mundo occidental han estado sujetas a la prosecución del máximo manejo del mundo social y natural, así como de la vida instintiva y emocional de la gente. Ha existido, tal como Habermas lo ha establecido, un desarrollo unilateral de la racionalidad en el mundo occidental que ha generado patologías morales y comunicativas y aun desastres a gran escala.

La crítica de la razón instrumental puede unirse a la crítica antifundacionista de la búsqueda de certezas en el pensamiento filosófico, moral y político, por cuanto ambas críticas tienen al pensamiento de la Ilustración y a sus herederos como sus objetos. Por ello, ambas pueden ser combinadas en los variados intentos de Rorty de rescatar el liberalismo en el esfuerzo de superar las concepciones de la racionalidad dominantes en la modernidad. Intentaré explicar este argumento abriendo la redefinición y la reconsideración de la temática de los derechos humanos en el contexto anteriormente reseñado.

Desde Max Horkheimer y Theodore Adorno, en su libro «Dialectic of Enlightenment» (publicado en 1944 mientras los autores estaban exiliados en EE.UU. escapando de la Alemania Nazi), la crítica a la razón instrumental ha estado asociada a la crítica a la racionalidad de la Ilustración.

Esta crítica culmina con la denuncia de que la razón y la racionalidad en la tradición occidental de la filosofía y en la historia de las sociedades de la Europa Occidental y de América del Norte se han transformado en un mero medio de cálculo. Por consiguiente, ningún argumento fundamental en contra del asesinato puede originarse en ellos. Los genocidios en Europa y en Alemania, la represión imperial y colonial, la destrucción de numerosos pueblos en nombre del progreso, del desarrollo, de la razón, del cristianismo,

etc. o en nombre del nacionalismo racista (como el nazismo), han sido consecuencia de estas batallas por el poder entre poderes europeos ilustrados.

Es este fracaso del pensamiento occidental en colocarse por sobre las disputas lo que preocupa al antifundacionismo. Las filosofías postmodernistas y deconstruccionistas se han incorporado a esta crítica.

¿A dónde nos conduce esto en relación con los derechos humanos y la educación en ellos?

Consideremos la Declaración Universal y su preámbulo. En este texto, el reconocimiento de la dignidad inherente de cada persona y de los derechos iguales e inalienables de los seres humanos, son afirmados como «el fundamento de la libertad, de la justicia y de la paz en el mundo» («Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos»). Ambas sentencias son imprecisas y aún falsas. En cuanto al preámbulo, muchas culturas y sociedades no operan con la noción de una dignidad inherente a los seres humanos. Son nobles reclamos, pero insuficientes para limitar la lógica del terror y de la dominación construidos con el implacable uso del cálculo racional en la organización de la expansión política y militar, de la voluntad de dominio presente en sociedades tan poderosas.

Se necesitan formulaciones más específicas, tales como la sugerencia de Rorty, en el sentido de que en la prosecución de nobles objetivos, uno toma mayor conciencia de los riesgos si se suprime o no se considera la habilidad humana hacia la amabilidad con otros y no sólo consigo mismo o la determinación de evitar la humillación a otros.

Por ello, yo creo que la Declaración de los derechos humanos tal como la conocemos refleja aún creencias e ideas de la Ilustración sobre los derechos humanos. Cuando se emplean frases tales como «derechos inherentes e inalienables» y se supone que todas las personas las reconocen como propias, se apela a algo parecido a las verdades evidentes de la razón ilustrada como en el caso de la Constitución de EE.UU. Pero, tal como el antifundacionismo y la crítica a la razón ilustrada nos enseñan, estas concepciones de derechos humanos no son suficientemente fuertes. De hecho, ellas pueden ser recitadas una y otra vez y apeladas en tanto principios universales, mientras la práctica se mueve en direcciones contrarias.

Es por ello que Horkheimer/Adorno dicen que no puede haber argumentación en contra del asesinato derivada de la razón ilustrada. Las ideas de razón válidas para nosotros no excluyen ni prohíben categóricamente la violación de otros seres humanos.

Aquí se puede considerar la solución derivable de la posición de MacIntyre: debemos simplemente decir que los derechos humanos en tanto «derechos inalienables» o en tanto «dignidad inherente de la persona», son formulaciones derivadas de la tradición liberal de la Ilustración y, con Rorty, debemos ver estos valores sin temor de etnocentrismo. Pero entonces, debemos ir mas allá y decir que podemos encontrar evidencia de respeto por las personas, como es el caso del reconocimiento cotidiano de la dignidad de las personas en todas sus formas particulares, específicas a todas las culturas (si bien de maneras muy diversas), destinadas a asegurar el respeto y el tratamiento amable. Podemos encontrar prácticas semejantes en todas las culturas y en todas las sociedades.

Pero también podemos encontrar lo opuesto en todas las culturas y en todas las sociedades, es decir, violaciones a las reglas de respeto por las personas. Y con Habermas, uno de los mayores críticos de la razón instrumental, podemos decir que en tanto en la sociedad y en las tradiciones culturales haya una concepción de ser humano como sujeto de acción y de lenguaje, habrá comprensión en esas culturas y sociedades del significado del daño a la integridad y a la dignidad de las personas. Ya que el problema de los derechos humanos no es que ellos no sean conocidos. En toda ética social existente se incluye la conciencia de la sustancia del tema: que torturar, asesinar y arruinar a las personas es algo horrible. El problema es que esas cosas suceden aun sabiéndose que ello es malo y no faltan las excusas del tipo «razones de Estado».

De ahí que lo que nosotros necesitamos es encontrar el apoyo para la amplia variedad de concepciones sobre la integridad e inviolabilidad de las personas, el respeto por la integridad que le debemos a ellas, en el recuento de la historia de violaciones que conocemos. Debemos preguntarle a las personas sobre el sentido de esas violaciones dado que nadie que no haya experimentado privaciones del sustento básico o de seguridad personal, o que no haya sido torturado o encerrado en un campo de concentración, puede responder sobre temas relativos a los derechos humanos. Pero él o ella debe comprender el dolor, la destrucción o la humillación al respecto como algo que jamás debería haber ocurrido y proponerse constantemente reconstruir la comunidad humana sobre esta base.

Es importante recordar que en Occidente, a pesar y en conjunto con las grandes ideas de la Ilustración, hemos tenido una historia horrible, una historia de conquistas y de genocidios abstractamente planificados. Desde los tiempos

de la Contrarreforma hasta la época del Absolutismo y la Revolución Francesa, las dos guerras mundiales, el holocausto, los programas eutanásicos apoyados por el Estado, el racismo, la esclavitud, el exterminio de los pueblos indígenas en América, la sórdida historia de la expansión y conquista colonial: todo ello compromete la historia de las llamadas civilizaciones avanzadas de Occidente, incluyendo sus democracias liberales.

En Occidente, los derechos humanos sólo pueden adquirir renovada fuerza y atracción si nosotros, en conjunto con MacIntyre y los teóricos de la crítica a la razón instrumental, aprendemos a reconocer los límites de la tradición Ilustrada y las nociones correspondientes a los derechos humanos. Con Walter Benjamin, un gran pensador de la crítica de la razón instrumental, nos haremos cargo de que sólo una recuperación activa de la historia humana como una serie de humillaciones y violaciones a la integridad de un vasto número de personas, nos ayudará a responder a nuestra actual situación.

Por ello la educación en derechos humanos debe incluir componentes de esta recuperación activa de la historia. Los educadores no deben temer comprometerse activamente en esta recuperación que ilustre la extensión de la brutalidad en la historia social y humana.

Por sobre todo, ellos deben luchar contra cualquier sentido de superioridad o creencia de que por que exista una concepción explícita de derechos humanos y de sistema democrático formal que incluya las garantías constitucionales de los derechos humanos, se respeta entonces la dignidad e integridad de las personas más que en aquellas sociedades que no tienen a la democracia como sistema.

Lo que está en cuestión hoy día es la práctica regular y actual de respeto a las personas y no si existe un sistema formal que defina las normas al respecto. El punto es la práctica y ésta puede manifestarse de diferentes maneras y en diferentes formas.

Etica, derechos de solidaridad y nuevo desarrollo

Pablo Salvat B.

Ética, derechos de solidaridad y nuevo desarrollo²

I. Preliminares: ¿Una ética para otro desarrollo?

Nos parece que cualquier reflexión que se haga para religar ética y desarrollo, no puede hacerse al margen de un marco más global que lea la situación actual como la expresión de crisis del paradigma modernizador imperante hace varios siglos.

Decimos esto porque, como es ya sabido, la noción de desarrollo que se maneja de manera corriente es tributaria de ese parámetro o criterio modernizante.

La normalidad o el sentido común elaborado sobre la noción ha cerrado su significado especialmente en torno a sus expresiones económicas y tecnológicas. Es decir, nuestros países pueden considerarse «desarrollados» (a la Rostow) cuando han alcanzado una serie de ítemes (cuantificables, por cierto) determinados desde los cenáculos de poder del norte industrializado.

No es pretensión nuestra hacer aquí la historia de las distintas nociones sobre desarrollo que se han presentado. Creemos, eso sí, que buena parte de su comprensión ha estado marcada por una racionalidad de tipo instrumental basada en la ciencia, la tecnología, aplicada a las distintas facetas de la economía.

² Ponencia presentada a la Tercera Conferencia Internacional sobre Ética y Desarrollo, Tegucigalpa, Honduras, Junio 1992. Asociación Internacional de Ética para el Desarrollo, Universidad Nacional de Honduras.

El desarrollo práctico de esta noción estrecha de «desarrollo» no ha tenido resultados neutrales para la convivencia planetaria y para los distintos pueblos en ella concernidos. Por ejemplo, la CEPAL daba para América Latina el año 90 una cifra de 44% de pobreza, lo que implica unos 180 millones de pobres. Aún más, entre 1970 y 1980 consigna 70 millones más de pobres, a pesar de que fueron años de cambio en las políticas económicas hacia su liberalización, y de una presencia fuerte de regímenes autoritarios. Esto es lo que podemos evidenciar como resultado del permanente desarrollo del subdesarrollo para nuestros países, realizado a costa, en buena medida, de los recursos más importantes para la vida social: el ser humano y la naturaleza. Esta forma unilateral de desarrollarnos no ha producido los resultados previsibles. Y, no sólo ha perjudicado la esfera económica o de la naturaleza. Al mismo tiempo, ha traído perjuicios en el dominio de la política y la cultura de nuestros pueblos.

Podemos decir que la historia del desarrollo moderno se ha basado en una noción de progreso referido a su aspecto científico-técnico concebido como expresión de una racionalidad que se ocupa en la creación de medios que permitan mayor crecimiento, más productividad, cada vez más rápido, y a ser posible, con menores costos. Esta realización sin límites del «progreso» hace crisis hoy en día, cuando observamos la irracionalidad del armamentismo, las guerras locales, los desequilibrios ecológicos, la pobreza no resuelta, y en un plano más cultural-existencial, la pérdida o vaciamiento de sentido, de nortes orientadores válidos para el trabajo, la cesantía, el ocio, o el compromiso político.

Por eso, cualquier reflexión que se enfrenta al tema de religar el desarrollo con una cierta ética, tiene que preguntarse: ¿cómo orientar en sentido humanista (en especial, de los más pobres, marginados, humillados en su dignidad), el cúmulo del progreso científico-técnico existente, especialmente, en el ámbito de la economía?

A partir de allí es que se impone, creemos, no sólo el pensar diseños de políticas nacionales, sino también, la elaboración de estrategias de sobrevivencia del planeta y el género humano.

Por ello aparece necesaria la formulación de una ética de carácter «universal» o macroética, debido a las consecuencias para el conjunto de la humanidad que produce la revolución científico-técnica (en lo comunicacional, económico, cultural). Requerimos de una ética universalizable que tome en cuenta y se oriente a re-equilibrar las desiguales relaciones de Poder, Saber, Tener, entre Norte y Sur (y al interior del mismo Sur, por cierto), para que todos accedamos a una mejor calidad de vida.

Ahora, cuando hablamos de la necesidad de pensar una ética del desarrollo, estamos propiciando el reponer al interior de la esfera económica los fueros de la razón ética. Esto es, reponer y validar el discurso sobre los FINES; producir un diálogo entre el Norte y el Sur sobre las finalidades a las cuales debería orientarse la tarea del desarrollo, aquí y allá, y discutir también, en qué aspectos es factible acordar una estrategia común.

Ciertamente, la razón económico-social que ha primado al interior de la noción moderna de desarrollo, ha estado imbuida de una concepción de hombre y sociedad individualista, sostenida en los valores de la eficacia, la competencia, el éxito o el consumo. Su legitimidad proviene de su supuesto carácter científico y calculable. Por eso, al economista o al manager, el discurso ético le queda lejano, válido sólo para cada sujeto en cuestión, como algo cuasi «irracional»; no calculable ni medible según sus estrechos criterios. No es fácil en la actualidad introducir criterios éticos no marginales al interior del discurso económico predominante que pregona «el crecimiento», «el progreso», como claves para sacar de la pobreza a nuestros países.

Esto nos conduce a replantear la noción de desarrollo entendiéndolo ahora como «desarrollo integral»; siguiendo a Edgar Morin: «debemos desterrar el concepto de desarrollo que entiende que la tasa de crecimiento industrial significa desarrollo económico y que desarrollo económico significa desarrollo humano, moral, mental, cultural, etc., más aún, cuando en las civilizaciones así llamadas desarrolladas, existe un atroz subdesarrollo cultural, moral, mental y humano. Se ha querido ofrecer este modelo a los países del Tercer Mundo. La palabra desarrollo debe ser repensada por entero y estructurada en su complejidad»³

Proponer un desarrollo integral implica mediarlo radicalmente por una ética que coloque entre sus finalidades la mantención de la vida sobre el planeta, el respeto a la cultura de los distintos países, y que posibilite sacar de la miseria a vastos contingentes de la humanidad, situados preferentemente en el llamado «tercer mundo», y ahora también, en algunos países del ex mundo socialista.

Hay que repensar un modelo de desarrollo en función de conectar una macro ética con una economía planetaria.

En esta posición, es la forma de vida y la calidad de vida lo que está en juego, en las cuales entran consideraciones no sólo de tipo material, sino también de naturaleza política y cultural.

³ Le Monde Diplomatique, Oct. 1989, p.19.

Para nosotros, esta ética para un nuevo desarrollo puede fundarse en los derechos humanos, en una interpretación de ellos que les vea no sólo como normas jurídicas positivas, sino también, como bienes y valores preferibles, como un horizonte ético-utópico que motiva a una praxis que se pronuncia por otra racionalidad (crítica y humanista) en la que no quedan fuera los pobres y la naturaleza.

Sin embargo, no basta con una estrategia puramente teórica en la redefinición ética de otro paradigma del desarrollo. También es necesario perfilar, aunque sea de modo incipiente, las estrategias prácticas para su difusión y eventual implementación. En este aspecto, también una óptica de Derechos Humanos puede contribuir positivamente. Sobre esta temática volveremos más adelante.

II. Intermedio: Sobre Modernidad y Modernización

En relación a nuestro continente latinoamericano, tenemos la impresión de que lo que ha prevalecido en su decurso histórico, han sido una serie de intentos por modernizar y/o desarrollar sus estructuras socioeconómicas, políticas o culturales, desde nuestra independencia. Una modernización que, en la mayoría de los casos, sigue los patrones desarrollistas impuestos desde Occidente, sin acompañar estos procesos con una asunción reflexiva, crítica, desde lo propio, o sea, desde nuestra historia y sus necesidades.

En esto, continuamos la medida puesta por el Norte industrializado (capitalista y/o socialista, cuando existía), visto como una suerte de modelo general evolutivo al cual debíamos sumarnos si queríamos progreso y desarrollo. En cuanto latinoamericanos, construimos una modernidad «heterogénea», desde el punto de vista social, político, económico y cultural. Una heterogeneidad que atraviesa cada país, con sus propias contradicciones, que también se expresa entre los países y regiones (por ej. lo que va entre la pobreza económica y política de algunos países centroamericanos y de otros del Cono Sur).

Hemos intentado asumir las modernizaciones pregonadas desde fuera y dentro, pero privándolas de una mediación crítica de esas aspiraciones que, desde un punto de vista más sustantivo, apuntaban a la emancipación y la autonomía. Su acento recayó en lo socioeconómico, de allí «modernizarse» era igual a desarrollo y éste igual a crecimiento (expresado en los respectivos guarismos, PNB, etc.). Pero, pocos se han detenido a preguntarse: ¿quién o

quiénes deben decidir por la cantidad de sufrimiento humano que será preciso «pagar» para alcanzar esas metas?

Hasta ahora, buen trecho de las modernizaciones emprendidas «desde arriba» han debido «sacrificar» a ciertas generaciones, con la promesa de su redención posterior. Y esta «promesa» sigue difundándose, pero ahora, es la lógica del mercado y la competencia la que responderá por esas aspiraciones (sic)⁴.

Estos procesos modernizadores o desarrolladores han dejado sus huellas en nuestros países. Además de los temas del sustento material, han implicado destrucción de la naturaleza en varios casos, un irrespeto de las culturas más tradicionales o autóctonas, y una difícil asunción de los ideales democráticos en su historia. Quizás, por todo eso, vivenciamos nuestro propio desencanto: falta de proyectos, de utopías movilizadoras, la expansión de la pobreza, narcotráfico, la fragilidad de las democracias, el autoritarismo, los problemas que engendra la mundialización de las economías y las comunicaciones, etc, etc.

Pensamos que este desencanto no es tanto con la misma modernidad, sino más bien, con los procesos de modernización capitalista de distinto signo. El proyecto de la modernidad tiene dos caras que no hay que confundir: por un lado, expresa la búsqueda de mayor libertad, autonomía y autodeterminación para los hombres y los pueblos; o sea, una búsqueda permanente de liberación de todas las opresiones y servidumbres que impiden esa autonomía y libertad reales, para todos. Sin embargo, históricamente, ha prevalecido su otra cara, manifiesta en un tipo de racionalidad que privilegia un desarrollo basado en el dominio y el control. De allí, emerge la tarea de repensar una modernidad como proyecto (y no como imposición externa) desde América Latina, en la cual ocupen un lugar central los valores de libertad, emancipación y autodeterminación, junto a una debida incorporación y presencia de las diferencias culturales, religiosas o políticas realmente existentes.

Se trata, entonces, desde este cuestionamiento al modo habitual de entender la noción de desarrollo, desde las oportunidades que nos abre una crisis de corte planetario, de abrir espacios para un nuevo estilo de pensamiento y otra figura de racionalidad que, sin desconocer los aspectos instrumentales, incor-

⁴ Para recurrir otra vez a datos, entre el 80 y el 87, la participación del Tercer Mundo en el PNB mundial descendió de 18.6% a 16.8%, mientras su proporción en la población mundial subió de 74.5% a 75.6%. A pesar de ese «progreso», más de 24 millones de niños menores y jóvenes adultos mueren cada año por motivos de pobreza, 1000 millones de personas son analfabetos, etc, etc.).

pore radicalmente elementos éticos y sustantivos provenientes de la reflexión y el mundo de la vida.

III. Ética, Derechos Humanos y Nuevo Desarrollo

Como decíamos más arriba, una de las condiciones de posibilidad para forjar un nuevo desarrollo, tiene que ver con la elaboración de una nueva ética (una macro ética), desde los Derechos Humanos, con criterios argumentables y posibles de compartir desde el Norte y el Sur. Una ética de esta naturaleza (argumentada, racional, crítica y universalizable) debiera apuntar a establecer una suerte de «regulación» o contrapeso de los poderes fácticos de las instituciones económicas, en orden, por un lado, a ir superando la pobreza y depredación medioambiental, entre otras cosas, que produce el modelo, y, por el otro, ir generando mecanismos de participación democráticos (nacional e internacional) en función de las decisiones concernientes a los objetivos o finalidades del desarrollo deseable. Esto es, una óptica que tome en cuenta, no sólo los intereses particulares o de grupos, sino, los intereses de la humanidad en su conjunto, y allí, privilegie a los más débiles y empobrecidos.

Para esta tarea, no valen los remiendos. Requerimos recapturar una noción integral del desarrollo. No se puede, como pregonan algunos, hacernos elegir entre salir de la pobreza o defender el medio ambiente. Ha de ser posible superar la pobreza y construir un medio ambiente adecuado a una vida digna.

Requerimos, entonces, una ética que utilice como procedimiento no la imposición autoritaria, sino la discusión de los distintos actores participantes (movimientos sociales, profesionales, partidos, jóvenes, Estados) interesados en levantar acuerdos y alternativas prácticas a la situación actual. Pero, no basta con una ética procedimental solamente, ocupada en la justa formalidad de su proceder. Necesitamos de contenidos propios, desde los cuales poder trazar derroteros para este «nuevo desarrollo». Pensamos en una interpretación ampliada de los Derechos Humanos (que incluye, su dimensión jurídico-política), que los ponga como fundamento ético en función de un paradigma alternativo, esto es, como foco articulador de una concepción ampliada de racionalidad, en la cual se incluyen válidamente los valores, necesidades, o finalidades de los sujetos. No para prescindir de la razón pragmática, sino para supeditar sus criterios (cálculo, gestión, eficacia) a nuevos objetivos o ideales.

En segundo término, el devenir de los Derechos Humanos, -la lucha por su realización y vigencia-, nos permite verlos como una utopía racional a promover de manera «horizontal» en el tejido social (más allá de su realización vertical que proviene del acuerdo interestatal). Se muestran como un marco ético-político dinamizador del nunca perfectamente logrado orden social justo y libre para todos.

En tercer lugar, tenemos una visión de derechos humanos que intenta articular sus distintos momentos históricos, en que se expresan hasta ahora, como parte de una lucha constante en favor de una humanidad liberada de sus lacras. Por eso apuntamos a una visión integral (dinámica y abierta) de las llamadas distintas «generaciones» de derechos humanos.

Aquí hay conflictos de posiciones en cuanto para muchos, esos derechos valen como tal y son exigibles sólo en el caso de la declaración referida a sus elementos civiles y políticos, centrados en la defensa del individuo frente al poder del Estado. Para que esta consideración integral y dinámica sea aceptable hace falta reconocer, como lo hacemos desde la partida, las capacidades y autonomía para los sujetos individuales o colectivos (indiv., movimientos sociales, asociaciones diversas, partidos) de replantear las normas existentes, de criticar y/o recrear los valores que presiden esas normas, o de proponer nuevas temáticas jurídicas. Por ello, nos parece válido incorporar y validar por ejemplo los «Derechos de Solidaridad», en tanto expresan la objetivación de nuevas propuestas para enfrentar nuevas formas de degradación del ser humano y el medioambiente.

Es claro, entonces, que para posibilitar un reconocimiento efectivo y realización de estos nuevos derechos, es preciso ampliar y reconocer el ámbito de iniciativa y planteamientos, más allá del Estado de Derecho (realización vertical), hacia las relaciones interpersonales y comunitarias. Es, desde esta horizontalidad, que abre la propia dinámica histórica del existir del hombre, que van surgiendo las críticas al presente y la objetivación de nuevas propuestas éticas o jurídico-políticas.

Estas «tres generaciones» de derechos humanos se necesitan mutuamente, y, en el caso nuestro (como Asia y Africa), un real orden democrático no será posible, mientras persista la pobreza, la exclusión socio política, o la discriminación cultural.

Lo valioso, para replantear un desarrollo desde los derechos humanos, concebidos de esta forma, es que se posibilita una validación universalizable que no viene impuesta desde lo alto. La universalidad de estos derechos provendría de una construcción común, participativa, de los valores preferi-

bles a relevar, promover y realizar en las distintas esferas de la vida social, económica y político-jurídica.⁵

Ciertamente, esta interpretación de los derechos no supone solamente el reconocimiento de la implícita capacidad de todo hombre a criticar las normas establecidas o a recrearlas acorde a los nuevos problemas. Esta perspectiva exige replantear una antropología que ponga el acento en la socialidad del ser humano constituida mediante la comunicación y el trabajo, y que por esas vías, sea capaz de levantar la mirada del aquí y ahora, y proyectar un mañana inexistente.⁶

Dejamos hasta aquí algunos elementos de nuestra interpretación de los derechos humanos, y de cómo, desde esta interpretación, es factible, aún a nivel teórico, ponerlos como marco ético general conversable para un nuevo desarrollo de carácter integral. Esta posible validación intersubjetiva del discurso sobre derechos humanos no se sostiene, entonces, en las puras necesidades (de hacerlo así, tendremos problemas para su universalización), sino, de modo especial, en los valores en tanto preferencias universalizables y en un conjunto de reglas que promuevan la participación de todos en las decisiones y medidas concretas de implementación de esos derechos.

Ahora bien, si revisamos los discursos y prácticas del desarrollo aplicadas hasta ahora, no encontraremos demasiadas referencias al valor que pueden tener los derechos humanos en el logro de ese objetivo. Más bien al contrario. En muchos casos la experiencia histórica muestra (y ese ha sido, por ejemplo, el caso chileno) que para muchos de los economistas la posibilidad del desarrollo —visto como «crecimiento»—, pasa por el «sacrificio» (y de nuevo encontramos aquí el tema del «costo social» que debe pagarse fatalmente) de algunas generaciones, de algunos sectores sociales (campesinos, indígenas, tercera edad), o de la naturaleza. Para otros, simplemente, la vigencia de la democracia y los derechos humanos representa un «estorbo» a la obtención de sus metas.

Justamente, uno de los problemas de pensar un nuevo desarrollo reside en

⁵ Aquí se da una dialéctica permanente que va desde la universalidad abstracta de ciertos valores/ aspiraciones - libertad, igualdad, solidaridad - puestas desde la particularidad concreta (cada individuo/ciudadano) hacia una universalidad concreta (esas exigencias reconocidas como derechos válidos para el conjunto de la humanidad). Ciertamente esta ampliación del significado de derechos humanos debe cuidar caer en los extremos de la inflación lingüística o de la banalización.

⁶ El desarrollo de estas cuestiones demandaría, por su complejidad, un tratamiento aparte que no estamos en condiciones de realizar en estas páginas.

que esto exige invertir el orden de las prioridades actuales. Buena parte de los economistas aparece como los teólogos de ayer, esto es, como los asignadores de lo que es correcto o equivocado hacer para lograr el ansiado crecimiento. Sin quererlo, acaban mediatizando aquellos fines más apreciados en la realización de una mejor calidad de vida.⁷

En esta inversión del orden, se trata de que, al menos, el desarrollo no sea contradictorio con la realización de los derechos humanos, y, pueda, más bien, ponerse a su servicio, como finalidad orientadora.

¿Qué podría significar un desarrollo que promueva los derechos humanos? Por de pronto, que se oriente a terminar con la pobreza; que no deprecie y destruya el medio ambiente; que posibilite una real democratización en la toma de decisiones, etc.

Por otra parte, sabemos que las restricciones y conflictos con una mayor vigencia y profundización de los derechos y deberes en este ámbito, no proviene solamente de políticas económicas implementadas por los Estados. Hay que sopesar el significado que tienen para otro desarrollo las nuevas realidades que representa la transnacionalización de la economía o la globalización de las comunicaciones.

Estas realidades demandarían, por ejemplo, un ordenamiento jurídico ad-hoc en función de su contribución o no a un mejoramiento de la calidad de vida y un respeto a la dignidad de todos los hombres.

Desde un punto de vista más concreto, el diseño teórico y práctico de un nuevo desarrollo, podría bien basarse en el reconocimiento, realización y proyección de los llamados «derechos de solidaridad», en especial, del derecho al desarrollo y el derecho al medio ambiente.⁸ De manera tal, que puedan generarse acuerdos (en distintas instancias representativas), entre el Norte y el Sur, respecto a los valores, reglas y normas que deben presidir ese nuevo desarrollo, y de cómo pueden hacerse realidad, atendiendo las peculiaridades de los países y continentes.

Estos «Derechos de Solidaridad» tienen algunas particularidades que conviene tomar en cuenta:

⁷ No sólo los derechos humanos o la democracia pueden resultar obstáculos a esa propuesta económica, también el mundo cultural puede ser desvalorizado, así como la educación misma es puesta muchas veces como un medio para...producir el crecimiento.

⁸ Claro, esta tarea exige no sólo perfilar ese derecho desde categorías socioeconómicas o jurídicas. Hay que emplazarlo desde otra matriz, epistémica, axiológica y política. Es lo que algunos llaman, ponerlo en el marco de un nuevo paradigma. Tarea pendiente y que requiere un esfuerzo compartido e interdisciplinario.

- a) ellos recogen las nuevas inquietudes y desafíos que se presentan a escala planetaria;
- b) están aún en proceso de reconocimiento jurídico como derecho humano;
- c) pueden esgrimirse contra el Estado, pero también exigírseles a él. No pueden llevarse a cabo (y esto es muy valioso para los objetivos aquí propuestos), sino por medio de una acción conjunta y solidaria de distintos actores: personas, movimientos sociales, asociaciones, Estados.⁹

Dados los caracteres de estos «nuevos derechos» (donde hay que incluir el derecho a la paz, a una comunicación no distorsionada), es factible pensar en un intercambio, en una discusión y diálogo crítico de las distintas partes interesadas en promover un desarrollo diferente, capaz de superar las lacras actuales mediante la objetivación y aceptación común de ciertos valores-ejes, de ciertas normas y reglas que puedan coadyuvar a una resignificación del concepto, en la cual se incluyan sus dimensiones político-culturales, éticas y estéticas.

Una ética sostenida en principios de responsabilidad solidaria universal no será, empero, factible si continuamos presos del doblez ético de neoconservadores y/o neoliberales, para los cuales, la única ética «objetiva» reconocible (y punible) es aquella que liga (en sentido vertical) a los individuos y sus Estados; relaciones de las que se libran todas aquellas actividades particulares calificadas como parte del ámbito de lo privado. Desde esta dualidad ética se pretende invalidar la posibilidad de vigencia de estos derechos de Solidaridad, con lo que, de paso, se cierra el camino a una crítica del presente, a las nuevas formas de explotación social o manipulación.

Es claro que, cuando hablamos de una concepción del desarrollo que incluya estos derechos de solidaridad, no estamos pensando en la negación de los pactos o declaraciones anteriores. Así como no se nos olvida que una óptica de esta naturaleza exige el reconocimiento de los Estados partes y de las organizaciones internacionales pertinentes. Pero, la naturaleza misma de esta propuesta ética y de

⁹ a) El trabajo sobre estos derechos comenzó a prefigurarse en las Conferencias A. Hammer y de la Fundación Internacional para los Derechos del Hombre, vertidos en el «Avant Project de Troisième Pacte de Droits de l'Homme relatif aux Droits de Solidarité», Chapitre III (Doc. de trabajo de la Conferencia de Aix en Provence, 1981).

b) El Derecho al Medio Ambiente tiene sus hitos: la Declaración de Estocolmo, adoptada por la ONU en 1972. Su continuación en la Declaración de Nairobi, en 1982, y también, en parte, en la Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural, París, UNESCO, 1972.

c) Respecto al Derecho al Desarrollo, sus antecedentes datan de 1977 -donde fue reconocido por la Comisión de Derechos Humanos de la ONU-. La Declaración sobre el derecho al Desarrollo fue adoptada por la ONU en 1986.

los nuevos derechos permite aventurar procedimientos y fórmulas que van más allá de los cánones establecidos actualmente, y ser fermento de nuevas posibilidades y horizontes.

En esta línea podría pensarse en la creación de un Foro para una Ética del Desarrollo, que tuviera, por de pronto, dos objetivos:

- Uno, el promocionar ciertos principios éticos básicos en función de un desarrollo «integral»;
- Dos, que pudiera amonestar y/o sancionar (moralmente) aquellos actos de los Estados, Gobiernos, Empresas u otros sectores, que vayan en contra de una orientación del desarrollo que respete al hombre y al medio ambiente.

Se podría, quizá, como lo ha hecho un grupo de economistas en el Brasil, tipificar, por ejemplo, un conjunto de delitos al respecto:

- a) Delitos contra la Soberanía Nacional: todos aquellos actos que van contra el ejercicio del derecho de cada pueblo a la determinación de su propio desarrollo (actos políticos, jurídicos o económicos);
- b) Delitos contra el Medio Ambiente: aquellos actos que degradan el medio ambiente por decisiones de Gobiernos, empresas, o economistas. Juzgamos estos actos como irresponsables, no por sus efectos en relación costo-beneficio, sino por su carácter de intrínsecamente negativos;
- c) Delitos contra la Sociedad: aquellos actos que producen, de manera deliberada, una concentración del ingreso y un aumento de la pobreza;
- d) Delitos contra Etnias y Culturas: tipificables como todos los actos que, por razones económicas o de desarrollo, tienden a destruir y perjudicar etnias y culturas.

La función de un trabajo mancomunado en torno a estos delitos requiere, también, una acción comunicativa concertada, que los haga públicos, los pueda discutir, y avance en la creación de una conciencia responsable, a nivel de cada país, de las regiones y de la humanidad en su conjunto.¹⁰ Por supuesto, el ideal es que este tipo de propuesta se exprese también en su respectiva jurisprudencia.

¹⁰ Podría pensarse en la creación de Foros regionales e inter-regionales; de Foros mixtos que coordinen iniciativas del Norte y del Sur, por ejemplo.

Dejamos hasta aquí este esbozo de temas en orden a repensar una noción de desarrollo desde una nueva racionalidad ético-social que recoja y continúe críticamente el impulso emancipatorio del proyecto moderno. Quedan aún muchos elementos y cabos sueltos por afrontar.

Sin embargo, ante la situación actual, marcada por los racionalismos de distinto signo, por las rebeliones étnico-religiosas, el doble fracaso del comunismo y el neoliberalismo, la pobreza del Sur donde vive el 77% de la población, no puede sino intentarse un esfuerzo mancomunado y responsable por repensar un «nuevo universalismo», que vadeando las aguas de lo efímero, se aboque a la tarea de indagar pistas para un nuevo orden planetario.

Bibliografía

- David A. Crocker:** «Hacia una Ética del Desarrollo», *Revista de Filosofía, Costa Rica*, XXV (62), 129-141, 1987.
- P. Berger, B. Berger, Kellner:** «Un Mundo sin Hogar» (Modernización y Conciencia), Sal Terrae, Barcelona, 1979.
- Jacobo Schatan,** (editor): «Crecimiento o Desarrollo», CEPAUR-F.F.Ebert, 1991.
- F. Mires:** «El Discurso de la Naturaleza» (Ecología y Política en América Latina), Amerinda Ed., 1990.
- Pablo Salvat B.:** «Hacia una Nueva Racionalidad. La Tarea de construir un Paradigma basado en los Derechos Humanos», en «Superando la Racionalidad Instrumental» (Génesis de nuevos paradigmas en educación y discusión en derechos humanos), Ediciones PIIE, Stgo., 1991, pp.119-149.
- Diego Uribe V.:** «La Tercera Generación de Derechos Humanos y la Paz», Plaza Janés, Colombia, 1983.
- Centro de DDHH-ONU:** «Recopilación de Instrumentos Internacionales», N.Y., 1988.
- Le Monde Diplomatique.
- Informe Mundial sobre el Desarrollo Humano (1991) PNUD.

La Educación en
derechos humanos
desde la modernidad
y la postmodernidad

Abraham Magendzo

La Educación en derechos humanos desde la modernidad y la postmodernidad¹¹

En el seminario de la Década de la Educación en Derechos Humanos que realizara el Instituto Interamericano de Derechos Humanos en Enero del presente año aquí en Costa Rica, presenté un trabajo que intitulé «Dilemas y Tensiones en torno a la Educación en Derechos Humanos en Democracia». Una de las tensiones a que apuntara con mayor vehemencia y en la que deseo profundizar en esta presentación es la siguiente: Existe, por un lado, la tendencia cada vez más marcada de poner a la educación al servicio de los modelos de la modernización sumergiéndola con fuerza en la lógica de la racionalidad instrumental. Por el otro lado, estamos planteando la imperiosa necesidad de introducir en la educación el saber de los derechos humanos en y desde una racionalidad axiológica y comunicativa. La duda tensional que nos asalta y que es motivo de esta presentación es si ambas racionalidades pueden convivir en la educación en derechos humanos o bien son irreconciliables.

Aclarar esta tensión y, en especial, intentar penetrar en las contradicciones que de esta tensión se derivan para la educación en derechos humanos no es sólo una necesidad conceptual, sino que se impone también como una exigencia práctica. El peor servicio que le pudiéramos hacer a la educación en

¹¹ Trabajo presentado al Décimo Curso Interdisciplinario de Derechos Humanos, IIDH, San José de Costa Rica, Septiembre de 1992

derechos humanos es desconocer, ocultar y silenciar los conflictos y dilemas a los que está y estará sometida como resultado de los procesos de modernización a los que se intenta encauzar la educación. Pareciera que es inevitable este proceso y, por consiguiente, es irremediable preguntarnos, sin temores, cómo se ubica la educación en derechos humanos en un discurso modernizante. Tres son las alternativas que desde una educación en derechos humanos se pueden vislumbrar: a) tener una actitud de aceptación del modelo modernizante en las que no se perciben las contradicciones o no se desean plantear las discrepancias entre ambas racionalidades; b) desarrollar una postura crítica, postmoderna y, en cierto sentido, de negación a la modernidad; c) plantear una alternativa integrativa en la que, reconociendo las tensiones existentes entre ambas racionalidades, se ofrece un campo de interrelación en la práctica educativa.

Nos proponemos analizar en este trabajo estas tres alternativas, pero nos parece necesario previamente, aunque sea de manera muy escueta, mostrar cómo las políticas públicas en educación han sido penetradas por el discurso de la modernidad en el que el vocablo modernización se introduce con mucha fuerza.¹²

Cabe señalar que el discurso de la modernidad no se genera ni se agota en la educación sino que proviene y abarca los planos económico, político, social y cultural. Bruner¹³ postula, con razón, que «capitalismo, cultura de masas, hegemonías mediadas por sistemas de consenso y predominio del interés corporativo empresarial incluso en el campo público-estatal son rasgos inseparables de la modernidad».

Mas aún, hay necesidad de decir que el discurso de la modernidad y sus núcleos institucionales no se origina en América Latina. Desde los centros de poder y de control del capital económico y simbólico, la modernidad se ha expandido como una modalidad globalizante, universalizante e internacionalizante. En nuestra América -y en cada contexto- va generando sus contradicciones y conflictos.

Retomando el plano educativo, las políticas públicas en educación en América Latina se han posesionado del discurso de la modernización. El

¹² En su obra «El Discurso Filosófico de la Modernidad», Jürgen Habermas se refiere al concepto de modernización como «una gavilla de procesos acumulativos y que se refuerzan mutuamente: a la formación de capital y a la movilización de recursos al desarrollo de las fuerzas productivas y al incremento de la productividad del trabajo, a la implantación de poderes políticos centralizados y al desarrollo de identidades nacionales, a la difusión de los derechos de participación política, de las formas de vida urbana y de la educación formal; a la secularización de valores y normas etc.».

¹³ José Joaquín Bruner; América Latina en la encrucijada de la modernidad, Documento de Trabajo FLACSO, Programa Chile, Serie Educación y Cultura N° 22, Santiago, abril de 1992.

discurso privilegia el lenguaje que relaciona el desarrollo de las fuerzas productivas con el incremento de la productividad. A la educación se le asigna el rol de «valor agregado», y «conocimiento humano», que permitirá a los países entrar en competitividad internacional. Concomitantemente hay un reforzamiento de la fe que existe en los procesos científicos-tecnológicos como responsables del desarrollo económico. Ambos se ven como los que hacen posible el ejercicio de la ciudadanía y, por lo tanto, de la democracia.

Hay en el discurso de las políticas educacionales una característica adicional y central de la experiencia histórica de la modernidad: la apertura al cambio y a la existencia de multiplicidad de oportunidades, alternativas y opciones. En este sentido el cambio es posible, deseable y anhelado. La democracia participativa, el ejercicio de la ciudadanía plena, el desarrollo de una cultura solidaria, el término del autoritarismo etc. son cambios deseables y posibles. A la educación se la pone al servicio de estos cambios. Para esto debe modernizarse, es decir, liberarse de sus rigideces, de sus esquemas preestablecidos, de sus rutinas inmovilizadoras, de sus prejuicios, de sus tradiciones inoperantes. La educación se abre a la movilidad, a la transformación, a la flexibilidad, al futuro y no necesariamente a un futuro cierto y diseñado apriorísticamente. La capacidad de poner la educación al servicio de lo incierto, de lo inesperado, de lo por hacerse, es una característica de una educación moderna. Definitivamente, incorporar la educación a la experiencia histórica de la modernidad significa pensarla y hacerla en y desde un paradigma distinto.

Abrirse a los códigos de la modernidad es un cometido de la política educativa. Esto último presupone que los máximos intercambios comunicativos entre las personas se alcanzan en la medida de que su población posee dominio sobre un conjunto de conocimientos y destrezas básicas para participar de la vida pública y hacer aportes productivos para el desarrollo de la sociedad. Más aún, los límites de la comunicación y el intercambio no tienen barreras geográficas, por consiguiente, estos códigos se internacionalizan y universalizan.

El discurso provee también algunos argumentos de criticidad a los esquemas de la racionalidad instrumental subyacente en la modernización. La preocupación por una educación de calidad con equidad, de una discriminación positiva para los sectores más marginados de la sociedad, por la vinculación del currículum con la diversidad cultural, la inclusión y estimulación de la creatividad etc., no son sino algunos de los indicadores de esta criticidad.

Ahora bien, retomemos las tres alternativas que prometimos analizar. Recordemos que nuestro intento es prefigurar el comportamiento de la educación en derechos humanos en cada una de ellas. Nuestras reflexiones al respecto deben considerarse por el momento como hipotéticas.

1. Alternativa de aceptación del modelo modernizante.

En esta alternativa la educación debiera estar plenamente al servicio del proceso de la modernización. Se privilegia en el plano económico la industrialización y la tecnología de punta y la plena apertura al mercado internacional. Se favorece sin trabas a la libre empresa y a las multinacionales. Se postula la no regulación estatal y se acepta una total remisión a las leyes del mercado. El acento de esta modernización es económico, pero se le agrega un ingrediente ideológico: la modernización se hace en beneficio de la libertad y de la democracia.

En esta postura se ubica a la educación como uno de los tantos productos sometidos a las leyes del mercado. Modernizar la educación significa, entre otras cosas, confiar al funcionamiento del mercado la tarea de distribuir oportunidades en la educación. Se postula que el conocimiento es la llave maestra del desarrollo y se ve como necesario invertir en las personas, instituciones, y redes que captan el conocimiento global. La explosión del conocimiento divide el mundo entre economías rápidas y ricas que usan el conocimiento efectivamente, y economías pobres que no lo hacen. La solución para los países en desarrollo no es producir conocimiento sino que adquirirlo, adaptarlo y usarlo efectivamente. Usar el conocimiento efectivamente requiere de una estrategia para informar a los que manejan las políticas económicas. Requiere incrementar la información, desarrollando una base local complementaria de conocimiento capaz de diseminar y usar el conocimiento efectivamente. Ningún país puede tener todo el conocimiento que requiere para competir. Por lo tanto, hay necesidades de contactarse con las redes del exterior y coordinar los esfuerzos locales. A la educación se le entrega un rol central al respecto. En el informe CEPAL-UNESCO de diciembre de 1991 se señala textualmente:

«Toda la población debe poder manejar los códigos culturales básicos de la modernidad; o sea, el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en

medio de la sociedad moderna. Dichas destrezas constituyen la base necesaria para futuros aprendizajes, sea en la escuela o fuera de ella.¹⁴

Los procesos de modernización en los términos señalados se vinculan también al desarrollo de la democracia social.¹⁵ A la ciencia y a la tecnología se la ve como posible de emplear para la emancipación social. Emancipación que significa experimentar con nuevas concepciones morales y con nuevas instituciones (Dewey). En este sentido, se señala que: **Las soluciones a una de las dificultades radicales de la modernidad, a saber, la distribución desigual de una riqueza material rápidamente creciente, no pueden lograrse debido a la separación entre las ciencias naturales y las ciencias sociales. La experiencia social exige la superación de esta división. Esto supone investigar y explorar la realidad social y moral con la misma curiosidad y la misma creatividad en la solución de problemas que son necesarios para el descubrimiento de las leyes de los fenómenos naturales.**

Los que se ubican en esta alternativa, creo que perciben a la educación en y para los derechos humanos como parte integral y consustancial del modelo modernizante. No advierten -y cuando así lo hacen, ocultan las contradicciones y tensiones a las que queda sometida la educación en los derechos humanos al interior de la racionalidad instrumental propia de la modernización. Por el contrario, estimarían que es precisamente en una educación que hace suya la modernidad, donde el sujeto adquiere la relación consigo mismo, libera la subjetividad y se reconoce como sujeto de derechos. Es en este proceso modernizante en el que el sujeto reconoce el derecho que posee a la individualidad, a la crítica, el derecho a la autonomía, a la acción, etc.

La educación a partir de la Ilustración y la Revolución Francesa -acontecimientos que definen la modernidad- inicia un proceso de cambio progresista en su discurso poniéndose al servicio de la subjetividad, la reflexión racional y la liberación. La educación se liga estrechamente a la modernidad y a la ilustración. El supuesto es que la ilustración es la mejor garantía para formar individuos respetuosos de los derechos humanos dado que implica la interrelación estrecha entre conocimiento, moral y acción. El conocimiento es una guía para la acción, es el que permite realizar acciones inteligentes, moralmente válidas. Esta óptica nos acerca de lleno a la concepción pragmática

¹⁴ Educación y Conocimiento, eje a la transformación productiva con equidad, CEPAL, Unesco Noviembre 1991.

¹⁵ MISGELD, Dieter. Modernidad, Postmodernidad y democracia social. En: R.Alvaray y C.Ruiz, Democracia y participación Cerc. Melquiades: Servicio Editorial: Al Santiago 1988.

de John Dewey uno de los más grandes filósofos de la educación americana. Dewey, según Dieter Misgeld, se sitúa al centro de una visión de sociedad integral a la teoría de educación implícita en el pragmatismo. La educación y el desarrollo democrático están unidos porque ambos implican una visión del proceso de modernización, del desarrollo de la acción inteligente; esta acción puede tomar la forma de adaptación inteligente e intervención activa o **reconstrucción** del medio ambiente social y natural. Como tal, el esfuerzo gradual de sobreponerse a los límites tradicionales que se le imponen al desarrollo.

La alternativa de ligar la modernidad a una educación en derechos humanos a través de una postura pragmática como la de Dewey no puede ser del todo desechada. Sin embargo, aparece como una solución un tanto simple, ingenua y, por qué no decirlo, acrítica. Los conflictos, contradicciones y tensiones quedan al margen de esta alternativa.

2. Alternativa Crítica a la modernidad

De acuerdo a esta postura una educación en y para los derechos humanos encontrará serias dificultades y tensiones al interior del proceso de modernización, dado que es inherente y consustancial a este proceso que se presenten aspectos contradictorios con los principios que sostienen los derechos humanos. En efecto, aquellos que sostienen esta postura dirán que el proyecto de modernización es artificial para la educación y no responde al ethos cultural y social de los grupos mayoritarios de la sociedad latinoamericana. Los modelos de modernización corresponden a grupos minoritarios que, poseyendo el capital cultural y simbólico, desean nuevamente imponer ideas y esquemas que provienen de otras latitudes y de otras tradiciones. El modelo modernizante, al corresponder a sociedades que hicieron de la educación una palanca del desarrollo económico y no de la conformación de una identidad nacional, se aleja de los propósitos centrales y del rol normativo que se le ha conferido a la educación en nuestros países. En este sentido es válido lo que sostuvo Octavio Paz con respecto a la experiencia del modernismo en México.

«México siguió siendo lo que había sido pero ya sin creer en lo que era. Los viejos valores se derrumbaron, no las viejas realidades. Pronto las recubrieron los nuevos valores progresistas y liberales. Realidades enmascaradas: comienzo de la inautenticidad y la mentira, males endémicos de los

países latinoamericanos. A principios del siglo XX estábamos ya instalados en plena pseudomodernidad: ferrocarriles y latifundismo, constitución democrática y un caudillo dentro de la mejor tradición hispano-árabe, filósofos positivistas y caciques precolombinos, poesía simbolista y analfabetismo.¹⁶

Al intentar negar las raíces propias de una cultura con el fin de poner la sociedad al servicio de dinámicas exógenas modernizantes, el peligro que se corre -dirán los que se sitúan en esta línea crítica a la modernidad- es construir una sociedad moderna desgarrada. Más aún, poner a la educación al servicio de este desgarramiento es, en definitiva, negar su carácter educativo. En efecto, la educación tiene un propósito central que no puede negársele: contribuir al reforzamiento de una identidad personal y colectiva que se sustenta en un núcleo de tradiciones históricas que conservan un patrimonio cultural, familiar y social; privado y público; universal y cotidiano, nacional e internacional. Un proyecto de modernización educacional entra en flagrante contradicción con el desarrollo de la identidad cultural al intentar imponer valores de éxito funcionales a las motivaciones de logro, eficiencia, eficacia y rendimiento. Al favorecer la despersonalización del individuo y reforzar los mecanismos de universalización en la producción y el intercambio, se contribuye decididamente a la pérdida y a la desvalorización de la identidad individual y colectiva.

En esta óptica se ve como algo incompatible con la educación hacer una propuesta que se inserta en una sociedad que se caracteriza «por eliminar completamente todo carácter sagrado». Hay temor de que con el avance de la modernización se pierda un núcleo prescriptivo mínimo suficiente para la integración de la sociedad nacional. Se sospecha que aún cuando se pueda identificar ese núcleo mínimo, éste se vuelva ilegible, lábil y cambiante, provocando las tensiones que algunos autores (Berger) describen con los términos tales como anomia, inseguridad y temor al caos. Para los educadores, en especial para aquellos que conciben la educación como ordenadora de esquemas, proporcionada de mensajes inequívocos, prescriptivos y éticamente coherentes, es insostenible una propuesta modernizadora de esta naturaleza.

Una crítica adicional que se hace al proyecto de la modernización y que tiene injerencia directa con la educación para los derechos humanos tiene relación con el carácter multicultural de nuestra sociedad. Precisamente en la

¹⁶ Citado por BRUNNER, José Joaquín; Los debates sobre la modernidad y el futuro de América Latina: Documento de trabajo; programa FLACSO-Santiago de Chile; N° 293, abril 1986.

tendencia casi obsesiva y típicamente moderna por subyugar a la primacía de la racionalidad instrumental, cientificista, y del mercado se desconoce el carácter heterogéneo de nuestra cultura. Heterogeneidad que presupone racionalidades diversas, disímiles y contradictorias. El proyecto modernizante que ha desarrollado una serie de estilos de pensar, de valorar y de actuar propios, desvaloriza y deslegitima toda racionalidad que se aleje de sus cánones. La educación es, en esta perspectiva, el instrumento reproductor de esta racionalidad. Por consiguiente, modernizar la educación significa ponerla al servicio de la reproducción de la racionalidad de la modernización. Entonces, la educación reproductora de la modernidad se suma a la eliminación consciente de otras formas de pensar, sentir y actuar que caracterizan a nuestra sociedad.

En la raíz más íntima de esta postura existe una negación, un rechazo, un «desencanto» de la experiencia histórica de la modernidad. Negación que es atribuible consciente o inconscientemente al fracaso de la modernidad y al proyecto de la ilustración que prometió la liberación y la emancipación. Ni el liberalismo tecnocrático, ni los socialismos reales de las grandes planificaciones coercitivas inscritos en las concepciones modernizantes han logrado su cometido central: liberar al hombre. Por el contrario, lo han subyugado, lo han empobrecido, lo han alienado. De ser así, ¿cuál es el propósito, se preguntará desde esta posición, de incorporar a la educación precisamente a este modelo modernizante? La educación tiene sentido en la medida que prepara al hombre para acompañar y en especial para promover los cambios necesarios para hacer una sociedad más justa, más solidaria, más humana. Las concepciones ilustradas y modernizantes de los países «desarrollados» no han mostrado necesariamente estos cambios. Concretamente, los antivalesores han sido su mayor logro.

La duda central que surge es si en efecto los modelos modernizantes tendrán el deseo y la vocación de poner realmente el desarrollo tecnológico-científico que propician al servicio de una democracia social, respetuosa de los derechos humanos. Es decir, si tomará en serio el discurso que sostiene que la experiencia de la modernidad es consustancial con una democracia en equidad y justicia. En esta postura crítica a la modernidad existe una seria sospecha de que la racionalidad instrumental-administrativa-económica termine por imponerse y que la educación termine por continuar en su tarea reproductora.

3. Alternativa integradora

Esta alternativa, a la que adhiero plenamente, es la que ha orientado el pensamiento y la acción que hemos venido desarrollando en materia de educación en derechos humanos en el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) en Chile. El argumento es que es posible «domesticar la modernización» (parafraseando a Habermas que habla de la domesticación del capitalismo), dado que existe una voluntad colectiva por superar las contradicciones entre la racionalidad instrumental de la modernización y los esquemas valóricos normativos propios de una racionalidad comunicativa. No se trata de acabar con la modernidad, sino por el contrario, de hacer valer sus mejores promesas. El énfasis no debe ser puesto en los mecanismos de control, de predicción, sino que en las redes de la acción comunicativa (Habermas). La relación que debiera establecerse es entre la ciencia y la tecnología y la solución de problemas vitales de la vida cotidiana, y no con el poder y la manipulación.

En esta línea, el tema de la educación para los derechos humanos es parte constitutiva y a la vez fundante de una educación para la modernidad, pero para una modernidad entendida de manera distinta de como lo hacen aquellos situados en las posturas modernizantes-tecnocráticas-economicistas-desarrollistas.

Decimos constitutiva porque creemos que es componente inseparable de una educación moderna proporcionarle a las generaciones futuras las competencias necesarias para hacer valer sus derechos y respetar el de los otros. Es parte integral de una educación moderna sensibilizar y formar a los jóvenes para que se sumen a la tarea de terminar con las discriminaciones de todo tipo, para eliminar la pobreza, para detener la depredación indiscriminada, etc. Es consustancial con una educación moderna que ésta se distribuya con equidad en cantidad y calidad. Se actúa modernamente y desde una educación en derechos humanos, cuando se asume una actitud crítica frente al autoritarismo y las inconsistencias valóricas imperantes en la cultura educacional.

Sabemos que pensar en una educación en derechos humanos como parte constitutiva de una educación de la modernidad, alejándose de los cánones de la racionalidad instrumental, es entrar de lleno en conflicto con los que preguntan, a veces con sarcasmo y otras con descalificaciones: ¿qué tiene que ver una educación moderna con los derechos humanos? ¿No son acaso los que han mezclado el plano valórico con el productivo los mismos que han mante-

nido a la educación en el retraso en que se encuentra? ¿No son los de siempre «esos» que andan con «ese» discurso utópico, desfasado, que ha muerto, los que desean introducir los derechos humanos a la educación?

Nuestra respuesta es que la educación en derechos humanos, como ya lo señalamos, no es sólo constitutiva de una educación moderna sino también es fundante. Es fundante porque situamos a la educación en derechos humanos como el pilar ético, crítico y universalizable del fenómeno educativo. Fundamento que es imperativo para la educación y que el modelo economicista-tecnocrático-productivista-administrativo de la educación no desea ni puede entregarle.

Ciertamente una educación que no posea un basamento ético capaz de regular y contrarrestar los argumentos y las acciones orientadas por el modelo modernizante tiene el serio riesgo de perder su sentido educativo para convertirse en un quehacer exclusivamente reproductor de las desigualdades y las inequidades sociales. Reforzamos nuestra respuesta en el plano del fundamento ético con la reflexión reciente que hace Pablo Salvat al relacionar ética, derechos humanos y nuevo desarrollo. Al decir de Salvat **«una de las condiciones de posibilidad para forjar un nuevo desarrollo, tiene que ver con la elaboración de una nueva ética (una macro ética), desde los Derechos Humanos, con criterios argumentales y posibles de compartir desde el Norte y el Sur. Una ética de esta naturaleza (argumentada, racional, crítica y universalizable) debiera apuntar a establecer una suerte de «regulación» o contrapeso de los poderes fácticos de las instituciones económicas, en orden, por un lado, a ir superando la pobreza y depredación medioambiental, entre otras cosas, que produce el modelo, y, por el otro, ir generando mecanismos de participación democráticos (nacional e internacional) en función de las decisiones concernientes a los objetivos o finalidades del desarrollo deseable. Esto es, una óptica que tome en cuenta, no sólo los intereses particulares o de grupos, sino, los intereses de la humanidad en su conjunto, y allí, privilegie a los más débiles y empobrecidos.**

Para esta tarea, no valen los remedios. Requerimos recapturar una noción integral del desarrollo. No se puede, como pregonan algunos, elegir entre salir de la pobreza o defender el medio ambiente. Ha de ser posible superar la pobreza y construir un medio ambiente adecuado a una vida digna.¹⁷

¹⁷ Pablo Salvat; «Ética, Derechos de Solidaridad y Nuevo Desarrollo», Ponencia presentada a: «Tercera Conferencia Internacional sobre Ética y Desarrollo», Tegucigalpa, Honduras, junio, 1992. Asociación Internacional de Ética para el Desarrollo, Universidad Nacional de Honduras.

La perspectiva crítica como elemento fundante de una educación moderna se liga a la educación en derechos humanos de diferentes maneras y abre una discusión de múltiples alcances que en el marco de esta conferencia sería imposible abordar totalmente. De hecho un grupo de académicos en Chile estamos abocados a la tarea de escribir un libro en torno a la teoría crítica, la pedagogía crítica y los derechos humanos. Por de pronto el fundamento crítico a la educación se relaciona con la necesidad de transformar el carácter reproductor de la educación develando los subyacentes ocultos que sustentan esta reproducción. En este sentido veo los derechos humanos como a una realidad que introducida a la escuela, la cuestiona, la interroga y por sobre todo hace lo que una pedagogía crítica, a mi parecer, debiera hacer: penetrar en las contradicciones y en los conflictos que la escuela enfrenta en su práctica cotidiana. Contradicciones que miradas desde la óptica de los derechos humanos desentrañan y dejan al desnudo cómo la escuela acríticamente, reproduce esta vez no sólo las estructuras sociales y culturales desiguales sino que por sobre manera las estructuras morales que la sociedad maneja.

Los derechos humanos tienen la peculiar propiedad de tensionar la escuela y hacer evidente las contradicciones que se dan entre un discurso pedagógico que habla del respeto a los derechos y una realidad escolar que se encarga en su práctica diaria de conculcarlos. Nadie podría desconocer que el discurso de los maestros es, en su generalidad, uno que está cargado de valores de respeto, tolerancia y dignificación de la persona. No obstante en la práctica la escuela está cargada de mensajes que contradicen dicho discurso. La pregunta que está pendiente para una pedagogía crítica es develar los mecanismos que hacen que esta contradicción sea posible. Una hipótesis que se podría manejar dice relación con que esta contradicción no es evidente sino que se hace manifiesta en especial en el currículum oculto de la escuela.

Una postura crítica profundizaría en las formas en que el currículum oculto, tanto subyacente en los programas de estudio, en los textos de estudio, como en la cultura de interacciones cotidianas de la escuela, se encarga de ir perfilando todas las conductas que hacen posible formar o dejar «incubada» actitudes que permiten al estudiante, una vez que se hace adulto, ser un sujeto que en ocasiones muchas conculque derechos, no exija que sus derechos sean respetados, desatienda con indiferencia y poca solidaridad situaciones violadoras de derechos etc. En otras palabras, intentaría a través de ejemplos demostrar como en el currículum oculto se van entregando mensajes que contribuyen fuertemente a la formulación de conductas autoritarias, discriminadoras respecto al género, a los grupos étnicos, a las minorías, a las

clases sociales, al desconocimiento y rechazo a lo diferente, al «otro», etc., todas conductas que van formando una personalidad, una conciencia y una moral no respetuosa de los derechos humanos.

En última instancia, los fundamentos éticos y críticos que le confieren los derechos humanos a la educación nos permiten augurar que la modernización a la que se desea incorporar se hace con propósitos de democratización. En esta óptica, la relación entre la experiencia histórica de la modernidad y la democracia está dada en las posibilidades que se ofrezcan para desarrollar la crítica y el cuestionamiento al poder que emerge de los aparatos burocráticos y normativos que caracterizan a la modernidad. En este dominio, las tensiones y los conflictos y por sobre todo la detección y atención de éstos de manera participativa, es parte integral de la democracia y de la modernidad.

Las demandas de coherencia de
una cultura respetuosa
de los derechos humanos

Patricio Donoso

Las demandas de coherencia de una cultura respetuosa de los derechos humanos¹⁸

Presentación

Este breve artículo ha sido escrito para recordar algo tan simple como necesario en el Chile de hoy, a saber, que una cultura respetuosa de los derechos humanos es aún **una cultura por construir** y que en gran medida esta construcción colectiva depende de **cuan coherente seamos** en todos los niveles del quehacer social. Deseamos compartir con nuestro lector esta **legítima demanda de coherencia** frecuentemente olvidada en los debates sobre nuestro futuro inmediato.

Me propongo en este artículo esbozar algunas reflexiones referidas a la cultura en la cual están enmarcados los derechos humanos, sus potencialidades y limitaciones y, por sobre todo, lo nuevo y emergente que abona la esperanza de que una cultura inspirada en los derechos humanos es una cultura viable y posible. Concluyo estas reflexiones destacando el rol renovador de nuestra cultura social que el sistema educativo está gradual pero irreversiblemente asumiendo. Presento estas reflexiones como un conjunto de retazos y esbozos abiertos más que un todo articulado y sistemático.

¹⁸ Este trabajo obtiene el segundo lugar en el Concurso de Ensayos «Por una Cultura de los Derechos Humanos» convocado por la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación en conjunto con la Sociedad Nacional de Escritores de Chile. Diciembre 1993.

1. La actualidad de un desafío

La Declaración Universal de los Derechos Humanos se ha transformado en la utopía de las sociedades modernas y ha sobrevivido a las críticas antiutópicas de la sociedad postmoderna. Bien sabemos que no hay nada más inactual en el día de hoy que hablar de utopías y, sin embargo, nada más necesario.

Desde estas primeras líneas confieso mi simpatía por ellas y mi ingenua creencia en que no hay cultura sin utopía. Las dudas y angustias generadas por la crítica postmoderna sobre las utopías, tema tan recurrente en estos días, enmarcan culturalmente cualquier debate sobre las utopías. Una mirada general sobre esas críticas ilustran adecuadamente, más bien, nuestro milenario hábito de perfilarlas rígida y dogmáticamente. Tal vez por ello este hábito ha sido sanamente cuestionado en estas últimas décadas. Pero, superada la ideologización de las utopías, ¿estamos superando su existencia y su presencia?

Los muchos ensayos y artículos escritos en torno al gran tema de las utopías me iluminan con nueva fuerza sobre la existencia de esa necesidad tan arraigada en los seres humanos de **trascender el presente desde la esperanza**, desde una óptica diversa y cualitativamente superior. Sean cortos o sean largos los pasos que nos proponemos dar hacia el futuro, éstos se darán en la confianza que nos sugieren nuestras propias utopías.

Hacer de este acto de trascendencia un acto de proyección ideológica, como ya lo hemos señalado, ha sido la permanente tentación hasta el postmodernismo. El estar alertas frente a este riesgo cualifica de una manera muy particular a nuestra época abriendo enormes posibilidades para un diálogo intercultural de nuevo tipo.

En efecto, nada más urgente para una sociedad, como la chilena, **consciente de la necesidad de reconstruirse profundamente en su convivencia social**, que preguntarse sobre las utopías **desde y hacia** las cuales orienta su quehacer. Esta pregunta adquiere especial relevancia sobre todo después que nuestra sociedad se ha visto estremecida tan profundamente que ha puesto en crisis no sólo a nuestra institucionalidad política sino que, principalmente, a nuestra propia cultura de convivencia social.

Corolario de lo anterior son las preguntas sobre **cómo nuestra sociedad ha ido construyendo sus propias utopías y sobre cuán coherente ha sido la sociedad en relación a sus utopías**. Y en este marco habría que adicionar una pregunta relativa a cómo ha ido emergiendo en la cultura de la sociedad chilena la Declaración Universal como una particular utopía.

Responder preguntas de ese tenor exceden, ciertamente, con creces las posibilidades de estas páginas y de este autor. El desafío que ellas nos plantean, sin embargo, comprometen no sólo nuestro saber acumulado sino, fundamentalmente, nuestra **disposición individual y colectiva** de revertir las limitaciones y potenciar las posibilidades de una cultura que promueve y niega a la vez el desarrollo pleno de los derechos humanos.

Si algo pareciera decirnos el **Nunca más** del Informe Rettig, ello no sólo es el temor a la repetición de las violaciones denunciadas por él sino, además, a la cultura que dio origen a esos niveles de confrontación ciudadana y a la necesidad de una nueva cultura para prevenir similares situaciones en el futuro. En este contexto hay más pasos que dar, que camino recorrido.

2. La necesidad de la coherencia

En honor a la historia de la humanidad, no estamos frente a algo inédito ni específicamente local. La historia y las sociedades han estado atravesadas por dilemas semejantes desde los orígenes mismos de nuestra especie. Es necesario asumir, una vez más, el clásico e histórico dilema entre el **deber ser** y el **ser**, entre lo que aspiramos a ser y lo que somos en la realidad.

¿Qué ha pasado entre nosotros, los chilenos, que apelando a una misma cultura nos hemos dividido tan profundamente que aún no logramos la tan anhelada reconciliación? ¿Cómo es posible que, en nombre de valores similares, se inspiren acciones de tan diverso calibre?

La interrelación entre el **deber ser** y el **ser**, se dice, ha de ser **coherente**, ha de existir cierta correspondencia entre el **contenido** del primero y las **formas** en que aquel se concreta. Y ello por cuanto en todos los tópicos de la vida humana se espera que exista una cierta relación entre las acciones y lo que se dice son esas acciones, entre el significado de las cosas y las cosas mismas, entre la apuesta utópica y el apostador. Cuando esa relación es clara e incuestionable, hablamos de estar frente a una situación **coherente**. Cuando, al contrario, esa relación es oscura o simplemente inexistente, entonces, nos referimos a la **incoherencia** de tal situación.

Esta simple y básica definición de lo que entendemos por **coherencia** recoge la constatación de una **demand**a en la medida en que no nos deja indiferentes el grado de **coherencia** o de **incoherencia** de una situación determinada. La tensión generada por la **demand**a de **coherencia en un contexto de incoherencia** es nuestra cotidiana atmósfera que no podemos ni

soslayar ni ignorar. Más aun, debe ser el punto de partida de una sociedad que consciente y creativamente reflexiona sobre sus experiencias para superarlas.

3. Un dilema para la sociedad moderna

Las sociedades humanas, así como los seres humanos, crecen y se desarrollan como resultado de una combinatoria de lo intencionado y de lo fortuito. Desde sus orígenes, los seres humanos han apostado progresivamente al control de sus procesos de desarrollo en la ingenua creencia de que más temprano que tarde éstos terminarán por estar bajo su total dominio.

La llamada **sociedad moderna** es la reciente apuesta en esta dirección y los poco más de cuatro siglos en este esfuerzo han mostrado lo inasible que pueden ser los procesos humanos. La **racionalidad instrumental**, tipo de racionalidad que se ha configurado como dominante en la sociedad moderna, ha generado un potencial de posibilidades nunca antes soñado por la humanidad, al tiempo que ha probado ser parcial y unidimensional si se trata de dar cuenta de ciertas complejidades de la especie humana y de sus proyecciones.

El dilema de la sociedad moderna se visualiza en el hecho de que ella, por otra parte, se ha abierto al panorama cultural y valórico con perspectiva menos dogmática y doctrinaria que las sociedades que le antecedieron, generando un incontenible movimiento de autonomización de los individuos y de las diversidades. Ello ha quedado positivamente expresado en la Declaración Universal. Los intentos por revertir estas tendencias, en algunos casos con alto costo en vidas humanas, se han visto superados y reducidos a manifestaciones reactivas de corta vida.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, si bien posee antecedentes históricos lejanos, es una fiel expresión de los tiempos nuevos en que las cosmovisiones homogéneas y homogenizantes pierden vigencia. El reconocimiento y respeto de la **diversidad** funda y le da sentido a la búsqueda de **consensos valóricos** generales y universales sobre los cuales normar y orientar el quehacer humano individual y colectivo. El temor de Dostoievsky («si Dios está muerto, todo está permitido») es un legítimo temor si, por otra parte, Hobbes nos define al ser humano como «el lobo del hombre».

La Declaración Universal demoró siglos en adquirir la figura que actualmente tiene y, en sus diversos textos y etapas de desarrollo, ha estado inspirando el accionar de generaciones. Al contenido valórico de esta Declara-

ción se ha accedido desde distintas ideologías y visiones culturales. Recoge, por ello, un consenso inédito en la historia de la Humanidad, consenso que sobrevive cómodamente a pesar del «fin de las utopías» ideológicas.

La sabiduría acumulada por la humanidad se expresa en la Declaración Universal en el hecho de que no aspira ser un mero mostrario de buenas intenciones y de saludables valores de convivencia social sino que, además, una Carta de Intenciones rubricada explícitamente por los Estados. De este modo se inicia una era, normada y cohesionada valóricamente, que impone pautas básicas y fundamentales de comportamientos nacionales que trascienden las voluntades de gobiernos y las limitaciones geográficas.

En este contexto, no es de extrañar que, sociedades como la nuestra, expliciten su utopía valórica en el texto de la Declaración Universal y procuren, al menos al nivel del discurso, la concreción de esos ideales. Y al igual que en todos los tiempos, configuren como sociedad una propuesta formativa de sus miembros por la vía de integrar, coherentemente, a los subsistemas que la conforman. Y ésta es, sin duda, la **primera gran demanda de coherencia** que se debe establecer en el proceso de democratización en el cual estamos embarcados.

Esta primera gran demanda de coherencia se ve, sin embargo, tensionada y resistida en el espacio cultural dilemático en la cual se enmarca. En efecto, este espacio o **paradigma cultural** es cuna y vivero de los derechos humanos a la par que su propio techo. Conocer este techo genera la oxigenación necesaria para ampliar y robustecer el magnetismo utópico de los derechos humanos y, con ello, expandir y superar las limitaciones de este paradigma y generar la viabilidad de una nueva cultura.

4. Una racionalidad en tela de juicio

El desarrollo científico adquirió un ritmo sin precedentes desde que el mandato cartesiano sugirió la búsqueda de verdades «claras y distintas». La duda metódica cartesiana, se dice, da origen a las ciencias modernas y, con ello, a la exploración desenfrenada de lo parcial. La velocidad de esta **parcialización del saber** termina por desdibujar el punto de partida y transformar a las ciencias en un laberinto sin hilo conductor. El análisis que desintegra el todo en partes desintegra, a su vez, en partes a las partes, generándose de este modo una espiral desintegradora a la vez que un conocimiento cada vez más profundo y exacto de lo parcial.

En este contexto analítico, la **esencia** de las cosas pareciera ser el conjunto de dimensiones obtenidas por la parcialización y el aislamiento de las partes. El eje articulador de este proceso lo aporta, sin embargo, no el desarrollo científico «per se», sino la subordinación funcional de este desarrollo científico a las demandas productivas y económicas de la sociedad. Esta subordinación de la **racionalidad científica a la racionalidad económica** permea profundamente a la cultura moderna. La racionalidad económica, desencantada e instrumental, legítima y sustenta la relación depredadora de la naturaleza que hoy observamos y las relaciones competitivas y utilitarias que establecemos entre los seres humanos.

La pregunta por la **orientación valórica** de la racionalidad analítica no está ausente en la cultura moderna. En efecto, se distingue hoy en día, a sugerencias de Habermas y su escuela, entre **modernización y modernidad**. Se reserva el primer concepto para designar a aquellos procesos a través de los cuales la racionalidad analítica conduce a procesos de avances tecnológicos y materiales; y se reserva el segundo concepto para designar a aquellos procesos a través de los cuales la racionalidad analítica toma conciencia de sus propias limitaciones y conduce a procesos de complementariedad y de síntesis cultural.

De este modo, la sociedad moderna se ve atravesada por una constante tensión entre modernización y modernidad. El dominio de una sobre la otra diferencia y diversifica a las culturas modernas, pero nunca lo suficiente como para conformar paradigmas culturales inéditos e incommunicables.

Los procesos de modernidad se enraízan en las cosmovisiones integradoras y sintéticas persistentes en la sociedad moderna. La búsqueda de los fundamentos racionales de los fenómenos en desmedro de otro tipo de fundamentos (la fe, la intuición, la magia, etc) promueve, además del conocimiento parcial de las cosas aportado por las ciencias, el desarrollo de una autoimagen de los seres humanos novedosa y perturbadora. El pannaturalismo propio de las sociedades premodernas deja paso a un antropocentrismo desafiante y autorreferente. La pregunta por el hombre lleva a las ciencias a la convicción de su origen natural y de su igualdad originaria en tanto seres de la misma especie.

El **humanismo** de la sociedad moderna expresa esta tensión tan particular entre una visión que nos recuerda nuestra vulnerabilidad e intrascendencia natural, por una parte, y otra visión que privilegia nuestro sitio en la naturaleza y nos autoriza a subordinarla a nuestros intereses. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, asume y recoge la dimensión valórica que la racionalidad económica dominante de la sociedad moderna desconoce y vulnera.

Las culturas estables y maduras generan sus propias certezas y se alimen-

tan de ellas. El sentido común las incorpora y nos protege de las zozobras de lo desconocido y novedoso. La demanda de coherencia de los derechos humanos encuentra en el sentido común a un aliado inseguro e inestable. Una sumaria mirada de algunas de estas certezas nos dimensiona esta tensión.

La certeza de que progresar es crecer económicamente

Nada más razonable en una sociedad moderna que la afirmación de que las sociedades crecen en la medida en que éstas son más ricas materialmente. **Desarrollo** es sinónimo de crecimiento y éste es sinónimo de **desarrollo económico**. El antropocentrismo moderno venera al 'homo economicus' solamente. Esta veneración no sólo expresa la subordinación de las otras dimensiones humanas, sino que, además, legitima «en nombre del progreso» la relación instrumental con la naturaleza y los seres humanos.

Las ciencias modernas que tan exitosamente se han movido en el mundo de la cuantificación, han minimizado la necesidad del estudio analítico de la cualificación. Los cambios y avances cualitativos, así como el desarrollo y crecimiento de las dimensiones cualitativas de la sociedad, han estado prácticamente ausentes en la interrogación científica.

La certeza del individualismo

No es una casualidad histórica el hecho de que durante la llamada sociedad moderna se hayan declarado universalmente los derechos humanos. Es precisamente la sociedad moderna quien libera a los individuos de todo tipo de lazos, sean éstos religiosos, de casta u oficio, de pertenencia a clanes y/o grupos étnicos, etc. Por primera vez en la historia, el individuo queda solo frente a los colectivos y se reivindican los derechos a la libertad y a la propiedad, entre otros derechos individuales, de una manera universal.

Desde la primera Declaración Universal de los Derechos Humanos (siglo XVIII) hasta nuestros días, ha habido una evidente evolución de estos derechos y una ampliación de sus conceptos. Sin embargo, la racionalidad moderna subordinada a la lógica economicista ha ido relevando el rol de la individualidad a niveles paradigmáticos. El mercado, con sus leyes inexorables, fomenta la creencia del **individualismo** todopoderoso como resorte del desarrollo y del progreso.

El individualismo, sin embargo, está en la base de muchas de las tensiones y dilemas que la humanidad enfrenta hoy día global y localmente. Revertir el

proceso de evidente deterioro valórico y social consustancial a la racionalidad instrumental, significa revertir la dominancia del individualismo y hacer nuevas opciones éticas.

La certeza del único mundo posible

Lo señalado anteriormente abona la excluyente cosmovisión de la sociedad moderna. Las dimensiones de lo **alternativo** y de la **utopía**, o son funcionales a esta misma sociedad, o ignorados y/o combatidos por infundados e irrelevantes. La racionalidad analítica, al preferenciar la parcialidad, globaliza, sin embargo, la parcial cosmovisión de la sociedad moderna. Ello funda la certeza de que el único mundo posible es aquel que asume las coordenadas ya vigentes en el mundo actual. Cuanto se haga en esa dirección es posible, y cuanto se haga en otras direcciones es, simplemente, imposible.

5. Una racionalidad emergente

El deterioro valórico y social creciente que genera la sociedad moderna es un deterioro reversible sólo si se logra trascender la racionalidad misma que la funda. Y ese proceso de revertir la cultura modernizante -proceso largo y complejo- debe estar orientado por otro tipo de racionalidad. A esta nueva racionalidad se le ha llamado **racionalidad holística**.

Con este concepto se quiere recuperar las diversas dimensiones de la racionalidad humana que integran, que sintetizan, que interrelacionan, sin descuidar aquellas dimensiones que parcializan, que desintegran y que aíslan. La racionalidad humana se sirve de distintas operaciones mentales e intelectuales en su propósito de satisfacer su demanda de conocimiento de la complejidad de la realidad de la cual es parte.

Considerar al conjunto de estas operaciones y facultades y asumir los aportes específicos que cada una de ellas incorpora a una cosmovisión de nuevo tipo es el norte propositivo del concepto de racionalidad holística.

La emergencia de esta demanda cultural no es una novedad si consideramos el desarrollo de la historia de las ideas que la humanidad ha ido incorporando en sus búsquedas perennes. El desperfilamiento de esta demanda, sin embargo, hace que la actualización de la misma sea una novedad radical en el

marco de la sociedad moderna. Esbozaremos algunos de los razonamientos que aportan a la comprensión de la actualidad de esta demanda.

Del desencantamiento a nuevas búsquedas

La opción del **holismo** (o como se le quiera llamar a esta demanda de integralidad), es una opción **ideal y utópica**. Es decir, el contenido que le demos a este concepto se alimenta de ciertos vacíos que se experimentan en el presente y de ciertas proyecciones que se hacen hacia el futuro.

Los vacíos que se experimentan en el presente son, sin duda, de diversa índole. No pocos autores han hablado de un cierto «malestar de la civilización moderna», apuntando con ello a un conjunto de anomalías intrínsecas al desarrollo modernizante. Guerras, hambrunas, diferencias cada vez más marcadas entre riqueza y pobreza, anomia y apatismo social, drogadicción, etc., son algunas de las grandes expresiones que fundan este malestar.

El deterioro ambiental, por ejemplo, al hacerse cada vez más evidente y universal, ha generado una percepción más aguda de la interrelación existente entre este deterioro y las otras manifestaciones de este malestar. De este modo, se integran visiones y búsquedas que coinciden en la necesidad de nuevas utopías orientadoras del desarrollo social.

El malestar generado por el desencantamiento del mundo no se disparará al «reencantarse» el mundo nuevamente. Recuperar el presente por la vía de retornar al pasado ha demostrado ser, en la historia, una forma de conservar el presente más que de modificarlo. ¿Cómo ignorar los sustantivos avances en el mundo de las ciencias y de la tecnología y en el mundo del desarrollo humano y social?

Por ello, recuperar el presente impone nuevas articulaciones orientadas e inspiradas sobre la base de los nuevos valores universales y consensuales que la misma sociedad moderna ha ido generando, y sobre la base de una nueva racionalidad integradora y humanista.

De las esencias fijas a las interrelaciones

El logro de nuevas articulaciones requiere de nuevos conceptos y de nuevas teorías epistemológicas. Frente a la búsqueda de ideas claras y distintas se ha ido anteponiendo la búsqueda de las interrelaciones que contextualizan y dan significado a las cosas. La **esencia** de las cosas deja de ser vista como aquel conjunto de verdades fijas e inmutables y asume el dinamismo y las relaciones como sus dimensiones insoslayables.

De este modo, las cosas cambian, se modifican y son ellas mismas en un permanente fluir; nada existe sin su contexto ni el contexto es adjetivo a las cosas; las cosas son parte de un todo y el todo es algo más que la sumatoria de las partes; las interrelaciones al interior de un todo conforman un sistema de interrelaciones con su propia racionalidad y dinamismo.

Este cambio de óptica epistemológica permite integrar en una nueva racionalidad los indudables aportes que durante estos últimos decenios han ido proporcionando las ciencias ecológicas y las teorías de sistema. Se conforman, así, nuevas bases para un desarrollo científico más amplio y coherente con las complejidades de la realidad.

De lo abstracto a lo concreto

Para la racionalidad analítica, el avance científico se despliega **de lo concreto a lo abstracto**, de aquello multifacético e inasible a aquello parcializado y controlable. Las verdades científicas se hacen abstractas mientras mayor es el nivel de especialización. Asumir el carácter sustantivo y esencial de las determinaciones e interrelaciones, conduce a la postulación de una verdad científica que se obtiene recorriendo el camino que va de lo abstracto a lo concreto, de las nociones y aproximaciones primeras al conjunto de relaciones contextualizadas en el tiempo y en el espacio. Lo concreto deja de ser lo incognoscible para las ciencias y se transforma en el verdadero desafío del conocimiento científico.

La **racionalidad holística** recupera la tensión, que siempre ha existido en el desarrollo de las ciencias, entre la necesidad de la generalización y universalización por una parte, y la necesidad de dar cuenta del «aquí y ahora», por otra. Su búsqueda apunta a resolver esa tensión no por la vía de la desagregación de ambos niveles -desagregación que termina por hacerlos incomunicables entre sí- sino, por el contrario, de recuperar y de agudizar la visión de lo abstracto en lo concreto mismo.

Del reduccionismo a la integración

Acorde con lo anteriormente planteado, el espacio para el **reduccionismo** se estrecha considerablemente. Reducir y podar dimensiones de la realidad en beneficio de profundizar en una de ellas no puede ser la vía excluyente del desarrollo científico. El aporte del reduccionismo se desvanece si éste profita de la división de la realidad para reinar como modelo científico.

La historia de la **ecología** como ciencia es ilustrativa al respecto. Ella surge en un espacio acotado y dominado por la razón analítica y, por ende, conflictuada consigo misma y con el mundo científico. Sólo después de años de maduración en semejante escenario, los conceptos y visiones científicas se hacen insuficientes para dar cabida a los nuevos descubrimientos. Su reduccionismo originario va cediendo frente a su propia evolución científica, dando paso a conceptos más flexibles y dinámicos.

La evolución de la Declaración de los derechos humanos es otro gran ejemplo.

De las certezas a las incertidumbres

El magnetismo de las ciencias modernas radica, en gran medida, en su asertividad y en su capacidad de dar respuestas a demandas de diversa índole. El impacto que estas ciencias han tenido le otorgan la autoridad necesaria para gozar de gran credibilidad. Ello ha facilitado que la cultura moderna no sólo sea una cultura fuertemente influenciada por las ciencias sino que, además, sea una cultura en donde la **certeza** sea un valor y la **incertidumbre** un disvalor.

La historia de las ciencias, sin embargo, está rica de ejemplos en donde la necesaria tensión entre certezas e incertidumbres va resolviéndose más en beneficio de estas últimas que de las primeras. Los momentos de incertidumbres son, precisamente, los momentos de mayor búsqueda, flexibilidad y curiosidad científica. Las certezas acumuladas sobre algo no agotan el saber de ese algo sino que, más bien, fundan nuevas preguntas e interrogantes. La lucidez del científico y la apertura a nuevas visiones adquieren su máxima connotación y potencia. Se genera un especial espacio de diálogo, de clara conciencia de las limitaciones y de la necesidad del trabajo mancomunado.

Si la búsqueda de la certeza fue, por algún momento, la gran ambición de las ciencias, la evolución de ellas ha generado, paradójicamente, certezas cada vez más efímeras. Saber coexistir con la fugacidad de las certezas modernas se hace, entonces, sinónimo con asumir las incertidumbres como un valor a rescatar y a reincorporar en la cultura moderna.

De lo homogéneo a lo diverso

Al igual que con la certeza, la cultura moderna se ha impregnado de la demanda homogenizante propia -esta vez no de la racionalidad analítica- de la razón instrumental. En beneficio de la eficacia, de la productividad y del

control social, los parámetros de ordenamiento y de clasificación simplifican y anulan los matices y las diferencias. Abstractar esas diferencias es **homogenizar y globalizar** nuestra visión en desmedro de la **diversidad** y de lo **local**. Visualizar concretamente esas diferencias es **diversificar y localizar** nuestra visión en beneficio de un conocimiento holístico.

Lo homogéneo y lo diverso no pueden separarse porque lo uno y lo otro se requieren mutuamente para ser comprendidos. La exclusión de uno de ellos imposibilita la comprensión no sólo del otro sino de las relaciones dinámicas y cambiantes que se dan entre ambos.

Si la misma tendencia a homogenizar abona la tendencia a globalizar, entonces, la tendencia a visualizar lo diverso conduce a la visibilidad de lo local. Se ha impuesto la consigna **piensa global, actúa local**. A ella habría que incorporar su propio colorario, a saber, **piensa local, actúa global**. Ambas consignas, como un todo, manifiestan una nueva síntesis que antagoniza y cuestiona grandes certezas modernas.

Del antropocentrismo al biocentrismo

Una de estas grandes certezas modernas, como ya lo indicáramos, es el acendrado **antropocentrismo** moderno. Las ciencias modernas han reubicado al hombre en el espacio natural de modo que sólo el autoengaño puede fundar la ceguera frente a este hecho irrecusable. El pannaturalismo de las sociedades premodernas homogenizaba en beneficio de lo global que, entonces, era la naturaleza. El reconocimiento de la diversidad entre nuestra especie y el resto de las especies naturales y la creencia en el rol que nuestra especie ha de jugar con el resto de las especies naturales, nos conduce al antropocentrismo moderno.

El **biocentrismo** asume la diversidad y homogeniza en aquello que está a la base de todas las especies naturales, incluida por cierto la humana, a saber, **la vida**. El rol autoasignado por el ser humano ha mostrado ser peligroso para garantizar la vida de las restantes especies y, más aún, la ceguera frente a ello puede conducir a una inexorable desaparición no sólo de algunas especies sino de la vida en general, incluida la del hombre mismo.

Del individuo a la persona

Un conjunto de seres humanos homogenizados es un conjunto de individuos; un conjunto de seres humanos diversificados es un conjunto de personas.

En el primer caso, lo que prima son las dimensiones cuantitativas, en el segundo, las dimensiones cualitativas.

El aporte de la sociedad a su desarrollo valórico está expresado en el discurso de los derechos humanos universales. Sin embargo, este aporte enmarcado en la racionalidad instrumental, transforma esta aspiración valórica en un discurso vacío en la medida en que se subordinan estos valores a la lógica de la eficacia y de la productividad. Reconocer a las personas en todas sus dimensiones es tan complejo como reconocer la vigencia de lo local como fuente que robustece la invulnerabilidad del sistema.

El individualismo de la sociedad moderna hace suponer a los individuos que son ellos el alfa y el omega del sistema. Este supuesto se hace evidente sólo y cuando el sistema le hace ver al individuo su irrelevancia y su rol subordinado al sistema. Apostar por la persona revierte esta subordinación y pone el eje del desarrollo en el mancomunado esfuerzo de las personas por subordinar a sí mismas las dinámicas del sistema.

6. La educación: un espacio formativo privilegiado

Los lineamientos ideales/utópicos que se inspiran en la racionalidad holística anteriormente reseñada, permiten entender el profundo sentido que tiene la sentencia frecuentemente recordada por quienes se preguntan por el sentido de nuestros tiempos, a saber, «más que de una época de cambios es necesario hablar de un cambio de época».

Esta aspiración de **cambio de época** enmarca la **época de cambios** en la cual estamos inmersos. La transición del hoy al mañana es, en sí misma, una época transida de tensiones entre la continuidad y la discontinuidad, entre la herencia y la ruptura, entre la comodidad de la rutina y las aprehensiones de lo incierto, entre el peso de lo avanzado y la debilidad de lo por construir. Esta transición apela a una cultura propia que dé cuenta de estas tensiones y de estas búsquedas, a la vez que aporte una racionalidad y una dimensión valórica orientadoras de modo que la sociedad pueda reproducirse de una manera sustentable.

Es una cultura **por producir** que no puede fundarse ni en la rutina ni en el sentido común, sino en la innovación y en la creatividad constante. Por ello, este desarrollo requiere de actores y de cultores que impacten progresivamente todo el quehacer cultural social, desde las actividades culturales más simples e informales a las más complejas y formales.

Desde esta perspectiva, esta nueva cultura es una cultura educativa cuyo norte explícito es educar seres humanos en y para una convivencia sana y sustentable. Los espacios de esta actividad educativa pueden ser tan diversos como diversos son los espacios de la comunicación humana.

Para los efectos de estas líneas, el espacio que queremos considerar es el **espacio escolar**, entendiendo por él todo el espacio existente al interior de la **unidad escolar** y en la relación entre la unidad escolar y su **entorno sociocultural**. La unidad escolar es aquella unidad conformada por actores diversos (alumnos, profesores, directivos, auxiliares, padres y apoderados) que articulados por los planes y programas (no olvidando el **currículum** oculto y el nulo), se interrelacionan regular y sistemáticamente. El entorno sociocultural contextualiza a la unidad escolar, a sus actores y a sus programas, de modo que en esta relación se juega la **pertinencia** o no del quehacer escolar.

La sociedad proyecta su futuro y explicita positivamente su opción valórica en el **subsistema educativo**. La demanda de coherencia impregna a este subsistema social ideado para la formación ciudadana y para la reproducción valórica del conjunto social.

De este modo, la escuela y lo que ahí se intenciona hacer, se configura como un subsistema que, entre otros de sus objetivos, asume parte importante de la formación valórica de los educandos y futuros ciudadanos. Su fuente de inspiración y su apuesta institucional se subordina y es corolario de la apuesta axiológica de la sociedad en la cual está inmersa y de la cual se nutre.

El subsistema educativo, al igual que otros subsistemas, debe estar estructurado coherentemente. Sus planes y programas deben asumir el reto que la sociedad le impone a la escuela de una manera pedagógica y gradual. El profesorado y los administrativos de la educación se transforman en los actores más relevantes del sistema, descansando en ellos gran parte de la misión de la escuela.

El alumnado ingresa a la vida social por la puerta de la familia y por la puerta de la escuela. Sus expectativas se van configurando, al tiempo que despertando, en estos espacios privilegiados de formación de identidad. Los procesos de escolarización le enmarcan sus posibilidades, despiertan sus potencialidades y lo vinculan a las grandes demandas éticas de la sociedad.

La demanda de coherencia se visibiliza ante la presencia de la incoherencia que constatamos cotidianamente. Frente a ello, y sobre todo cuando existen recientes experiencias de incoherencias graves (las relatadas por el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, sin ir más lejos), el subsistema

educativo debe asumir una pedagogía pertinente a ese hecho. Ello implica comprometer a la educación de una manera activa e innovadora en la formación de ciudadanos y de personas que resuelvan sus propias incoherencias de una manera inspirada en la Declaración Universal.

Y en este punto, hay un camino recorrido que recoge y se entronca con las legítimas búsquedas por elevar la calidad de nuestra educación.

La antigua polémica sobre si el huevo o la gallina se hace presente en no pocas investigaciones educativas que se preguntan sobre la interrelación de este subsistema con el conjunto social y sobre la viabilidad de cambios cualitativos en él, estando inmerso en un escenario refractario y renuente al cambio. La respuesta la ha dado la historia (si es que esto significa algo) al desplegar un sinnúmero de aciertos y errores y al iluminar, al mediano y al largo plazo, lo tendencial y lo permanente. Ni el huevo ni la gallina; ambos se requieren mutuamente so pena de no existir ni el uno ni el otro.

Por ello, las demandas de mejoramiento cualitativo de la educación son tanto endógenas como exógenas y revelan, a mi juicio, la profundidad de una búsqueda social de mayor coherencia a todos los niveles. La simultaneidad de esta búsqueda de coherencia intra subsistema con la búsqueda de una nueva fundación valórica (esta vez inspirada en los derechos humanos) en el macrosistema, transforma esta etapa de nuestro proceso de democratización en un hito de **gran relevancia para nuestro futuro inmediato**.

La impresión que dejan recientes investigaciones educativas es que las reflexiones provenientes del subsistema educativo, si bien adquieren su verdadero sentido en el marco desde el cual surgen son, sin embargo, extrapolables al conjunto social. Pareciera que la lucidez de la sociedad se estuviese concentrando y focalizando en el mejoramiento educativo como una forma de asumir indirectamente la gran tarea del momento que no es otra que la del **mejoramiento cualitativo de la totalidad social**.

Por ello adquiere sentido, a mi juicio, una mirada analítica y sistematizadora de los esfuerzos del subsistema educativo por mejorarse. La apuesta que está en juego en este desafío no afecta sólo a este subsistema sino a la **credibilidad global** de una sociedad que se construye sobre ciertos valores y parámetros utópicos.

Adicional a ello, se hace pertinente «permear» (como es común decir hoy en día) este esfuerzo endógeno del subsistema educativo con los apremios y zozobras que generan las demandas de coherencia de una sociedad que ha anclado sus utopías en las tierras de los derechos humanos. No estamos frente a una cirugía menor sino a la más delicada de todas, a saber, la de **enraizar en**

la cultura cotidiana y en la institucionalidad operativa, derechos inalienables de universal consenso.

Fácil es imaginar la magnitud de la tarea que ha de abordar la educación. Pero, al igual que otras empresas ambiciosas, ésta será posible sólo en la medida en que se proponga **pasos viables, sustentables y orientadores.**

Serán **viables** estos pasos al considerarse las vicisitudes de la transición cultural y los rigores de las resistencias legítimas al cambio. Serán **sustentables** al hacer pertinentes estos cambios con las necesidades sentidas de las personas y con los requerimientos sociales. Serán **pasos orientadores** si al incorporar la propuesta y el cambio, la educación se inspira valóricamente en los grandes consensos universales.

Las tres exigencias anteriormente mencionadas deben darse en el contexto del espacio escolar con sus actores y sus planes y programas. Diversos pedagogos han señalado, sin embargo, las restricciones de este espacio y la necesidad de abordarlo críticamente. En efecto, en el espacio escolar existen limitaciones que progresivamente transforman al pedagogo en instructor, al educando en un mero número, al directivo en un contralor, a los padres y apoderados en financistas, a la comunidad en aprovisionadora de alumnos, al currículum en un recetario, etc. Por otra parte, desde este mismo espacio, y a pesar de las limitaciones señaladas, se ha ido construyendo una sociedad que ha podido ponerse de pie y decir **nunca más.**

7. Lineamientos pedagógicos innovadores

Pedagogos desde distintas ópticas han consensuado algunos lineamientos innovadores de fácil fundamentación pero de muy compleja implementación. Algunas de estas sugerencias pueden esbozarse de la siguiente manera:

De la disciplina a la interdisciplina

La primera y, tal vez, más evidente demanda pedagógica dice relación a la asociación pedagógica entre la visión disciplinaria y la interdisciplinaria. Esta asociación pedagógica demanda de la disciplina tomar conciencia tanto de sus aportes como de sus límites y, por ende, abrirse a visiones más amplias e integradoras.

Esta sola demanda pone en jaque todo un sistema escolar basado y

atravesado por la presencia de las disciplinas. Más aún, la formación docente y profesional en general no es sino una formación para la disciplina. La experimentación y la investigación interdisciplinaria son aún muy recientes como para apoyar un proceso de reciclaje y de perfeccionamiento docente. Sin embargo, este camino hacia la interdisciplina es inexorable no sólo en lo relativo a lo que nos preocupa sino, además, en todo aquello relativo a una educación de nuevo tipo.

Hacia una pedagogía pertinente

La fuerte presión ejercida por la currícula centralizada y homogenizante ha dificultado la visualización de la interrelación que debe existir entre la currícula y el entorno socio cultural del espacio escolar. Ello ha conducido a fomentar la incapacidad para la flexibilización y la articulación de la currícula a las especificidades locales.

La pertinencia curricular requiere no sólo de directrices y de currícula flexibles sino, además, de un cuerpo docente formado y estimulado para la creatividad y la innovación. La visibilidad de lo local y por ende la posibilidad de la pertinencia curricular será posible, si por parte de la sociedad en su conjunto lo local aparece como un valor relevante. De lo contrario, la búsqueda de la pertinencia curricular no pasará a ser más que un mero ejercicio pedagógico insostenible en el tiempo.

Tampoco será posible la pertinencia curricular si la decisión en la planificación curricular margina a los profesores mismos o les otorga un papel secundario. Los educandos, por su parte, tanto por vía de experiencias personales como por vía de la experiencia de sus apoderados, son un fundamental apoyo y un justificado estímulo para el logro de una buena pertinencia curricular.

Hacia una pedagogía para la acción

Educar **para** una sociedad inspirada en los derechos humanos **desde** una sociedad como la nuestra, significa incorporar en el proceso educativo mismo acciones muy concretas destinadas al cambio conductual y al cambio social. No es, obviamente, tarea de la escuela el asumir acciones de cambio que excedan sus potencialidades de un actor entre muchos. Sin embargo, el espacio escolar es un espacio que en sí mismo es cambiante desde la escuela misma y es un

espacio que predispone pedagógicamente a los educandos hacia el cambio.

Predisponer para acciones transformadoras requiere integrar a los educandos a la compleja lógica de las acciones colectivas e innovadoras, a sus tiempos, sus ritmos, sus exigencias, sus avances y retrocesos, etc. Significa introducirse en el mundo de las tensiones, de los conflictos, de los dilemas, de la relación teoría-práctica; en el mundo de la continuidad-ruptura con el pasado.

Hacia una pedagogía de resolución de conflictos

Tal como está dicho anteriormente, la presencia del conflicto, del dilema, de la tensión, en la vida social no es una invención teórica sino una realidad de la vida práctica irrecusable. Una malla curricular que se propone aprendizajes asépticos y neutros, con contenidos que son el resultado de procesos complejos que se hacen invisibles, con proyecciones formales que escamotean la historia real, es una malla que difícilmente podrá asumir los desafíos de la educación para una nueva sociedad.

La existencia de los conflictos no tendría por qué inhibir una propuesta pedagógica. Por el contrario, siendo el conflicto una dimensión tan relevante de la realidad, se hace imperiosa la necesidad de enfrentarlo pedagógicamente y de proponerse vías de solución acotadas en parámetros valóricos humanos. La dinámica de los conflictos hace enfrentarse personas, grupos, ideas, valores, intereses, fuerzas materiales, etc., con resultados imprevisibles y, no pocas veces, desastrosos; la dinámica de solución de conflictos, cuando las partes enfrentan el conflicto controladamente, hace que ese enfrentamiento sea un paso más de beneficio mutuo y de construcción colectiva.

Hacia una pedagogía de la pregunta

Los procesos de modernización han acelerado esta época de cambios a niveles sin igual. Las respuestas de ayer pierden vigencia hoy y las de hoy están condenadas a pronto perder su vigencia. Este incesante transitar de certeza en certeza genera una enorme pérdida de asertividad tanto científica como cultural. Un currículum que no acoja esta movilidad del conocimiento, se transforma pronto en un acopio de conocimientos de corta vida útil. Por ello se caracteriza a los procesos de aprendizajes innovadores como procesos para **aprender a aprender**.

Sin embargo, no es sólo la velocidad de la modernización la que conduce a la pedagogía de la pregunta. Para esta pedagogía es fundamental la toma de conciencia de las limitaciones culturales de la sociedad moderna antes reseñadas. Lo que está en juego no es sólo un mejor ajuste a las demandas impuestas por la época de cambios sino, principalmente, un mejor ajuste a las demandas impuestas por el cambio de época. Y ello conlleva más preguntas que respuestas, más desencuentros que encuentros, más búsqueda y curiosidad que rutina y sosiego; conlleva, también, más responsabilidad y apertura a la búsqueda de consensos y acuerdos.

Hacia una pedagogía del cuerpo

No es tan lejana la relación existente entre las violaciones a los derechos humanos y el tratamiento que le damos a nuestro propio cuerpo. La razón instrumental no hace distinciones cuando se trata de la relación entre medios y fines y el cuerpo humano aparece en este escenario más como un medio que como un fin: el cuerpo ha de adaptarse a las condiciones de la modernización y no lo inverso.

Un ejemplo palmario de nuestro **olvido del cuerpo** es el deterioro ambiental en el cual estamos inmersos. Que el deterioro ambiental trae aparejado un deterioro de nuestra relación con nuestro cuerpo y éste, a su vez, fomenta y posibilita el deterioro ambiental, lo prueban los márgenes cada vez mayores de contaminación a la que estamos expuestos sin percibirla, y por ende, sin reaccionar frente a ella.

El espacio escolar en países como los nuestros son una muestra más del mismo fenómeno: salas estrechas, posición sentada y en silencio durante horas, contaminación acústica a veces extrema, ausencia de áreas verdes y zonas deportivas adecuadas, serias dificultades administrativas y de recursos para vivenciar la naturaleza positivamente, sanitarios y aseo deficientes, mobiliario antiestético y poco funcional, etc. Y ello sin considerar el entorno extraescolar por todos conocido.

La educación valórica no puede descuidar la importancia de las vivencias educacionales en su propuesta formativa. Si estas vivencias contradicen el discurso pedagógico, las posibilidades de una nueva cultura son bastante remotas. El reconocimiento del cuerpo y de sus derechos desde los primeros hasta los últimos pasos no es sólo una legítima reivindicación moderna, sino una urgente recuperación de nuestra dimensión natural e intransferible. El respeto de mi propio cuerpo es un aprendizaje que me lleva al respeto del cuerpo de los demás, y de éste, al

respeto de la naturaleza en su conjunto y a la sociedad como un gran cuerpo colectivo.

Hacia una pedagogía de la responsabilidad

El contraste entre un ayer irresponsable con respecto al uso y abuso de los recursos humanos, sociales y naturales y un hoy consciente de los riesgos del desenfreno de la modernización, no puede sino conducir a elevar nuestra responsabilidad frente al futuro: lo que nuestros hijos hereden no puede ser menos que lo que nosotros heredamos y lo que ellos dejen de herencia no puede ser menor que lo que ellos hereden.

Revertir el antropocentrismo hacia un biocentrismo nos lleva hacia el respeto por toda forma de vida y al rechazo del uso de la naturaleza y de los demás seres humanos por meros fines de lucro. Nos lleva, además, al cuestionamiento valórico de una sociedad que no ha logrado conciliar su discurso con su práctica.

Hacia una pedagogía de la integración

La amplitud y complejidad de la educación supone la integración del máximo de actores y de dimensiones del espacio escolar y, hasta donde ello sea posible, fuera de él. Si individualista y desintegrador es el deterioro, colectivas e integradoras deberán ser las acciones destinadas a revertir este proceso en todos sus ámbitos, desde lo material a lo cultural.

El fomento del individualismo que hace la sociedad moderna requiere de propuestas pedagógicas que intencionadamente reviertan esa tendencia hacia conductas de cooperación y de solidaridad; el fomento de lo teórico y de lo abstracto de las escuelas modernas, requiere de propuestas pedagógicas que integren la teoría con la práctica, lo concreto con lo abstracto, lo corporal con lo espiritual, lo imaginativo con lo racional.

Líneas finales

Las demandas de mejoramiento cualitativo del subsistema educativo expresan y concretan una demanda intra y extra subsistema de rango mayor, que no es otra que la demanda por una mayor coherencia en el conjunto social. Lo avanzado en el subsistema educativo es un poderoso impulso que no puede

dejar indiferente a otros subsistemas de nuestra sociedad. Y en particular, a quienes tienen la responsabilidad de armonizar y de conducir las relaciones existentes entre estos subsistemas.

El recurrente debate sobre la necesidad de recuperar para la **acción política una opción ética** acusa la tensionada y débil presencia del hilo conductor de este gran salto hacia adelante que vivimos socialmente. La aún tímida exigencia en esta dirección revela la emergencia de interrogantes sustantivas que están muy lejos aún de respuestas consensuales.

La orientación valórica de la **res pública** y de la **polis** se ha transformado en la línea divisoria entre quienes quieren recibir el próximo siglo con **más de lo mismo** y administrar y desarrollar lo existente y quienes quieren **innovar y construir** una cultura de **nuevo tipo**. Las demandas de coherencia de una cultura respetuosa de los derechos humanos, a mi juicio, no puede sino conducirnos a lo último. De nosotros depende.

Educación, persona y
proyecto histórico:
sembrar nuevas síntesis

Luis Sime

Educación, persona y proyecto histórico: sembrar nuevas síntesis

La década de los 80 ha sido una década decisiva para el impulso de la educación en derechos humanos en América Latina. Este impulso ha sido expresión del encuentro entre la perspectiva de los derechos humanos y la educación popular; ambas con un recorrido previo y desigual en los diferentes países desde los 70.

Mirando los 90 creemos que uno de los desafíos más grandes que ese encuentro debe afrontar es la articulación de tres elementos esenciales: proyecto histórico, procesos educativos y procesos personales.

Los que nos interesa subrayar es la unidad de estas tres vertientes; la exigencia está en la vinculación teórica y práctica de ellos. Su disociación nos ha evidenciado graves consecuencias para la labor educativa. Promover procesos educativos sin proyecto histórico es evadir la responsabilidad política de la educación ante el presente y el futuro. Tiene un efecto despolitizador. Por otra parte, animar procesos educativos sin una honda consideración por los procesos personales es asumir superficialmente la responsabilidad ética de la educación. Tiene un efecto despersonalizador.

Veamos ahora algunos desafíos particulares que nos viene de estas tres vertientes.

1. EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS Y PROYECTO HISTORICO

La educación en derechos humanos nace heredando de la educación popular una vocación explícita por construir un proyecto histórico, una voluntad movilizadora definida por una opción hacia el cambio estructural y un compromiso con los sectores populares. Ello marcará discrepancias con visiones educativas neutrales y otras que no tuvieran ambas opciones.

Aquí residía gran parte de la energía ética y política de entonces que era común a diferentes sectores: el proponer una alternativa de sociedad y una manera de cómo construirla. Sin embargo, esa imagen del proyecto que se asumió en los 70 y 80 hoy está en profundo cuestionamiento. Han ocurrido cambios muy importantes en el país y en el mundo, así como en el terreno propiamente pedagógico que demanda una activa revisión del proyecto histórico.

La educación en derechos humanos ha venido y debe continuar dando un aporte importante para dicha revisión. En realidad, se trata de contribuir a recrear **un proyecto de sociedad y de persona** que se defina no sólo por lo que niega sino por lo que afirma. Es lo que afirmamos lo que realmente nos da identidad. Pero no sólo lo que afirmamos sino también el cómo lo hacemos es factor de identidad. Hay maneras diferentes de afirmar un proyecto. Lo que venimos presenciando es una corriente que valora fuertemente el cómo practicar una afirmación que no sea dogmática ni excluyente. Hemos aprendido desde diversas experiencias latinoamericanas que no hay una ideología, un partido, una iglesia, una organización no gubernamental, una organización popular dueña de los derechos humanos, representante única del pueblo, y vocera exclusiva de la verdad.

En suma, hemos aprendido que el fin se construye en el medio, en el cómo, y que en nombre de un fin no cualquier medio se justifica. Por cierto, hemos visto cómo en nombre de un fin, que puede aparentar ser progresista, se pueden cometer grandes atropellos a los derechos de las personas y los pueblos. Aquí hay un aporte específico que desde la educación en derechos humanos es necesario reiterar y profundizar: la formación de una ética de la coherencia entre fin y medio que no atente contra los derechos humanos, sino que los respete.

Se trata también de contribuir a la construcción de un proyecto con el lenguaje de la época para los problemas de la época. En ese sentido hoy

encontramos nuevas ideas-fuerza u otras ya anteriores que están en plena resignificación. Expresiones como paz, justicia, democracia, desarrollo, libertad, parecen ser los núcleos alrededor de los cuales estamos buscando construir un proyecto histórico más humanizador: queremos paz con justicia, justicia con desarrollo, desarrollo con democracia, democracia con libertad.

En esta búsqueda hacia un proyecto histórico más humanizador queremos superar esa visión excesivamente clasista de la realidad que predominó en los 70 y que entre sus limitaciones produjo una imagen mesiánica del pueblo y de la nueva sociedad, con una gran dificultad, además, para procesar en su interior la democracia, la libertad y la paz.

Más aún se trata de deslindar con esa falsa creencia de que todo lo popular es bueno, progresista, revolucionario y lo no popular es malo, reaccionario y extranjerizante. Desde nuestro enfoque, no es «lo popular» el criterio supremo que define el proyecto, sino su potencial humanizador, su fuerza movilizadora para fundar prácticas sociales que incrementen la calidad de la vida, especialmente de los empobrecidos y marginados.

El debate sobre proyectos históricos no es entonces cuál es más popular sino cual representa y potencia más la práctica y vocación humanizadora de los seres humanos.

En América Latina, Sendero Luminoso es un ejemplo que nos muestra cómo teniendo una influencia popular -aunque minoritaria- y un discurso radical, sin embargo, su proyecto histórico es tremendamente deshumanizante.

Más concretamente creo que desde la educación en derechos humanos podemos alimentar cuatro dimensiones de un proyecto histórico humanizador que tiene alas y raíces, huellas y sueños.

1.1. Las raíces socio-políticas del proyecto histórico

Creemos que uno de los mayores retos es el de promover en los movimientos sociales y diferentes espacios de la sociedad y del Estado un discurso y práctica de los derechos humanos que enriquezca sus tejidos sociales y sus potencialidades democráticas.

Queremos llamar la atención principalmente en algunos de esos espacios y movimientos.

Uno de ellos y que demanda grandes esfuerzos es el de involucrar a la escuela en una problematización de su quehacer educativo desde la perspectiva de los derechos humanos. Las preguntas que atraviesan este desafío son:

¿Cómo permear los derechos humanos en el currículum y en medio de una cultura escolar tan marcada por el autoritarismo? ¿Cómo articular y proyectar aquellas experiencias e intuiciones que profesores y alumnos producen en su lucha diaria por afirmar su dignidad de personas?

Esta reflexión crítica nos lleva muy rápidamente a valorar la formación del docente y allí se requiere un trabajo especial que en América Latina es exigente y urgente siendo todavía pocas las organizaciones no gubernamentales comprometidas en este trabajo. Nuestras interrogantes son: ¿Cómo formar al docente como un educador en derechos humanos y no sólo como docente de su asignatura? ¿Cómo incorporar la perspectiva de los derechos humanos en las facultades de educación y centros de formación y perfeccionamiento docente?

En diversos países del continente se han realizado procesos de descentralización política y del sistema escolar. Este proceso, con toda la ambigüedad que puede tener, abre posibilidades para convenios y relaciones que facilitan a las instituciones que trabajan en educación en derechos humanos el ampliar social y geográficamente sus vinculaciones. Desde esta posibilidad nos preguntamos: ¿Cómo reconstruir un discurso de educación en derechos humanos desde la heterogeneidad de sectores sociales, raciales, y generacionales? ¿Cuánto de nuestro discurso educativo se resiste a ser transformado por las prácticas regionales y locales?

Otro terreno singular lo constituyen las instituciones militares y policiales. Existen ya experiencias de presencia y diálogo de civiles y militares en torno a la temática de los derechos humanos. Iniciativas como éstas deben ser más estimuladas y sistematizadas. ¿Cómo plantear y desarrollar una educación en derechos humanos que integre a civiles y militares en un aprendizaje común que supere los prejuicios y a la vez sea interpelador?

Igualmente es importante el impacto educativo de las organizaciones de educación en derechos humanos en los partidos políticos. De hecho existen militantes de partidos políticos que participan en diversos cursos o talleres, sin embargo, deberían haber propuestas más dirigidas hacia el diálogo educativo con este sector. ¿Cómo podemos incidir desde la educación en derechos humanos en los debates ideológicos, los programas y prácticas de los partidos?

También debemos ubicarnos como base social del movimiento internacional por los derechos humanos y la paz. Esto demanda de creativas estrategias de coordinación e intercambio con experiencias latinoamericanas y de otros continentes que necesitan continuarse y repensarse para esta década. Organi-

zaciones internacionales de derechos humanos e instituciones educativas vienen lanzando una campaña para hacer de los 90 la década de la educación en derechos humanos. Esta campaña expresa la potencialidad de un movimiento internacional que viene desplegando un interesante crecimiento. La Red Latinoamericana de Educación en Derechos Humanos es una de las mediaciones más fecundas para potenciar el diálogo internacional y evitar el aislamiento.

La escuela, las regiones, las fuerzas armadas, los partidos políticos, los movimientos internacionales son, además de las organizaciones populares, espacios donde se debe continuar contribuyendo a enraizar socialmente los derechos humanos como parte de un proyecto histórico.

1.2 Las raíces afectivas del proyecto

Los proyectos históricos se sustentan en afectos, sentimientos y pasiones. Los proyectos históricos necesitan fundar un poder subjetivo en las personas y grupos para ser viables.

¿Cuáles son las raíces afectivas de un proyecto más humanizador? Esta pregunta es muy importante para la educación en la medida que nosotros trabajamos no con máquinas, sino con personas.

Buscamos alimentar un poder subjetivo basado en la autoestima, en la autovaloración de cada persona y no en su acomplejamiento. Una de las maneras como la dominación se reproduce es a través de la subvaloración de las personas. Sutiles mecanismos internos y externos hacen sentir a las personas inferiores, impotentes, incapaces. Un proyecto humanizador empieza por la permanente generación de la autoconfianza de la persona.

Además, tratamos de sustentar un proyecto basado en la conversión de la rabia y el dolor humano en solidaridad, en energía creativa para luchar por la justicia y no por la venganza, justicia que admite la sanción pero no el terror.

Esto marca una ruptura con proyectos que se nutren en la conversión de la rabia en venganza y la conversión del miedo en sometimiento. Un ejemplo dramático de ello en América Latina lo es Sendero Luminoso, que se constituye en la ideología y el partido para convertir esa rabia en venganza, utilizando además el miedo como recurso estratégico para obtener lealtad o sumisión. También las dictaduras militares utilizaron el miedo como un recurso para imponer su poder. El miedo se hizo institución.

1.3. Las raíces teóricas del proyecto.

En este punto hay varias ideas que hemos ido acumulando. Todos sentimos que las categorías teóricas deben ser reformuladas y que vivimos una aguda crisis teórica. El reto es transitar de la crisis conceptual a nuevas formas de pensar y sentir la vida. Lo que quiero decir es que la crisis conceptual no es sólo de conceptos sino de sensibilidades ante la vida, de maneras de sentir la existencia personal y colectiva. Estamos en realidad ante un conflicto de sensibilidades. Escuetamente presentaremos tres de ellas.

Creo que uno de los conflictos gira en torno a una sensibilidad reduccionista que concibe al hombre sólo desde un ángulo, asbolutizándolo y organizando en casos extremos un sentimiento fanático y una ideología fundamentalista que configura una unidad de conducta. En la presente década debemos aportar a develar aquellas concepciones del ser humano unilateraltes, reduccionistas e incapaces de dar cuenta de la integralidad de la vida humana.

Una segunda es la referida a la sensibilidad que no interpela la realidad, no cuestiona las relaciones opresivas, más bien moderniza las teorías justificatorias de la violencia. Tenemos que estar muy alertas a aquellos elementos ideológicos presentes en diversas corrientes teóricas que implícita o explícitamente justifican a través de viejos y nuevos conceptos relaciones humanas basadas en la imposición de tipo cultural, de género, de clase o generacional.

El tercer lugar de crítica está alrededor de la sensibilidad maniqueísta. Especialmente nos referimos a las concepciones maniqueas de la historia que la dividen entre los eternos buenos y los diabólicos malos. Tenemos que contribuir a superar aquellas maneras simplistas y dualistas de interpretar la historia latinoamericana que finalmente alientan un sentimiento fatalista hacia el futuro y deformante del pasado.

Existen en estas tres sensibilidades una estructura intelectual y afectiva que no podemos dejar de cuestionar. Se trata de interrogarnos no sólo por lo que se dice, sino por los procesos que constituyen ese decir.

Estamos desafiados a un despliegue intelectual y afectivo que contribuya a una fundamentación antropológica y pluridisciplinar de un proyecto histórico más humanizador que exprese una nueva epistemología basada en una sensibilidad integral y no reduccionista; interpeladora y no justificadora; dialéctica y no maniqueísta.

1.4 Las raíces utópicas del proyecto.

Ciertamente esta dimensión se encuentra en las anteriores pero también las trasciende como horizonte de búsqueda, como voluntad de sentido.

Pensamos que desde la educación en derechos humanos debemos alentar en los participantes el espíritu de esperanza, haciendo un esfuerzo deliberado por sostener esa vocación de asumir la historia como un proceso humano abierto y alterable. Los derechos humanos han de permitir la construcción no sólo de un lenguaje de la protesta y la denuncia, sino un lenguaje de la utopía, de la esperanza en acción.

Para ello nos parece cada vez más importante el inspirar una reflexión filosófica y ética de la vida cotidiana que permita releer la realidad desde la utopía, generando así una mística por la vida, por el género humano y su felicidad.

Esto nos servirá para enfrentar mejor la confusión que el proyecto neoliberal ha creado en torno al éxito y la felicidad. Este pretende igualar ambas significaciones desde el tener. Ser feliz es lograr éxito y lograr éxito es tener cosas que prestigien. Desde nuestra visión, la utopía de la felicidad y la plenitud humana no recae en el tener, sino en el ser, en la posibilidad de ser más humanos en la convivencia y no en la competencia con otros para tener más.

Esta preocupación por el género humano es una apertura a los problemas contemporáneos de la humanidad, como diría César Vallejo, «todo lo humano nos pertenece». De hecho, actualmente existen mejores condiciones para conocer más este mundo, aunque no necesariamente para comprenderlo. Los medios de comunicación y los cambios producidos por el fin de la guerra fría van a seguir conectando realidades que antes se desconocían o prejuiciaban. El hombre latinoamericano de hoy, aunque pobre, está en general mucho más enterado de lo que pasa en el mundo que antes. Y este hecho no puede ser obviado.

Hay en la conciencia popular una manera de ir procesando los cambios y noticias que vienen de afuera. Lo que tenemos que aportar son elementos para que en ese proceso ingresen los derechos humanos como código que ayude a describir el mundo y definir un sentido utópico a la existencia personal y colectiva.

Hemos reiterado el valor sustancial que tiene para una educación en derechos humanos el situarse al interior de la creación de un proyecto histórico más humanizador y particularmente hemos planteado algunos aportes y

preguntas en la dimensión socio-política, afectiva, teórica y utópica. Vamos ahora a señalar algunas cuestiones más pertinentes a los procesos educativos.

2. EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS Y PROCESOS EDUCATIVOS

En el nacimiento de la educación popular estuvo muy presente la demanda de la participación, en oposición a formas educativas autoritarias. La educación popular siempre se definió como una propuesta metodológica que además de ser participativa, partiera de la práctica para transformarla. Ambos aspectos que vienen de la tradición de la educación popular y de otras corrientes en la historia de la educación es necesario reflexionarlas a la luz de los acentos que vamos descubriendo desde la educación en derechos humanos. Nosotros queremos llamar la atención en algunos de ellos.

2.1. La formación de una cultura democrática: conflicto y consenso

Queremos que nuestros procesos educativos apunten a formar y reforzar una cultura democrática en América Latina. Desde nuestra percepción esto atraviesa la manera como se valoran y resuelven los conflictos y los consensos.

Debemos en primer lugar, promover una valoración positiva del conflicto como espacio crítico de las diferencias. Hay conflicto porque existen diferencias con diversos grados y tipos de discrepancias. El desafío es entonces construir el clima y los mecanismos que faciliten una resolución democrática y no autoritaria de ellos.

Una de las incidencias prácticas de nuestro trabajo debe estar dirigida a proponer marcos valóricos provenientes de los derechos humanos para que se integren en los grupos como criterios operativos en sus estilos de resolución de conflictos. Algunas preguntas que emergen desde este tema son: ¿Cómo aprender a madurar desde el conflicto? ¿Qué valores están en juego al resolver un conflicto? ¿Qué compromisos humanos básicos han de asumirse para que el conflicto no deshumanice?

La otra línea de reflexión viene por el lado del consenso. Existen tendencias de creación de consensos que son más formales que reales y que no son productos de procesos participativos integrales que tomen seriamente en

cuenta las diferencias. Hay consensos que se construyen con voto pero sin voz y otros con voz pero sin voto.

Aquí también debemos incidir en afirmar valores, actitudes y procedimientos que permitan desarrollar una pedagogía del consenso, donde los participantes aprendan a consensuar creativamente, donde el consenso no se construye para anular las diferencias sino para asimilarlas crítica y democráticamente.

2.2. Hacia una metodología integradora

En la historia de la educación hemos vivido tendencias metodológicas que han exagerado dimensiones cuyos costos han sido y son muy riesgosos.

Existen, por ejemplo, tendencias activistas que instauran en el concepto de «práctica» el eje autárquico del proceso educativo. Es decir, todo se aprende de la práctica, de la acción y ésta es la tarea o el compromiso. Esta visión se encuentra en grupos basistas a veces con una actitud antiintelectual.

Otra tendencia es la que pone el eje en la reflexión, en lograr la conciencia crítica. Entonces lo que más interesa es la concientización de los participantes. Esta se asoció en los 70 a la conciencia racional verbalizada. Se trata de que los participantes lleguen a hablar con lucidez. Aquí la técnica educativa clave es la charla y la lectura de textos. Un ejemplo extremo serían aquellos grupos políticos de los 70 que se «concientizaban» con la lectura de manuales.

La última tendencia es la que se centra en el sentir, en la afectividad, produciéndose entonces una intensa subjetivización del proceso educativo, donde se busca movilizar los sentimientos apelando a diversos motivos y en contextos de fuerte simbolización. Esto lo vemos en algunos grupos religiosos que junto con la charla desarrollan toda una serie de vivencias muy emotivas.

Nuestra postura es la de buscar una integración creativa del hacer, pensar y sentir que haga posible a través de diversos lenguajes comprometer integralmente a la persona en el proceso educativo.

Esta perspectiva unitaria debe ser capaz también de integrar diversos lenguajes. Estos años han sido muy ricos en la incorporación y mezcla audaz de lenguajes. Creo que estamos en una primera fase de encuentro entre el arte y la educación en derechos humanos, donde hemos validado la riqueza del teatro, de los títeres, de la música, poesía, de la biodanza y otras que desencadenan lenguajes diferentes de expresión, cuya sistematización está aún pendiente.

Por último, queremos resaltar una de las exigencias más singulares para

estos tiempos donde la crisis es también una crisis simbólica. Nuestro interés educativo debe también estar dirigido a hacer de los procesos educativos, procesos de creación de un lenguaje simbólico contemporáneo.

Educar para la paz a través de símbolos puede ser una veta seriamente asumida en nuestro quehacer como fuente subjetiva que satisfaga la necesidad de trascendencia que no se expresan fácilmente a través de los momentos más formales.

Para ello es necesario que el educador sea también un educador de símbolos, que tenga las actitudes y habilidades para saber incentivar momentos rituales, de creativa simbolización, donde la palabra, el silencio y determinados objetos puedan producir un tiempo de fuerte espiritualidad.

3. EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS Y PROCESOS PERSONALES

Una cuestión decisiva para la educación es la persona y su proceso. Aquí tenemos un déficit en la tradición de la educación popular. En ésta se ha acentuado la importancia de un proyecto histórico, de la participación y el reconocimiento de la realidad como ejes de la metodología, pero sobre la persona tenemos un discurso poco desarrollado. De allí la tremenda dificultad de comprender los procesos personales, de entender las maneras como los procesos personales interactúan con los procesos educativos. Nuestra propuesta de educación no puede ser despersonalizada. Queremos al respecto delinear algunas cuestiones que nos resultan sustantivas.

3.1. De la persona como medio y ruptura a la persona como fin y proceso

Hasta ahora existe una manera de ver a la persona sólo como un medio para algo y entonces siempre le pedimos que haga algo por los demás, pero pocas veces le preguntamos si eso le interesa, si eso le gusta, le sirve o le ayuda a su propia persona. Resulta muy valioso aquí el imperativo categórico kantiano que dice: «Actúa de tal modo que nunca trates a la humanidad, sea en tu propia persona o en la persona de cualquier otro, como un mero medio sino siempre al mismo tiempo como un fin en sí mismo».

Nuestra concepción de la persona discrepa con aquellas que la ven sólo

como medio y que además las instrumentalizan, las mueven como fichas de un tablero de ajedrez. Igualmente dañino nos resulta aquellas concepciones que se basan en la ruptura. Es decir, se le pide a la persona que rompa con todo, que deje atrás su pasado, que deje su familia, o amigos para entregarse a una causa. Discrepamos de esta manera de asumir a la persona porque valoramos en ella la existencia de un proceso humano abierto y complejo. La persona es un camino donde la ambigüedad, la incertidumbre, la duda, así como los principios y certezas son elementos importantes para vivir la vida.

3.2. Formar dirigentes es formar personas integrales con vocación histórica y de autocrítica

En la historia de la educación popular los procesos educativos han estado preocupados por la formación de dirigentes funcionalmente eficaces, pero no necesariamente esto ha significado la formación de personalidades maduras y democráticas. Cada vez más nos vamos dando cuenta que la educación es un proceso intencionado para provocar, acompañar y enriquecer el crecimiento integral y permanente de las personas.

Hoy no podemos sólo formar dirigentes para la coyuntura, sino para la historia; es decir con vocación histórica, con aliento para una lucha de largo plazo, donde el corazón y la cabeza estén en permanente re-educación para aprender de los errores.

La capacidad de autocrítica es ante todo una actitud, que como otras requiere de motivación y medios que la cultiven y permitan su eficacia humanizadora. Una de las fuentes del autoritarismo es precisamente la ausencia sistemática de procesos autocríticos. La falta de ella produce autosuficiencia, fáciles triunfalismos y deformación de la verdad.

Desde la educación en derechos humanos debemos proponer conceptos y métodos que faciliten una pedagogía de la autocorrección. Hay enfoques educativos que se basan en la desconfianza de ser humano, en su capacidad de rectificarse, de enmendar sus propios errores. Desde allí, se implementan métodos que han asociado error con castigo y no con reeducación.

En algunas ocasiones hemos visto esta tendencia en los grupos. Cuando alguien se equivoca éste es utilizado como chivo expiatorio y sobre él viene algún tipo de castigo, donde el psicológico es el más sutil. No dejamos de admitir la posibilidad de la sanción, lo que cuestionamos es que ésta llegue sin mediar un proceso de reeducación donde la sanción cobre un sentido diferente.

El dirigente tiene una alta responsabilidad en los momentos de evaluación, que son los más propicios para determinar los errores, limitaciones o negligencias. En este contexto percibimos climas o a veces toda una institucionalidad para evitar que el dirigente sea criticado. Lo que existe en el fondo es un gran temor a dejarse interpelar por otros y por lo tanto una desconfianza en él y en los demás. Por ello, debemos alentar en los dirigentes esa capacidad de autoevaluación donde prime la firme convicción de que a través de la autocrítica podemos madurar cualitativamente como personas y grupos.

3.3. Hacia el diálogo con las historias personales y los proyectos de vida

Lamentablemente el cuadro de violencia, corrupción y anomia que se vive en varios países de América Latina tiene consecuencias desestructurantes en las personas. La dificultad de encontrar equilibrios estructuradores de la vida se vuelven más complejos y dramáticos. Ello incide en dos dimensiones sustantivas del presente de las personas: el asumir la historia personal y el crear proyectos de vida.

Percibimos bloqueamientos emotivos hacia atrás y hacia adelante, debido a un presente extremadamente frágil de sostener y sustentar. La sociedad ha debilitado las condiciones objetivas para la creación de proyectos personales. Para muchos no hay tiempo y energía para soñar, la lucha por sobrevivir cada día agobia y desborda.

Tomando en cuenta esta realidad nuestra propuesta educativa consiste en suscitar en los participantes el **reencuentro** con sus historias personales, aprendiendo a compartirlas con otros y apreciar allí el valor de una comunicación que desahoga y fortalece, que resucita. Cada uno es una historia donde se han vivido y viven conflictos, tensiones que tienen desenlaces y donde existen también espacios para la fantasía, la ilusión y el encanto. Las personas son historias de la historia, donde lo familiar juega un papel medular, así como los procesos macrosociales. Son historias no lineales, hechas no de coherencias y rupturas absolutas, sino de procesos vivos y relativos. Esta apreciación por las historias y vivencias de las personas es una clave metodológica para una educación que ayude a **hilar lo vivido** y crear un discurso de su historia con otros.

Es también un esfuerzo para que en el diálogo de las historias personales se descubra la historia del país. Recuperar la memoria histórica de un pueblo

es recuperar la memoria personal. El participar activamente en la historia implica cultivar una memoria. Un sujeto sin memoria difícilmente podrá asumir un proyecto histórico de largo aliento. La biografía personal del participante es el capital con el que decide asumir un proyecto de sociedad y de persona alternativa. Respetar la dignidad humana de la persona es valorar su historia personal.

Igualmente debemos estimular esa vocación humana por el futuro, alentando la capacidad de soñar despiertos cosas pequeñas y grandes. Pero lo que además nos debe interesar promover es un sustento ético a esos sueños. Vale decir, se trata de proponer valores que sean como las columnas sobre las cuales esos proyectos pueden realizarse y recrearse. No olvidemos que educar es siempre proponer valores. Y el problema de no pocos procesos educativos es la escasa claridad de los valores que buscan promover. La tendencia academicista que sobrevalora los contenidos y la tendencia tecnicista que sobrevalora las técnicas y métodos han opacado la cuestión axiológica y se han olvidado de atender las profundas necesidades espirituales de las personas. A esto ha contribuido otra tendencia relativista que fácilmente se desentiende de los valores, señalando que no es cuestión de la educación determinar y priorizar valores y que además todos los valores son iguales. Desde nuestra mirada, renunciar a proponer valores es renunciar a dialogar con los procesos personales.

Queremos formular cuatro valores principales que seguramente se relacionan con otros: la solidaridad, la libertad, la criticidad y la creatividad. Una solidaridad que nos afirme en la voluntad de servir al otro y luchar por la justicia, superando el egoísmo y la impunidad. Una libertad que nos refuerce la voluntad del ser humano de ser protagonista de su destino evitando todo tipo de esclavitud e idolatrías. Una criticidad que nos estimula a un razonamiento profundo y múltiple, a una conciencia cada vez más crítica ante la ingenuidad y el dogmatismo. Una creatividad que nos motiva a la imaginación e intuición para resolver problemas y gozar la vida, impidiendo ser ganados por la rutina, por la falta de sentido y de eficacia.

En estas páginas hemos querido esbozar desafíos que consideramos centrales en estos tiempos donde nuestra sabiduría reside en integrar la construcción de un proyecto histórico más humanizador con los procesos educativos y los procesos personales. Es en la unidad de esta trilogía donde debemos afianzar nuestras propuestas educativas. Creemos que sembrar nuevas síntesis con estos tres elementos hará más fecunda nuestra labor educativa en derechos humanos.

El lenguaje del cuerpo en la educación en derechos humanos

Enrique Bello
Carlos Ochsenius

El lenguaje del cuerpo en la educación en derechos humanos

I.

Es probable que llame la atención a muchos participantes de los Talleres de «Derechos Humanos y Educación Formal» impartidos por el PIIE¹⁹, la realización de ejercicios físicos, juegos y dinámicas destinados a aumentar las posibilidades de expresión, comunicación e interacción de grupo, **sin ocupar para ello la palabra**. Esto es, intencionando el uso del cuerpo como principal órgano de percepción, de relación y de encuentro consigo mismo, con los demás, con el espacio-tiempo circundante.

Este tipo de entrenamiento, conocido como «expresión» o «trabajo» corporal integra, como se sabe, las restantes actividades que componen las sesiones del Taller.

La opción por utilizar este «otro» tipo de comunicación, a través de una práctica específica, puede aparecer como una de las variadas «innovaciones» metodológicas que contiene la propuesta pedagógica de los Talleres. Pero más allá de este posible efecto de novedad o sorpresa, la incorporación de los

¹⁹ Los Talleres que variaron entre 8 a 60 horas de trabajo, se realizaron en Santiago en el período mayo - diciembre de 1990. Participaron un total de 140 profesores de las comunas de Conchalí, Ñuñoa, Las Condes y La Florida. En su mayoría, pertenecientes al Sistema Municipal de Educación, con más de 15 años de experiencia profesional.

lenguajes no-verbales responde a las necesidades tanto prácticas como de fondo en el desafío de educar en y para los Derechos Humanos en las actuales condiciones de nuestro país y de su institución escolar.

¿Cómo puede «enseñarse» -a quienes a su vez enseñan- las implicancias y responsabilidades que para la vida personal y colectiva tienen los Derechos Humanos? o ¿Enseñarse actitudes y conductas que en sí mismas encarnen valores de libertad de expresión, de opinión, de participación, de uso y disfrute equitativo de los bienes necesarios para la subsistencia humana? ¿Basta para ello la mera documentación, información, análisis o comprensión intelectual del problema?

Es indudable que no es fácil responder a estas preguntas. Pero, al menos ellas indican que la temática de los Derechos Humanos no es posible de ser abordada exclusivamente a niveles cognoscitivos o racionales.

Esto es, sin considerar las dimensiones emotivas, sensoriales, perceptuales y motrices que están a la base de su representación o enunciado discursivo²⁰. En suma, sin comprometer aquella esfera «pre-racional» desde donde emergen los fundamentos y significaciones que movilizan la atención, la voluntad y el quehacer de los sujetos.

Asiento o base de esta esfera, y a la vez, eje articulador de la misma, es el cuerpo humano: sus energías, sus capacidades y destrezas; su trama de señales, su lenguaje, graficado en las variadas situaciones o circunstancias vitales que le toca experimentar y enfrentar²¹.

Tal vez sea ésta una de las dimensiones mayormente «olvidadas» en la práctica pedagógica propia del ámbito escolar.

Como sugiere Patricio Donoso en un reciente artículo²²,

²⁰ Lo anterior resulta especialmente válido en el caso de Chile. Su experiencia histórica reciente ha dotado al tema de los Derechos Humanos de fuertes encontradas resonancias emotivas, tanto a nivel individual como colectivo; y sobre el cual existe una extrema diversidad de percepciones y significados y, por lo tanto, desniveles cognoscitivos en el grueso de la población. Tal como pudo comprobarse en el transcurso de los Talleres PIIE, ello incluso en un sector social tan afectado en sus propios derechos como lo ha sido en los últimos 20 años el gremio de los profesores. Esta situación hace por ejemplo, impensable evadir todas estas dimensiones, en función de estimular una visión integradora que oriente una intervención educativa viable en el campo de los Derechos Humanos en la escuela. Véase el artículo de Abraham Magendzo: «Apropiación, elaboración y transferencia del saber en Talleres de Profesores»; PIIE, Santiago, diciembre de 1990.

²¹ «(...) Las formas del pensamiento y del sentimiento se pueden llamar las posturas del pensamiento y del sentimiento. Cada persona tiene un número determinado de posturas intelectuales y emocionales, así como tiene un número determinado de posturas motrices; y sus posturas motrices, intelectuales y emocionales están todas interconectadas. De modo que una persona no puede alejarse de su propio repertorio de posturas intelectuales y emocionales a menos que sus posturas motrices sean cambiadas».

G.I. Gurdieff: «Perspectivas desde el mundo real»; Hachette, Argentina, 1977.

²² Patricio Donoso: «La dimensión olvidada. Reflexiones sobre el cuerpo, la educación y los derechos humanos»; borrador de trabajo, PIIE, Santiago, diciembre de 1990.

«Pareciera ser trivial recordar al educando cuando nos referimos al quehacer escolar. Sin embargo, para aquellos profesores que se sientan motivados a impulsar acciones educativas en derechos humanos en la escuela, recordar al alumno resulta fundamental. Pues, no se trata de reconocer que nuestras actividades pedagógicas están dirigidas hacia él, sino de reconocer en él a una persona con sus deberes y sus derechos. Más aún, se trata de relacionarse con una persona, y de lograr que él se relacione hacia sí mismo y hacia los demás como una persona.

Esta afirmación plantea una demanda metodológica y pedagógica al profesor: para educar *para* los Derechos Humanos, es necesario educar *en* los Derechos Humanos. En otras palabras, el acceso al contenido sólo es posible en la medida en que la *forma* de acceder a él sea compatible con ese contenido.

Esta demanda de *coherencia metodológica* es particularmente atractiva y desafiante para quienes aspiran a asumir un rol de pedagogos. Un buen número de nuestras actividades diarias en el ámbito escolar se adecuan a esta demanda. Otro número importante de ellas, sin embargo, necesitan ser revisadas y modificadas a la luz de esta demanda.

Ahora bien, si asumimos al educando como a una persona, lo estamos asumiendo como a un ser íntegro, como a un ser de múltiples dimensiones, un ser complejo, en constante movimiento y cambio. Y entre estas tantas dimensiones, la más olvidada es, sin duda, la dimensión corporal.

En efecto, salvo contadas excepciones en el primer ciclo básico y/o en los programas de educación física, lo frecuente es que los educandos parecieran ser seres acorporales, seres capacitables y necesitados sólo de un desarrollo cognitivo, intelectual y conductual.

Esta parcialización del educando es necesario asumirla como una deficiencia sustantiva del sistema escolar. Desde el punto de vista de los Derechos Humanos, ésta sería una *incoherencia sistemática* en el sentido de que el sistema escolar no deja espacio para aquello que, paradójicamente, ha de ser la base misma de su existencia; a saber, la formación de personas.

De esta manera, la demanda de coherencia metodológica debe ir acompañada con la demanda de *coherencia sistémica* si se quiere efectivamente impactar el sistema escolar desde la óptica de los Derechos Humanos. Ambas demandas se requieren mutuamente, transformándose, con ello, en el gran desafío de los pedagogos chilenos».

II.

Desde otra perspectiva, cuerpo y Derechos Humanos tienen en Chile una ingrata historia de relación. Es difícil olvidar, al respecto, que:

«El argumento en favor de los Derechos Humanos parte de la materialidad del cuerpo humano como foco de un respeto del cual surgen todos los otros valores que hacen de la sociedad un ámbito de vida»²³.

Tanto en Chile como en el mundo ha quedado evidenciado que en situaciones o regímenes autoritarios el principal blanco de violaciones a los Derechos Humanos es el cuerpo de quienes se juzga son sus reales o virtuales opositores. Pero en la estrategia de consolidar y dar permanencia al nuevo poder político y sus opciones en todos los restantes campos de la gestión social, más importantes que la represión directa -a través de la muerte, la tortura, el desaparecimiento, la encarcelación, la relegación, el exilio, el trabajo forzado, etc.- es el renovado impulso a tácticas, cuanto más eficaces, menos visibles y dramáticas. Es lo que el autor francés Michael Foucault denomina «disciplinas», que en justicia, datan de bastante más atrás que la emergencia del Estado autoritario en nuestro país. Concretamente, su desarrollo y extensión no ha cesado desde la fundación del Estado moderno, a partir del siglo XVII.

Por disciplina se entiende «el procedimiento técnico unitario por el cual la fuerza del cuerpo de los sujetos es reducido con el mínimo gasto como fuerza política y maximizada como fuerza económicamente útil»²⁴.

A este respecto el mismo Foucault reflexiona en torno a lo que significó la empresa de construcción y consolidación del Estado moderno a partir del Siglo XVII, la cual junto con el proceso de industrialización, ha significado por debajo de su discurso ético «humanista y progresista», un desarrollo inusitado de prácticas, instituciones, saberes y tecnologías destinadas a la observación, control, vigilancia, medida y corrección minuciosa de las operaciones del cuerpo.

Ello con el fin de volverlo útil y productivo en términos económicos, dócil

²³ Hernán Vidal: *«Dar la vida por la vida. La Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos»*; Institute for the Study of Ideologies and Literature, Universidad de Minnesota, Minneapolis, 1982.

²⁴ Oscar Godoy: *Análisis del poder: Michel Foucault*; Revista «Estudios Públicos» N° 40, Primavera, Santiago, 1990. En este artículo se encuentra un buen resumen del pensamiento y obra del historiador francés.

y obediente en términos políticos a los requerimientos de poder que estos nuevos sistemas imponían. Pero, un poder que ya ni siquiera puede localizarse exclusivamente en el aparato central del Estado o en sus órganos «represivos» (policía, fuerzas armadas, judicatura), sino que es co-extensivo a la sociedad misma: familia, escuela, fábrica, hospital, ciudad, hábitat. Poder que tampoco puede atribuirse a la voluntad o necesidad de un sujeto único, compacto, homogéneo -la «clase dominante»- sino que circula y se multiplica en una gran variedad de sujetos, ubicados en distintos planos, esferas de acción y roles de la sociedad: padres de familia, profesores, profesionales, intelectuales, burócratas, comunicadores, capataces, etc. En fin, cualquiera de nosotros. El poder está ahí, ejerciéndose, querámoslo o no, por cada uno de nosotros.

Es el apareamiento de una sociedad empeñada en optimizar su cohesión interna a partir de la estricta normalización de usos, gestos, posturas, movimientos, desplazamientos y comportamientos del cuerpo individual y anónimo de todos sus miembros. Nacen así las «disciplinas» como instrumentos de poder, extendidas y transformadas a su vez en coyunturas históricas precisas, en estrategias y aparatos más globales de dominación.

Simultáneamente, sigue afirmando Foucault, cada operación intelectual comprometida en la observación, vigilancia, control y medida de nuestros cuerpos, operaciones que implican la formación de conceptos, de métodos de examen, clasificación y encuesta, conforman un conocimiento, un saber, un «discurso de verdad» que viene a reforzar y perfeccionar el poder e instituciones disciplinarias. De la clínica surge la medicina; del asilo, la psiquiatría; de la escuela, la pedagogía; de la cárcel, gran parte del derecho; de todos esos espacios acotados, la arquitectura y el urbanismo. El conocimiento, «la voluntad de saber» también responde a una lógica política, son instrumentos de poder²⁵.

En otras palabras, se está aludiendo al conjunto de reglamentos, procedimientos y códigos de conducta destinados a vigilar, controlar y corregir las operaciones del cuerpo -gestos, posturas, movimientos, actitudes- en un cada vez más amplio espectro de instituciones y esferas sociales. Desde el regimiento a la escuela, el hospital, la fábrica, el espacio urbano, de manera de aumentar o, al menos, ejercitar su docilidad, rendimiento y productividad.

²⁵ Foucault, Michael: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (Siglo XXI, México, 1976) y *Microfísica del poder* (La Piqueta, España, 1978).
Tomado de Carlos Ochsenius et.al.: *Cuerpo y cultura autoritaria. Dos experiencias de expresión corporal en grupos de base*; CENECA, Santiago, 1984.

No cabe duda que la institución escolar ha sido precisamente uno de los campos privilegiados de tales «disciplinas» reforzadas en nuestro país a un grado máximo en el período autoritario²⁶. Aquí las ordenanzas, decretos y reglamentos se multiplican respecto a horarios, uso y desplazamiento al interior del espacio escolar, modos de comportarse, vestirse y presentarse a clases, modo de distribuir las materias y actividades escolares dentro de cronogramas rígidos, registro pormenorizado de reacciones y comportamiento de los alumnos dentro y fuera de clases, pautas minuciosas de conducta dentro de cada tipo de encuentro, reunión, festividad o celebración que convoque o vincule a la comunidad escolar, etc., etc.

Siendo el cuerpo humano el objeto privilegiado de estas estrategias de conservación del poder que, cuando menos rozan la violación misma de los Derechos Humanos, una propuesta de Educación en este terreno no puede sino defender, promover y restaurar su integridad. Así lo entiende, por lo demás, uno de los principales impulsores del movimiento de educación en Derechos Humanos en América Latina. El teólogo uruguayo Luis Pérez Aguirre partiendo de la noción de «integridad de la vida», propone articular una metodología en Derechos Humanos sobre la base de tres dimensiones: el ser humano como persona corporeizada, como ser social y en cuanto inmerso en la creación y el medio ambiente. Refiriéndose a la primera de ellas, fundamenta:

«Tanto la hominización como la humanización han sacado al ser humano de la pura animalidad. Existe como cuerpo, «es cuerpo», desde que es inconcebible en su vivir y en su despliegue existencial sin cuerpo, a-corporal. La integridad de su constitución somática es una categoría esencial que configura e impregna todo lo que es, hace y experimenta la persona humana... Sin esta integridad no se puede experimentar el mundo porque para ello necesitamos a todo el ser humano concentrado, participando: lo exterior y lo interior, el cuerpo y el espíritu, en una interacción y reciprocidad indispensables» ... Y más adelante insiste: «Los Derechos Humanos no se sitúan, contra lo que generalmente opina la gente, esencialmente en un nivel ideológico de leyes, virtudes, etc. Fundamentalmente son relaciones reales

²⁶ Esta interpretación sobre las principales transformaciones culturales ocurridas en Chile bajo el Régimen Autoritario, especialmente en el sistema educativo, ha sido bastante difundida por José Joaquín Brunner. Consúltese, por ejemplo: «La cultura autoritaria en Chile»; FLACSO, Santiago, 1981.

entre personas carnales, «infraestructurales», si por ello se entiende lo económico, lo productivo, lo ligado a la vida, la sensibilidad, la corporalidad...»²⁷.

En síntesis, intentar aunque sea una mínima aproximación a esta conciencia y necesidad de integridad corporal al interior de un espacio-tiempo continuo, armónico, no fragmentado por el cálculo y la racionalidad instrumental de las disciplinas escolares, ha sido otra motivación para introducir el lenguaje del cuerpo a este programa de educación en Derechos Humanos.

Cerrando el trazado, ya sea por un lado u otro se llega al mismo desafío: diseñar un tipo de acción educativa, plástica, flexible, integradora y creativa en el uso y disposición de los distintos lenguajes expresivos y códigos de comunicación que la componen. De modo de acercarla lo más posible a una auténtica vivencia o situación experiencial en Derechos Humanos a los ojos de sus destinatarios.

Nos parece que así se ofrecen mayores opciones para abrir una percepción más fina y un compromiso más profundo con las potencialidades transformadoras que provee el tema de los Derechos Humanos a la vida personal y colectiva de los sujetos involucrados.

III.

En la experiencia de capacitación de profesores desarrollada por el PIIE, se ha buscado introducir algunos elementos de la Propuesta de Animación Comunitaria de CENECA²⁸. Incorporándola a la temática de los Derechos Humanos, la Educación y la Comunidad Escolar. Tanto a través del llamado «trabajo corporal» como del diseño general de las sesiones de Taller, hemos buscado desarrollar un enfoque pedagógico, que recupere la riqueza, la profundidad y el dinamismo que está a la base de todo «acto» o situación experiencial de aprendizaje. Esto es, aquella en la cual las variables cognitivas, emocionales, sensoriales y motrices de los sujetos se integran y refuerzan recíprocamente.

²⁷ Luis Pérez Aguirre: «Fidelidad a la vida y educación para los derechos humanos»; Revista «Educación y Derechos Humanos» N°4 CEAAL, Santiago, julio de 1988.

²⁸ Un resumen de los propósitos, metodología de trabajo y aplicaciones en terreno de esta propuesta multidisciplinaria puede encontrarse en Enrique Bello, Carlos Ochsenius y José Luis Olivari: «Un cuerpo vivo. La formación de animadores comunitarios», pronto a ser publicado por CENECA y el Centro de Perfeccionamiento e Investigación Pedagógica del Magisterio. (Santiago, marzo 1991).

Recrear esta situación supone un particular estado sico-físico de los participantes, tanto en términos individuales como colectivos. La búsqueda de dicho «estado» constituye uno de los propósitos fundamentales de los ejercicios, dinámicas y juegos grupales que hemos utilizado en esta experiencia.

Se trata de secuencias que implican la movilización y sensibilización del cuerpo como órgano perceptivo y comunicativo.

Para ello hemos tomado como eje central cinco elementos, cuya práctica agudizan e imbrican entre sí las facultades sensitivas que lo constituyen. Estos son:

- * Atención
- * Observación
- * Estado de alerta
- * Expresión
- * Comunicación

El desarrollo del lenguaje no-verbal facilita la apertura de canales de percepción (ligados a los órganos de los sentidos) que el ritmo y condiciones de vida que impone la cultura contemporánea, la sociedad y sus dispositivos disciplinarios, la contaminación ambiental y acústica, entre otras, tienden a obstruir, a uniformar, a reducir.

Al estimular físicamente el estado de alerta, la observación y la atención, por ejemplo, se produce una suerte de desrutinización de posturas y gestos que provoca, a su vez, un cambio en la relación con el entorno, con los demás, con el propio cuerpo y las sensaciones que experimenta en el aquí y el ahora. Esta relación se torna más directa y fluida, ocasionando, por ende una ruptura con los modelos condicionados y generalmente inconscientes de actuar en la vida cotidiana. Esta nueva situación vivida en grupo conduce, a su vez, a la necesidad espontánea de comunicación y de interacción con otros, y por lo tanto, a la voluntad de desarrollar, enriquecer y potenciar la propia expresividad e imaginación, donde no es posible ocultar las emociones, los afectos, los deseos.

A través de esta propuesta, buscamos, al mismo tiempo, incentivar la receptividad, interés y motivación de los participantes hacia la temática de los Derechos Humanos y sus múltiples significaciones. En este sentido, se ha intentado que el diseño de las secuencias de ejercicios contribuyan a reforzar una percepción común de actitudes y conductas que están a la base de algunos de los valores consagrados en estos derechos. Situaciones experienciales que implican elegir, participar, hacerse oír, escuchar a otros, apoyarse en otro, dejarse conducir por o guiar a otro, reconocer sensiblemente el espacio físico que se comparte con otros,

reconocer el ritmo, calidades de voz, de movimiento y gestualidad tanto propio como del resto de los participantes; reconocer gestos y posturas que fijan el estado anímico o las emociones que están a la base de determinadas percepciones de la realidad, etc.

De esta manera, la inclusión del trabajo corporal en los talleres tienen objetivos variados aunque precisos:

- «Romper el hielo» inicial que toda actividad grupal supone, especialmente atendiendo a que los participantes no siempre se conocen entre sí y provienen de variados contextos geográficos, socio-económicos, académicos, ideológicos y étnicos.
- Crear un clima grupal de confianza, conocimiento y respeto mutuo a través de un canal que permite salvar las diferencias individuales, sociales y culturales, como lo es el lenguaje **no-verbal**.
- Explorar y desarrollar los distintos recursos que ofrece el cuerpo (así como otros materiales simples, fácilmente manipulables por éste) para fines de expresión y comunicación en las variadas situaciones existenciales que enfrentan los participantes, tanto durante el Taller, como en sus comunidades escolares de origen.

El trabajo físico-corporal provoca en los participantes buena parte de los resultados que se esperan del Programa de Capacitación global, aunque no los agotan. Concretamente permite afiatar al grupo y disponerlo hacia actitudes colectivas de compromiso y concentración en una tarea común; facilitan la precisión y agilidad en la proposición de ideas e iniciativas de acción; la flexibilidad para reaccionar y adaptarse ante estímulos y situaciones distintas y para ampliar el repertorio de respuestas ante ellos valiéndose de recursos y capacidades propias. También agudizan la percepción crítica de los vacíos e inconsistencias que provee la relación de grupo y las iniciativas en que éste está empeñado.

Apropiación, elaboración y
transferencia del saber de los
derechos humanos en
talleres de profesores

Abraham Magendzo

Apropiación, elaboración y transferencia del saber de los derechos humanos en talleres de profesores²⁹

I.

El análisis que deseamos hacer en esta presentación se refiere a las modalidades que desarrollaron los profesores para **aproximarse al saber de los derechos humanos**³⁰ en los Talleres de Sensibilización y Diseño Curricular en Derechos Humanos³¹. Consideramos como imprescindible efectuar este análisis si queremos realizar un proceso de capacitación de profesores en derechos humanos que considere los aspectos epistemológicos que dan explicación del cómo este saber se elabora social e históricamente. En otras palabras, estamos sosteniendo que la formación de los profesores para que introduzcan al currículum los derechos humanos parte por comprender, en primer término, de qué manera ellos mismos se aproximan a este conocimiento.

²⁹ Ponencia Presentada en el IX Curso Interdisciplinario de Derechos Humanos, IIDH, San José de Costa Rica, Agosto de 1991.

³⁰ En un texto anterior definimos el saber de los derechos humanos como el conjunto de conocimientos, vivencias, actitudes, valores y conductas que dicen relación con los derechos y dignidad de los hombres y de los pueblos. Ver A. Magendzo, «Tres interrogantes en torno a la relación entre derechos humanos y currículum educacional», trabajo presentado al Seminario: Aspectos Pedagógicos y Didácticos de la Educación en Derechos Humanos, Río de Janeiro 17 al 21 de mayo de 1989, IIDH Costa Rica.

³¹ El Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIIE, inició en el año 1990 una serie de Talleres que tienen como propósito motivar a los profesores para que introduzcan en el currículum escolar la temática de los derechos humanos. Estos talleres, además de sensibilizar a los profesores, los capacita para elaborar un diseño problematizador que integra las dimensiones cognitivas, afectivas, corporales y sociales de los derechos humanos.

Desde ya podemos señalar que el saber de los derechos humanos, tal como lo pudimos observar en algunos de los Talleres desarrollados, se iba construyendo en los profesores por lo menos desde tres perspectivas distintas, pero complementarias: a) en primer término, en y desde la experiencia individual y colectiva de los profesores como ciudadanos de un país en que los derechos más elementales de las personas fueron violados sistemática y premeditadamente; b) en segundo lugar, en y desde la perspectiva de la formación profesional pedagógica que les confiere a los profesores un lenguaje y una óptica muy específica para aproximarse a los derechos humanos; c) finalmente, en y desde los universos simbólicos y las declaraciones universales de los derechos que proporciona a los profesores un lenguaje que sobrepasa lo cotidiano y lo meramente profesional. En la interacción dialéctica de estas tres aproximaciones se fue entretejiendo, en los Talleres, la trama compleja del saber de los derechos humanos. Las manifestaciones corporales y afectivas, intelectuales y artísticas, internas y externas de los derechos humanos, fueron encontrando canales de expresión que configuraron en cada uno de los profesores un saber que les es propio y, a su vez, común; un saber personal y colectivo respecto a los derechos humanos. De tal suerte, el carácter holístico del saber de los derechos humanos estuvo presente en los Talleres.

II.

El saber cotidiano - experiencial fue, en efecto, aportado por los profesores durante todo el desarrollo de los Talleres. Ciertamente es que esta aproximación al saber de los derechos humanos fue más intensa al comienzo, pero estuvo presente de manera permanente. Este saber por surgir de la vida, de la cotidianidad, de la vivencia, de la propia experiencia, tiene una intensidad y una presencia abarcadora y dominante. En especial, cuando está referida a los derechos humanos satura toda situación y todo otro saber.

Los Talleres se transformaron, desde los inicios, en una instancia para compartir un saber individual y colectivo en torno a los derechos humanos que estaba ahí, en el cuerpo y en la mente de cada uno y de todos los profesores participantes. Había una necesidad infinita e imperiosa de comunicar, de

contar, de decir, de encontrar que el saber propio era también el saber de otros; que la experiencia de uno era la experiencia de otros. Que era un saber y una experiencia que ahora se escuchaba, que no se silenciaba más, que no se ocultaba por temor; que comunicar no producía miedo, que habían otros en y conmigo. Entonces, era un saber que adquiría objetividad colectiva. Los profesores se encontraban en la comunicación intersubjetiva. Paulatinamente en la experiencia cotidiana-experiencial propia y de los otros, en las historias personales y colectivas de la violación a los derechos humanos encarnada en seres reales, de carne y hueso, se fue estructurando entre los profesores un lenguaje de significaciones comunes. Los profesores contaron de las vejaciones que experimentaron ellos como chilenos, como personas, como profesionales, como profesores. Relataron en forma reiterativa, a veces compulsivamente, las ocasiones en que fue denigrada su capacidad de pedagogos y de formadores. Cómo tuvieron que callar y con el silencio -ellos decían-se hacían cómplices de las violaciones y en consecuencia entraban al círculo de los violadores. Se levantaban culpas, recriminaciones, miradas y sentimientos ocultos durante tanto tiempo. En este mismo caso apareció principalmente el problema del soplónaje y las acusaciones que todo este tiempo habían callado. En un Taller realizado en una Comuna de Santiago, un director que participaba de él fue inculcado de haber sido soplón.

Pausadamente, pero con dificultad como veremos, los profesores iban buscando y explorando categorías de significaciones que pudieran ir trascendiendo la experiencia personal. Sin embargo, la contradicción entre lo experiencial y la elaboración de conceptualizaciones más abstractas referidas a los derechos humanos estaba siempre presente en los talleres. Por un lado, se percibía la tendencia de volver a la experiencia, remitirse y no olvidar un pasado-presente traumático. Había como un temor no consciente de separarse de la vivencia, de lo íntimo, de lo propio, de lo emotivo para dar lugar a un lenguaje abstracto, externo y ajeno. Construir símbolos de lo vivido intensa y dramáticamente era como traicionar en cierto grado esa vivencia. Dejar en lo anónimo lo propio era como perder parte del ser de la identidad. Por otro lado, los profesores comprendían que si deseaban hacer de la experiencia-vivencial un saber en derechos humanos transferible a sus alumnos, había necesidad de construir un saber simbólico que trascendiera lo cotidiano.

Este dilema no es de fácil solución. Para ser más claros el problema radica en el hecho de que un saber que desea legitimarse escolarmente debe, en un instante, desligarse de la vivencia cotidiana para dar lugar a un saber que tiene

presencia universal³². Pero en el saber de los derechos humanos separarse de la experiencia vivida es como arrancarle a este saber su esencia más vital, más rica, más dramática, más humana. La solución a este conflicto se encontró en la práctica educativa misma de los derechos humanos en los Talleres. Los profesores, de manera paulatina y una vez que fueron adquiriendo confianza, fueron distanciándose del saber de la experiencia vivida para elaborar categorías que permitieran ordenar, buscar elementos comunes y disímiles, colocar en términos más abstractos dicha experiencia.

III.

El saber adquirido en la formación y la experiencia pedagógica que los profesores poseían al ingresar al Taller condicionó, sin lugar a dudas, las formas que éstos desarrollaron para aproximarse al conocimiento de los derechos humanos. En términos generales, se podría sostener que toda persona que se enfrenta a un saber lo hace desde su historia, desde su contexto social y desde los saberes propios que ha acumulado.

Ahora bien, por tratarse de profesores, éstos poseen su propia historia individual y colectiva, su propio contexto social interno y externo y sus propios saberes profesionales. Todo esto hace que se posesionen y aproximen al saber de los derechos humanos de una manera particular. En primer lugar, hay que

³² En efecto el saber que se genera en la cotidianeidad -experiencial, por lo general queda circunscrito al caso, a la experiencia particular. No obstante, esto no significa que este saber no pueda ser objetivado, y no pueda adquirir categorías simbólicas y abstractas. Schutz señala que todo el conocimiento necesario para la vida cotidiana es un objeto de pensamiento, una construcción de índole sumamente compleja y exige abstracciones de índole muy complicada. A. Schutz, «El problema de la realidad social», ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1974. De la misma forma Agnes Heller, en «Sociología de la vida cotidiana. Ediciones Península, Barcelona 1977, se refiere a las «síntesis parciales» que se articulan en la vida cotidiana.

«Las grandes síntesis en el plano de la generosidad no han impedido al pensamiento cotidiano el producir día a día sus síntesis parciales. Así tenemos, por un lado, síntesis de carácter primitivo, mitológico, y, por otro, generalizaciones sintetizadas de las experiencias cotidianas, la denominada «sabiduría popular», la «filosofía del campesino». Durante largos períodos históricos ni la religión ni la filosofía (y más tarde la ciencia) han cedido sus armas en la lucha por el «alma» del hombre, en la lucha por subordinar la vida y el pensamiento cotidianos a su propia síntesis. Sólo en el último siglo -por causas y motivos que no podemos analizar aquí- tal pretensión se ha atenuado e incluso ha desaparecido parcialmente, y las objetivaciones genéricas para sí (parcialmente también el arte) han renunciado espontáneamente a la pretensión de dar una explicación unitaria del mundo y de transponerla al pensamiento cotidiano. Son también cada vez más raras las síntesis parciales, pero que aparecen conscientemente organizadas por la manipulación y consumidas como mercancías ya confeccionadas».

señalar que parte del discurso de los derechos humanos no es del todo extraño o ajeno a los profesores. El discurso pedagógico, en especial el de los movimientos renovadores, progresistas y críticos de la educación, ha desarrollado un lenguaje cercano al de los derechos humanos. Valores como el respeto a la persona humana, la libertad para expresarse y pensar, el desarrollo de la tolerancia frente a otros, la capacidad de autodeterminarse y de autonomizarse, el crecer para el ejercicio de la democracia, de la justicia, la solidaridad, el diálogo, la participación, etc. son parte consustancial del discurso educativo, de sus objetivos y de sus contenidos y también son, como se sabe, aspectos esenciales de los derechos humanos³³.

Por consiguiente, en los Talleres los profesores se apropiaron con facilidad, pero partiendo desde sus propias ópticas profesionales, de parte importante de este lenguaje. Sin embargo, debemos señalar que esto que es, sin duda, una ventaja, constituye, a su vez y tal como lo pudimos observar en algunos Talleres, un obstáculo. Los profesores quedaban remitidos, «atrapados» en sus propios esquemas pedagógicos sin poder abrirse con facilidad a comprensiones más abarcadoras, holísticas y, por qué no decirlo, más políticas y sociales del discurso de los derechos humanos. Así, por ejemplo, cuando en los Talleres se conversó en torno al «respeto», los profesores lo referían a los problemas de la disciplina en las salas de clases; cuando se planteó la tolerancia como elemento central y articulador de los derechos humanos, los profesores lo remitieron en especial a la capacidad de los alumnos para escucharse mutuamente, para aceptar los argumentos de otros, etc. Con dificultad se abrían a situaciones que fueran más allá del ámbito netamente educativo. Fue casi imposible que los profesores pudieran detectar las contradicciones, conflictos y tensiones valóricas que los contenidos programáticos tenían cuando éstos quedan referidos a los derechos humanos.

Debemos reconocer, entonces, que la experiencia y el saber pedagógico que

³³ En un trabajo anterior que denominamos Los Derechos Humanos como Concepción Educativa (Ponencia presentada al Seminario «Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos, realizada en CEPAL 23-24 de Abril 1990, Santiago-Chile, A. Magendzo), sostuvimos que «los derechos humanos no sólo constituyen una temática que debe ser enseñada sino que, además, son elementos fundacionales de una concepción educativa que orienta y direcciona un pensar y un quehacer curricular y pedagógico. En otras palabras, lo que estamos postulando es que en los derechos humanos subyace un mensaje educacional, ideológico y político que excede el lenguaje conceptual en que ese mensaje fue originalmente formulado.

Esta tesis es posible postularla, dado que los derechos humanos configuran una concepción de hombre y de mundo que articula un proyecto de sociedad del cual se induce una concepción educacional, que no está sujeta a mayores interpretaciones.

los profesores han acumulado, si bien los predispone para acercarse al saber de los derechos humanos, los condiciona para atribuirles connotaciones específicas y desarrollar determinados comportamientos frente a ellos. El autoritarismo, el respeto, la obediencia, la libre expresión, la autodeterminación, la solidaridad, etc., etc., adquieren significaciones muy acotadas y profesionalizantes.

Las dificultades radican, además, en la tendencia de los profesores de vincular los derechos humanos con los aspectos educacionales más formales y sistemáticos, como es el currículum manifiesto y el proceso de enseñanza y aprendizaje. La relación entre la cultura de la escuela y los derechos humanos está bastante ausente en sus conceptualizaciones pedagógicas. En otras palabras, los profesores, desde sus propias ópticas pedagógicas, tienen dificultad para asumir una actitud crítica frente a su práctica docente, así como para descubrir la trama de interacciones y relaciones de poder que se ejercen al interior de la escuela.

Los Talleres, precisamente en forma intencionada, crearon las condiciones para que los profesores participantes pudieran cuestionar sus prácticas educativas desde la perspectiva de los derechos humanos. Las interrogantes que los profesores hacían frente a las situaciones a las que el Taller los sometía, tenían relación con su autoritarismo, con el uso del poder, con sus actitudes y comportamientos muchas veces violatorios de los derechos de sus alumnos y colegas.³⁴ En un taller, un profesor de biología confesó que el taller le había

³⁴ En diferentes trabajos de investigación realizados por el equipo de Etnografía del PIIE se ha intentado tipificar la cultura escolar. Al respecto Jenny Assaél y Elisa Neumann, (Jenny Assaél y Elisa Neumann) *Clima Emocional en el Aula. Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas, PIIE, Junio 1989*, señalan:

«En general, los docentes se forman en la cultura dominante para trabajar en una «escuela ideal», con alumnos ideales, capaces de adaptarse rápidamente a las demandas y exigencias de la escuela; no se les entrega herramientas que les permita adentrarse en, y conocer el mundo cultural de otro tipo de alumnos. De este modo, cuando trabajan en sectores populares, donde los niños presentan mayores dificultades de adaptación a los requerimientos de la escuela, interfiriendo con la planificación del profesor, el maestro tiende a atribuir las causas de los problemas a las características del niño y su familia, y no a las normas y exigencias escolares. Frecuentemente no se intenta innovar y acomodar estas normas y exigencias a la realidad concreta en la que se trabaja; más bien se trata de ir adaptando a los actores principales de esta realidad-alumnos y apoderados- a los valores y normas escolares, los que son, en muchos aspectos, ajenos a su realidad socio-cultural. De este modo, se va configurando en el aula un clima tenso y amenazante, en la medida en que muchas veces los niños son presionados por exigencias, para ellos excesivas».

En el libro «La Cultura Escolar» (Gabriela López y otras, *La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso? Santiago, Chile, PIIE, 1984*), las autoras acotan:

«Hablamos así de una escuela 'selectiva' que selecciona a sus alumnos en forma discriminada entre buenos, regulares y malos. Sin embargo, esta función no proviene de un plan maquiavélico, sino que deben entenderse desde el punto de vista que la escuela se constituye y concibe desde la cultura dominante. De este modo, el niño de sectores populares debe adaptarse a patrones culturales que le impone la escuela y que en muchos aspectos le es ajena. Esto se observa tanto en el currículum escolar expresado en la lógica del aprendizaje como en los contenidos y en el lenguaje. Además, se advierte en las formas de socialización para la escuela y en las relaciones profesor-alumnos-padres».

permitido revisarse y que se daba cuenta de que él era un «pinochet chico». De esta forma, los Talleres se convirtieron en instancias en las cuales los profesores cuestionaban el saber pedagógico que poseían. Había necesidad de transformar el saber pedagógico si se deseaba aproximarse al saber de los derechos humanos en una perspectiva amplia y crítica, capaz de abrirse espacios a una práctica más democrática.

Los profesores percibían que los derechos humanos cuestionaban sus prácticas pedagógicas y sometía a crítica los supuestos sobre los cuales construían su quehacer docente. Entonces, este saber se convertía en una fuerza estimuladora del cambio y, por ende, en un saber al cual había que aproximarse de una manera abierta y con una disposición muy flexible y aceptadora. En ocasiones, algunos profesores reconocieron que los Talleres habían «gatillado» procesos de cambios pedagógicos muy profundos. En los términos de una maestra: «el taller me hizo ver lo autoritaria que era, y los disfraces que me ponía para aparecer como seria, exigente, distante... ahora soy capaz de detenerme en el patio y preguntarle a una alumna por su vida personal».

IV.

El saber universal de los derechos humanos, es decir, aquel saber que se ha consagrado como patrimonio de toda la humanidad, que compromete a todos por igual, aquel que es producto de las luchas que personas, organizaciones, pueblos y naciones han forjado a través de la historia, fue demandado permanentemente por los profesores en los Talleres. Ahora bien, dado que los profesores por formación se ligan, generalmente, al conocimiento sistemático de manera abstracta, «académica» e intelectualizada, sus requerimientos en relación con el saber de los derechos humanos adoptaban esa misma característica. Así, por ejemplo, deseaban que se les entregaran los documentos legales, que se conversara en torno a la declaración universal de los derechos humanos, que se les proporcionaran artículos relativos a la historia pasada y presente de los derechos humanos, que se analizaran las diferentes concepciones y tendencias ideológicas que existen para comprender los derechos humanos, etc. Las aproximaciones más integrativas a los derechos humanos que los Talleres les ofrecían, tales como el trabajo con el cuerpo, las expresiones plásticas y lúdicas, los ejercicios grupales y participativos, si bien los motiva-

ban, no eran al comienzo muy comprensibles para los profesores, en su relación con los derechos humanos. En otras palabras, estas formas de acercarse al saber simbólico de los derechos humanos eran muy novedosas para los profesores, pero se alejaban de las modalidades habituales y tradicionales que éstos tienen para apropiarse del conocimiento sistemático.

Desearíamos profundizar conceptualmente con respecto a estos dos modelos distintos para aproximarse al saber sistemático de los derechos humanos ya que ambos, de manera complementaria, estuvieron presentes en los Talleres.

Berger y Luckman³⁵ conciben el Modelo del Universo Simbólico, como:

«la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la bibliografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo»... El Universo Simbólico se construye, por supuesto, mediante objetivaciones sociales. Sin embargo, su capacidad para atribuir significados supera ampliamente el dominio de la vida social de modo que el individuo puede «ubicarse» dentro de él aún en sus experiencias más solitarias.

La cristalización de los universos simbólicos sucede a los procesos de objetivación, sedimentación y acumulación del conocimiento, o sea, que los universos simbólicos son productos sociales que tienen una historia. Para entender su significado es preciso entender la historia de su producción, lo que tiene tanta más importancia debido a que estos productos de la conciencia humana, por su misma naturaleza, se presentan como totalidades maduras e inevitables.

El Universo Simbólico también ordena la historia y ubica todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado, el presente y el futuro. Con respecto al pasado, establece una «memoria» que comparten todos los individuos socializados dentro de la colectividad. Con respecto al futuro, establece un marco de referencia común para la proyección de las acciones individuales. De esta manera el Universo Simbólico vincula a los hombres

³⁵ Peter L. Berger, Thomas Luckmann. «La construcción social de la realidad». Amorrortu editores, Buenos Aires, 1979.

con sus antecesores y sus sucesores en una totalidad significativa, que sirve para trascender la finitud de la existencia individual y que adjudica significado a la muerte del individuo. Todos los miembros de una sociedad pueden ahora concebirse ellos mismos como **pertene-**cientes a un universo significativo, que ya existía antes de que ellos nacieran y seguirá existiendo después de su muerte. La comunidad empírica es traspuesta a un plano cósmico y se la vuelve majestuosamente independiente de las vicisitudes de la existencia individual».

Hemos hecho mención de esta cita extensa de Berger y Luckman por la implicancia que tiene para la comprensión del conocimiento sistemático, normativo, acumulado de los Derechos Humanos. En efecto, este conocimiento tiene una historia que trasciende la historia particular de individuos, pueblos y naciones, pero que las abarca. Por consiguiente para entender el significado profundo de los derechos humanos se requiere penetrar en la historia de su producción, explorando todos aquellos aspectos tanto colectivos como individuales, tanto presentes como pasados que los conforman. Aproximarse al universo simbólico de los derechos humanos exige, entonces, ir más allá de las meras disposiciones jurídicas, legales y normativas para disponerse a desentrañar la historia de su producción e identificar la trama de relaciones político-sociales e ideológicas que lo conforman. La fuerza que tienen los documentos, declaraciones y conceptualizaciones referidas a los derechos humanos radica, precisamente, en el hecho de que todo individuo y todo colectivo de personas puede ubicarse en ellos y conferirle renovadas significaciones.

Para que este proceso de atribución de significaciones renovadas ocurra se hace necesario, a nuestro parecer, ubicar a los derechos humanos en un nuevo paradigma³⁶, al interior del cual, se hacen fundacionales, y fluyen con una

³⁶ Es útil recordar que el uso actual de la noción de paradigma, encuentra una de sus fuentes, en la utilización del término que le dio T. Khun en su libro «La Estructura de las revoluciones científicas» según el cual la ruptura o crisis del paradigma se produciría cuando la ciencia «normal» y su modelo no puede ya dar cuenta de una serie de anomalías o fenómenos nuevos, lo cual lleva a esa comunidad a replantearse la constitución de un nuevo paradigma que pueda dar cuenta de la nueva situación. Esto produce una revolución científica y reinstala, provisoriamente, otro concepto de ciencia.

El uso de la noción de paradigma se ha extendido actualmente al significado y vigencia de los procesos culturales, sociales o históricos, Ver: Cecilia Dockendorf, «Sobre la noción de Paradigma», en «La Fuerza del Arco Iris», CEAAL, Santiago, 1988.

visión holística, integradora y dialéctica³⁷. En este sentido los Talleres le plantearon a los profesores la posibilidad de aproximarse al saber universal de los derechos humanos no sólo desde la óptica cognitiva, sino que adicionaron la perspectiva corporal-kinestésica y la emocional-expresiva. No podía ser de otra manera si se intenta romper con los esquemas racionalistas y positivistas para incorporar, en una temática tan humana y personal como los derechos humanos, aquellas otras dimensiones que definen al hombre también como un ser intuitivo, «irracional», subjetivo, corpóreo, expresivo.

Aproximarse al saber de los derechos humanos desde el cuerpo implicó para los profesores una experiencia nunca antes vivida. Pudieron comprender que el cuerpo es el primero en exponerse a la vivencia del derecho. El cuerpo está expuesto a las categorías de respeto o de violencia, de libertad o de opresión, de desarrollo o de limitación, de apertura o de encierro. Es en el cuerpo, primero, que siento a mi persona y siento a los otros como tal. El tiempo y el espacio corporal es, en definitiva, el que permite incursionar en una gama de derechos que están precisamente ligados al tiempo y al espacio social, psicológico, económico, etc. Para ser más concretos, la estrechez la siento intensa y primeramente en mi cuerpo; lo mismo diremos de la violencia, de la violación, de la tortura, de la arbitrariedad, de la invasión a la privacidad, etc.

El plano emocional-expresivo, que es, como hemos visto, una dimensión constitutiva del saber de los derechos humanos, se canalizó en los Talleres mediante variadas formas. Hubo oportunidad de expresarse a través de la plástica, del teatro, de la música, y, por supuesto, de la palabra. La necesidad de expresar sentimientos, emociones, impresiones, vivencias íntimas ligadas a los derechos humanos, hizo que los profesores se involucraran de lleno en estas actividades. La comunicación afectiva se restauró. Aparecen antiguos proble-

³⁷ Pablo Salvat en un trabajo intitulado «Hacia una nueva racionalidad. La tarea de construir un paradigma basado en los derechos humanos» (trabajo aún no publicado y que presentara como marco general orientador para el tercer Curso Taller en Derechos Humanos impartido por CEAAL en Agosto de 1990, Santiago-Chile). Señala:

«Los Derechos Humanos aparecen, para nosotros, como una utopía a promover y plasmar en los distintos niveles y espacios de la sociedad. Como tales se presentan como un marco ético-político que sirve de crítica y orientación (real y simbólica), de las distintas prácticas sociales (jurídicas, económicas, educativas, etc.), en el bregar nunca acabado por un orden social más justo y libre. En este sentido, se los ve como paradigmáticos, esto es, como modelo y/o criterio ejemplar desde el cual podemos leer nuestra historia y nuestro porvenir como pueblos.»

«Esta propuesta supone una visión integradora de los Derechos Humanos, de sus distintas dimensiones y momentos históricos. Al respecto, hablamos de levantar una imagen «holística» de ellos, en el sentido de verlos en su articulación y mutua implicancia, en su devenir histórico; a diferencia de aquellos para los cuales debe privilegiarse su dimensión originaria, centrada de modo excluyente en la defensa del individuo.»

mas que afectan a los profesores y que no habían sido debatidos, dado que involucraban un compromiso afectivo. El Taller se convierte, en las palabras de un participante, «en un real Consejo de Profesores en donde se pueden debatir con franqueza, y con amplitud todos los problemas».

V.

A modo de síntesis y de cierre podemos concluir diciendo que Los Talleres, más que entregar a los profesores un conocimiento en derechos humanos, fueron generando y construyendo dicho conocimiento. Pero por sobre todo, sus participantes se fueron constituyendo como sujetos de derechos: Los profesores no entraron a los Talleres como una tabla rasa, pero tampoco como sujetos que habían resuelto las múltiples tensiones y contradicciones que los derechos humanos plantean. Ellos traían desde su propia cotidianidad, de su experiencia, de su calidad de chileno, una mirada, una vivencia y un sentir traumático, sesgado quizás, pero valioso, vital, imborrable. Conjuntamente, aportaban sus conflictos, sus angustias, sus pesares. En este juego dialéctico de experiencias y de conflictos, los profesores participantes en los Talleres se iban constituyendo en sujetos en y para los derechos humanos.

Los Profesores, además, ingresaban al Taller como personas pertenecientes a un gremio profesional que los ubica, los posiciona y los determina de una manera muy específica frente al conocimiento de los derechos humanos. La formación pedagógica les entrega una óptica y una actitud particular para aproximarse a los derechos humanos. Sin embargo, esto no debe conducirnos a equívocos y pensar que todos los profesores que asistieron a los Talleres lo hacían de manera homogénea. La identidad colectiva no eliminaba las particularidades, en especial cuando estábamos refiriéndonos a los derechos humanos. La multiplicidad de visiones, de experiencias y de interacciones inducen a respuestas distintas, heterogéneas y diversas todo lo cual enriqueció la visión y la conformación del sujeto de derecho que el Taller se propuso.

Perfeccionamiento docente en
educación y derechos humanos:
reflexiones a partir de la
experiencia

**Claudia Dueñas S.
María Teresa Rodas**

Perfeccionamiento docente en educación y derechos humanos: reflexiones a partir de la experiencia³⁸

La Propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos elaborada por el Ministerio de Educación para dar cumplimiento a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), considera que la educación en derechos humanos debe ser un objetivo transversal de la educación básica y media, permeando la totalidad del currículum.

Desde la experiencia de perfeccionamiento de profesores en esta materia realizada por el Equipo de Educación y Derechos Humanos del PIIE, nos hacemos, entre otras, dos preguntas: cómo los derechos humanos han ganado este espacio curricular y qué demandas plantea para la formación y perfeccionamiento docente la incorporación de los derechos humanos al currículum.

Respecto a la primera interrogante, si buscamos el origen, encontramos que en América Latina se comienza a hablar de educación en derechos humanos a partir de los años 80, en un contexto de regímenes autoritarios en que los derechos ciudadanos sufren masivos atropellos desde el Estado. En este escenario, es primeramente la educación popular la que, consciente de que no basta denunciar, asume la tarea de formar para la defensa y protección de

³⁸ Trabajo presentado en el Segundo Encuentro Nacional de Currículum Educacional y Metodologías Especiales de la Enseñanza, Universidad de La Frontera, Temuco, enero 1994.

los derechos humanos, dando origen a las primeras experiencias en este campo, las cuales tendrán un rol decisivo en la reconstrucción de procesos democráticos en todo el continente³⁹. La fuerza generadora manifestada en este proceso quedará demostrada en la percepción general que surge, con posterioridad a él, de la necesidad de incorporar los derechos humanos a la cultura nacional. En Chile, ello es expresado más tarde oficialmente en las Recomendaciones del Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación⁴⁰.

Podemos afirmar, entonces, que es desde la educación popular y desde la demanda de la sociedad civil -recogida por el Estado- de fundar la convivencia democrática sobre la verdad, la justicia y la libertad, que la educación en derechos humanos se hace presente en la educación formal con características metodológicas y conceptuales que inducen a la revisión curricular.

La segunda interrogante que aquí nos hemos formulado -qué demandas plantea la incorporación de los derechos humanos a la escuela para la formación y perfeccionamiento docente- constituirá el núcleo central de esta reflexión.

1. El saber de los derechos humanos

La incorporación de una nueva temática al currículum sólo puede hacerse desde el ser propio de esa temática, vale decir -en el caso de los derechos humanos-, comprendiendo la complejidad interna del concepto, las significaciones sociales que éste tiene y las interrelaciones de la temática con el currículum.

La Declaración Universal de las Naciones Unidas y los pactos y declaraciones subsiguientes, constituyen un acuerdo internacional que ha legitimado socialmente los derechos humanos y la necesidad de educar en ellos. No obstante, el saber de los derechos humanos no se agota en sus enunciados. Estos mismos instrumentos internacionales de protección llevan tras de sí una trayectoria que enriquece sus significaciones, pues plasman el saber adquirido por los pueblos, desde sus historias particulares individuales y colectivas, en las luchas que los actores sociales han dado para hacer posible su vigencia.

³⁹ MAGENDZO, Abraham; RODAS, María Teresa; DUEÑAS, Claudia: «Educación en derechos humanos en América Latina: Una visión de conjunto», Consejería Presidencial para la Defensa, Protección y Promoción de los Derechos Humanos de Colombia - Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Bogotá, 1993.

⁴⁰ COMISION NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACION: «Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación», Santiago de Chile, 1992.

Desde esta historia, y remitidos al tema que nos convoca, es que queremos destacar tres rasgos del saber de los derechos humanos: su **complejidad**, su **historicidad** y su **carácter tensional**.

La complejidad de los derechos humanos reside en que si bien se les ha clasificado en tres generaciones -cívicos y políticos; económicos, sociales y culturales y derechos de los pueblos-, ellos son indivisibles e interdependientes y requieren igual reconocimiento, promoción y protección.⁴¹ Es decir, no admiten ninguna jerarquización entre ellos y se articulan en su vigencia.

Los derechos humanos constituyen, asimismo, un saber histórico porque son un conocimiento social e históricamente contextualizado y, por lo tanto, sujeto a cambios y evoluciones: la aceptación universal del respeto a la persona humana adquiere connotaciones distintas en situaciones y contextos histórico-culturales diferentes.

Por último, afirmamos que los derechos humanos son un saber tensional porque se hacen presentes en la conciencia de su negación. Tomamos conciencia de un derecho cuando sentimos que ese derecho está siendo conculcado. En este sentido, el discurso de los derechos humanos denuncia y confronta la sociedad, por cuanto reclama el respeto pleno a la dignidad de las personas y constituye una demanda de cambios profundos, poniendo en jaque diversos intereses y concepciones.

2. La compleja relación entre currículum y derechos humanos

Así entendido el saber de los derechos humanos, es claro que la tarea de incorporarlo al currículum no se agota en la mera introducción de un contenido informativo. Por el contrario, conceptualizamos este saber como una racionalidad de las interrelaciones humanas que emerge en la experiencia personal y colectiva del sujeto que aprende en el quehacer de su propia cotidianeidad.⁴²

⁴¹ ZOVATTO, Daniel: *Contenidos de los derechos humanos. Tipología*. En: «Primer Seminario Interamericano de Educación y Derechos Humanos», Instituto Interamericano de Derechos Humanos - Libro Libre, San José de Costa Rica, 1986.

⁴² MAGENDZO, Abraham: *En torno a la relación entre currículum y derechos humanos: Una primera reflexión*. En: «Currículum, escuela y derechos humanos», Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago de Chile, 1989.

En este sentido, integrar los derechos humanos al currículum implica poner el acento en el proceso de producción y reconstrucción de este saber, más que en el de su transmisión. Asimismo, el proceso de producción implica que la escuela como globalidad propicie la vivencia y la práctica cotidiana de los derechos de los hombres y mujeres que en ella se relacionan. Implica que los dilemas de la vida internacional, nacional y local; los dilemas de los niños y de los jóvenes que se educan en la escuela, tengan reconocimiento en el currículum.

Ello significa atender articuladamente a las formas de elaboración del conocimiento en el aula en las distintas asignaturas y, a la vez, a la integración del conocimiento en el sujeto; a la pertinencia cultural de la selección de los saberes que se integran en el currículum; a las relaciones humanas al interior de la escuela; a las formas de trabajo que promuevan el desarrollo del espíritu crítico y la autonomía en alumnos y profesores; el reconocimiento de la incertidumbre, de las tensiones, de lo no dicho... En síntesis, la incorporación curricular de los derechos humanos en la escuela formal compromete tanto al currículum manifiesto como al currículum oculto.

3. El perfeccionamiento docente desde la educación en derechos humanos

Incorporar los derechos humanos al currículum en toda su complejidad, requiere de un cambio en la relación del docente con el conocimiento que dé cuenta de éste como un proceso en permanente construcción. Para hacer efectivo este cambio es preciso que los profesores observen críticamente su relación no sólo con la transmisión del conocimiento, sino también con la producción de éste. Llegamos, entonces, a la necesidad de un perfeccionamiento docente en derechos humanos que, creando los espacios, impulse a los profesores a elaborar una reflexión que articule su práctica pedagógica, la construcción de los saberes y los derechos humanos. Este proceso implica necesariamente la recuperación en la escuela del saber de la cotidianidad. En esta materia, por tanto, la formación y perfeccionamiento docente asume la necesidad de «enlazar su acción con la educación informal que se expresa en la cultura cotidiana de cada pueblo, de cada grupo humano, de cada actor social, de cada localidad, en cada zona, en cada región...»⁴³.

⁴³ SOTO, Viola: *Educación, currículum y formación de profesores*. En: Ruz, Juan (editor): «Formación de profesores: Una nueva actitud formativa», Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile, 1992.

En esta perspectiva, un perfeccionamiento docente para los derechos humanos se suma al cuestionamiento de la concepción más tradicional de aquél, cuyo carácter es eminentemente instrumental. Es decir, aquella concepción en que el perfeccionamiento es considerado una herramienta o una simple actividad que se realiza para operacionalizar una determinada política educativa, y en la cual el dominio del contenido y de recursos metodológicos resulta suficiente. Esta concepción instrumental del perfeccionamiento, según Verónica Edwards, es la que lo mantiene en una paradoja, que consiste en que si bien el perfeccionamiento es considerado como instrumento fundamental de cualquier política educativa, sin embargo, éste suele no conseguir los objetivos que se propone, es decir, no logra transferir al aula los contenidos y/o métodos que fueron objetos de aprendizaje durante la situación del perfeccionamiento. En este sentido, se afirma que éste no se ha mostrado eficaz para introducir cambios al sistema educativo, pues los profesores «pasan» por muchos cursos de formación, pero no se produce una transferencia sostenida al aula.⁴⁴

La propuesta de educación en derechos humanos y la capacitación de profesores en esa materia tal como aquí la hemos descrito, se sitúa, entonces, en una nueva concepción de perfeccionamiento docente. Efectivamente, si el propósito buscado es que los profesores se apropien de la propuesta educativa de los derechos humanos y desarrollen alternativas para su incorporación en los diversos niveles del currículum, se requiere un perfeccionamiento orientado a la modificación de roles, más que a cambiar técnicas y métodos, pues resulta imprescindible que los maestros se cuestionen su relación con la práctica.⁴⁵ Esta postura se funda en el concepto de centralidad del sujeto, entendiendo que «la transmisión de conocimientos en el aula, y todas las interacciones que allí ocurren, están marcadas por la elaboración de los sujetos que participan en dicha situación. Entonces, en el análisis de las situaciones educativas no se puede prescindir del papel mediador fundamental que juegan los sujetos en relación con el conocimiento. En síntesis, es necesario tener presente que el sujeto educativo no sólo tiene necesidades de aprendizaje, sino que también deseos; no sólo recibe información, sino

⁴⁴ EDWARDS, Verónica: *Hacia la construcción del perfeccionamiento docente*. En: «Como aprende y como enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento», Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación - Instituto de Cooperación Iberoamericana, Santiago de Chile, 1992.

⁴⁵ HEVIA, Ricardo; ASSAEL, Jenny y otros: «Talleres de Educación Democrática», Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago de Chile, 1990.

que también la construye y que es en esa construcción donde se realiza el aprendizaje, podríamos decir, donde aprende y no solamente conoce». ⁴⁶

4. La experiencia de formación de educadores en derechos humanos del PIIE

La realización de una serie de Cursos-Talleres con profesores de la educación pre-escolar, básica y media, así como supervisores y docentes directivos, durante los últimos seis años, ha permitido al Equipo de Educación y Derechos Humanos del PIIE desarrollar una propuesta de Perfeccionamiento Docente en derechos humanos que involucra la aproximación a este saber, los diversos lenguajes de la corporalidad, la reconstrucción de las prácticas pedagógicas y la mirada transformadora de la escuela. ⁴⁷

4.1. Aproximación al saber de los derechos humanos:

La primera aproximación de los profesores al tema en los talleres es desde su propia vida: sus prejuicios, experiencias, temores, expectativas. A partir de este reconocimiento subjetivo, el saber de los derechos humanos no es concebido como un conocimiento cerrado y acabado que se adiciona a determinados programas de estudio, sino que es percibido por los docentes en su vinculación con las relaciones interpersonales en la escuela, las dimensiones afectivas y corporales, la toma de decisiones, la normativa escolar, etc. En este sentido, los derechos humanos en la escuela son conceptualizados en los talleres como un saber que se construye minuto a minuto en el quehacer pedagógico.

⁴⁶ EDWARDS, Verónica: op. cit.

⁴⁷ El PIIE viene realizando talleres de educación en derechos humanos desde 1988, los cuales desde 1990 han sido reconocidos por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) como cursos de perfeccionamiento de sesenta y ciento veinte horas. Durante 1991 se capacitó a ochenta profesores provenientes de diversas regiones del país como Agentes Difusores de Educación en Derechos Humanos. En 1992 se realizó un seguimiento acompañando algunas de las actividades que estos Agentes realizaron en sus localidades. Posteriormente, en mayo de 1993, se efectuó un encuentro con diecinueve de ellos con el fin de analizar su experiencia y conocer en profundidad las diversas alternativas para la educación en derechos humanos que los docentes desarrollaron para cada una de sus realidades. El resultado de esta investigación fue presentado en el IX Encuentro de Investigadores del CPEIP, realizado en septiembre de 1993, bajo el nombre «Percepciones del profesorado en torno a la incorporación de los derechos humanos al currículum de la educación formal» (Magendzo, Abraham; Donoso, Patricio; Dueñas, Claudia; Rodas, M. Teresa; Sime, Luis; y Soto, Salvador).

Al indagar en los aspectos que los profesores más valoran de la propuesta de capacitación vivenciada, mencionan recurrentemente que un elemento sustancial han sido todas las metodologías que les han significado un contacto con su intimidad, con su cuerpo, con su desarrollo personal, con otras dimensiones del sí mismo y no sólo con lo intelectual-racional: la intuición, la imaginación, la emoción, el sentimiento..., las complejidades de su ser íntimo y su ser social. Se genera en ellos un proceso personal que les compromete vitalmente.

En esta misma línea, es necesario señalar la común percepción de la educación en derechos humanos como un trabajo en equipo. Es decir, ésta no se entiende como el trabajo aislado y voluntarioso de un profesor entusiasta, sino que es una propuesta que necesariamente debe involucrar al conjunto de los actores de la educación, incluyendo también a las autoridades institucionales.

En las actividades que los profesores realizan con posterioridad a los talleres, se adentran en el carácter tensional del saber de los derechos humanos, el que contribuye a desarrollar en ellos una visión problematizadora de lo que está ocurriendo a diario en el aula y en la escuela. Es decir, los profesores señalan haber aprendido a detectar problemas en la vida cotidiana de la escuela y a desarrollar una estrategia para vincular esos problemas con los derechos humanos. El problema, en este sentido, es definido como una oportunidad para dar curso a un trabajo, cuyo fin sea una comprensión más compleja de la realidad y una actitud más crítica y activa frente a ella.

4.2. La transformación de las prácticas pedagógicas:

En la reflexión crítica en torno a la escuela y las prácticas pedagógicas, los profesores se refieren a la escuela como un espacio que no educa para el ejercicio de los derechos humanos y que, incluso, a menudo no los respeta. Sin embargo, en una primera instancia, no vinculan esta crítica con sus propias prácticas en la escuela. Derechos como un sueldo justo o la participación en la toma de decisiones, son rápidamente reivindicados, responsabilizando a la escuela y al sistema de esta insatisfacción y reclamando soluciones de parte de las autoridades.

Avanzada la capacitación se inicia un proceso de reflexión que surge desde el enfrentamiento de las propias contradicciones que emergen al plantearse como educador en derechos humanos. El carácter tensional de los derechos

humanos problematiza a los profesores cuando se enfrentan a los conflictos que atraviesan sus prácticas. Es entonces cuando cristaliza una praxis de transformación del propio rol docente que se teje con su rol de educador en derechos humanos. Es decir, en una primera instancia la crítica y demanda de cambio aparece principalmente dirigida hacia los factores condicionantes externos a la práctica; y en un segundo momento esta crítica y necesidad de cambio se vuelca hacia la propia práctica educativa y se traduce en la modificación de algunos parámetros y referentes para tomar decisiones. Un ejemplo representativo de esto es el rechazo a la cancelación de matrícula como medida disciplinaria en tanto atropella el derecho a la educación y niega la voluntad educativa de la escuela.

5. Conclusiones desde la experiencia

Desde las características con que hemos definido el saber de los derechos humanos y desde el trabajo de capacitación desarrollado con profesores en esta materia, levantaremos algunas conclusiones para una estrategia de perfeccionamiento docente. A saber:

1. **Los derechos humanos como catalizador del cambio en la escuela:** La formación en derechos humanos sólo puede modificar la cultura de la escuela en la medida en que abarca la globalidad de la institución educativa. Los derechos humanos actúan como un catalizador de procesos de resignificación y recomposición de la labor docente, entendiendo ésta como el conjunto de experiencias con que la escuela educa y no sólo como el actuar de este o aquel profesor. Muchas contradicciones que se hacen visibles desde el juicio crítico que aportan los derechos humanos, necesariamente tienen que ser asumidas por la escuela en su totalidad, desde sus diversos quehaceres, para que puedan ser analizadas, revisadas y revertidas.
2. **Los derechos humanos en la escuela requieren del trabajo en equipo:** La involucración de los docentes en una experiencia de educación en derechos humanos no puede constituir un hecho aislado en su formación, sino que tiene que articular un proceso de cambio de las formas de trabajo de los profesores en la escuela, planteando modificaciones a las formas de

- relación con el conocimiento y el aprendizaje, a los estilos de relación, a los criterios para la toma de decisiones y a los mecanismos con que se cuenta para ello. Para el propósito de incidir en la globalidad del trabajo escolar, el perfeccionamiento requiere del concurso del conjunto de la unidad educativa incluyendo a los diversos actores que la conforman. Esta actividad exige tiempos y espacios asignados formalmente para un trabajo en equipo que permita imprimir coherencia a la propuesta de escuela que se quiera impulsar.
3. **El perfeccionamiento como un proceso permanente:** El perfeccionamiento docente en educación en derechos humanos se dificulta al presentarse exclusivamente a modo de cursos acotados, por más que estos cursos incorporen nuevas concepciones epistemológicas y metodológicas. Ello, si bien constituye un impulso clave en la generación de un proceso de cambio, no basta. La educación en derechos humanos es una invitación a formar grupos de perfeccionamiento docente permanentes, los cuales en un proceso que acompaña el año lectivo- desarrollen experiencias de innovación que emanen de la reflexión crítica en torno al quehacer docente en su vinculación con el conocimiento y con el acontecer de la comunidad y del contexto nacional e internacional.
 4. **El perfeccionamiento en derechos humanos incluye el ser biográfico del profesor:** El acercamiento al tema de los derechos humanos se hace desde las historias vividas. Ellas marcan las repercusiones internas que construyen el saber de los derechos humanos en cada sujeto. Las personas se van involucrando en el proceso de perfeccionamiento en la medida en que se recoje la multiplicidad de vivencias y significaciones que ellas experimentan en su labor cotidiana y que se van expresando en una diversidad de lenguajes y símbolos. Por lo tanto, creemos imprescindible que la experiencia inicial de formación de los profesores en derechos humanos tenga un importante sesgo afectivo, creando un espacio del cual los maestros se sientan personal y grupalmente gestores y partícipes. Esto implica hacer consciente la expresión del cuerpo, de las imágenes, del ritmo... enriqueciendo la relación consigo mismo y con su quehacer. Se trata de urdir formas de comunicación que den cuenta de la riqueza de experiencias, sentimientos y emociones que ocurren durante el perfeccionamiento, de modo de crear un campo afectivo solidario en el cual los profesores puedan sentirse parte con todo su ser biográfico. Un espacio de relación en el que

las personas que ahí están se sientan con el derecho de expresar debilidades, temores, dolores, fracasos, esperanzas, deseos, sueños... avanzando hacia la construcción de un saber colectivo que nutra la transformación del currículum en sus diversos niveles.

Formación de profesores para
una educación para la vida
democrática y el respeto
de los derechos humanos

Abraham Magendzo

Formación de profesores para una educación para la vida democrática y el respeto de los derechos humanos

I.

Antes de explayarme sobre qué entendemos por un proceso de formación de profesores para que puedan asumir la importante tarea de educar las generaciones futuras para vivir en democracia y respetar los derechos humanos, permítanme decir, con énfasis y a manera de introducción, lo siguiente. Es impostergable, como un imperativo de la época en que vivimos y del contexto social y político en el que nos desenvolvemos, que las instituciones formadoras de maestros incorporen como objetivo de formación la preparación de los profesores para educar en y para la vida democrática y la vigencia de los derechos humanos.

Si comprendemos bien la relación estrecha e indivisible, como lo hiciera Dewey en su época, entre educación, democracia y dignidad humana, es para las instituciones formadoras de educadores el objetivo formativo antes mencionado un propósito insoslayable que deben intencionar y proponérselo sin tapujos ni lenguaje esquivo. A mi modesto parecer deben estas instituciones decir a viva voz: sí, nuestras instituciones educan a sus futuros educadores en y para la vida democrática y la vigencia de los derechos humanos. Nuestra historia reciente y la historia de muchos otros pueblos, latitudes y circunstancias nos muestran que no debemos caer en la ingenuidad y pensar que aprender a vivir en democracia y a respetar los derechos humanos es un aprendizaje que se adquiere por el solo hecho de vivir en una sociedad

democrática y respetuosa de los derechos. Esto no es así. Así como no se aprende la biología, las matemáticas, a leer o escribir por el solo hecho de estar en el mundo, tampoco se aprende a vivir en democracia y respetar los derechos humanos por el solo hecho de vivir en una sociedad democrática y en una cultura respetuosa de los derechos humanos. Nadie podría negar que esto último es una condición necesaria y muy necesaria, pero todos también sabemos que no es una condición suficiente. Se requiere intencionar deliberadamente este aprendizaje. Si esto es así la tarea educativa asume una responsabilidad central. Entonces es imperioso formar educadores capaces de hacer con propiedad esta tarea. A estos educadores los requerimos ahora, no mañana. Los institutos formadores no pueden posponer para mañana ni delegar este cometido a los cursos de perfeccionamiento. Una actitud como ésta es, según mi criterio poco ética, escurridiza y, por lo tanto, improcedente para una institución que tiene la función de formar educadores. Se podrían dar muchos otros argumentos que avalan la tesis de que las instituciones formadoras deben **intencionalmente hoy** preparar a sus alumnos -futuros maestros- para que se formen como educadores en y para la vida democrática y el respeto de la dignidad humana. Por asuntos de tiempo intentaré presentar algunas conceptualizaciones conjuntamente con ciertas sugerencias operativas referidas a esta función formadora.

II.

En primer término, parece importante precisar qué significa para una institución formadora alcanzar el objetivo de formar educadores para la vida democrática y el respeto de los derechos humanos. Pienso que si se forma un educador autónomo intelectual y afectivamente, capaz de distribuir el conocimiento con equidad, respetuoso de las diferencias, promotor de la participación, capaz de enfrentar los conflictos colaborativamente y contribuir desde su espacio muy específico a crear un mundo más libre, más justo, más igualitario y más solidario, estamos en la dirección adecuada para alcanzar el cometido de formación democrática.

III.

Sin lugar a dudas que un maestro dependiente de una verdad absoluta e incuestionable, temeroso de la autoridad, incapaz de tomar decisiones, imposibilitado de asumir riesgos, sin posibilidades de incursionar en las incertidumbres, inmerso en una concepción autoritaria de la vida y de la cultura, no está preparado para desempeñarse democráticamente. Formarse democráticamente significa autonomizarse y estar preparado para autonomizar a otros. En los términos de Humberto Maturana significa, entre otras cosas, ubicarse en el ámbito de la «verdad objetiva entre paréntesis» en la que se reconocen lenguajes y dominios distintos para penetrar la realidad. Es comprender que el conocimiento es poder y que su distribución equitativa, pertinente y sin sectarismos, es propiedad del quehacer democrático. Un maestro democrático está preparado para reconocer las diferencias culturales que conforman una sociedad, de suerte que le da cabida en el currículum y en el quehacer educativo tanto al saber universal como aquel que define al hombre en su cotidianidad. En este mismo sentido, proceder democráticamente significa dar lugar al conocimiento y a las perspectivas distintas que surgen como resultado de las diferencias de género, de etnia, de niveles sociales, etc. Para el maestro democrático el mundo es uno precisamente en la diversidad y no en la anulación de ésta. Es reconocer la existencia del otro. Las implicancias que tiene para las instituciones formadoras la distribución democrática del saber en los términos descritos son diversas, pero por sobre todo, les exige organizarse para corregir desde su concepción educativa las permanentes injusticias que se generan a partir de una distribución desigual del poder y del capital simbólico. Las instituciones formadoras pueden, si así se lo proponen, ser el lugar privilegiado para asumir el cometido de una distribución más igualitaria del saber.

IV.

Hemos definido al educador democrático como aquel que promueve en sus educandos la participación, es decir, enseña y educa en y para la participación. Término muy escurridizo y polisignificante este de la participación. Ciertamente que nadie puede educar a otros para participar si él no ha aprendido a participar. Las instituciones formadoras de maestros debieran

intencionalmente, según mi parecer, contribuir a formar al ciudadano participativo. En lo específico pienso que debieran educar al futuro maestro para participar en el currículum. Este es el campo más propicio de participación educativa que tiene el profesor. Desafortunadamente las instituciones han formado a un maestro acatador, aceptador de normas, y transmisor de un conocimiento que han seleccionado otros. Si estamos pensando en un educador democrático éste debiera ejercer su poder de participación precisamente en la definición del «qué enseñar». Este no puede ser un espacio exclusivo de una élite de políticos educacionales o de académicos «iluminados». La profesionalización y la democratización de la labor docente pasa por la capacidad de participar en la determinación de los objetivos educacionales y de los contenidos programáticos. Las instituciones formadoras debieran educar a los futuros maestros para ejercer el derecho a la participación en la determinación del currículum.

V.

A nuestro parecer las instituciones formadoras de maestros contribuyen decididamente a la tarea de capacitar maestros democráticos en la medida en que no impiden que éstos confronten las contradicciones y conflictos que se generan tanto al interior de la educación como en la sociedad en su conjunto. En su afán «purificador» las instituciones educativas han desconocido la existencia de los conflictos y de esta manera no han preparado a los educadores para enfrentarlos democrática y colaborativamente. La cultura autoritaria en que nos movemos nos induce a resolver las contradicciones y conflictos desconociéndolos, negándolos y, por sobre todo, conceptualizando a la fuente del conflicto como un oponente, como un rival que hay que eliminar. Es la lógica y la metáfora de la guerra la que impera en la sociedad, la que se reproduce acriticamente en las instituciones formadoras. Para formar profesores democráticos hay necesidad de revertir esta lógica para hacer imperar una en que prime la negociación, la colaboración y la solidaridad.

La acción formativa tendiente a preparar un educador democrático y respetuoso de los derechos humanos debiera, según nuestro parecer, penetrar tanto el currículum manifiesto como el currículum propio de la cultura de las instituciones formadoras. En otras palabras, estamos diciendo que no es suficiente que las instituciones formadoras creen un espacio y un tiempo para

que el saber de la democracia y los derechos humanos esté presente en el currículum, sino que además las interacciones interpersonales, las metodologías de enseñanza y los sistemas de evaluación deben estar saturados del espíritu y de los principios que subyacen en una educación democrática. Es antitético, por decir lo menos, a la enseñanza de la democracia y los derechos humanos, que el contexto en que se enseñe sea autoritario, antidemocrático y represivo. Esto que parece tan obvio, no lo es en muchas ocasiones y en muchos lugares.

VI.

Con respecto al currículum manifiesto creo que las instituciones formadoras debieran ofrecer una **cátedra de vida democrática y derechos humanos** sin perjuicio que en las otras disciplinas que conforman el currículum de formación se creen espacios para este saber. Cuando sugerimos una cátedra estamos pensando ciertamente en una que tanto en su contenido como en su metodología incorporan los principios que definen a la vida democrática y a los derechos humanos. Desde el punto de vista de los contenidos que esta cátedra debiera contemplar es necesario hacer algunas precisiones:

- a. El saber de la vida democrática y los derechos humanos comprende no sólo el dominio del conocimiento sino que también el plano actitudinal y comportamental. Es importante que los futuros profesores indentifiquen los hitos más relevantes de la historia de la democracia y los fundamentos de los derechos humanos, conozcan los instrumentos e instituciones nacionales e internacionales que acompañan a la democracia y a los derechos humanos, reconozcan las contradicciones que se producen en ambas situaciones etc. En el dominio actitudinal la internalización de los valores que conforman la personalidad democrática es un saber central. El saber de los comportamientos y de las acciones democráticas es un saber que se debiera identificar, comprender y, por sobre todo, practicar en las instituciones educativas.
- b. El saber de la vida democrática y los derechos humanos es un saber holístico al cual se accede no sólo desde el plano intelectual-cognitivo, sino que también desde lo afectivo, lo corporal, lo subjetivo y lo

intersubjetivo. En este sentido, este saber hace suyas las posturas epistemológicas de un paradigma integrador-axiológico, alejándose, de esta manera, del paradigma de la racionalidad instrumental y del pensamiento positivista que ha dominado también el campo de las ciencias humanas y de la educación.

- c. El saber de la vida democrática y el de los derechos humanos se construye en la interacción de la experiencia personal y colectiva, del posesionamiento social que tienen los actores sociales y del conjunto de las representaciones simbólicas y universales. Por consiguiente, éste no es un saber estático, cosificado en textos, declaraciones y códigos, sino que se recrea y reelabora permanentemente en la intersubjetividad y en el enfrentamiento con el contexto.
- d. El saber de la vida democrática y el de los derechos humanos por definición y naturaleza se presentará contradictorio, saturado de dilemas y situaciones ambivalentes. Consecuentemente es un saber que conflictúa, tensiona y problematiza.

VII.

La caracterización del saber de los derechos humanos que hemos esbozado en el punto anterior, condiciona el proceso de apropiación y transferencia de este saber y su metodología de enseñanza. Por de pronto se hace necesaria una metodología que estimule la aparición de las preconcepciones, las vivencias íntimas, las contradicciones, los quiebres, las interrogantes, las incertidumbres. Pretender aproximarse a este saber como un espectador observante, como un acumulador acrítico, como un receptor pasivo es desconocer la naturaleza del saber de la democracia y de los derechos humanos. Irremediablemente se deberá incorporar en las instituciones formadoras de maestros que pretendan transferir este saber, una metodología consonante. De lo contrario se caerá en la superficialidad y en la inoperancia. Este sin dudas sería el peor servicio que pudiera hacerse a la causa de la educación de los derechos humanos y de la formación de educadores para la vida democrática.

Compromiso ético del Estado Los Derechos Humanos y la Educación

Andrés Domínguez Vial

Compromiso ético del Estado

Los derechos Humanos y la educación

1. Sobre los Fundamentos Eticos del Estado

El Estado, en cuanto objeto de reflexión o de análisis de sus fundamentos y de sus prácticas, ocupa un amplio espacio de la filosofía y de las diversas dimensiones abarcadas por las ciencias sociales.

Es imposible construir un pensamiento adecuado sobre la vida en sociedad, sin buscar una comprensión y conocimiento sobre el Estado, en cuanto ecuación superior del orden de las relaciones entre los integrantes de ella y de este conjunto con el espacio natural que forma su territorio.

El caudal de perspectivas, conceptos, formas de relación y prácticas históricas que ello encierra, no se circunscriben sólo a las actividades académicas y científicas, pues atraviesan la búsqueda religiosa y moral, los contenidos y las actividades de todas las formas de asociación humana y hasta los proyectos y la condición de existencia de cada persona, en su original e intransferible forma de realizar su vida individual.

Por ello, cuando se producen debates en torno a los fundamentos, justificaciones y prácticas de los Estados, resulta del todo normal que surja un gran número de aproximaciones, todas las cuales interpretan e identifican a un sector determinado y resulta pretencioso, utópico, e inclusive negativo, intentar reducirlas a un discurso común.

Se verifica en ello la profunda raíz del debate sobre la concepción del Estado y de la especificidad de sus actividades, que no es otra que la libertad

humana y la capacidad creadora del orden social que de ella proviene, pues como afirma el artículo primero de la Declaración Universal -«y dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros»- lo cual se traduce en pluralismo consubstancial a toda sociedad, en especial para la justificación del orden que la rige.

Esta realidad humana no permite llegar a dar una solución universalmente válida, conclusiva y concluyente, al tema del fundamento ético del Estado y de sus actuaciones, siendo, por definición, un tema polémico, propio del diálogo y de la crítica filosófica o científica, a la ampliación de la razón y el fortalecimiento de la conciencia.

Ética y Estado forman entonces una relación dinámica y vital en una sociedad, de la cual debe esperarse un desarrollo histórico complejo y no siempre positivo, el cual significa progreso cuando hace posible el crecimiento de la libertad en la cual la humanidad se hace más humana, en la vida de cada persona y de cada grupo social.

De lo dicho se desprende que no siendo posible recurrir a la reflexión o al análisis para encontrar fundamentos aceptados por todos sobre las relaciones entre ética y Estado, o de las dimensiones morales de sus actividades y prácticas, los acuerdos sólo pueden encontrarse en la realidad histórica específica de las bases de la institucionalidad que le rige de modo obligatorio, cualquiera sea el grado de aceptación intelectual de ellos en las mayorías o las minorías comprendidas bajo su jurisdicción.

Los únicos fundamentos éticos que él puede reconocer como obligatorios para sí mismo y que debe asumir como orientadores morales de sus políticas, son los propios a su constitución, sobre los cuales no puede existir excepciones, torcidas interpretaciones o excusas. (art. 6 y art. 7 de la Constitución Política).

Esa condición histórica del Estado aleja cualquier posibilidad de considerarlo éticamente neutro o de admitir su confesionalidad, en la realidad constitucional chilena.

No puede ser neutro, pues sus normas fundamentales contienen dimensiones éticas substantivas, sin las cuales no son realizables en sí mismas y menos aún podrían inspirar el resto de la legislación derivadas de ellas, como tampoco las políticas a través de las cuales alcanzan todas sus dimensiones de bien común.

Tampoco es posible una definición política confesional de sus bases, pues la opción ideológica unilateral en la inspiración de sus instituciones, significaría la constitución de un orden contrapuesto a valores profundos de la razón

y la conciencia de sectores que integran la sociedad, los cuales no podrían identificarse con un régimen jurídico que los violenta en lo más profundo de su dignidad de persona humana, en su razón y en su conciencia.

En términos genéricos, dos son las expresiones originarias de los contenidos éticos que dan fundamentos a las instituciones del Estado y a sus políticas: los derechos humanos y el régimen democrático, que hace de la voluntad del pueblo la base de la autoridad del poder público. (art. 21 N 1° 2 Declaración Universal).

De ambas fuentes, es sin duda la primera la que prima en la definición substantiva del contenido y es la segunda la que especifica éste a nivel del procedimiento de realización del valor contenido en su formulación original.

2. El compromiso del Estado con los Derechos Humanos

En nuestra Constitución Política ambas fuentes de los contenidos éticos del Estado y sus políticas están expresamente señalados y establecidos, en especial en torno a los derechos humanos.

El primero, los derechos humanos, son considerados desde dos perspectivas: por una parte, como límite al ejercicio de la soberanía de la nación, realizada ésta por el pueblo o por las autoridades que la misma Constitución establece; y por otro lado, en cuanto es deber de los órganos del Estado respetar y promover tales derechos, los cuales están garantizados por la Constitución y por los tratados internacionales ratificados y vigentes en el país. (art. 5°).

Los derechos humanos, definidos como «los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana», no son creados por órgano alguno del Estado y ni siquiera por el pueblo mismo o sus representantes elegidos por él, pues son inherentes a la dignidad de la persona humana, por lo que ésta es portadora de los mismos, los cuales brotan desde el fondo de su propia identidad de tal, ya que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. (art. 1° de la Declaración Universal y art. 1° Constitución Política).

Al Estado y a todos sus órganos sólo les corresponde reconocer estos derechos fundamentales, respetarlos y promoverlos, pues «el Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías que esta Constitución establece». (art., 1° inc. 4° Constitución Política).

Ahora bien, «los derechos esenciales a la naturaleza humana», no se reducen a los reconocidos hasta hoy día, como así mismo sus alcances tampoco se limitan a las definiciones establecidas sobre ellos en los textos jurídicos internacionales o nacionales, pues por su propia substancia han ido revelándose y continuarán haciéndolo a través de la historia, a medida que la razón y la conciencia de los seres humanos los reconocen y los reclaman.

La naturaleza humana es una fuente permanente de derechos y en la historia éstos fueron reconocidos paulatinamente, dando origen a lo que se denomina las tres generaciones de derechos, a saber, primero los derechos individuales, luego los derechos colectivos y finalmente los derechos de la humanidad, o también los derechos de las personas, los derechos de los pueblos y los derechos de toda la humanidad, aludiendo al sujeto de los mismos.

La formalización de estos derechos ha recorrido también un proceso de institucionalización.

Esta se inicia con su proclamación jurídica, luego se eleva a su concreción como derecho exigencia, hasta llegar a su madurez, en su integración a un cierto orden público internacional, que permite el desarrollo de mecanismos políticos y jurisdiccionales para imponer a los Estados el deber de respetarlos, promoverlos e incluso formar a sus ciudadanos para su realización efectiva.

De este modo, el ser humano es por definición una fuente generadora de derechos, tan inagotable como la voluntad soberana del pueblo, de modo que la definición del inciso 2° del art. 5° de la Constitución Política no cierra el ordenamiento fundamental del Estado y más bien abre un camino inédito para el derecho constitucional chileno, en la generación de las normas básicas del estado de derecho, en el cual el Estado se integra a una comunidad internacional de manera particularmente estrecha.

En la propia Carta de las Naciones Unidas se prevé esta articulación entre los regímenes de derecho internos y el orden jurídico internacional a que están obligados los Estados.

En efecto, después de establecer como un principio y propósito de las Naciones Unidas «el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos» (art. 1, N° 3), la carta dispone como condición para integrar la organización, la aceptación por parte de los Estados de estas obligaciones y la necesidad que ellos «estén capacitados para cumplir dichas obligaciones y se hallen dispuestos a hacerlo» (art. 4), pues cualquier Estado que haya violado repetidamente los principios señalados, podrá ser expulsado de la Organización. (art. 6).

Estar capacitado significa disponer de un régimen jurídico institucional que haga posible y obligatorio ese cumplimiento de los principios señalados, y por su parte, encontrarse dispuesto a hacerlo en sus prácticas, lo cual implica el deber de impulsar políticas positivas a su respecto.

Pues bien, ambas condiciones, como se ha podido apreciar, están previstas en las bases de la institucionalidad contenidas en el Capítulo Primero de la Constitución Política Chilena.

3. Los alcances del Artículo 5° de la Constitución

La reforma del Art. 5° inciso 2° elevó a fuente creadora de derechos a la naturaleza humana, la cual es por definición anterior a toda ley y sus efectos son permanentes:

«derechos esenciales a la naturaleza humana».

Este elemento ha sido puesto de relieve por José Luis Cea en su Tratado de la Constitución de 1980, pág. 42, párrafo 1°.

Frente a estos derechos la citada disposición señala dos exigencias: la primera, para los sujetos de la soberanía nacional -el pueblo y las autoridades establecidas en la Constitución- que tienen como límite de esa soberanía los derechos esenciales a la naturaleza humana; la segunda, impuesta a todos los órganos del Estado: respetar y promover tales derechos.

Estos derechos que emanan de la naturaleza humana están garantizados en el estado de derecho imperante. Garantizar, es decir «afianzar lo estipulado», implica buena fe y cumplimiento de lo pactado, por lo cual significa un requerimiento especial a la conducta ética de la autoridad.

Los derechos esenciales a la naturaleza humana están especificados en dos tipos de instrumentos jurídicos: la Constitución Política y los Tratados Internacionales ratificados por Chile y que se encuentran vigentes.

La especificación, dada la naturaleza de los derechos -ser esenciales a la naturaleza humana- no los agota en su substancia y sólo les abre la posibilidad de procedimientos de ejercicio.

Por lo mismo debe tenerse en cuenta para su determinación tres dimensiones.

- Se trata de derechos que deben definirse desde el principio de progresividad, es decir, acudiendo a su forma substantiva más amplia y completa. (art. 5° N° 2 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos).

- Los Tratados aludidos son de aquellos integrales, vale decir, no vinculan a los Estados que los suscriben entre sí, sino a éstos con los pueblos: «los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta, su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana...» y por su parte «los Estados se han comprometido a asegurar...» (Preámbulo de la Declaración Universal).

De ello fluye su necesaria aplicación inmediata.

- La negación interna de un Estado al reconocimiento de los derechos esenciales a la naturaleza humana especificado en un tratado de los aludidos, da por agotados los recursos internos y obliga a llevar la causa ante instancias internacionales.

Entre los derechos esenciales a la naturaleza existen algunos que no se autoriza a su respecto suspensión alguna y éstos están señalados taxativamente en el artículo 4° N° 2 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

En efecto ni siquiera «en situaciones excepcionales que pongan en peligro la vida de la nación», está autorizado suspensión alguna de los derechos a la vida (art. 6), a la personalidad jurídica (art. 16), a la libertad de conciencia, de pensamiento y de religión (art. 18), el derecho a la justicia ante las violaciones criminales de los derechos humanos (art. 15), ni tampoco levantar la prohibición de la tortura (art. 7), y la esclavitud y la servidumbre (art. 8).

4. Las personas y el derecho humano a la educación

El fundamento del concepto de persona y de sujeto de derechos descansa en la libertad de conciencia, ordenada ésta hacia la realización de la libertad, la igualdad y la dignidad del ser humano, en un mundo que debería caracterizarse por relaciones fraternales de los unos con los otros.

Es necesario repetir aquí los términos del artículo 1° de la Declaración Universal que dice: «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y de conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros».

La razón y la conciencia surgen, entonces, como los fundamentos del crecimiento de las calidades que otorgan al ser humano su dignidad de tal, por lo cual ninguna autoridad humana tiene el derecho de intervenir en la conciencia de cualquier ser humano, lo cual reconoce a la persona su dimensión trascendental respecto al Estado y el orden social, y le da a la libertad de conciencia su inviolabilidad, pues como lo indica el preámbulo de la misma

Declaración Universal, «...se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias».

Respetar la conciencia de cada uno supone el respeto a la verdad propia a cada cual, la que supone el derecho y el deber de buscarla, a desarrollar un modo particular de comprenderla y practicarla, pues toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. (art. 18º Declaración Universal).

«Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de tener o adoptar la religión o libertad de manifestar su religión o sus creencias, individuales o colectivamente, tanto en público, mediante el culto, la celebración de ritos, las prácticas y la enseñanza». (art. 18º Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos).

Desde la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, cada persona debe construir su relación con la verdad coherente con su dignidad de tal, por lo cual la práctica de este derecho implica la libertad de buscar esa verdad y de asumirla personalmente.

Esta búsqueda trae consigo el deber de formar, fortalecer y acrecentar la conciencia y la razón por parte de cada persona, lo cual conduce a la necesidad de crear las condiciones que hagan ello posible, por parte del Estado y del conjunto de la sociedad.

Esas condiciones comprenden la supresión de todas las formas de discriminación, cualquiera fuere la razón o motivo que los inspire o pretenda justificarla; la prohibición de toda forma de esclavitud o servidumbre, torturas y penas o tratos crueles; o de las medidas coercitivas destinadas a menoscabar la libertad de manifestar la propia religión o las creencias de su elección, la violación de la libertad de opinión, de investigar y recibir informaciones y opiniones y de difundirlas por cualquier medio de expresión. (Ver arts. 4, 5, 7, 18 y 19 de la Declaración Universal y de los arts. 2, 7, 8, 18, 19 y 26 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos).

Del mismo modo, para formar la conciencia y la razón en la búsqueda de la verdad en cada persona, se requiere se den un conjunto de condiciones positivas, las cuales comprenden la protección del derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad, el reconocimiento del derecho a la personalidad jurídica de todo ser humano y muy especialmente el derecho a la educación, a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad y a participar en el

progreso científico y gozar de sus beneficios y aplicaciones, la libertad para la investigación científica y en toda actividad creadora. (Ver al respecto arts. 6, 9 y 16 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y los arts. 13, 14 y 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales).

Mediante el derecho humano a la educación, toda persona tiene la posibilidad de recibir un apoyo social necesario para alcanzar el pleno desarrollo de su personalidad y del sentido de su dignidad, haciéndose capaz de participar activamente en una sociedad libre, que favorezca la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todos los grupos humanos y promover el respeto de los derechos humanos y las libertades.

En esta realización del derecho a la educación en pro de un fortalecimiento de la razón y de la conciencia, juega un papel prioritario la familia, como también la escuela, debiendo el Estado asegurar los derechos comprometidos para alcanzar una efectiva libertad de conciencia, de pensamiento y de religión, evitando las hegemonías ideológicas de intereses limitados de grupos, los fundamentalistas, la intolerancia, como también la violencia sobre niños y adolescentes, sea que ella se genere en el propio hogar o en su entorno social inmediato.

El pluralismo social y cultural presente en cada sociedad, obliga a una acción Estatal que garantice una educación que promueve la libertad de conciencia de todos, buscando los caminos por los cuales el aporte de cada conciencia es parte del bien común y a la solidaridad que garantiza la paz.

Cada ser humano debe entonces proponer a los otros la verdad alcanzada con humildad. Entender que ella sólo puede realizarse en la solidaridad con los demás y no intentar imponer el fruto de su búsqueda a otros, o apresurarse a condenarlos si ella no es compartida.

Por otra parte, del mismo modo que para el ejercicio de cualquier derecho o libertad fundamental, toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.

De allí que el Estado puede y debe proponer limitaciones legales al ejercicio de estas libertades, de un modo democrático, por ley y con el único fin de asegurar el reconocimiento y respeto de los derechos y libertades de los demás y la satisfacción de las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general. (Ver art. 29 de la Declaración Universal).

Más precisamente, la limitación de las creencias y de la religión por parte de las personas sólo puede justificarse si son necesarias para proteger la

seguridad, el orden, la salud o la moral pública o los derechos y libertades de los demás, lo cual no puede nunca implicar la suspensión del derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión en su esencia.

De lo dicho se desprende, que en una sociedad democrática, el Estado es promotor de los fundamentos éticos que permiten a las personas el fortalecimiento de su razón y su conciencia, mediante el ejercicio de su libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, buscando que éste sea respetuoso de la seguridad, el orden, la salud, la moral pública y los derechos y libertades fundamentales de los demás y esos fundamentos éticos son los que la sociedad puede establecer, por procedimientos democráticos y respetuosos de los derechos esenciales a la naturaleza humana, establecidos en la ley.

Promover en la familia, en la comunidad, en la escuela, en los medios de comunicación, etc., los valores y las realidades jurídicas y sociales necesarias para que cada ser humano alcance el máximo desarrollo como persona, fortaleciendo su calidad de sujeto moral, jurídico y político, es el cumplimiento de un deber del Estado, que responde al derecho que tiene toda persona a que se establezca un orden social en el cual los derechos humanos se hayan plenamente vigentes. (art. 28 Declaración Universal).

5. Educación y respeto por la dignidad de la persona

Según el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos «toda persona tiene derecho a la educación» y ésta tiene por objeto «el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales», para lo cual «los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos».

De lo dicho se desprende que, tal como lo proclama esa misma Declaración Universal, todos los pueblos y naciones que la han reconocido -como es el caso de Chile- se han comprometido a «esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto de estos derechos y libertades».

El desarrollo de la personalidad humana, contenido propio del derecho a la educación, se inicia desde que un nuevo ser humano comienza su vida, dándose origen, desde entonces, a su irreductible identidad. En ella se concentran, a la vez, la totalidad de las propiedades de la especie humana y una originalidad singular que va más allá de toda imaginación. Sin embargo, el

desarrollo de la personalidad no se detiene con la llegada al mundo adulto, pues por el contrario abarca el ciclo de vida completo de cada persona.

El impulso genético de este proceso implica una predisposición original, que lejos de ser una determinante, será el relacionamiento completo con su medio social el que irá abriendo las posibilidades de expresión de las diversas dimensiones de su dignidad inherente a su condición de persona. Esta se traducirá en la personalidad original de cada ser humano, por lo cual se es sujeto de la propia realización, a la vez que se asume la responsabilidad de los otros para crear una comunidad de personas donde predomine la fraternidad, la solidaridad y la justicia en las relaciones interpersonales.

Por lo dicho debe ser claro que se habla aquí del derecho a la educación permanente del cual es sujeto todo ser humano a lo largo de su vida.

6. El rol del Estado y la educación de las personas

Mientras a los padres y al Estado les corresponde el deber de educar, el niño y la niña son los Titulares del derecho a la educación. A su vez, para que los padres puedan ejercer su rol educador, necesitan que se les provea de oportunidades para formarse como tales. Asimismo, a los profesores les corresponde perfeccionarse para contribuir a una educación de calidad para niñas y niños.

El Estado cumplirá esta función creando las condiciones para que sea posible el desarrollo de la personalidad del niño y la niña, en un entorno de respeto a los derechos humanos en cuanto éstos derivan de la dignidad humana. Los padres, por su parte, en subsidio de la capacidad del niño para representarse a sí mismo, lo harán escogiendo el tipo de educación que mejor conviene, a su juicio, para el desarrollo de la personalidad de su hijo y el fortalecimiento en el respeto de los derechos humanos propios y el de los demás. Así, ambos convergen y se complementan en el cumplimiento de un deber común.

El ser humano, capaz de ser plenamente sujeto de su propia realización, asume una personalidad que se enriquece en razón y conciencia. Del tal modo, se hace posible en ella o en él, una libertad de pensamiento, conciencia y religión, que lo hace verdaderamente sujeto de derechos y deberes. Ello se expresará en la capacidad real de promover y vivir relaciones fraternales de los unos con los otros.

El desarrollo de una personalidad humana se realiza, como se ha visto, a

través de todo el ciclo de vida, desde el ser mujer o el ser hombre, y ello requiere entonces de un espacio y una preocupación propia y específica en el cumplimiento del derecho a la educación.

Concluyendo

En toda sociedad, gracias a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, cada ser humano puede asegurarse a sí mismo la calidad de persona moral y sujeto de derechos, ser responsable de su propia realización y de la construcción del bien común.

Por lo mismo, una sociedad debe tener una ética que se base en el respeto de los derechos inherentes a la dignidad humana.

Por otra parte, dicha sociedad debe evitar que el Estado, a través de la Educación o bajo cualquier medio, imponga al conjunto de la sociedad una determinada concepción del mundo como la única existente, pues ello constituiría una agresión a la sede más preciosa de la identidad de persona y de la dignidad humana.

No es extraño, entonces, que en el orden jurídico de los derechos humanos, se definan como inderogables incluso en circunstancias extremas, un pequeño número de éstos, entre los cuales, además del derecho a la vida y a la integridad personal, se comprende la libertad de pensamiento, conciencia y religión; la prohibición de la esclavitud y la servidumbre; el reconocimiento a su personalidad jurídica, y el derecho a la justicia, para protegerse contra los que -por acción u omisión- amenazan o agreden a esos derechos.

Nadie puede imponer al conjunto de la sociedad su visión de la vida o del mundo, y la pluralidad de ésta es parte de la riqueza de la sociedad. Pero todos deben respetar la dignidad humana, y la mejor expresión universal de sus dimensiones son los contenidos que dan vida a los derechos humanos.

Lo propio de la educación es entonces, el paso de la identidad a la dignidad humana, por el fortalecimiento de la capacidad de vida que potencialmente reside en cada persona.

La educación está indisolublemente unida a este proceso, siendo indispensable en la construcción de una auténtica cultura de la vida, donde mujeres y hombres se hacen solidariamente responsables de la realización de la dignidad de cada cual, en su personalidad original e irreputable, en su relación con los demás, a lo largo de su vida.

Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia

Abraham Magendzo K.

Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia⁴⁸

Nos proponemos en esta exposición ordenar y analizar algunas de las tensiones, dilemas, contradicciones, conversaciones, problemas y reflexiones que hemos detectado y recogido experimentando en la relación educación y derechos humanos. Ciertamente que hemos recorrido un camino en esta relación, sin embargo, estamos conscientes de que lo que queda por caminar es aún muy largo. Comenzamos hace seis años, cuando hablar de derechos humanos era en Chile un crimen que se podía pagar muy caro. Vincular la educación con los derechos humanos en ese contexto era un imposible. No obstante, con atrevimiento, con fe y con esperanzas de democracia y venciendo los miedos realizamos en Chile en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) un primer Taller exploratorio con profesores. También hemos elaborado y puesto en práctica una propuesta de capacitación de profesores en derechos humanos que hemos fundamentado en una teoría pedagógica crítica. A la propuesta la hemos denominado: Diseño Curricular Problematizador para la Enseñanza de los Derechos Humanos. Hemos comprendido el carácter holístico de la educación en derechos humanos y que las contradicciones y tensiones deben ser desentrañadas para penetrar cabalmente esta temática.

⁴⁸ Este artículo fue publicado en la Revista del Instituto Interamericano de Educación en Derechos Humanos, N° 14. Julio-Diciembre 1991.

Hemos, además, participado en seminarios, conferencias, discusiones, debates en torno a la educación en y para los derechos humanos tanto en Chile como en otros países de América Latina. La participación en los cursos y actividades del Instituto Interamericano de Derechos Humanos nos ha enriquecido considerablemente. Hemos leído y publicado.

Recientemente formamos parte en Chile de la Comisión del Ministerio de Educación que elaboró un informe en la cual se hacen apreciaciones relativas a cómo incorporar los derechos humanos al currículum de la escuela formal y de las instituciones formadoras de maestros. Antes, y con orgullo, debemos decirlo, hicimos una contribución a la Comisión Verdad y Reconciliación que mostró con dramatismo lo acontecido en Chile durante el régimen militar en materia de violación a los Derechos Humanos... Podemos decir, entonces, que realmente tenemos un pequeño camino recorrido en una senda que -estamos ciertos- deberá agrandarse, profundizarse y diversificarse. Nos preguntamos a estas altura ¿qué hemos aprendido? ¿qué nos resta por hacer? Hemos aprendido, que la relación entre educación y derechos humanos está saturada de tensiones que deseamos compartir con Uds. Ordenaremos nuestras reflexiones en torno a las tensiones siguientes:

1. La tensión entre la racionalidad instrumental y la racionalidad axiológica de los derechos humanos.

La educación en y para los derechos humanos se inscribe incuestionablemente en una racionalidad distinta a la racionalidad instrumental de las ciencias positivas para dar cabida a una racionalidad holística y axiológica que se enmarca en lo que ha sido denominado un «nuevo paradigma». Más aún, los derechos humanos se ubican como valores fundantes y foco articulador de la nueva racionalidad que coloca en su centro una ética de la responsabilidad solidaria. Los derechos humanos, dice Pablo Salvat,⁴⁹ «aparecen, para nosotros, como una utopía a promover y plasmar en los distintos niveles y espacios de la sociedad. Como tales, se presentan como un marco ético-político que sirve de crítica y orientación (real y simbólica), de las distintas prácticas sociales (jurídicas, económicas, educativas, etc.), en el bregar nunca acabado por un orden social más justo y libre.

⁴⁹ Pablo Salvat, Hacia una nueva racionalidad. La tarea de construir un paradigma basado en los Derechos Humanos. En: A. Magendzo, ¿Superando la Racionalidad Instrumental?, PIIE, 1991.

En este sentido, se los ve como paradigmáticos, esto es, como modelo y/o criterio ejemplar desde el cual podemos leer nuestra historia y nuestro porvenir como pueblos».

La tensión surge precisamente, por la tendencia cada vez más marcada que se observa en muchos de nuestros países por retrotraer la educación a los esquemas científico-tecnológicos propios de la racionalidad instrumental. Inmersos en un contexto político-económico en donde el modelo neo-liberal, tecnocrático, en el que el «mercado» es el que reina campantemente y en donde la eficiencia y el adecuado ajuste entre medios y fines es el patrón de valoración, la educación se liga a la producción y es en definitiva un valor agregado. La educación se convierte en el instrumento ideal para servir este modelo siempre y cuando sea capaz de sumergirse en su lógica. Y no sólo la educación debe imbuirse de esta lógica sino que la cultura toda. La lógica de la producción, por su omnipresencia, se desplaza más allá del ámbito del trabajo, transformándose como lógica de control, en una forma de dominación generalizada. Sería suficiente remitirse al informe de la Cepal («Crisis y desarrollo: Presente y futuro de América Latina y el Caribe», Santiago de Chile, 1985), para darse cuenta, de que la cultura, en este enfoque de la racionalidad moderna, necesita adaptarse a la modernidad y producir las motivaciones y actitudes requeridas para el rendimiento óptimo de los diversos sistemas de producción, reproducción y gobierno de la sociedad. Entonces, definitivamente, nuestra propuesta de introducir los derechos humanos al currículum, a la escuela, a la educación, a la cultura, constituye una alternativa crítica al modelo dominante

¿Será esto pensable... y, por sobre todo, realizable? Esta es una gran tensión que no podemos eludir. Hacerlo significa, a mi parecer, ponerse al margen de la historia y por ende hacerle un flaco favor a los derechos humanos...

2. La tensión entre la mantención y el cambio educacional.

La experiencia nos ha demostrado que al introducir los derechos humanos en la educación, queramos o no, asumimos una actitud crítica y cuestionadora. Se plantea la necesidad imperiosa de producir cambios tanto en el currículum manifiesto como en el currículum oculto de la escuela. Las necesidades de cambios no quedan remitidas exclusivamente a los contenidos a enseñar, ni tampoco a los aspectos metodológicos o de evaluación, sino que trascienden a la cultura de la escuela. Nos introducimos irremediamente a interrogar y

cuestionar la cultura de la escuela, la práctica docente en las salas de clases, la naturaleza de las interacciones, el autoritarismo tan enraizado en las escuelas. Queremos conocer los mensajes subyacentes de la escuela, los mecanismos que utiliza para la reproducción de las desigualdades sociales y de la distribución disímil del conocimiento. Entonces, pareciera que se impone un cambio radical.

Introducir los derechos humanos a la escuela induce a producir una «**reforma educativa**» sustantiva y profunda... Pero, no sea cosa que por desear o por tener que producir cambios radicales, afloren todas las fuerzas de resistencia al cambio que inmovilizan e impiden que se produzcan aunque sea cambios parciales. Se ha dicho que las escuelas son muy resistentes al cambio. Las estrategias de cambio total, por lo general, levantan mecanismos de rechazo ya sea abiertos o encubiertos. Producen inseguridad y desconcierto. Pareciera, entonces, que hay que entrar a negociar entre la mantención y el cambio, entre el tradicionalismo y la innovación, entre el cambio intempestivo y el cambio paulatino. Si los derechos humanos van a cuestionarlo todo, el temor es de un rechazo total. Hay que negociar. Pero ¿podemos realmente negociar en materia de educación y derechos humanos? ¿No es esto «traicionar» la naturaleza misma del contenido y el mensaje de los derechos humanos? ¿Cuál es el sentido de una educación conservadora en derechos humanos? Los negociadores, diremos: ¡abramos espacios en el currículum manifiesto y de allí ganaremos el del currículum oculto! El que mucho abarca poco aprieta. Pero... ¿será esto cierto? La tensión está ahí, no resuelta.

3. La tensión entre una educación problematizadora y una educación normativa.

Creemos firmemente que el saber de los derechos humanos emerge, fundamentalmente, cuando se percibe y se toma conciencia de los conflictos que se generan como resultado de las contradicciones entre un discurso de respeto de los derechos y la realidad social, familiar y escolar que se encarga de violarlos. Desentrañar estas contradicciones, comprender los subyacentes que las sustentan, analizar las consecuencias que éstas tienen -tanto en el plano individual como social y, por sobre todo, levantar propuestas tendientes a producir los cambios que permitan superarlas, es, sin duda, una tarea central que debe proponerse una educación para los derechos humanos. Debemos precisar que ha sido característica de la educación reproductora evitar que los

alumnos enfrenten las contradicciones y las situaciones problemáticas. Ha existido, según nuestro parecer, implícita o explícitamente, un intento de alejar a los alumnos de los problemas que la sociedad enfrenta, creando -por así decirlo- un ambiente «aséptico», «inocuo», «neutro».

Las situaciones vinculadas a los derechos humanos se hacen conflictivas, en muchas ocasiones, porque están en juego intereses distintos. Pensemos en las tensiones que surgen entre la libertad y la igualdad, entre los intereses públicos y privados, entre el bien común y el bien individual, entre la libertad y el orden, entre la justicia y la misericordia, entre la vida y el sufrimiento, entre la libre expresión y la seguridad, entre lo deseable y lo factible. Es fácil dar ejemplos respecto a cada una de estas contradicciones. Es así como se exige el cumplimiento de ciertas obligaciones (restricciones a la libertad) con el fin de mantener un orden establecido (bien común); se inculpa a un ladrón (justicia) que robó para darle de comer sus hijos hambrientos (derecho a la vida); se mantiene la vida de un enfermo terminal (derecho a la vida) pese a sus sufrimientos (misericordia); se castiga con la pena capital (bien común) violando un derecho más capital: el derecho a la vida; se da pleno derecho a los empresarios para que decidan el destino de sus empresas (derecho a la propiedad) pese a que esto significa dejar muchos cesantes (derecho al trabajo), se permite que los trabajadores se sindicalicen pero se los aleja de sus trabajos cuando reclaman sus derechos; se reafirma el derecho a la libre expresión e información y se establecen límites por asunto de seguridad, etc.

Decimos todo esto, dado que una postura de esta naturaleza entra en tensión con los planteamientos tradicionales de la escuela. Para ésta el conocimiento no constituye un problema a enfrentar. Sustentado en un mundo empírico-objetivo, el currículum niega tácitamente, como diría Apple⁵⁰ el conflicto intelectual y normativo. Señalará este autor que en lugar de considerar el conflicto y la contradicción como las «fuerzas impulsoras» básicas de la sociedad, parece una suposición básica la de que el conflicto entre los grupos de personas es fundamental e inherentemente malo, y que deberíamos esforzarnos por eliminarlo dentro del marco institucional establecido.

Al extrapolar esta postura, por ejemplo, a las ciencias naturales, descubrimos que se presenta a los alumnos una teoría de consenso de las ciencias, no se muestran los desacuerdos sobre metodología, objetivos, enfoques, etc. que existen en las actividades de los científicos. Apple diría al respecto que: al

⁵⁰ Apple, M.; «Ideología y currículum», Madrid: Akal, 1986.

exhibir continuamente el consenso científico, no se permite hacer ver a los estudiantes que sin desacuerdo y controversia la ciencia no progresaría, o lo haría a un paso mucho más lento. La controversia no sólo estimula el descubrimiento, atrayendo la atención de los científicos hacia los problemas decisivos, sino que sirve también para clarificar las posiciones intelectuales conflictivas.

De igual manera, en la enseñanza de las ciencias sociales, el conflicto recibe la consideración de disfuncional, es parte del desorden, de la anarquía, del caos. Por esta razón no se encontrarán textos de ciencias sociales que muestren los dilemas, contradicciones, tensiones, puntos de vista divergentes y disonantes que existen como es lógico en todos los procesos de cambio social. Los alumnos aprenden historia como una concatenación de hechos, episodios y eventos que se suceden unos a otros como si fueran procesos lineales, continuos y naturales. Los quiebres, cuando aparecen, son interpretados como rupturas no deseables que deben ser consideradas como disarmonías históricas. Esta perspectiva no invita a los estudiantes a que asuman una actitud crítica tendiente a develar las fuerzas opuestas a los intereses discrepantes que subyacen en los procesos sociales. De esta forma, en la entrega de un saber unidimensional, descontextualizado, supuestamente consensual no sólo se desmotiva al alumno al aprendizaje de las ciencias sociales, sino que además se enseña una ciencia que tiene muy poco de científica.

La tensión entre una educación problematizadora en derechos humanos y la educación normativa está ahí.

4. La tensión entre la legitimidad pragmática y la legitimidad axiológica.

Los saberes al interior del currículum tienen, como hemos visto un tiempo, un espacio, un status. Tienen legitimidad. Hay muchos saberes que, dado que no tienen poder, no están en el currículum. Incluso saberes importantes para la vida, para la supervivencia para ubicarse en el mundo no están en el currículum. Piénsese, por ejemplo, lo difícil que es encontrar en el currículum saberes que tengan que ver con la cultura de la cotidianidad, con la cultura popular, con el conocimiento para la resolución de conflictos, para el aprendizaje de habilidades mínimas para conseguir trabajo, etc. Hay que legitimar un saber para que adquiera poder en el currículum.

La pregunta es: ¿quién y cómo se legitima el saber de los derechos humanos?

Dirán algunos que a los políticos les corresponde esta tarea en primer término. Mientras esto no suceda no hay posibilidad alguna de legitimar este saber. ¿Será esto realmente así? ¿No deberán ser los maestros, los padres de familia, los profesionales, los trabajadores, los movimientos sociales, en otras palabras, la sociedad civil en su conjunto, la que deba asumir el desafío de entregarle poder y status a este saber? Dirán, los que están en esta última posición, entre los que me encuentro, que si esperamos a los políticos, quizás la espera será larga. Por tratarse del saber de los derechos humanos pienso que sería antitético legitimar este saber por decreto, enviando las autoridades políticas un úkase. Es inadmisible y quizás un imposible. Por el contrario, la legitimación es un proceso de valoración, de convencimiento, de diálogo, de comprender el rol que la educación debe jugar en la tarea de formar generaciones respetuosas de los derechos humanos. Proceso en el que debe participar la sociedad toda haciendo oír su voz en el currículum. Pero ...¿está la sociedad realmente interesada en emitir una voz, u optará por el silencio, por la indiferencia, por decir: ésta no es nuestra tarea, tampoco estamos preparados, ni capacitados ni investidos de autoridad suficiente para pronunciarnos y hacernos escuchar? Que hablen los que tienen esa autoridad e idoneidad. Entonces, emítase el úkase. Estamos en un dilema no resuelto.

El problema se hace más dramático cuando constatamos que un saber se legitima en el currículum cuando hay valoración social hacia ese saber: Valoración que tiene percepciones, representaciones y expresiones concretas, tangibles y observables. Las ciencias son valoradas porque son percibidas a través de la tecnología como un saber valioso. ¿Qué pasa con los derechos humanos? ¿Cómo son percibidos, representados y expresados éstos en una sociedad y en una cultura que aún no los ha internalizado como un accionar diario y cotidiano?

5. La tensión entre el asignaturismo y la visión comprensiva.

En el orden más técnico pareciera que hay consenso en que el saber de los derechos humanos debe incorporarse no como una asignatura más en el currículum, sino que debiera estar presente en todas las asignaturas. Los derechos humanos pueden ser integrados en el contenido de las ciencias sociales, de la biología, de la filosofía, de la educación física, de la literatura, de las artes, etc. Más aún, muchos de los contenidos programáticos pueden ser leídos desde la perspectiva de los derechos humanos. Así, por ejemplo, una obra literaria como *La Vida es Sueño*, de Calderon de la Barca, o un capítulo de

la historia como el Descubrimiento de América, o las relaciones hombre-medio en biología, pueden ser leídos no sólo desde la óptica estética, histórica o científica respectivamente, sino que además desde la visión de los derechos humanos.

Sin embargo, hay algo que preocupa. Ciertamente es que en todas las asignaturas y en mucho de los contenidos programáticos el saber de los derechos humanos puede encontrar un tiempo y un espacio. Pero esto no es válido sólo para el saber de los derechos humanos, lo es también por ejemplo, para las matemáticas. ¿Hay alguien que haya pensado alguna vez eliminar las matemáticas como asignatura del currículum y dispersarla, diseminarla entre el resto de las asignaturas? Así se abordaría el saber de las matemáticas en y desde las ciencias, en y desde la filosofía, en y desde la geografía, en y desde las artes, etc. La idea es posible y también innovadora, pero de quien la sostuviera se diría que es un «loco curricular». La verdad es que esto parece insano porque significaría quitarle poder y status curricular a las matemáticas, lo que es inadmisiblemente en nuestra cultura. Entonces ¿por qué a los derechos humanos sí se les puede quitar poder? Estoy con aquellos que afirman que los derechos humanos deben estar presentes en todas las asignaturas del currículum, pero esto no significa que tomar esta opción esté carente de contradicciones. La tensión está ahí, no del todo resuelta.

6. La tensión entre lo extensivo y lo intensivo.

Esta tensión tiene relación con la cobertura y la calidad de la educación en derechos humanos.

La inquietud que nos asalta es, por un lado, que debemos enfrentar con efectividad, seriedad y profundidad el tema de la educación y los derechos humanos y, por el otro, la tarea es muy grande y abarcadora. Esta tensión está presente en la totalidad de la educación de masas que caracteriza nuestra época, pero en la educación en y para los derechos humanos se hace más dramática. Hay necesidad de legitimar en la educación el saber de los derechos humanos, por consiguiente, se exige que este saber sea de primera calidad, que cuente con profesores preparados, con materiales adecuados, con investigaciones que avalen el quehacer pedagógico. Pero la verdad es que nuestros maestros no están preparados, los materiales no están elaborados, las investigaciones no están hechas. Pensemos que hay que capacitar a miles de maestros, llegar a

millones de niños y a sus padres, confeccionar materiales para todas las edades, para contextos diversos. La tarea es inconmensurable y debe ser hecha con mucha calidad. Quizás no debiéramos ser tan exquisitos, pero tampoco podemos ser tan osados. Tengo la certeza de que, con los métodos convencionales, es imposible asumir con plenitud este mandato educativo. La escuela no puede estar sola. Necesita de los medios de comunicación, de metodologías de la educación a distancia, de la difusión masiva, de metodologías más versátiles, flexibles y diversificadas. Pero las dudas están presentes. Conjuntamente con lo anterior surgen sospechas. No deseamos que el saber de los derechos humanos se trivialice, se convierta en otro producto que se vende en la televisión como muchos otros en donde cualquier medio justifica el fin.

Los medios masivos son ciertamente muy penetrantes y abarcadores, pero en materia de educación en derechos humanos se requiere el trabajo con otros, en el grupo, en la confrontación de ideas, en la experiencia colectiva, en la vivencia más que en la repetición de un mensaje. Por ganar cobertura podemos no sólo perder en profundidad, sino que también podemos desvirtuar el mensaje. No obstante debemos masificar el mensaje. Las tensiones están ahí y pesan fuerte.

7. La tensión entre la lentitud y la rapidez.

Preguntaba con vehemencia una profesora recientemente en un curso de verano que realizamos: «por qué el Ministerio de Educación y los medios masivos de comunicación no habían iniciado una campaña rápida y profunda para educar en derechos humanos, por qué, si ya han transcurrido dos años del régimen democrático, se ha procedido tan lentamente». Sin duda que hemos ido muy lentos. Los frutos de la educación son a largo plazo, pero hay que empezar. De lo contrario se nos puede ir una generación entre las manos de tanto esperar. ¿Quién va a responder de tanta demora? Otros sostienen que la medida debe imperar y no hay que precipitarse. Las transiciones democráticas lo exigen. Por apurarnos y hacer exigencias desmedidas, dirán estos últimos, podemos perderlo todo. No olvidemos, sostendrán, que el espacio de la educación es muy sensible, por consiguiente, hay que abordarlo a ritmo lento. Las luchas ideológicas al interior de la educación y la cultura han conducido en ocasiones a explosiones sociales intensas. Por consiguiente, dirán, hay que avanzar paulatinamente. La tensión está ahí. Cómo buscar el camino del equilibrio, pero no el inmovilizador y aquel que soslaya la tensión sin atenderla.

8. La tensión entre el lenguaje neutro y el lenguaje comprometido.

Temeroso del término derechos humanos hay quienes dicen que no hay que hablar sobre educación en derechos humanos sino de educación para el amor, para la paz, para la convivencia. Sostendrán que hay que evitar por todos los medios el lenguaje que introduzca conflictos, contradicciones, tensiones y discrepancias en la educación. Manifestarán que la educación debe ofrecer un lenguaje consensual, objetivo, neutro, desapasionado. A mi parecer esta postura es antitética con los derechos humanos y con la naturaleza misma de la educación. ... Yo, personalmente, sostengo que el lenguaje tiene una historia y crea realidad. Los derechos humanos tienen su forma de crear la realidad y están consagrados en las luchas que los pueblos han dado. No hay posibilidad de evadir en educación el término derechos humanos.

9. La tensión entre hablar y callar.

En los cursos-talleres que hemos desarrollado se entrega un espacio para que los participantes puedan contar sus experiencias personales en derechos humanos y ligen su experiencia pedagógica con los derechos humanos. Los profesores aprovechan este espacio. A veces, se apoderan de él para hablar de todo lo reprimido tantos años, para contar de la dignidad atropellada como ciudadanos y como profesores. Las reuniones se convierten en verdaderas sesiones catárticas. «Por fin podemos hablar, dice un profesor». «Veo que otros vivieron experiencias similares a las mías», señala otro. «Estoy con una cantidad de culpas por no haber dicho antes lo que estoy diciendo ahora», expresa una profesora. Las experiencias vividas surgen a borbotones. Hay un deseo incontrolable de ser escuchado.

Ciertamente que la democracia es el sistema que permite todo esto. No hay dudas al respecto. Pero... Surgen los peros. En la Comisión Ministerial alguien dijo: «Sin duda que el tema de los derechos humanos debe ser tratado en la escuela. Pero ... no hay necesidad de referirse a la época reciente... esto podría ser interpretado como política». La relación entre política (término muchas veces vedado para la educación) y los derechos humanos es vista como problemática. Dice una profesora «cada vez que hago mención de los derechos humanos me dicen que estoy metiendo la política en la escuela. La escuela no

está para esto». Los temores tan internalizados emergen a caudales. Junto con los temores surgen las contradicciones. Nos preguntamos si se puede acaso hacer educación dándole la espalda a la propia historia. ¿Cómo será juzgada una generación de maestros que no fue capaz de enfrentar su propia verdad, por dura, dramática y contradictoria que ésta sea?, ¿es realmente pecaminoso introducir la política, si por esto entendemos introducir el acontecer social de los hombres a la educación.

10. La tensión entre la atomización y la integración.

El Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, organismo dependiente del Ministerio de Educación, nos solicitó que trabajáramos la temática de los derechos humanos con los supervisores del sistema educativo. Se nos asignó tan solo una mañana para abordar el tema. Era un tiempo muy breve. Pero en fin, había que conformarse. Cuando preguntamos por los otros temas que los supervisores abordarían se nos informó que también trabajarían los temas del género y del medio ambiente. Lo que nos sorprendió fue que estos temas se trataran separados, independientes uno de otros. Sabemos y todos concordamos que los temas de la mujer, el medio ambiente, los indígenas, los minusválidos, los inmigrantes, las minorías étnicas, etc., encuentran precisamente en los derechos humanos una doctrina y una conceptualización que los articula y los relaciona. ¿Por qué entonces aceptar que sean atomizados? ¿Es que cada uno desea tener su propio espacio, su propio tiempo en el currículum aun a riesgo de sacrificar la integralidad?

Cuando se desea evitar la atomización y por consiguiente, las temáticas anteriormente señaladas se presentan ligadas estrechamente con los derechos humanos, hay quienes sostienen que: «los derechos humanos desean abarcarlo todo, no tienen especificidad propia y por lo tanto invaden el campo de otras temáticas».

Argumentar, como lo hago, que esta crítica significa no comprender a cabalidad el sentido profundo del saber de los derechos humanos, su relación indisoluble e interdependiente con todos aquellos temas que tienen en su raíz la discriminación, la destrucción, la violación, la dominación etc., aparece como descalificatorio frente a los que se aferran a la postura de la atomización. Pese a este argumento la tensión entre las temáticas está ahí, está presente.

11. La tensión entre el reconocimiento y la negación de las tensiones.

Finalmente, según mi parecer, la tensión más preocupante es no percatarse de la existencia de las tensiones, dilemas, dificultades, contradicciones y problemas que la educación en derechos humanos enfrenta y enfrentará. Sólo si estamos conscientes de que, cuando el saber de los derechos humanos se introduce en la escuela, deberá casi irremediablemente producir tensiones, estaremos en capacidad de ofrecer alternativas de solución y abordar las dificultades con altura de miras. Asumir una actitud ingenua y pensar que introducir los derechos humanos a la escuela es similar a incorporar un nuevo teorema, un nuevo capítulo de historia, un nuevo concepto, es no sólo desconocer la naturaleza propia de los derechos humanos, sino que, además, contribuir a que este saber no permanezca en el currículum. Hay quienes deseando desconocer el carácter tensional de la temática señalan: «bueno, si en educación siempre hemos enseñado en y para los derechos humanos». Esta es una expresión muy clara de la «tensión de la no tensión».

Propuesta para una cultura
de los derechos humanos:
Informe entregado a la Comisión
Verdad y Reconciliación
Area de Prevención

**Abraham Magendzo
Patricio Donoso
Claudia Dueñas
Florencia Vallvé**

**Propuesta para una cultura de los derechos humanos:
Informe entregado a la Comisión Verdad y Reconciliación
Área de Prevención⁵¹**

I. INTRODUCCION

Los derechos humanos han sido, en su discurso, incorporados al lenguaje universal de la humanidad. En consecuencia, se aspira a que tengan vigencia en el presente y en el futuro y en todo lugar donde los hombres estemos. Sin embargo, las violaciones a dichos derechos revelan que la sociedad no los ha asumido plenamente y que debe trabajar hoy por incorporarlos en su más amplio sentido y como una práctica de la vida cotidiana.

Para cumplir con este objetivo la sociedad tendrá que acudir al conjunto de los actores e instituciones que forman y conforman la red sociocultural, de tal modo que el desafío sea recogido tanto por el Estado como por la sociedad civil.

Al hacerse cargo el Estado de esta tarea, cumple con su rol de garante del respeto a los derechos humanos por la vía de las normas y las leyes. Además, le corresponde abrir los espacios formadores y educativos de que disponga para, desde ahí, permear la cultura con la concepción de los derechos humanos.

La sociedad civil, por su parte, debe exigir al sistema educativo que asuma

⁵¹ Comisión creada por el Gobierno de Chile al iniciarse la transición democrática, con el fin de que esclareciera la verdad en torno a las violaciones habidas de los derechos humanos y recomendará medidas de reparación y de prevención de nuevos atropellos.

un rol formador valórico y moral en derechos humanos; y debe, a la vez, abrir aquellos espacios que le permitan hacer su real y necesario aporte al respecto.

En esta perspectiva, estamos entendiendo todo el contexto sociocultural como el espacio educativo en el que el conjunto de los agentes que lo componen se convierten en intencionados formadores de la conciencia y de los valores. Así, los medios de comunicación social, los diversos profesionales, trabajadores y los individuos e instituciones en general se hacen cargo de la tarea educativa desde su propia cotidianidad.

Un espacio privilegiado donde la sociedad puede también intencionar el proceso de aprendizaje y de incorporación de los derechos humanos a la cultura, es la escuela formal. Serán los pedagogos, entonces, responsables de asumir buena parte de la tarea y de proyectar desde la escuela un proceso educativo permanente que impacte tanto el quehacer educativo mismo como el entorno escolar y el conjunto social.

II. FUNDAMENTACION

Cultura educativa, espacio para los derechos humanos

Al examinar la escuela formal como agente promotor y creador de la cultura, debemos considerar que si bien el Estado cumplió la tarea de democratizar el acceso a la escuela, particularmente en el nivel básico, no ha logrado este propósito democratizador en los procesos más cualitativos y formativos. Esto se debe a que no ha incorporado del mismo modo los aspectos valórico-formativos.

Históricamente, la escuela y las instituciones educativas en general, han constituido un reflejo de la sociedad y de sus relaciones, lo cual escasamente se ha traducido en una práctica formadora orientada a desarrollar en los sujetos una conciencia moral comprometida con la dignidad esencial de las personas.

De este modo, la escuela ha desarrollado una cultura autoritaria pese a que paralelamente ha elaborado un discurso democrático. Ambos caracteres - cultura autoritaria y discurso democrático- han producido una contradicción que se manifiesta básicamente en los contenidos y métodos de enseñanza, caracterizados por el discurso teórico, el ejercicio de un poder muchas veces

apoyado en el miedo y la sanción, el monopolio del saber y un espacio en que los participantes rara vez ejercían algunos de sus derechos. Prácticas como la libre expresión de ideas, la libertad de conciencia, la tolerancia, el diálogo y la concertación de voluntades, el derecho a opinar y la construcción colectiva del conocimiento han estado ausentes de la cultura escolar.

Por esta razón, surge el imperativo de transformar dicha cultura en un espacio donde se experimente una real interacción democrática, la cual -a su vez- está inserta en un contexto cultural amplio. Esto último significa que la tarea no es responsabilidad única y exclusivamente de la escuela y de sus profesores, sino que le atañe también al conjunto de agentes sociales, quienes deben hacerse capaces de integrar a su quehacer una vivencia cotidiana y una práctica educativa permanente en derechos humanos.

A nuestro parecer, en la sociedad chilena no existe la conciencia ni convicción de que toda labor que en ella se realice está en íntima relación con la educación. Por esto los actores sociales no están preparados para generar deliberadamente conductas, actitudes y conocimientos que tiendan al compromiso con la democracia y al respeto a los derechos humanos.

Proponemos, entonces, asumir la tarea educativa no sólo remitiéndose a la escuela, sino que ampliando los márgenes de la educación formal e informal de tal modo que involucren a la sociedad toda y hagan partícipes a sus más variados agentes de la responsabilidad de desplegar, tanto en sí mismos como en el entorno, actitudes, conductas y valores vinculados al respeto irrestricto a la dignidad humana.

Principios de una educación en y para los Derechos Humanos

La sociedad chilena de hoy plantea a la educación el imperativo de hacerse cargo de la historia, del daño producido a los individuos, familias, grupos y organizaciones como consecuencia de la represión política. Junto a ello, se hace necesario un proceso de reparación social, el cual se constituye como un desafío colectivo que nos involucra a todos y no sólo a aquellos que han sido directamente afectados por la violación de sus derechos. Esto implica crear una concepción de hombre y de mundo que articula un proyecto de sociedad fundada en los derechos humanos del cual se induce una concepción educativa.

Dicha concepción educativa que emerge desde los derechos humanos se organiza en torno a tres objetivos articuladores que le son propios: la autonomía, la distribución democrática del poder y el cambio y la transformación social.

Educación para la **autonomía** significa apropiarse de una serie de principios educacionales que han estado presentes en movimientos renovadores de la educación, pero que adquieren una dimensión distinta y revitalizadora al vincularse a los derechos humanos, pues en ese caso se relacionan estrechamente con la dignidad y la libertad que dichos derechos reclaman para sí. Educar en y para la autonomía exige crear condiciones para que la libertad de pensamiento, de opinión, de determinación, sean parte orgánica del pensar y del actuar de la cultura.

Educación para la **distribución democrática del poder** significa replantearse las modalidades de uso del poder. En una concepción educativa fundamentada en los derechos humanos que intenta desarrollar la capacidad de decisión, aparece como evidente que las personas adquieran poder y participen activa y comprometidamente en la determinación de los objetivos educacionales que ellos alcanzarán. Para que esto sea posible se requiere desnaturalizar el poder sagrado e incuestionable del conocimiento universal, para dar cabida -también en el currículum- al saber de la cotidianidad, al saber popular, al saber del aquí y del ahora. En esta perspectiva, se está introduciendo en el currículum no tan solo el saber objetivado en verdades positivas y absolutas, sino que también, todos los pensamientos, ideas, opiniones y creencias que se generan en la vida cotidiana. Asimismo, una concepción educativa para la asunción responsable de las decisiones exige desentrañar y hacer visible la trama de relaciones que convergen en el poder y hacer públicos los argumentos y razones que lo sustentan.

Por último, educar para el **cambio y la transformación social** implica intencionar el desarrollo de instancias cognitivas, actitudinales, valóricas y comportamentales que nos permiten tomar aquellas decisiones que direccionan hacia la vigencia de los derechos humanos. En esta perspectiva, aprendizajes relacionados con la transformación de esta sociedad en una respetuosa de la vida, de mayor justicia social, política y económica, de protección de la libertad, de derecho a un trabajo digno, de eliminación de todo tipo de discriminaciones, de paz y solidaridad, son parte integral de una educación en y para los derechos humanos.

Al asumir esta concepción educativa fundada en los derechos humanos

para implementarla en el aquí y en el ahora de la nación, no podemos soslayar el presente histórico y debemos, consecuentemente, recoger ciertos objetivos adicionales que se imponen.

Educar en y para los derechos humanos hoy, exige hacer partícipes a todos los actores e instituciones sociales de un proceso de educación para la verdad. Es decir, implica educar para poner fin al silenciamiento y a la negación y abrir un espacio que permita conocer y discutir socialmente los procesos históricos que hicieron posible las violaciones de los derechos humanos. Implica también educar en el valor de la justicia como fundante de un nuevo orden social y en el diálogo y la concertación de voluntades como la vía de entendimiento y reconciliación de una sociedad democrática.

Áreas de aprendizaje de una educación en y para los Derechos Humanos

La enseñanza de los derechos humanos incide en tres áreas de aprendizaje: un Área de Información y Conceptualización; un Área Actitudinal y Valórica y una de Comportamientos y Acciones.

De tal modo, podemos identificar, en primer término, aprendizajes referidos a la adquisición de un «lenguaje conceptual» a través del cual el alumno comunica sus ideas, sentimientos y acciones. La estructuración de dicho lenguaje genera una determinada óptica para comprender los derechos humanos. Así, la conceptualización adquiere una connotación orientadora al organizar un pensamiento y una actitud en torno al tema. En la tarea de comunicar los derechos humanos resulta vital la elaboración de un código que intrínsecamente desarrolla el respeto a ellos. En este plano es importante que las personas conozcan, comprendan y sean capaces de formular juicios evaluativos en relación a aspectos históricos de los derechos humanos, a las teorías y generalizaciones que se han formulado en torno a conceptos como derechos, libertad, ser humano, libertades civiles y políticas, económicas y sociales, etc.

En segundo lugar, y entendiendo a la educación como una relación dinámica que posibilita el desarrollo y perfeccionamiento de las cualidades humanas, apreciamos que la enseñanza de los derechos humanos consiste en la formación de **actitudes** de respeto y tolerancia directamente vinculados a ellos. Sin embargo, el área actitudinal-valórica no puede quedar reducida tan sólo al despliegue de un sentimiento positivo frente a los derechos humanos. Es esto y mucho más. Es la elaboración de un proyecto coherente de vida en que

los derechos humanos articulan una suerte de «utopía» que emerge desde una posición crítica frente a la realidad y asume las contradicciones que los contextos sociales y políticos les confieren al cumplimiento y vigencia de ellos.

En tercer término, el área de aprendizajes de comportamientos y de acciones se revela como aquella en que se ponen en juego el lenguaje conceptual y las actitudes y valores adquiridos, pues éstos no tendrían sentido si no desembocan en un **comportamiento** consecuente. No obstante, es importante destacar que la acción es un aprendizaje que tiene identidad propia; por ende, no es posible deducir que alcanzado el lenguaje conceptual y el desarrollo actitudinal, el aprendizaje para la acción en derechos humanos se logre automática y naturalmente. Este último debe ser intencionado creando condiciones en que se practiquen comportamientos vinculados con los derechos humanos. Ciertamente es que la multiplicidad de comportamientos que se debería intencionar y practicar en derechos humanos rebasan las posibilidades de todo proceso educativo, por consiguiente, la práctica debería vincularse con la cotidianidad y con las necesidades diarias que los individuos, sus familias y su medio social enfrentan. De ahí que el rescate de la vida cotidiana es una instancia fundamental para alcanzar comportamientos en derechos humanos.

III. PROPUESTAS

Las propuestas relativas a una educación en y para los derechos humanos deben comprometer al conjunto de estructuras educativas de la nación. De este modo se involucra tanto el sistema de educación formal en sus diversos niveles y modalidades (pre-básica, básica, media y superior; científico humanista; técnico profesional, instituciones formadoras de profesionales civiles, instituciones formadoras de profesionales militares); como al sistema de educación no formal, relacionado con organizaciones y grupos comunitarios (educación de adultos, educación popular, mujeres, sindicatos, etc.); y a la educación informal, expresada preferentemente a través de los medios de comunicación de masas (televisión, prensa escrita, radiotelefonía, etc.).

Cada una de estas estructuras debe accionar en su interior procesos que permitan responder a la selección y organización de los contenidos programáticos en derechos humanos, a la preparación de los actores responsables del proceso educativo y a la elaboración de recursos materiales, metodológicos y de difusión que permitan implementar una política educativa y cultural en derechos humanos.

1. Propuestas referidas al currículum:

En el nivel de la educación formal debe considerarse que los mensajes y contenidos curriculares en derechos humanos están presentes tanto en el currículum manifiesto (planes, programas y textos de estudio) como en el currículum oculto (normas tácitas y relaciones que se dan en la escuela). Sugerimos que en el estrato pre-básico y en el primer ciclo de la Educación Básica los derechos humanos se integren globalmente al currículum y el quehacer total de la escuela, fundamentándose en la Declaración Universal de los Derechos del Niño. El énfasis debe estar puesto en la internalización de valores tales como el respeto, la tolerancia, el trabajo solidario, la posibilidad de expresar ideas en forma autónoma, etc. Desde el segundo ciclo de Educación Básica hacia el fin de la Enseñanza Media los derechos humanos se hacen presentes en todas las asignaturas, manifestándose a través de los problemas que emergen de los propios contenidos, del desarrollo psico-social de los jóvenes y del enfrentamiento que estos tienen con la realidad histórica y social en que se insertan. En esta línea, es imperativo para los Programas de Estudio recuperar la historia vivida recientemente en Chile. Los elementos articuladores de un programa de derechos humanos para éstos niveles son, además, todos aquellos aprendizajes que forman al individuo para la vida ciudadana y para la plena vigencia de los derechos consagrados en la Carta Fundamental de las Naciones Unidas.

En la educación superior se ve necesario que en todas las carreras profesionales se creen espacios intencionados para la asunción de los deberes y derechos que asisten a toda persona. En este sentido, sugerimos la creación de una cátedra sobre la materia, o bien de seminarios, talleres u otras instancias académicas que conduzcan a la realización de proyectos sociales y comunitarios en los cuales los derechos humanos aparezcan como una realidad vivida.

A nivel de postgrado nos parece fundamental ir generando una masa crítica de conocimientos en torno a la temática de los derechos humanos, de tal forma que ellos sean un saber legitimado por la sociedad.

En la Educación No Formal, considerando que los proyectos educativos están ligados al desarrollo integral de las organizaciones de base, sugerimos que la educación en derechos humanos se vincule a la satisfacción de necesidades que los individuos y los grupos enfrentan, de tal modo que éstos puedan tomar conciencia de aquellos, exigir su cumplimiento ante las instancias responsables y coordinarse en pro de la solución de los problemas que los aquejan.

A los medios de comunicación les cabe la tarea de incorporar los derechos humanos a su mensaje, dando a conocer tanto los contenidos formales declarados por la Carta Fundamental, como promoviendo los valores, actitudes y conductas que caracterizan a una convivencia democrática. A esto último debe acompañarles un proceso de revisión de aquellos disvalores que permanentemente los medios masivos están comunicando.

2. Propuestas referidas a la capacitación de recursos humanos.

Considerando la complejidad propia de la temática de los derechos humanos, resulta imperativo que quienes asuman la labor específica e intencionada de educar en y para ellos, accedan a la capacitación que dicha labor exige. Esta capacitación tiene su punto de partida en la toma de conciencia del carácter holístico, complejo y dinámico propio del saber de los derechos humanos. Todo esto no implica convertir a los derechos humanos en un saber de elite, pero sí requiere, en cualquiera de las instancias educativas, de recursos humanos que estén preparados para la tarea de asumir su educación.

En el plano de la educación formal resulta perentorio que las instituciones formadoras de maestros se hagan cargo responsablemente de la capacitación en derechos humanos de todos los profesores, buscando las modalidades apropiadas de acuerdo a cada uno de las especialidades. Esta preparación debiera expresarse en la práctica profesional del egresado y, por lo tanto, ser considerada como un factor de evaluación de dicha práctica.

Para los profesores y docentes directivos que se encuentran en ejercicio, se requiere que los agentes responsables (C.P.E.I.P., Municipalidades, SEREMI, ONG's entre otros) organicen cursos, talleres de perfeccionamiento y jornadas pedagógicas que permitan a los participantes conocer los basamentos teóricos de los derechos humanos y su relación con la educación y desarrollen prácticas didácticas que permitan introducir en la escuela la temática de los derechos humanos.

En el nivel de la educación no formal, sugerimos abrir instancias de capacitación que permitan a otros profesionales (tales como médicos, abogados, matronas, asistentes sociales, psicólogos, ingenieros comerciales, etc.) convertir su práctica en una instancia educativa en y para los derechos humanos, de tal manera que la tarea no se remita sólo al escenario de la educación formal. Asimismo, los educadores comunitarios deben prepararse

para ayudar a las comunidades a organizarse en la defensa de sus derechos y en la satisfacción de sus necesidades.

Los trabajadores de medios de comunicación, por las propias características de su labor, poseen una gran influencia sobre las personas y los grupos, por lo cual sugerimos que los profesionales del área accedan a una capacitación que les permita tomar conciencia de la tarea educativa que les cabe. Esto debe partir desde la formación universitaria en los cursos de ética profesional y desarrollarse durante todo el ejercicio profesional.

Por otra parte, es importante que periodistas y comunicadores se motiven a hacer suya la tarea de educar en derechos humanos a través de una especialidad que se haga cargo de las demandas que ellos plantean.

3. Propuestas referidas a la elaboración de recursos materiales y de difusión

Una medida central que nos parece un impostergable primer paso para la implementación de nuevos estilos educativos, es la elaboración de gran variedad de materiales didácticos-tipo que sirvan de apoyo a la tarea educadora. En este sentido, es fundamental escribir textos escolares, guías didácticas, materiales gráficos, videos, etc., los cuales deben «gatillar» ideas, más que ser recetas rígidas e inflexibles.

Postulamos que es necesario privilegiar aquellos recursos metodológicos que llevan intrínsecamente el mensaje de los derechos humanos, tales como el diálogo, la problematización, la participación, el trabajo grupal, entre otros.

Con el objetivo de estimular a los educadores a formar parte de esta tarea, sugerimos que el Ministerio de Educación promueva la creación de un Fondo de Proyectos en Derechos Humanos al cual puedan acceder los maestros por concurso. De tal modo, se hará posible financiar la elaboración, implementación, evaluación y difusión de iniciativas innovadoras.

Además, debemos tener en cuenta la experiencia de otros países que ya llevan trecho avanzado respecto de la educación en derechos humanos y que han elaborado material que hoy se hace necesario compilar con el objetivo de alimentar un **Centro de Documentación y Materiales Didácticos** que reúna el material nacional e internacional con que se cuenta. Este Centro cumpliría la tarea de adaptar y difundir el material entre los maestros a la vez que elaborar nuevos instrumentos.

Los medios de comunicación pueden también hacer un valioso aporte a

los recursos de educación en derechos humanos, produciendo material audiovisual y escrito de circulación masiva para ser utilizados por el sistema educacional.

Independientemente de ello, los medios de comunicación tienen el deber de asumir su rol educador abordando el tema de los derechos humanos a través de los contenidos expresados en sus programaciones y textos. En este sentido, dichas programaciones y textos deberán ser permeados por el mensaje de los derechos humanos, a la vez que abrir nuevos espacios para la creación de programas, artículos, reportajes, etc. cuyo objetivo explícito sea la difusión de valores, actitudes y conductas que promuevan una convivencia sustentada en los derechos de las personas.

Es imprescindible que el tema de los derechos humanos tenga un espacio de debate público y generalizado, por lo cual es necesario que el Ministerio Secretaría General de Gobierno promueva una diversidad de iniciativas tendientes a la difusión y discusión del tema. En esta perspectiva sugerimos la organización de foros públicos en diferentes niveles de la sociedad civil; la instauración de un premio nacional de derechos humanos de idéntica categoría a los demás premios nacionales; la impresión de sellos de correo alusivos al tema; la creación de microprogramas de televisión que difundan los Derechos fundamentales de las personas; la apertura de un museo que dé a conocer la historia contemporáneas de los derechos humanos en Chile y en el mundo.

Finalmente, debemos señalar la vital importancia de que toda esta tarea sea coordinada a través de comisiones responsables pertinentes a cada estructura, cuya misión sea aunar sus esfuerzos en la labor de organizar y orientar las acciones que desde las diversas instancias educativas de la sociedad se despliegan en pro del aprendizaje social de los derechos humanos.

PRESENTACION DE AUTORES CONFORME AL ORDEN DE APARICION DE LOS ARTICULOS.

Abraham Magendzo

Magister en Educación e Historia. Universidad Hebrea de Jerusalem, Israel; Doctor en Educación. Universidad de California, Los Angeles, U.S.A.; Profesor Titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Coordinador del Proyecto Educación Formal y Derechos Humanos y Subdirector del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.

Dieter Misgeld, Dr. phil.

Profesor del Ontario Institute for Studies in Education, OISE, y del Departamento de Filosofía de la Universidad de Toronto, Canadá.

Pablo Salvat

Doctor en Filosofía. Universidad de Lovaina, Bélgica; Director del Instituto de Educación para los Derechos Humanos, IDEDDHH; Profesor del Postgrado en Ciencias Sociales del Instituto Latinoamericano de Estudios Sociales, ILADES.

Luis Sime

Licenciado en Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú; Colaborador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE. Egresado del Magister en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Enrique Bello

Director de Televisión, Teatro y Folclor; Director del Taller Santiago de Animación Comunitaria

Carlos Ochsenius

Sociólogo. Pontificia Universidad Católica de Chile
Miembro del Taller Santiago de Animación Comunitaria

Patricio Donoso

Master of Arts en Filosofía. Universidad de Uppsala, Suecia; Director del Taller de Educación y Capacitación Ambiental, TECA; Coordinador del Programa de

Intercambio de Educación Popular Nórdico-Latinoamericana, FONOLA-SOL, Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE.

Claudia Dueñas

Profesora de Castellano. Investigadora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE.

Andrés Domínguez

Licenciado en Derecho de la Universidad Católica de Chile y Licenciado en Sociología de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.

Se desempeña en la actualidad como Secretario Ejecutivo de la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación; asesor en Sociología y Psicología del Mando del Director General de la Policía de Investigaciones de Chile; Consejero de la Comisión Chilena de Derechos Humanos y experto asociado del Programa de Capacitación en Derechos Humanos de Policías del Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Florencia Vallvé

Profesora de Educación General Básica, Universidad Técnica del Estado; Licenciada en Ciencias Sociales, Instituto Latinoamericano de Estudios Sociales.

M. Teresa Rodas

Profesora de Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Chile; Consejera Educacional Vocacional. Pontificia Universidad Católica de Chile; Investigadora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE.



Corporación
Nacional de
Reparación y
Reconciliación