

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

FFyL, FCPyS, CIALC, CIIDH



MAESTRIA EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

TESIS:

**LA INDIVISIBILIDAD DE LA PEDAGOGÍA,
LOS DERECHOS HUMANOS Y LA PAZ**

POR:

CARLOS MARIO GÓMEZ JIMÉNEZ
CUENTA N° 501458818

ASESORA:

Dra. GLORIA RAMÍREZ H.
Coord. DE LA CATEDRA UNESCO
DE DERECHOS HUMANOS, UNAM

México DF
Agosto del 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

LA INDIVISIBILIDAD DE LA PEDAGOGÍA, LOS DERECHOS HUMANOS Y LA PAZ

INDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	5
INTRODUCCION	6

CAPITULO I

EL CONTEXTO: PUNTO DE PARTIDA

1. El contexto: Punto de partida	19
1.1. Crecimiento de la economía y de la pobreza	21
1.2. Desarrollo social: Décadas perdidas	27
1.3. América Latina y el Caribe: Un teatro de operaciones	29
1.4. Negación de la política: De la represión a la simulación democrática	42
1.5. Dialéctica de los derechos humanos	47

CAPITULO II

LA EDUCACIÓN: UN TEMA DE DERECHOS HUMANOS Y PAZ

2. El derecho humano a la educación y a la educación en derechos humanos y paz	52
2.1. Nuestra concepción de educación y de los derechos humanos	53
2.2. Educación: Otro pendiente de la democracia latinoamericana	61
2.3. Fundamentos del derecho humano a la educación y a la educación en derechos humanos y paz	65
2.3.1. Obligaciones Pedagógicas	
2.3.2. Obligaciones Jurídicas	66
2.3.3. Obligaciones Políticas	70
2.3.4. Obligaciones Éticas	82
	84

CAPITULO III

PEDAGOGIA Y DERECHOS HUMANOS

3. Pedagogía y derechos humanos	87
3.1. Dimensiones del derecho a la educación en Juan Amos Comenius	89
3.1.1. Un perseguido político de su época	89
3.1.2. Una obra reformista	91
3.1.3. La entrada a la modernidad	93
3.1.4. La enseñanza y el método	98
3.2. John Dewey y la formación de hábitos democráticos	104
3.2.1. El contexto: Guerras y globalización	105
3.2.2. La educación como necesidad de la vida	111
3.2.3. Los fines de la educación	114
3.3. Paulo Freire: derechos humanos y pedagogía libertadora	119
3.3.1. Semblanza de vida	120
3.3.2. Conceptos fundamentales	124
3.3.3. La Educación en Derechos Humanos y Paz	130
3.4. La indivisibilidad de la pedagogía con los derechos humanos y la paz	135
3.4.1. Principios comunes entre pedagogía, derechos humanos y paz	135
3.4.2. La educación sistemática es un patrimonio común de la humanidad	138
3.4.3. Los derechos humanos y la paz en la constitución de la escuela moderna occidental	140

CAPITULO IV

TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y PAZ

4. Tendencias de la educación en derechos humanos y paz	141
4.1. Enfoques para evaluar el derecho humano a la educación y a la educación en derechos humanos y paz	143
4.1.1. La educación como necesidad de la vida	144
4.1.2. El acceso a la educación	146
4.1.3. La calidad de la educación	148
4.1.4. La educación en derechos humanos y paz	150

4.2. La educación en derechos humanos y paz en América Latina y el Caribe	155
4.2.1. Avance dialéctico: “El vacío sabor de la muerte da más vida a la vida”	160
4.2.2. La institucionalización de los derechos humanos	162
4.2.3. La educación en derechos humanos no transita por la simulación	163
4.2.4. La consolidación de la educación en derechos humanos	168
4.2.5. Un breve comentario sobre la educación en derechos humanos en México	170
4.3. Retos: Hacer realidad el derecho humano a la educación	173
4.3.1. Consolidar los avances jurídicos y retóricos alcanzados	173
4.3.2. Una epistemología de la pedagogía y los derechos humanos	176
4.3.3. La escuela contemporánea requiere de cambios	177

CONCLUSIONES

1. El contexto de América Latina y el Caribe: una expresión dialéctica del crecimiento empobrecedor	179
2. No hay humanidad sin educación en derechos humanos y paz	183
3. La indivisibilidad de la educación, los derechos humanos y la paz	187
4. Lecciones de la educación en derechos humanos y paz en América Latina y el Caribe	190
5. Hacer realidad la educación en derechos humanos y paz	194

BIBLIOGRAFÍA	200
---------------------	-----

AGRADECIMIENTOS

A Amnistía Internacional donde he tenido un amplio espacio de proyección desde mediados de los años ochenta y a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la oportunidad de ver a la situación de los derechos humanos en Colombia desde una amplia gama de visiones que allí convergen, especialmente a través del proyecto “Resistencia Popular y Ciudadanía Restringida: ¿Está en riesgo la democracia en América Latina?”, dirigido por el Dr. Horacio Cerutti Guldberg.

A la Cátedra UNESCO de derechos humanos de la UNAM y la Dra. Gloria Ramírez, su Coordinadora, en donde encontré un campo para el debate de ideas y la proyección profesional.

Muy especialmente a Ana María, compañera de vida, oído paciente, animadora exigente y la verdadera patrocinadora de este esfuerzo. A nuestro hijo Camilo, una personita que se nos unió en el camino de esta investigación y que es una enorme inspiración para el resto de esta utopía por un mundo mediado por la vivencia efectiva de los derechos humanos y la paz.

LA INDIVISIBILIDAD DE LA PEDAGOGÍA, LOS DERECHOS HUMANOS Y LA PAZ

INTRODUCCION

La educación en derechos humanos y paz es ante todo una parte integral del derecho de todas las personas a la educación. Es aquel proceso permanente, sistemático y progresivo a través del cual las personas y los grupos sociales desarrollan, a largo de la vida, conocimientos, habilidades y valores útiles para la convivencia y el avance de la humanidad. En este proceso, la educación en derechos humanos y paz nos exige la adopción de los principios y valores, tanto de los derechos humanos, como de la pedagogía contemporánea, tales como: su ubicación contextual, la indivisibilidad, la integralidad, la universalidad y la singularidad entre otros. Es tipo de educación humanista que debe promover y permitir la concreción de los principios establecidos en todos los instrumentos internacionales de derechos humanos y paz, se constituye a su vez en un indicador de la ruta por la cual transita la construcción o el fortalecimiento de un sistema democrático.

Una educación humanizadora, como lo es la educación en derechos humanos y paz, nos exige asimismo el reconocimiento de las múltiples interacciones que en ella convergen y que a su vez la caracterizan, esto es, nos demanda entender su complejidad global. Un enfoque que nos invite a ver la educación en derechos humanos y paz, no solo desde sus partes, sino principalmente en su evolución, desde una perspectiva más integradora. Por ejemplo, es un hecho la existencia de un carácter jurídico de esta educación, pero también la importancia de verla desde una perspectiva más amplia, más integradora de otros aspectos tales como la perspectiva pedagógica, política, ética o su evolución teórica. Se requiere entonces una mirada holística porque en esta educación se cumple aquel principio aristotélico según el cual: la totalidad es mayor que la suma de las partes. Con la suma de sus partes, no solo se logra una educación en derechos humanos y paz, sino principalmente una educación humanista.

El presente trabajo de tesis abordará el desarrollo de la educación en derechos humanos y la paz, entendidos desde esta perspectiva holística y dialéctica que integra, entre otros, algunos avances en el campo jurídico, ético, político y teórico-pedagógico. También aporta la experiencia propia como activista defensor y educador de los derechos humanos y paz en diversos contextos y momentos de nuestra América Latina. Es precisamente esta estrecha relación existente entre el campo pedagógico y el campo de los derechos humanos y la paz, la cual será nuestro horizonte conceptual y de investigación.

Vemos también en la educación un enfoque pluridimensional que se articula orgánicamente por los valores y principios que establece la Carta de Naciones Unidas en materia de promoción de los derechos humanos (DH) y la paz. En esta dirección, nuestra concepción de educación en derechos humanos (EDH) adopta el enfoque amplio e integrador que la Cumbre Mundial de Derechos Humanos, a través de “La Declaración y el Plan de Acción de Viena”, aprobada en 1993, le hiciera. En éstas, la educación en derechos humanos no solo es aceptada como un factor “indispensable para establecer y promover relaciones estables” entre las personas y las naciones, sino que además dicha definición debe también “abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social”.¹ De esta manera y en adelante, cuando hacemos referencia a la educación en derechos humanos, debe entenderse que también nos referimos a estos otros conceptos y situaciones complementarias que son la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social. Son complementarios desde la perspectiva de la promoción de lo que se ha dado en conocer como “la cultura de los derechos humanos y la paz” o de los valores y principios de los derechos humanos.

Justamente una de nuestras hipótesis de trabajo señala la existencia de una relación de indivisibilidad e interdependencia entre la educación, los derechos humanos y la paz. Un tema que desde luego se desarrollará más adelante, pero que el enfoque adoptado en esta Conferencia Mundial de 1993, al incluir los conceptos de paz, democracia, desarrollo y justicia social, dentro de la definición de educación en derechos humanos, lo hace. Ya desde mucho tiempo atrás, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de las Naciones Unidas, ofrecían algunas posibilidades para la educación que aun todavía requieren mayor desarrollo: en primer lugar, una perspectiva más generalizada que ve a la educación como un medio a través de la cual, “todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella –la DUDH-, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades”.² Y, en segundo lugar, la “integración” y la paz como objetivo de la educación que pretenderá “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”³ Es decir, los derechos humanos y la paz como fin, como objeto y como método de la educación.

¹. ONU. “Declaración y Programa de Acción de Viena”. Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena, 14-25 de junio de 1993, doc. ONU A.CONF.157/24, párr. 78 y ss.

². ONU. “Declaración Universal de los Derechos Humanos” (DUDH). Preámbulo. Resolución 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948.

³. DUDH. Ibíd. Artículo 26.

Respecto de los derechos humanos, reconocemos las tendencias de avances en el campo de la jurisprudencia y la teoría política, no sin alertar sobre el importante nivel de debate que existe alrededor de los mismos, respecto de sus orígenes, evolución, competencias, alcances, etc., así como la necesidad de establecer estándares mínimos de cumplimiento internacional. Estos debates, que se ampliarán en el capítulo II, y las posturas que se asuman respecto de los mismos influirán muy significativamente en la operación de planes y programas de educación en derechos humanos y paz (EDHP).

Insistimos en nuestro interés por elevar estos debates teóricos para el campo de la educación en derechos humanos y paz (EDHP), pues lo vemos como una de las grandes ausencias actuales. Con demasiada frecuencia muchas y muchos educadores nos preguntan simplemente por “el cómo” hacer para enseñarlos, sin expresar mucho interés por tener mayor claridad sobre “el porqué” y “el para qué” de esta educación o de sus fundamentos técnicos y teóricos. Es cierto que lo más importante en la práctica educativa es enseñarlos, pero también es cierto que lo más importante desde la teoría educativa es darle fundamentos pedagógicos de largo alcance y profundidad.

Hemos dicho entonces que este estudio abordará el tema de la educación en derechos humanos, pero es menester acotar que lo será en el contexto de la región Latinoamericana y del Caribe, durante el periodo que va entre los años 1970 y 2000.

El contexto es aquella gama múltiple de acontecimientos (psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, tecnológicos, etc.) que presentes en el entorno de los sujetos, lo condicionan o lo determinan según sea el caso. Es además el camino por el cual se da el hecho educativo en el presente y al cual se trata de ofrecer respuestas eficaces para el avance o el desarrollo futuro de la vida personal y social. Es así como resulta ser uno de estos puntos comunes de encuentro entre los educadores contemporáneos y los clásicos de la pedagogía.

Este periodo de fines del Siglo XX (1970 al 2000), que detallaremos en el capítulo I, es coincidente con profundos cambios mundiales: se consolida la evolución de “la guerra fría” Este-Oeste en nuevas formas y expresiones de conflictos, entre las cuales destacan las tensiones Norte-Sur, a través de fenómenos tales como las migraciones masiva de personas y lo que se ha dado por denominar como “choque de culturas”, así como la llamada “lucha contra el terrorismo”.

Para América Latina y el Caribe es efectivamente un período cruzado por varios signos de profundas repercusiones políticas, sociales, económicas, científicas y culturales. Algunos de esos signos están caracterizados por una región que transita por un modelo económico excluyente y empobrecedor: exclusiones sociales y políticas; discriminación a grupos sociales muy representativos (mujeres, indígenas, minorías sexuales, étnicas, religiosas,

etc.), así como una larga trayectoria de impunidad institucional, entre otras. Una historia reciente marcada por dolorosos conflictos armados no resueltos en su totalidad, crueles dictaduras militares, varios procesos de paz y un sistema democrático simulado o bien debilitado, que no logra todavía la confianza de grandes sectores sociales en la región. Los hechos nos vienen indicando asimismo, una marcada ausencia de aquellos valores y principios de los derechos humanos en las sucesivas reformas, profundizando con ello aun más, la inequidad y el disfrute de los derechos políticos, económicos, sociales y culturales. Es un contexto que convierte sistemáticamente a la democracia en una expresión de simulación y socava la convivencia pacífica de la región.

Muchas son las expresiones de esta simulación democrática por las cuales debe transitar la educación, así como el desarrollo de los derechos humanos y la paz en el subcontinente latinoamericano. Entre estas expresiones de simulación tenemos: en primer lugar, la postura defendida por la ortodoxia neoliberal según la cual, en el campo económico, es necesario primero generar riqueza para luego así poder eliminar la pobreza; un segundo tema de esta simulación hace referencia a la llamada “lucha contra el terrorismo”, en el cual, éste es catalogado como el enemigo más importante de la libertad y la democracia; otra expresión de esta simulación democrática manifiesta la idea de que ampliando el diálogo político se eliminaría la razón fundamental de los conflictos armados internos o internacionales y, en cuarto lugar, el propósito de acortar la brecha digital como una condición indispensable para alcanzar el desarrollo individual y social.

Sin embargo, estas promesas de la democracia simulada han sido una gran decepción: Efectivamente se ha producido mucha riqueza, pero no se ha democratizado. Como nunca antes se ha concentrado el capital y se ha generado una brecha más amplia entre ricos y pobres. Con la llamada “lucha contra el terror”, muchos Estados han optado por tomar medidas abiertamente contrarias a las normas vigentes del sistema internacional de protección de los derechos humanos, tales como la tortura, la penalización de la protesta social y otras. El diálogo generalmente está determinado por factores de poder: a mayor poder, menor voluntad de diálogo efectivo, lo cual nos da una indicación del nivel de autoritarismo que vivimos. Finalmente tenemos la revolución tecnológica que llega con altos niveles de desigualdad para la población, indicando que aun estaremos muy lejos de alcanzar la tan anhelada eliminación del analfabetismo digital. Todo ello sin ampliar aun sobre el alto grado de analfabetismo en materia de derechos humanos y paz.

Esta simulación democrática es causa y consecuencia de la pobreza en el desarrollo humano, de la violencia política o discriminación en el acceso a la justicia. Es sin duda una compleja fórmula que requiere afinarse para ayudarnos en el establecimiento de indicadores comparables para monitorear el estado de los derechos humanos en nuestra región. Pero también son parte de los desafíos más importantes para los programas de educación en derechos humanos y paz. Desde el campo de la pedagogía y desde autores como

Comenius a Piaget, como detallaremos en el capítulo III y IV, se comparte la idea de que la paz es efectivamente una tarea impostergable para la educación. Así, es necesario mantener –desde la teoría y la práctica- un enfoque indivisible de la educación en derechos humanos, con aquellos otros elementos que le son constitutivos tales como: la paz, la democracia, la justicia y el desarrollo humano y social.

Pero además de estas decepciones señaladas hace un momento, hay que agregar que la guerra o la amenaza de la guerra son contrarias a los principios y aspiraciones de la democracia. Ésta es una causa eminente política, no militar (Cfr. Capítulo I y II). Es por ello que detrás de las guerras latinoamericanas no está la defensa de la democracia, la libertad o la justicia, sino la imposición y la defensa de una causa predominantemente económica e ideológica.

Con este contexto como punto de partida y desde la década de los años setenta, con inspiración en el modelo de educación popular y problematizadora de Paulo Freire y las experiencias de las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs), centenares de organizaciones impulsaron la realización de programas más sistemáticos de educación no formal en derechos humanos y paz dirigidos principalmente a víctimas y promotores comunitarios.

En los años 80s centenares de maestras y maestros en el ejercicio docente creaban nuevos mecanismos para integrar la educación en derechos humanos en el currículo escolar. En general, la estrecha relación entre pedagogía, derechos humanos y paz, de la cual ampliaremos más adelante en los capítulos II, III y IV, unido a la sensibilidad social y política de muchas educadoras y educadores, fueron empujando mayores compromisos jurídicos y políticos con la educación en derechos humanos.

Ya para los años 90s la educación en derechos humanos y paz en América Latina y el Caribe, adquiere un carácter obligatorio en al menos 15 países y, aunque ya existían diversas iniciativas locales en Brasil, Colombia o Perú, en 1991 organizaciones no gubernamentales como Amnistía Internacional definen a la educación como un área prioritaria de su trabajo para la promoción y prevención de las violaciones a los derechos humanos. Así, se consolidaba en el ámbito formal y no formal la educación en derechos humanos, en la cual, de los talleres ocasionales se había pasado a la cátedra obligatoria y de ésta se avanzaba a la definición de programas nacionales de educación en derechos humanos.

En 1992, durante la reunión regional preparatoria de la Cumbre Mundial de los Derechos Humanos, celebrada en San José de Costa Rica, se incluye la referencia expresa a la educación en derechos humanos y, una vez culminada la Cumbre Mundial en Viena (1993), también queda integrada explícitamente la educación en derechos humanos y paz en el “Capítulo D” de la Declaración y Plan de Acción Final.

Para 1994 varias organizaciones no gubernamentales lograron que, a través del gobierno de Costa Rica, se presentara en la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) la iniciativa de una década de la educación en derechos humanos, misma que fue aprobada a fines de ese mismo año y entrara en vigor a partir de 1995 hasta el año 2004.

Siguiendo esta breve cronología, a mediados de 1996 se realiza en Bogotá la primera Conferencia Internacional de Defensores de los Derechos Humanos que, dentro de sus 115 recomendaciones, se propone la realización de programas de educación y capacitación con el fin de afianzar la labor legal y legítima de las y los defensores. Para fines de 1998, se estaba logrando el reconocimiento legal de las Naciones Unidas al trabajo de las y los defensores de los derechos humanos, incluyendo la labor de las y los educadores en derechos humanos y paz.⁴

Ya una vez culminada la Década de la Educación en Derechos Humanos, el sistema siguió avanzado hasta la creación de un Programa de Naciones Unidas sobre Educación en Derechos Humanos y ahora, prácticamente todo el sistema internacional de la ONU está cruzado transversalmente por la educación en derechos humanos y paz. En el presente tiempo, se realizan las primeras reuniones informales y se redactan los primeros borradores de lo que será la Declaración de Naciones Unidas sobre Educación y Capacitación en Derechos Humanos.

Aunque impulsado por las organizaciones civiles, podríamos decir que este es parte del proceso de avance formal de la educación en derechos humanos, pero también hubo otros procesos internos que se vivieron desde las organizaciones no gubernamentales (ONGs) y que las hemos ubicado en cuatro momentos que se explican más a detalle en el capítulo IV. Ellos son:

1. Periodo de avance dialéctico: caracterizado por la presencia de las dictaduras y diversos conflictos armados en la región, aun así, las y los educadores en derechos humanos participamos en los momentos más críticos de las represiones oficiales difundiendo los valores de los derechos humanos y paz. Miles de experiencias sobre educación en derechos humanos y paz se realizaban en secreto o a través de “programas fachada”, mientras que las

⁴. “Los particulares, las organizaciones no gubernamentales y las instituciones pertinentes tienen la importante misión de contribuir a sensibilizar al público sobre las cuestiones relativas a todos los derechos humanos y las libertades fundamentales mediante actividades de enseñanza, capacitación e investigación en esas esferas con el objeto de fortalecer, entre otras cosas, la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de amistad entre las naciones y entre todos los grupos raciales y religiosos, teniendo en cuenta las diferentes mentalidades de las sociedades y comunidades en las que llevan a cabo sus actividades”. ONU. Declaración sobre el derecho y la responsabilidad de los individuos, grupos y órganos de la sociedad de promover y proteger los Derechos Humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidas. Resolución de la Asamblea General 53/144, del 9 de diciembre de 1998. Artículo 16.

organizaciones de derechos humanos y sus activistas éramos sistemáticamente hostigados, allanados, amenazados y hasta eliminados físicamente. Centenares de educadoras y educadores en derechos humanos y paz fuimos obligados al exilio o fueron asesinados, pero muy a pesar de ello, la semilla de esta nueva corriente de educadores en derechos humanos y paz había quedado sembrada para siempre.

2. La institucionalización de la educación en derechos humanos. Pasada la época de las dictaduras, había una percepción generalizada de que se instauraba el tan anhelado modelo democrático en América Latina y el Caribe. Era el periodo en el cual los derechos humanos comenzaban a tener valor jurídico, con la creación de nuevas instituciones. Parecía que era el momento para colocar definitivamente la agenda de la democracia, la paz y los derechos humanos en el subcontinente y, dadas las nuevas circunstancias, muchos educadores regresaron de sus lugares de exilio a sus países, mientras que otros tantos salieron a la luz y se creó una diversidad de nuevos proyectos de educación en derechos humanos y paz.

3. La simulación democrática y en derechos humanos. Pero a pesar del nuevo posicionamiento jurídico y retórico alcanzado, con el tiempo quedaba claro que las cosas no solo no estaban cambiando a fondo, sino que tampoco existía la voluntad o la fortaleza política para hacerlo. A través de sofisticados mecanismos de estigmatización, hostigamiento y amenazas se buscó ejercer control sobre el papel desempeñado por las organizaciones no gubernamentales. Así, nuevamente numerosas y numerosos educadores en derechos humanos y paz vuelven a la resistencia después de constatar que hubo muchas promesas incumplidas y una gran simulación democrática y sobre los derechos humanos.

4. La consolidación de la educación en derechos humanos y paz. Muy a pesar de las simulaciones en derechos humanos, las y los defensores en la región, siguieron alcanzando poco a poco pequeñas conquistas en medio de un ambiente sistemáticamente hostil y de menosprecio por los derechos humanos y la paz. Hoy podríamos decir que en América Latina y el Caribe la educación en derechos humanos y paz ya se encuentra en un proceso de consolidación definitiva que se expresa a través de algunas de sus características:

- ☺ Programas cada vez más especializados y sistemáticos;
- ☺ Mayor experiencia acumulada y consolidación de las organizaciones;
- ☺ La inserción de los derechos humanos en la agenda pública;
- ☺ Mayor integración entre los ámbitos de educación formal, no formal e informal para implementar programas comunes;
- ☺ Avances en políticas públicas sobre educación en derechos humanos;
- ☺ Hay ya un creciente espacio de cooperación entre los Estados y ONGs.

Estos son hechos que nos permite hacer por lo menos tres constataciones: en primer lugar, el papel de liderazgo que América Latina ha

jugado en el impulso de la educación en derechos humanos y paz en el sistema universal de protección de las Naciones Unidas; en segundo lugar, que estos avances jurídico-políticos se han venido dando en medio de un contexto de menosprecio y hostilidad a los propios derechos humanos y; en tercer lugar, que la educación en derechos humanos y paz ha llegado para quedarse definitivamente como una indiscutible necesidad personal y social del presente y futuro de la humanidad.

Es por ello que es muy importante reconocer y afirmar que globalmente, incluyendo América Latina y el Caribe, se ha venido logrando una ascendente internacionalización de los valores y principios de los derechos humanos y la paz, tales como: los derechos de las mujeres, pueblos indígenas y la protección del medio ambiente, entre otros. Poco a poco, en los albores del presente Siglo, continuamos testificando la consolidación de estos cambios globales en materia política, económica, social y tecnológica pero, al mismo tiempo, una consolidación dialéctica de los derechos humanos en la región.

Como nos lo señalaría Freire desde una postura crítica (ver capítulo III): ni debiéramos ser ingenuos para creer que ya alcanzamos lo necesario y que solo nos queda implementar lo logrado; ni ser ingenuos como para negar la potencialidad de lo que se ha conquistado. En otras palabras, diríamos que existen unas conquistas jurídicas y retóricas muy importantes en el campo de la educación en derechos humanos y paz, pero que aun estamos muy distantes de lograr que las cosas realmente cambien para beneficio de todas y todos, sin distinción alguna.

Muchas de estas luchas sociales y políticas, que representaron el sueño y el ideario de miles de líderes sociales que han ofrendado con su vida o su libertad, tampoco han sido en vano. Por ello nuestra concepción de los derechos humanos y paz corresponde a un enfoque historicista, según el cual: la justicia, la paz, la democracia y los derechos humanos son conquistas sociales con consecuencias políticas y jurídicas. Surgen derechos de los que antes no se tenía conocimiento, demostrando que son campos de construcción que se disputan día a día y que se alimentan constantemente en todos los ámbitos de la vida personal y social. Es aquí, como veremos más adelante, que la educación es una necesidad para la democracia, para los derechos humanos y para la paz.

Pero también dijimos antes que nuestra mirada es dialéctica porque si bien persisten diversas formas de violaciones a los derechos humanos y otras nuevas que van evolucionando, igualmente es necesario reconocer la existencia de importantes avances alcanzados en el campo jurídico, político, teórico y de exigibilidad. Como veremos más adelante en el capítulo I, durante el periodo que abarcará el presente estudio (1970 – 2000), Latinoamérica no solo era el lugar más peligroso para la promoción y defensa de los derechos humanos y la paz, sino que además las organizaciones y el número de

defensoras y defensores, incluidos dentro de esta categoría a las y los educadores en derechos humanos, era elevado y seguía creciendo.

Desde la perspectiva de la educación en derechos humanos y paz (EDHP) también se camina por esta forma dialéctica de avance: por un lado persiste el analfabetismo como una forma extrema y concreta que caracteriza a la violación del derecho humano a la educación pero, al mismo tiempo, se puede constatar fácilmente la existencia de múltiples espacios por donde la educación en derechos humanos y la paz hacen su tránsito. Ahora, cuando abordamos el fenómeno del analfabetismo no queremos hacerlo solo desde una perspectiva del subdesarrollo, sino además, denunciarlo como una violación grave de los Estados dirigida a consolidar su modelo político, económico, social y cultural. Así, el analfabetismo no es solo una causa y consecuencia del subdesarrollo o la evidencia de una sistemática violación al derecho humano a la educación, sino además la evidencia de una política de Estado que ofrece garantías de operación al modelo económico capitalista.

Actualmente los países en vía de desarrollo gastan en armas unos U\$22.000 millones de dólares estadounidenses al año,⁵ mientras que en el “Marco de Acción de Dakar” de la Cumbre Mundial de Educación, se estimó que la realización del objetivo de la educación primaria para todas y todos costaría unos U\$8.000 millones de dólares anuales⁶. Con estos datos no solo nos coloca al descubierto la violación sistemática de este derecho, sino además el déficit en la voluntad política de los agentes de poder para cumplir con esta obligación voluntariamente contraída. Es inconcebible, desde el punto de vista ético, que haya mayor capacidad de decisión política y operativa para avanzar en la carrera armamentista y no para garantizar una educación más plena, más integral y universal, máxime si, como tendremos la oportunidad de ver a través de los clásicos, la educación resulta ser un antídoto apropiado y eficaz contra la violencia.

Es por ello que en esta tesis acudimos a los clásicos, para entender como, desde los orígenes de la pedagogía moderna occidental, los derechos humanos y la paz hacen parte de la naturaleza fundacional de la educación sistemática.

Así, de este enfoque holístico y dialéctico se puede inferir que: en primer lugar, los derechos humanos y la paz hacen parte de la naturaleza misma de la educación y; en segundo lugar, que en el derecho humano a la educación no solo interviene el acceso, sino además los objetivos. Esto es, que la educación tiene como objetivos el pleno desarrollo de la personalidad humana, alcanzar la dignidad personal y fortalecer el respeto por los derechos humanos, la

⁵. Amnistía Internacional. “Informe Anual 2004”. Prólogo. EDAI, España. Índice POL 10/004/2004s.

⁶. UNESCO. “Plan de Acción. Foro Mundial sobre la Educación”. Dakar, Senegal del 26 al 28 de Abril de 2000.

tolerancia y la paz. Se constata por tanto que el pleno ejercicio del derecho humano a la educación implica, al mismo tiempo, el acceso al sistema educativo, pero también a una educación comprometida con estándares de calidad apropiados para la formación humana, incluyendo los valores de los derechos humanos y la paz.

¿Por qué entonces la persistencia del analfabetismo?, ¿por qué la educación representa las últimas prioridades de las finanzas públicas? o ¿por qué se persiste más en gastos militares o de seguridad que en educación o el fortalecimiento de los sistemas de protección de los derechos humanos?.

Nuestro interés por hacer alguna mención al problema del analfabetismo tiene varias razones que demostrarían la existencia de un campo específico de investigación, por ejemplo: desde la perspectiva de los derechos humanos, la persistencia del analfabetismo es una evidencia dura del incumplimiento a la garantía universal del derecho humano a la educación o también deja al descubierto el profundo déficit del llamado “Estado de Derecho” para hacer justiciable o exigible el derecho humano a la educación a través de organismos públicos destinados para ello. El analfabetismo sigue siendo, por tanto, un indicador de atraso, así como una causa y consecuencia de pobreza individual y social.

El segundo párrafo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos nos recuerda que “el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad”⁷. Ahora podemos afirmar que, basado en ello y en los propios estudios de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), según el cual, para el año 2000, en términos de educación básica, las cifras de niños sin acceso a la enseñanza primaria superaron los 113 millones y unos 880 millones de adultos analfabetos⁸, no estamos solo ante una violación generalizada al derecho humano a la educación, sino principalmente ante una afrenta contra la humanidad.

Pero además del analfabetismo convencional de la lecto-escritura y del analfabetismo digital de nuestro tiempo, tenemos también, desde nuestra perspectiva, un alto grado de analfabetismo en derechos humanos y paz. Las necesidades actuales de una educación con perspectiva de género o de una educación para la democracia y los derechos humanos, entre otras, no son una deficiencia de la educación como tal, sino la expresión de un profundo distanciamiento entre política y pedagogía. En el cuerpo de nuestra investigación mostraremos como los derechos humanos y la paz hace parte constitutiva del origen de la escuela moderna, por lo menos desde el Siglo XVII. Por lo tanto, estas necesidades educativas constituyen un indicador del

⁷. DUDH. Ibíd. Preámbulo.

⁸. UNESCO. Informe Final. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal del 26 al 28 de Abril de 2000.

analfabetismo en derechos humanos y de un lamentable distanciamiento con la teoría pedagógica.

Para la pedagogía, principios tales como la equidad, la participación, el respeto por la persona, etc., hacen parte de su propia naturaleza constitutiva; mientras que las decisiones que han excluido de la educación a las mujeres o a las minorías religiosas, étnicas, sexuales o de otra índole o que promueven una educación excluyente, corresponden a una definición y una concepción de política pública y no de carácter pedagógico propiamente dicho. Es por ello que estos tipos de educación enunciados anteriormente (género, democracia, derechos humanos, etc.), son actos de justicia necesarios frente a las carencias que provienen de este analfabetismo en derechos humanos y que se expresa a través de políticas públicas educativas regresivas y no porque así lo fundamente la pedagogía desde sus orígenes.

Veremos cómo lucha Juan Amos Comenius para establecer un compromiso internacional con su proyecto pampédico, de cómo John Dewey critica a la educación cívica que sirve más a propósitos nacionalistas en detrimento de una educación con perspectiva de humanidad o la postura de Paulo Freire en la cual la educación es fundamentalmente un campo de disputa política e ideológica (“educación bancaria” versus “educación liberadora”). De ahí que una de las características que se propone esta investigación, pasa por dar cuenta de cómo los principios de los derechos humanos y la paz están presentes en la acción y el discurso pedagógico latinoamericano, no solo como proyecto educativo en sí, sino principalmente como proyecto político, cultural y social.

No siendo el único, este enfoque del derecho humano a la educación centrado en el grado de analfabetismo o acceso a la educación pareciera ser el más común. Desde la segunda mitad del Siglo XX, la mayoría de los países y las organizaciones intergubernamentales evalúan la salud de la educación en un país desde la perspectiva del acceso al sistema educativo formal. Es un indicador muy útil pues representa la parte más básica del ejercicio de este derecho: tener un espacio para el aprendizaje sistemático. Otro asunto más complejo tiene que ver con la calidad de esta cobertura, del proceso de enseñanza, el uso del presupuesto educativo, la formación de las y los maestros, entre otros aspectos. Decimos entonces que no es el único punto de vista, pero que tampoco impide ver el ejercicio efectivo de este derecho humano desde una amplia cobertura. Dicho enfoque nos sitúa en la crisis del sistema escolar que, a la fecha y después de por lo menos cinco siglos de existencia de las escuelas como espacios de formación sistemática, no se logra establecer aun la garantía de una educación universal para todas y todos los ciudadanos del mundo.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Algunas de las principales preguntas que motivaron los temas de investigación fueron:

- ☉ ¿Cuál es la naturaleza pedagógica de los derechos humanos?;
- ☉ ¿Qué tipo de relación se establece entre la educación, los derechos humanos y la paz?;
- ☉ ¿Porque en muchos casos no se hace tan fácil de apreciar esta evidente relación entre pedagogía, derechos humanos y paz?;
- ☉ ¿Qué horizontes o tendencias epistemológicas se abren para el saber pedagógico y el campo de los derechos humanos y la paz?;
- ☉ ¿Tendrá alguna utilidad para la educación en derechos humanos y la paz mirar hacia la historia de la pedagogía y a sus clásicos?

HIPÓTESIS

Las siguientes son las hipótesis que me propongo desarrollar en el presente trabajo de tesis:

1. Los derechos humanos y la paz forman parte de la naturaleza misma de la educación y, en particular, de la estructura fundacional de la escuela moderna occidental. Por tanto, la educación en derechos humanos y paz son una necesidad para la vida personal y el avance la humanidad.
2. Se puede establecer entonces la existencia de una relación de indivisibilidad e interdependencia entre la educación, los derechos humanos y la paz;
3. Los clásicos de la pedagogía también hicieron su contribución al desarrollo de valores y principios tales como: la universalidad, la integralidad, internacionalidad e interdependencia de los derechos humanos y la paz; mismos que hicieron parte fundamental de sus modelos educativos;
4. A pesar de la retórica gubernamental generalizada y muy favorable a los derechos humanos, uno de los desafíos actuales para la educación en derechos humanos y paz tiene que ver con la realización de su propósito de educación universal y su objetivo de “formar para el libre desarrollo de la personalidad humana”, en medio de contextos económicos, políticos, sociales, culturales y tecnológicos adversos, esto es, contextos en los cuales todavía se excluye y discrimina a las personas por su origen nacional, social, económico o étnico; por sus opciones u opiniones políticas, religiosas o sexuales, entre otras.

En el desarrollo de este marco de acción, las y los maestros tenemos una responsabilidad sin igual con el desarrollo del saber pedagógico, así como lo hace el abogado al derecho, el filósofo a la filosofía o el antropólogo a la antropología. De tal manera que la educación constituye para las y los maestros

no solo un campo de acción, sino además un campo de conocimiento. Asimismo, los derechos humanos son de igual manera un campo acción y de conocimiento, por tanto, cuando hacemos referencia a la educación en derechos humanos y paz estamos ante un horizonte de conocimiento y acción educativa, política, social y cultural de las y los maestros que constituye uno de los intereses centrales de la presente investigación.

La presencia contemporánea de los derechos humanos en América Latina y el Caribe nos hace recordar la idea de hombre y sociedad humanizadora que todo proyecto educativo debe contener, así como el reconocimiento de que algunas experiencias de resistencia o emancipación latinoamericana, en defensa de derechos básicos (como la tierra, la educación, el trabajo o la dignidad), han contribuido a forjar este campo de acción y pensamiento pedagógico sobre los derechos humanos. De esta manera se coloca en evidencia, se hace más tangible la relación indivisible e interdependiente de la educación con los derechos humanos y la paz.

OBJETIVOS

1. Promover una re-lectura de los clásicos de la pedagogía desde la perspectiva de los derechos humanos y la paz para, a su vez, hacer un rescate de sus pensamientos políticos-pedagógicos y sus contribuciones a la educación en derechos humanos y paz.
2. Hacer más visible esta intrínseca e indivisible relación entre educación, derechos humanos y paz.
3. Contribuir a la promoción de la educación en derechos humanos y paz, desde una perspectiva amplia que nos permita reconocer, en primer lugar, las obligaciones de los Estados pero; en segundo lugar, el grado de obligaciones que todas y todos tenemos como educadoras y educadores, organizaciones, etc.
4. Aportar elementos que ayuden a establecer parámetros de evaluación para programas específicos de educación en derechos humanos y paz.

CAPITULO I

1. EL CONTEXTO: PUNTO DE PARTIDA

El contexto resulta ser uno de estos puntos comunes de encuentro entre los educadores contemporáneos y los clásicos de la pedagogía. Con diferentes nombres o grados de prioridad, dicho contexto está en la base o es el punto de partida de cualquier proceso educativo. Los grandes educadores que serán objeto de estudio en la presente investigación coinciden en reconocer la importancia que tiene el contexto político, económico y social en las posibilidades de desarrollo individual y colectivo. Juan Amos Comenius, uno de estos grandes educadores de la historia de la humanidad, constantemente nos habla de “la naturaleza” que, en términos generales es asimilable a lo que hoy conocemos como contexto. John Dewey lo define como “medio ambiente” y, para el caso de Paulo Freire, el contexto es justamente el punto de partida de la acción y la reflexión educativa. En la actual época contemporánea se van incorporando explícitamente otros factores esenciales del contexto: la cultura, la ciencia y la tecnología, por ejemplo.

El contexto es aquella gama múltiple de acontecimientos (psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, tecnológicos, etc.) que presentes en el entorno de los sujetos, lo condicionan o lo determinan según sea el caso. Es además el camino por el cual se da el hecho educativo en el presente y al cual se trata de ofrecer respuestas eficaces para el avance o el desarrollo futuro de la vida personal y social. Es precisamente a través del contexto educativo como las personas se integran a la sociedad y sus avances. Por lo anterior, metodológicamente comenzamos con una breve descripción y análisis general del contexto latinoamericano en las últimas tres décadas del Siglo XX y su impacto sobre el desarrollo del derecho humano a la educación, así como del derecho a la educación en derechos humanos y paz en particular.

Por ejemplo: un alumno podría adaptarse a un contexto educativo “bancario”, pero su pensar libre, no necesariamente estaría determinado por esta circunstancia. Ahora, este mismo alumno integrante de una familia pobre que tiene la obligación de elegir entre estudiar o trabajar para ayudar al sustento familiar, si podríamos decir que sus posibilidades de desarrollo personal y social resultan finalmente determinadas por aquellas condiciones de pobreza que les mantiene atrapados. Pero asimismo, este contexto sin la acción de los sujetos sobre él, no sería nada. Tenemos pues la existencia de un conflicto permanente entre contexto y sujeto que finalmente constituye el motor de posibles nuevos avances personales y sociales.

Como se irá detallando a largo del capítulo, este periodo de fines del Siglo XX es coincidente con profundos cambios mundiales: se consolida la evolución de la guerra fría Este-Oeste en nuevas formas y expresiones de conflictos, entre las cuales destacan las tensiones Norte-Sur, a través de fenómenos tales como las migraciones masiva de personas y lo que se ha dado por denominar como “choque de culturas”; así como la llamada “lucha contra el terrorismo” bajo la permanencia de un modelo de relación “amigo-enemigo”⁹. También se constata una revolución tecnológica sin precedentes y la profundización de un sistema de economía globalizada, caracterizado principalmente por la liberación de los mercados y la reducción del papel regulador del Estado. Globalización que ha implicado asimismo una mayor interdependencia interna y entre las naciones, especialmente en temas tales como las comunicaciones, el comercio y las finanzas.

Los años que van entre 1970 al 2000 son nuestro marco temporal de análisis regional. Es efectivamente un periodo cruzado por varios signos de profundas repercusiones políticas, sociales y económicas. Algunos de esos signos están caracterizados por una transición de las dictaduras a gobiernos civiles, un modelo democrático que no logra todavía la confianza de grandes sectores sociales en la región, varios procesos de paz en el subcontinente y una profundización de la brecha entre ricos y pobres. Es necesario afirmar asimismo que, globalmente, incluyendo nuestra región, se ha logrado una creciente internacionalización de los valores y principios de los derechos humanos y la paz, tales como, los derechos de las mujeres, pueblos indígenas y la protección del medio ambiente, entre otros.

Queremos asimismo destacar dos aspectos que influyeron en la decisión de limitar el estudio hasta el año 2000: en primer lugar, durante este periodo reciente América Latina viene viviendo cambios muy importantes en su trayectoria política. Es una etapa que aun no culmina y todavía hace parte de la coyuntura regional. Estamos pues ante un escenario de disputa ideológica y política que impacta profundamente en el campo educativo y en general de todos los derechos humanos y la paz en el hemisferio. Como lo comenta Adam Schaff, “contra lo que suele suponerse, la historia más difícil de escribir es la historia inmediata, contemporánea.”¹⁰ En segundo lugar, este marco temporal (1970 – 2000) también deja por fuera los acontecimientos del 11 de septiembre del 2001 que, reconociendo su importante impacto global, especialmente en el campo de los derechos humanos y la paz mundial, nos deja a su vez muy presente la preocupación de colocar una gigantesca nube que ensombrezca, al mismo tiempo, la historia reciente de las luchas por la causa de los derechos humanos y la paz en subcontinente Latinoamericano y del Caribe. Digamos pues que se trata dos circunstancias históricas inmediatas, que aun se desarrollan y que, por tanto, nos exigiría otros marcos de análisis que

⁹. SCHMITT., Carl. “El concepto de lo político”. Alianza Editorial. Madrid, 1999, Pág. 56 y ss.

¹⁰ SCHAFF., Adam. “Historia y Verdad”. Editorial Grijalbo. México, 1971. Pág. 12

excederían las posibilidades de tiempo y espacio de los que actualmente tenemos.

Más adelante iremos viendo con mayores detalles algunos estudios e instituciones influyentes en la opinión y la academia, tales como: el Latinobarómetro, el PNUD y la CEPAL¹¹ que nos van mostrando un complejo contexto de paradojas en el cual puede encontrarse un crecimiento macro-económico moderado que convive con márgenes también de crecimiento en el desempleo, el analfabetismo y la pobreza. Hay una manera dialéctica del crecimiento que igualmente se expresa en la democracia, los derechos humanos y la paz. No son los tiempos duros y críticos de los años setenta, pero tampoco queremos caer en la ingenuidad de pensar que los avances son profundos y considerables.

1.1. CRECIMIENTO DE LA ECONOMÍA Y DE LA POBREZA

La siguiente tabla muestra la marcha del PIB en América Latina durante las tres últimas décadas del Siglo XX. Además Ricardo Ffrench-David¹², asesor de la CEPAL (Consejo Económico para América Latina de la ONU), nos ofrece otros tres indicadores reveladores para nuestro contexto regional: a) para el año 2005 América Latina creció un 1,1%, quedando por debajo del promedio mundial de 1,3%; b) para ese mismo año, existían en el continente nueve millones de pobres más que en 1990 y; c) mientras que el PIB por habitante latinoamericano representaba una cuarta parte al de los países más ricos (G-7), la distancia entre ricos y pobres era más del doble de esas mismas economías. Estas cifras macro-económicas nos ofrecen al mismo tiempo otras señales importantes de nuestro contexto regional, entre otras, nos muestra progresos de crecimiento demasiado modestos, incluso con atraso frente a otras regiones del mundo, así como una creciente brecha entre ricos y pobres. Es la evidencia del llamado “crecimiento empobrecedor” característico de nuestra región Latinoamericana y del Caribe.

América Latina: crecimiento del PIB entre 1971 al 2003¹³

(Tasas anuales promedio %)

PIB	1971 – 1980	1981 - 1989	1990 - 1997	1998 – 2003
Total	5,6	1,3	3,2	1,3
Per Cápita	3,0	- 0,8	1,4	- 0,3
Por trabajador	1,7	- 1,5	0,5	- 1,1

Los años setenta estuvieron caracterizados por el endeudamiento o mejor dicho por el sobreendeudamiento y los ochentas, como se nota por el PIB en la tabla anterior, por el estancamiento. Periodos que también fueron

¹¹. Ver por ejemplo la página de la CEPAL. www.eclac.cl/publicaciones/

¹². FFRENCH-DAVIS, Ricardo. “América Latina después del ‘Consenso de Washington’”. Revista Quórum, Universidad de Alcalá. No. 18, Págs. 140 - 163.

¹³. Ibíd. Ffrench-David y CEPAL

conocidos como: la década de “la crisis de la deuda” (los 70s), mientras que a los años ochenta se le conoció como “la década perdida”. El problema de la deuda externa se hizo crónico en casi todo el continente, provocando que la década de los 80s estuviese marcada por el estancamiento y altas tasas de inflación.

Deuda Externa Latinoamericana entre 1978 - 1982¹⁴
(Miles de millones de dólares)

	1978	1979	1980	1981	1982
América Latina	150,9	182,0	221,1	275,4	315,3

Las cifras ofrecidas por la CEPAL siguen indicando varios aspectos de nuestra realidad económica: en primer lugar, que la cifra del Producto Interno Bruto (PIB) no revela la realidad del crecimiento para la inmensa mayoría de los habitantes de la región, aunque si reafirma el carácter desigual del ingreso y, en segundo lugar, que el crecimiento económico no repercutiría automáticamente en el crecimiento del empleo o en la reducción de la pobreza. La CEPAL dice que: “Las economías de América Latina y el Caribe parecen haber retornado en 1996 y 1997 al patrón de crecimiento moderado. (...) En el caso del desempleo, que sigue por encima del registrado a comienzos de la década, se observa un deterioro con respecto a ese período. (...) La evolución más favorable del producto en 1996 no se tradujo en una mejora del mercado del trabajo. Por el contrario, el desempleo urbano alcanzó el porcentaje más elevado desde comienzos de la década.”¹⁵

Ante este escenario macro-económico, la primera generación de reformas priorizó la dimensión financiera –no social- de la crisis de los Estados. Éstas se orientaron hacia el mercado, especialmente la apertura comercial y el ajuste fiscal. Pero las cifras vuelven a señalarnos las consecuencias de las medidas que fueron adoptándose. Dice la CEPAL en un reporte posterior que: “como consecuencia del bajo o negativo crecimiento registrado en la mayoría de los países, la tasa de desempleo subió de 8.1% a 8.7%, con lo que no solamente alcanzó la mayor cota de los años noventa, sino que incluso superó los niveles registrados al inicio de los años ochenta como consecuencia de la crisis de la deuda.”¹⁶

Así, estas reformas en los años ochenta y noventa, que siguieron fielmente las directrices del llamado “Consenso de Washington” centrado principalmente en: la liberalización de los mercados, la promoción y protección a los flujos de capital internacionales, que a su vez demandaba la desregulación del sistema financiero y las garantías laborales, así como un audaz ajuste fiscal

¹⁴ CEPAL. “Notas sobre la economía y el Desarrollo”, enero de 1985.

¹⁵ CEPAL. “Estudio económico de América Latina y el Caribe 1996-1997”. Santiago de Chile, 1997. Pág. 14. <http://www.eclac.cl/publicaciones/>

¹⁶ CEPAL. “Estudio económico de América Latina y el Caribe 1999-2000”. Santiago de Chile, 2000. Pág. 20. <http://www.eclac.cl/publicaciones/>

a favor de las grandes inversiones y en contra de las urgentes necesidades en el campo social, tuvieron sus consecuencias, entre otras: a) si hubo generación de riqueza, solo que una riqueza altamente concentrada en pocas manos; b) como consecuencia de esta concentración de la riqueza, los países se mantuvieron prácticamente en un nivel de estancamiento económico; c) se incrementa la tasas de desempleo, así como la precarización del mercado y los derechos laborales y; d) fueron por tanto reformas que no cumplieron sus objetivos manifiestos de ampliar la base de empleos, infraestructura, etc. y combatir la pobreza en la región.

El “Consenso de Washington” (CW) es definido por Antoni Verger como "un paquete de medidas caracterizadas por ser ampliamente liberalizadoras y restrictivas con la intervención estatal. El CW surge en el marco del complejo poder político-económico-intelectual ubicado en Washington (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Congreso de los EUA, la Reserva Federal, grupos de expertos, etc.). En él se cristalizan las pretensiones de expansión de una determinada política económica como paradigma único para la triunfadora economía capitalista, una vez caído el muro de Berlín.

Las medidas que el CW pretende que se apliquen en los Estados son:

- Promoción de la privatización del sector público, disciplina presupuestaria y fiscal, así como austeridad en el gasto público (reduciendo sobre todo los costes sociales: sanidad, educación, pensiones,...)
- Atracción de IED (Inversión Extranjera Directa) y liberalización financiera y comercial, búsqueda de mantenimiento de tipos de cambio competitivos o promoción de desregulaciones varias (como en el ámbito laboral).
- Retirada de ámbitos de intervención por parte del Estado, sobre todo en materia económica. En cambio, promover la expansión del sector privado.
- Garantizar, por encima de cualquier otro, el derecho de propiedad.”¹⁷

Por su parte, Bernardo Kliksber, asesor del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), comentando las cifras de pobreza ofrecidas por dicha institución describe que “desde los 80s se produce una firme elevación del número de personas que gana menos de dos dólares diarios. Verrier (1999) señala que en toda América Latina había entre 1970 y 1980, cincuenta millones de pobres e indigentes, pero que en 1998 ya eran 192 millones. La Comisión Latinoamericana y del Caribe para el Desarrollo Social presidida por Patricio Aylwin (1995) considera que se hallan en pobreza ‘casi la mitad de los habitantes de América Latina y el Caribe’”.¹⁸

¹⁷. VERGER i Planells., Antoni. “El sutil poder de las transnacionales. Lógica, impacto y funcionamiento de las grandes empresas en un mundo globalizado”. Colección Contrargumentos 2. Universitat Politècnica de Catalunya, Observatorio de la deuda en la globalización. Icaria Editorial, 2003. Pág. 23 y ss.

¹⁸. KLIKBERG, Bernardo. “Mitos y falacias en el debate sobre el desarrollo económico y social y la gobernabilidad en América Latina”. Conferencia presentada en el Seminario



No ha habido pues reformas orientadas a la dimensión social. En quince de los diecisiete países de América Latina existe un nivel de desigualdad mayor que el que se podría esperar de acuerdo con el grado de desarrollo alcanzado por esas naciones¹⁹. La pobreza y la concentración de la riqueza –datos duros de nuestra realidad latinoamericana- se ha consolidado en al menos 12 países de América Latina. (CEPAL, 1996). Esta inequidad unida a los altos niveles de corrupción no solo constituye importantes obstáculos difíciles de remover para la lucha por erradicar la pobreza, sino que además es consecuencia de la misma. La pobreza extiende sus enormes y complejas redes, para transformarse en una trampa de la que es muy difícil escapar. En estas redes han caído millones de familias que, generación tras generación, han permanecido atrapadas.

Esta crisis o estancamiento económico hace parte de una problemática más amplia: la crisis de los Estados nacionales en América Latina y el Caribe. Aunque ya habían comenzado las reformas políticas desde los años noventa, la prioridad de las reformas se mantuvo concentrada en la dimensión económica, más que en las reformas políticas y, en menor medida, en las reformas sociales. Reformas que se fundan en la noción de que la economía es una cuestión de las empresas, del sector privado. Que el mercado de los bienes y capitales son el agente regulador natural del desempeño económico de los países y, por tanto, como ya se ha dicho, se requiere una intervención mínima de los Estados.

Regional: "ONGs, Gobernanza y Desarrollo en América Latina y el Caribe". Noviembre del 2001. Montevideo, Uruguay.

¹⁹. LONDOÑO, Juan Luis. "Pobreza, Desigualdad y Formación del Capital Humano en América Latina (1950-2025)". Estudios del Banco Mundial sobre América Latina y el Caribe, World Bank, Washington, USA, 1996. Pág. 3.

Una novedad para estos Estados, es la administración de nuevas políticas sociales, que van desde el control de las inconformidades, incluyendo medidas de fuerza, hasta la mediación con diversos actores sociales, para compartir la responsabilidad del Estado en las políticas públicas de corte social. Para el Banco Mundial el nuevo papel del Estado “ha de ser la de garantizar el orden público, proteger la propiedad privada y aplicar las normas y políticas de forma previsible”²⁰. En un principio se trataba de ir abandonando la responsabilidad del Estado en el campo de políticas sociales, referidas principalmente a la salud, educación y vivienda; obligaciones estatales que se fueron diluyendo a diversos sectores sociales bajo las modalidades de descentralización y desconcentración financiera y administrativa. Pero que posteriormente, hasta estos campos de pura responsabilidad estatal, terminaron haciendo parte del paquete privatizador a favor de los grandes capitales.

Mientras que por un lado de la moneda se avanza muy rápidamente en las desregulaciones de todo el sistema financiero que ha exigido, entre otras medidas, la flexibilización de todas las conquistas laborales y los ajustes fiscales en beneficio de las grandes inversiones; por el otro lado de la moneda, el ajuste mayor lo están llevando las políticas sociales, con reducciones importantes en los presupuestos para salud, vivienda y educación. Son caras de una misma moneda, pues constituyen un buen ejemplo acerca de cómo las audaces medidas macroeconómicas se han hecho en detrimento o a costo de las necesarias reformas sociales.

Es la paradoja de las afirmaciones inmorales de muchos funcionarios de economía cuando realizan expresiones tales como: “a la economía le va bien, pero al país le va mal”²¹. Es decir, que los aparentes logros macroeconómicos no se ven reflejadas de forma automática en bienestar social, demostrando que los beneficiarios principales son, por sobre todo, las oligarquías nacionales, las instituciones financieras y las corporaciones multinacionales, socavando de esta manera los derechos socioeconómicos de las mayorías y contribuyendo a aumentar aún más el abismo que separa a ricos y pobres.

La distribución del ingreso en América Latina es una de las peores del mundo e incluso México nos ofrece, con mayor exactitud, el panorama de lo aquí expresado. El pasado 10 de marzo del 2006, los medios anunciaban en sus primeras planas que ahora el empresario mexicano, Carlos Slim, se ostentaba ya en el tercer lugar de la lista de los hombres más ricos del mundo, luego de que su fortuna aumentara casi 10 mil millones de dólares americanos en el último año, según la revista Forbes²². En pocos meses alcanzó el título de ser el hombre más acaudalado del planeta. Entre tanto, el 31 de junio del

²⁰. VERGER i Planells, Antoni. *Ibíd.*, Pág. 24.

²¹. Frase que emitiera el empresario y presidente de la Asociación Nacional de Empresarios Colombianos (ANDI), Fabio Echeverri Correa en la década de los 80s. En la actualidad es asesor presidencial del presidente Alvaro Uribe Velez.

²². Revista Forbes, www.forbes.com/lists/2006/10/WYDJ.html

mismo año, tan solo un diario de circulación nacional intitulaba “-el Presidente-Fox oculta un millón de pobres”, en el cual, basado en cifras oficiales, se informaba sobre el aumento de la pobreza extrema del país, entendida ésta como la población que está por debajo de la línea de indigencia o “dicho en términos vulgares, son los que nos les alcanza ni para comer”²³.

En otras palabras, el modelo económico que se lleva en México –el mismo que se había implantado por la mayoría de países de la región-, ha permitido, e incluso promovido activamente que, simultáneamente y durante el periodo de un día, tan solo una persona obtenga más de 17 millones de dólares en ingresos y, durante ese mismo día, más de un millón de nuevos mexicanos y mexicanas ingresaran a la franja de los que ya no tienen ni para comer. Es un hecho, por tanto, que el argumento recurrente por los fundamentalistas neoliberales, según el cual, primero se debe generar la riqueza, para después beneficiar al resto de la población, es un enorme engaño. Es parte de una profunda simulación democrática.

Así, podremos ir destacando algunas conclusiones en el terreno económico de la región: América Latina termina caracterizándose por una actividad financiera volátil e inestable; es altamente monopólica y, como consecuencia de ello, considerablemente desigual. La concentración de la riqueza resulta insultante y la pobreza sigue su camino ascendente. Las cifras y los análisis nos indican una marcada ausencia de un enfoque de derechos humanos en las sucesivas reformas. Así mismo, salvo ya marcadas excepciones, continúa profundizándose un modelo económico que reproduce y profundiza la inequidad y atenta contra el disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales. Las enormes disparidades en materia de ingreso en América Latina y el Caribe representan una amenaza directa para la consolidación de la democracia en el continente. Es más, de continuar persistiendo en estas reformas derivadas del llamado “Consenso de Washington”, lo que realmente seguirá avanzando es un estado de democracia artificial y un déficit creciente en el campo de los derechos humanos y la paz.

Hicimos referencia al “modelo” porque efectivamente el tema de fondo transita por allí. Señala el Nobel de economía Joseph Stiglitz que “el problema de que el Fondo Monetario Internacional -y por tanto la comunidad financiera- ponga las reglas del juego no es sólo cuestión de valores (aunque eso es importante), sino también de ideología. Predomina la visión del mundo de la comunidad financiera, pese a que está apoyada por muy pocas evidencias. De hecho, mantiene con tal fuerza sus creencias sobre temas claves, que le parece innecesario darles sustento teórico y empírico.”²⁴ Para la comunidad financiera no parece tener mucha importancia el color político de los gobernantes, siempre y cuando éstos accedan a emprender o mantener las políticas de ajuste

²³. Diario Monitor, 31 de junio del 2006

²⁴. STIGLITZ, Joseph E. “El descontento con la globalización”. Diario “La Jornada”. México, enero 22 del 2002.

estructural recomendadas o que les es favorable; tales son los casos de Colombia, México, Perú, entre otros. Por lo tanto, lo que realmente es importante para estas instituciones financieras internacionales no es el avance democrático y una agenda de políticas públicas que lleve incorporada el reconocimiento de los derechos humanos y la paz, sino la llamada “gobernabilidad” o “gobernanza”.

1.2. DESARROLLO SOCIAL: DECADAS PERDIDAS

En materia de *desarrollo humano*, el panorama es diverso al interior de la región. En general tenemos un desarrollo medio, sin embargo, la mayoría de los países cedieron lugares en la clasificación del Índice de Desarrollo Humano que durante más de una década viene presentando el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Tomando las cifras de 1995 y 2005, en la tabla siguiente, podemos observar una tendencia de deterioro lenta, pero constante, del desarrollo humano en América Latina durante la década de los años noventa que comienza a recuperarse en lo que va del presente Siglo. Es justamente la señal de que las reformas económicas han buscado principalmente estabilizar la balanza de pagos, reducir inflación y controlar –no erradicar- los niveles de pobreza.

Calificación por país según el IDH

PAIS	1995	1996	1998	2000	2002	2003	2005
DESARROLLO HUMANO ALTO							
Argentina	30	30	36	35	34	34	34
Chile	33	33	31	38	38	43	37
Uruguay	32	32	38	39	40	40	46
Costa Rica	28	31	34	48	43	42	47
Cuba	72	79	85	56	55	52	52
México	53	48	49	55	54	55	53
Panamá	49	43	45	59	57	59	56
DESARROLLO HUMANO MEDIO							
Brasil	63	58	62	74	73	65	63
Colombia	57	49	53	68	68	64	69
Venezuela	47	44	46	65	69	69	75
Perú	93	91	86	80	82	82	79
Ecuador	68	64	73	91	93	97	82
Paraguay	87	85	91	81	90	84	88

Fuentes:

Human Development Report 1990 al 2005. www.undp.org

LatinWorld. www.latinworld.com

Para la Organización de las Naciones Unidas “el Índice de Desarrollo Humano (IDH) es una medida sinóptica del desarrollo humano. Mide el progreso medio conseguido por un país en tres dimensiones básicas del desarrollo humano:

- Disfrutar de una vida larga y saludable, medida a través de la esperanza de vida al nacer.
- Disponer de educación, medida a través de la tasa de alfabetización de adultos (con una ponderación de dos terceras partes) y la tasa bruta combinada de matriculación en primaria, secundaria y terciaria (con una ponderación de una tercera parte).
- Disfrutar de un nivel de vida digno, medido a través del PIB per cápita en términos de la paridad del poder adquisitivo (PPA) en dólares estadounidenses.”²⁵

En materia de *desarrollo social*, somos una región paradójica pues se revela, para algunos autores²⁶ e instituciones –como el PNUD o el Latinobarómetro-, un aumento en el desarrollo de derechos civiles y políticos, pero a la vez una de las mayores tasas de criminalidad mundial en alguno de sus países²⁷, así como problemas estructurales muy profundos referidos también a los indicadores crecientes de pobreza. En América Latina y el Caribe se destaca una heterogeneidad al comparar las naciones entre sí y al observar los segmentos dentro de cada una, sin embargo, finalmente cada país manifiesta sus viejas y nuevas vulnerabilidades, es decir, junto a los pobres estructurales aparecen día con día nuevos pobres. Este panorama general nos sirve para hacer notar como existe una corriente muy importante de instituciones, especialmente intergubernamentales, que tratan o hacen conciliar el aumento de la pobreza con un supuesto aumento de la democracia y los derechos humanos, lo cual no reconoce o ataca en conciencia los principios de indivisibilidad e interdependencia de los mismos, promovidos por la Conferencia Mundial de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas.

Esta Conferencia Mundial de 1993 incluyó los conceptos de paz, democracia, desarrollo y justicia social, dentro de la definición educación en derechos humanos. Y lo hizo, porque efectivamente ha encontrado que son indivisibles e interdependientes. La pobreza en el desarrollo humano es causa y consecuencia de la pobreza democrática o de violencia política o de acceso a la justicia, etc. Es sin duda una compleja fórmula que requiere afinarse para ayudarnos en el establecimiento de indicadores comparables para monitorear el estado de los derechos humanos en el mundo.

Integrando conceptos tales como desarrollo, libertades y democracia, el premio Nobel de Economía, Amartya Sen, nos reitera esta relación de indivisibilidad cuando afirma que el “desarrollo humano es el proceso de expansión de las libertades reales que goza un pueblo, viene en efecto a ser

²⁵. PNUD. “Informe de desarrollo humano 2007 – 2008”. Grupo Mundi-Prensa. México, 2007. Pág. 374.

²⁶. LAZAÑA, Marcelo. “Como Llega América Latina al Siglo XXI”. Capítulo I. Instituto Internacional de Gobernabilidad. Barcelona, 2000. 35 Págs.

²⁷. De acuerdo con el Instituto Ciudadano de Estudios sobre la Inseguridad, Colombia, México y Brasil poseen los índices de secuestros más altos del mundo. Cfr. El Artículo: Secuestro en México. www.icesi.org.mx/publicaciones/articulos/2008/secuestro_en_mexico.asp

una definición de la democracia”.²⁸ Así, la pobreza, el analfabetismo, la violencia, etc. son piezas que van conformando una región marcada por una debilidad democrática estructural y por lo que aquí venimos denominando como una “democracia simulada”. Es un panorama no fácil de llevar si tenemos en cuenta el enorme riesgo y desafío por el cual han pasado y siguen pasando las y los defensores de los derechos humanos y la paz.

1.3. AMERICA LATINA Y EL CARIBE: UN TEATRO DE OPERACIONES

“No se puede plantear el problema de los derechos del hombre haciendo abstracción de dos grandes problemas de nuestro tiempo, que son el problema de la guerra y el de la miseria, del absurdo contraste entre el exceso de potencia que ha creado las condiciones para una guerra de exterminio y el exceso de impotencia que condena al hambre a grandes masas.”²⁹

Es muy difícil describir y analizar América Latina y el Caribe, especialmente desde la perspectiva de los derechos humanos y la paz, sin hacer referencia a nuestra historia de conflictos armados. De hecho, el movimiento de derechos humanos y de paz no podría entenderse sin los fenómenos de la violencia y de las guerras. Aun más, existen diversos enfoques metodológicos desde donde pueden abordarse, por ejemplo: Norberto Bobbio nos propone un análisis desde una perspectiva jurídico-política; mientras que Sergio Bagú lo hace desde un marco socio-histórico o Angelo Papachinni que explícitamente propone la mediación de los derechos humanos entre la ética y la guerra desde una perspectiva filosófica.

Una de esas posibilidades que no profundizaremos en el presente estudio, por ir más allá de nuestro objeto de trabajo, es justamente la sugerente postura de Bobbio según la cual, la guerra ha sido siempre uno de los temas obligados y predilectos de toda filosofía de la historia. “Si la filosofía de la historia es la reflexión sobre el destino de la humanidad en su conjunto, la presencia de la guerra en cada fase de la historia humana, por lo menos hasta hoy, constituye para dicha reflexión uno de los problemas más inquietantes y fascinantes”.³⁰

Por cierto que el continente americano vivió muy cercanamente, cuando se presentó la llamada “crisis de los misiles” en el contexto de la confrontación entre Cuba y Estados Unidos de América, la amenaza de una confrontación termonuclear. La sola posibilidad de una guerra nuclear cambia radicalmente todos los escenarios y los marcos de reflexión presentes hasta el momento. Es

²⁸. SEN, Amartya. “Desarrollo y libertad”, Madrid, Ediciones Planeta, 2000, Pág. 13.

²⁹. BOBBIO., Norberto. “El Problema de la Guerra y las Vías de la Paz”. Gedisa Editores. Barcelona, 1981. Pág. 155.

³⁰. BOBBIO. Ibíd. Pág. 23.

en este contexto que Sergio Bagú hace un justo reclamo a los intelectuales latinoamericanos o latinoamericanistas por no haber colocado el suficiente interés para una situación “que ha sido tan consustancial a la humanidad”, al punto de denominarle, incluso, como una “cierta indiferencia” de la intelectualidad regional con este momento. América Latina se presenta pues, como una región que transita por las guerras internas; que las vive como tragedias de su cotidianidad y por si fuera poco, convivió de cerca la amenaza de una acción termonuclear. Por ello la pregunta de Bagú sigue vigente: “Si la guerra fuera una modalidad sustantiva del ser humano. ¿A qué se debe esta indiferencia tan notoria en la cultura latinoamericana?”³¹

Aceptando y compartiendo este reclamo de nuestro maestro en historiografía de América Latina, expresamos asimismo que nuestro enfoque para esta ocasión, no busca teorizar sobre la guerra y la paz, sino la de hacer una muy breve descripción de los conflictos internos como una de las causas y consecuencias de las violaciones graves a los derechos humanos y al derecho humanitario. La intencionalidad es visualizar a groso modo este contexto en el cual se desarrolla un periodo crucial para el impulso de la educación en derechos humanos y la paz en Latinoamérica y el Caribe. Aunque solo nos quedemos en una fase descriptiva de los conflictos nacionales en la región, de todas formas nos ayuda a mostrar las dificultades que enfrentaban las y los defensores de los derechos humanos y la paz, incluidos las y los educadores en este campo. Pensamos también en la necesidad de no olvidar el dolor que aun representa para millones de familias esta historia de horror por causa de las confrontaciones armadas y además porque en la mayoría de los casos, éstos conflictos y sus causas aún no están resueltos definitivamente, dejando con ello siempre la posibilidad de reabrirse.

“En nombre de los derechos del individuo, de la lucha contra el totalitarismo, el narcotráfico o el terrorismo, o de la lucha contra la intervención militar de un Estado del Tercer Mundo en las fronteras de otro —como cuando Irak intervino contra Kuwait—, se ha justificado la intervención militar de las grandes potencias que hacen suyo el derecho universal y la aplicación responsable del mismo.”³²

Pero tampoco podemos explicar este periodo de crueldad y de guerras en América Latina y el Caribe sin hacer alguna mención a la alta participación de los Estados Unidos de América (EUA) en los diversos conflictos de la región. Para Rangel, la participación de los EUA no solo recompone el tablero de los conflictos, sino que además “altera la dinámica de la confrontación interna”³³ en

³¹. BAGU, Sergio. “Catástrofe política y teoría social”. Siglo XXI editores. México, 1997. Pág. 13.

³². GONZÁLEZ Casanova., Pablo. “Globalidad, Neoliberalismo y Democracia”. 1ª. Edición, UNAM / CIIH. México, 1995. Pág. 8.

³³. RANGEL Suárez, Alfredo. “Colombia: Guerra en el fin de Siglo”. Tercer Mundo Editores y Universidad de los Andes. Bogotá, mayo del 2000. Quinta Reimpresión. Pág. 138.

cada país. En el pasado reciente la justificación tenía que ver con el peligro que ofrecía el comunismo internacional en medio de una feroz guerra fría, hoy en día, el enemigo interno e internacional a combatir es el narcotráfico y la llamada “lucha contra el terrorismo”. Cabe destacar que no solo hablamos de su presencia directa, sino de su enfoque y de sus formas para enfrentar muchos de estos conflictos que han tenido orígenes en la exclusión política y la pobreza. Nos referimos, por ejemplo, a los famosos “Manuales X” utilizados como material didáctico en la tristemente conocida “Escuela de las Américas”³⁴, que antes tenía su sede en Panamá y a la fecha opera en Georgia (USA), en los cuales se promovía abiertamente las torturas, las desapariciones forzadas e incluso el asesinato, como armas para combatir a las disidencias políticas. Cabe destacar aquí que en la administración Bush-hijo se promovió una ofensiva legal para el uso de la tortura en contra de sus enemigos, bajo la sónica denominación de “posturas estresantes” entre otras.

“Ninguna cultura como la occidental ha sido construida en toda la historia sobre una masa más numerosa de dominados por la violencia (...) Si existe una correlación entre guerra y expansión del sistema capitalista”³⁵

Las confrontaciones armadas en la región han servido prácticamente a todos los propósitos del sistema capitalista estadounidense. Han sido un factor esencial en su origen, en su consolidación y quizás, paradójicamente por su desenfrenada carrera armamentista y la descomposición social en la que se encuentra, de su propio declive. Esta historia de conflictos, es la historia de un modelo económico, político y social que debió imponerse por la fuerza. Es el modelo derivado del “Consenso de Washington” que nos iba mostrando su verdadera vocación autoritaria, excluyente y empobrecedora. Para nuestro caso regional, estas reformas debían competir además con las viejas dictaduras y oligarquías enquistadas en nuestras naciones y dispuestas a seguir resistiendo, ya no solo contra el llamado “enemigo interno”, sino incluso contra el propio capital extranjero. Es por ello que nuestra experiencia no es primordialmente la del diálogo y la acción política, sino la de imposiciones y confrontaciones violentas.

Durante los años setenta y ochenta varios países de América Latina sufrían graves procesos de guerra interna por acción de diversos poderes de facto o paralelos al poder del Estado³⁶, que combaten con el fin de obtener la mayor parte posible de estos beneficios de la economía legal o subterránea.

³⁴. Materiales obtenidos por los programa MSP y MEC de Amnistía Internacional.

³⁵. BAGÚ., Sergio. “Tiempo, Realidad Social y Conocimiento”. Siglo XXI Editores. Decimoquinta Edición. México, 1999. Págs. 20, 22 y 70.

³⁶. Grupos políticos de oposición armada, también llamados grupos insurgentes o guerrilleros. Grupos paramilitares, narcotraficantes, entre otros y la respuesta del Estado a través de sus Fuerzas Armadas.

En el caso Centroamericano, Guatemala, El Salvador y Nicaragua, protagonizaron intensos conflictos de enormes dimensiones y gran dolor. Podría decirse incluso que en Guatemala se llevó a cabo la más atroz de todas las guerras en esta parte del sub-continente americano y que enfrentaba al ejército regular con la insurgencia armada de la “Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca” (URNG). La URNG se crea en 1982 como resultado de la fusión de otros cuatro grupos guerrilleros: el Partido Guatemalteco del Trabajo (PGT), el Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP), la Organización del Pueblo en Armas (ORPA) y las Fuerzas Armadas Rebeldes (FAR)³⁷. Tras la firma de los acuerdos de paz en diciembre de 1996, el prolongado conflicto armado de Guatemala dejó más de 200 mil muertes y una historia de pobreza e impunidad todavía no resuelta. La mayoría de las víctimas fueron los pueblos indígenas que siguen sufriendo de marginación, por lo que el futuro de las investigaciones nos tendrá que despejar la sospecha de haberse configurado, en aquel país, el delito de genocidio: un delito contra la humanidad.

De acuerdo con la Convención para la prevención y la Sanción del Delito de Genocidio, adoptada por las Naciones Unidas, “se entiende por genocidio cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso, como tal: a) matanza de miembros del grupo; b) lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; c) sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno del grupo; e) traslado por fuerza de niños del grupo a otro grupo.”³⁸

La verdad sobre la posibilidad del delito de genocidio contra la población indígena guatemalteca, es una deuda todavía pendiente con las víctimas y sus familiares, asimismo como una deuda con la humanidad. La aplicación en Guatemala de los principios de verdad, la justicia, reparación y no repetición de las graves violaciones a los derechos humanos y al derecho humanitario son una indiscutible condición o parámetro del verdadero avance democrático en nuestra región. En caso de configurarse el delito de genocidio, una tragedia de esta envergadura, no podría quedarse en la impunidad histórica. La calificación de un delito que tenga implicaciones para el derecho internacional suele ser muy complejo, máxime si éste constituye un crimen de lesa humanidad, que forma parte de las obligaciones de justicia universal que compromete a todos los Estados miembros del sistema de Naciones Unidas. El genocidio es uno de estos delitos.

³⁷. BEJARANO, Jesús Antonio. “Una agenda para la paz. Aproximación desde la teoría de la resolución de conflictos”. Datos históricos tomados del capítulo sobre “Las guerrillas en América Latina”. Tercer Mundo Editores. Bogotá, junio de 1995. Págs. 185 y ss.

³⁸. ONU. “Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio”. Adoptada por la Asamblea General en su resolución 260 A (III), del 9 de diciembre de 1948. Entró en vigor el 12 de enero de 1951.

Solo uno de los hechos que hace compleja esta definición tiene que ver, en primer lugar, con el carácter político del sistema internacional de las Naciones Unidas y, en segundo lugar, con las implicaciones políticas que tienen las decisiones que allí se toman. Aunque el Artículo VII de la Convención de Naciones Unidas contra el genocidio no lo define como un delito político, el hecho de que los grupos políticos hayan sido excluidos de la protección que otorga la Convención, nos ofrece una idea de cómo el sistema resulta limitado para proteger a todas las personas de “la intención” de ser eliminadas por sus posiciones políticas o su condición social.

Sin embargo, respecto del delito de genocidio o de cualquiera de los otros actos enumerados en el Artículo III, la Convención, en sus Artículos I y VIII, establece la obligación a los Estados parte y al sistema de Naciones Unidas de prevenir y sancionar dicha conducta. La historia nos ha venido mostrando que los Estados son muy reacios al momento de sancionar conductas de otros Estados, lo cual impacta directamente sobre las víctimas y sobre la credibilidad y efectividad del propio sistema internacional de protección. Por ello, en términos generales, las negociaciones se concentran primordialmente sobre las posibles medidas efectivas de prevención que, incluyen como últimos recursos, el uso de la fuerza (Capítulo VII de la Carta de Naciones Unidas). Aun así, es importante destacar que la definición de genocidio adoptada por la Convención, fue recogida de manera idéntica por el Estatuto de Roma, que da vida a la Corte Penal Internacional, en su Artículo VI. Es un hecho que da mucha trascendencia dado que permite hacia futuro castigar la conducta de individuos responsables de genocidio ante una corte internacional de carácter permanente.

Aunque nos hemos concentrado en el delito directo de genocidio, es muy importante destacar también la existencia de otros cuatro delitos accesorios o complementarios que la Convención ofrece castigo: a) “La asociación para cometer genocidio”; b) “La instigación directa y pública a cometer genocidio”, “La tentativa de genocidio”, “La complicidad en el genocidio”. Dado que son “otros” delitos, éstos pueden enjuiciarse de manera independiente. Podrían asimismo comprobarse de manera más rápida y ejercer una acción preventiva sobre el delito de genocidio en sí. También son delitos que hacen parte o están relacionados con otros tratados internacionales y que entrarían a operar independiente si el Estado en cuestión no haya ratificado la Convención sobre genocidio o ayuda a levantar con mayor fuerza la presión internacional. Es el caso de la “instigación” que puede ser recogida en el Artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos –mismo Art. 20 en la Convención Interamericana de Derechos Humanos- y que establece la prohibición de la “apología del odio nacional, racial o religioso”.³⁹

³⁹. ONU. “Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos”. Adoptado el 16 de diciembre de 1966. Entró en vigor el 23 de marzo de 1976. Art. 20 (2). “Toda apología del odio nacional, racial o religioso que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia estará prohibida por la ley”.

Para regresar a la descripción general de nuestro contexto regional, es menester decir que esta extensión sobre la muy posible configuración del delito de genocidio en Guatemala, es solo un pequeño homenaje a las víctimas y una necesaria rememoración histórica de un delito que nunca prescribe, dado que las principales acciones represivas estuvieron dirigidas expresamente contra poblaciones indígenas de aquel país. Parte de las obligaciones éticas de nuestros programas de educación en derechos humanos tienen que ver con la justicia para las víctimas de estas graves violaciones a los derechos humanos y al derecho humanitario, de la cual sabemos que la idea del “nunca jamás” pasa indiscutiblemente por esta memoria de los hechos ocurridos.

En El Salvador, motivados por los fraudes y golpes militares de los años setenta, la inspiración de la revolución cubana, una larga sucesión de alianzas entre diversos grupos de izquierda y finalmente el asesinato de los miembros del Comité Ejecutivo del recién creado Frente Democrático Revolucionario (FDR), a manos de una brigada anticomunista de la policía encubierta, no solo cerró toda posibilidad de negociación con el Estado, sino que además presionó la creación del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) a fines de 1980. El FMLN fue entonces la integración de varios grupos de la izquierda que por la acción represiva del Estado se ven empujados a la confrontación total. El Salvador enfrentó pues lo que podríamos identificar como una típica guerra civil por la conquista derechos políticos arrebatados sistemáticamente por un régimen oligárquico y como es tradicional en este tipo de regímenes, descaradamente opulento. Asimismo, como ocurrió en todos los conflictos armados de la región, éste también tuvo un alto costo en vidas humanas, aumento de la pobreza y una activa participación de los Estados Unidos de América en el desarrollo de las hostilidades armada. Aunque se firma un acuerdo de paz en 1992, los testimonios que algunos integrantes del Comité Salvadoreño de Derechos Humanos nos ofrecieron, describían este proceso de negociación por la paz como un “proceso cupular y en el exterior”, para dar a entender que fue un proceso en el cual la gran mayoría de la población estuvo ajena a los contenidos de las negociaciones. Muy a pesar de todo esto, o quizás a causa de ello, el país sigue presentando altos niveles de violencia y de pobreza.

Nicaragua enfrentó asimismo un prolongado conflicto armado interno del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) contra la dictadura de Anastasio Somoza. El FSLN se crea en 1961 y, como ocurrió varios años después con el FMLN, toman los nombres de legendarios revolucionarios de principios del Siglo XX.⁴⁰ Aunque la dinastía Somoza fue derrocada en 1979, el conflicto armado y la violencia política se mantienen por más de una década, en la cual los llamados “contras”, apoyados financiera y logísticamente por los Estados Unidos de América, combatieron al nuevo régimen Sandinista de Nicaragua. A la fecha, como ocurre con su vecino –El Salvador-, Nicaragua se

⁴⁰. Ibíd. Bejarano. Págs. 185 y ss.

mantiene sumergido en la pobreza y la violencia, ocupando el segundo lugar de pobreza en la región después de Haití.

En América del Sur, tanto Perú como Colombia representaron los dos principales conflictos armados internos en esta parte del sub-continente. Reconociendo sin embargo, la existencia de otros movimientos armados que han sido controlados o eliminados, como fue el caso, por ejemplo de: “Alfaro Vive ¡Carajo!” (AVC), creado a inicio de los años ochenta en el Ecuador. Estos conflictos se han caracterizado por el desarrollado de métodos crueles, inhumanos y degradantes, muy distantes de los principios del derecho de la guerra o del derecho internacional humanitario. Ni siquiera del mínimo establecido en el Artículo 3º común a los cuatro Convenios de Ginebra de 1949, tales como las prohibiciones del secuestro, la tortura, las ejecuciones extrajudiciales, entre otras graves infracciones a los derechos humanos y el derecho humanitario. En el caso peruano, el Estado combatió con rudeza a los grupos Sendero Luminoso, un movimiento de corte maoísta fundado en 1979 y denunciado por las Organizaciones no Gubernamentales (ONGs) por las enormes atrocidades en sus acciones y, al mismo tiempo, al Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA) básicamente de inspiración castrista, fundado en 1982. Justo en los momentos en los cuales terminábamos este estudio, se dio a conocer una sentencia por 25 años de prisión para el ex-presidente Alberto Fujimori, por los delitos de corrupción y violaciones a los derechos humanos en el Perú.

Para el caso de Colombia y teniendo en cuenta que soy un testigo accidental como quiera que sea mi país natal, confieso que se me hace muy complejo realizar una síntesis del mismo. De los trabajos publicados por Arturo Alape⁴¹, entre otros múltiples autores que estudian la cotidianidad del conflicto armado colombiano, es un hecho común que se trata de una guerra que cruzó la barrera de los 50 años y, por tanto, lo caracteriza como uno de los tres conflictos armados internos más antiguos del mundo y que, con el transcurrir de los tiempos, se ha vuelto en uno de los más complejos, dado que ha integrado otros factores y actores de violencia representados en las diversas modalidades de tráfico (personas, dinero, drogas y armas).

Allí intervienen, además de las fuerzas del Estado, diversos grupos paramilitares que actúan con el apoyo o aquiescencia del mismo, agrupados principalmente en las Autodefensa Unidas de Colombia (AUC), creadas a inicios de los años ochenta y la insurgencia del Ejército de Liberación Nacional (ELN), fundado en 1964 (julio) y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), fundada también en 1964 (mayo), lo que las constituye asimismo en una de las guerrillas más antiguas del mundo. Decimos más de cincuenta años pues nos situamos en 1948 cuando fue asesinado el caudillo y candidato liberal a la presidencia, Jorge Eliecer Gaitán, en el episodio conocido

⁴¹. ALAPE, Arturo. “La paz, la violencia: testigos de excepción”. Planeta Colombiana Editorial, Quinta edición. Bogotá, octubre de 1999. 640 Págs.

comúnmente como “El Bogotazo” y desde donde comienza un periodo de guerra civil que aun tiene diversas expresiones y consecuencias. Otros grupos armados se incorporaron a la vida civil a través de prolongados procesos de negociación⁴² o simplemente fueron dejando de operar, tales son los casos del Ejército Popular de Liberación (EPL), El Movimiento 19 de abril (M-19), El indigenista movimiento Quintín Lame y otros.

Además de la participación activa de los EUA, la represión militar entre las décadas de los años sesenta y ochenta también tuvo una característica particular en América Latina: la colaboración entre los dictadores sudamericanos y la transnacionalización de sus políticas y estrategias de terror estatal. Uno de estos tristemente acuerdos de colaboración fue la creación de una estrategia represiva internacional denominada: “Operación Cóndor”. Este acuerdo de colaboración ejecutó un plan sistemático y minuciosamente organizado para lograr la vigilancia, detención y erradicación, mediante violaciones a los derechos humanos (como la tortura, las “desapariciones” forzadas o las ejecuciones extrajudiciales), de los opositores al régimen más allá de sus fronteras.

Otra tendencia regional muy delicada y poco tratada que se deriva de esta llamada “lucha contra el terrorismo” impulsada por los EUA, es la eliminación de los delitos políticos y conexos en los códigos penales, además de señalar y colocar casi en el mismo nivel que el “terrorismo”, la protesta social o la defensa misma de los derechos humanos y la paz. Es una concepción del derecho en disputa. Mientras la historia de los derechos humanos nos indica que éstos surgen como una manera de contener los abusos del poder del Estado, pareciera que quiénes han ostentado dicha protección Estatal, ahora buscan en la Ley una cierta protección de sus privilegios y un escudo de impunidad institucional frente a la creciente presión ciudadana.

Los Derechos Humanos



Contener el poder

La Ley



Contener la ciudadanía

Además resulta muy paradójico y revelador que en la mayoría del continente, mientras el movimiento social de los derechos humanos y paz viene buscando copar todos los espacios (políticos, sociales, jurisdiccionales y otros), que los propios derechos humanos les ofrece; el Estado por su parte trata de esquivar sus obligaciones voluntariamente contraídas y reducir el alcance de los logros alcanzados en el mismo campo de los derechos humanos y la paz. Prácticamente un día antes de culminar su mandato, el presidente Bill Clinton suscribió el Estatuto de Roma que daba vida a la Corte Penal Internacional y,

⁴². REYES., Alejandro. “Pacificar la Paz. Lo que no se ha negociado en los acuerdos de paz”. Director de la Comisión de Superación de la Violencia. Publicado por la Universidad Nacional de Colombia, El CINEP, La Comisión Andina de Juristas y CECOIN. Bogotá, marzo de 1992. 301 Págs.

prácticamente un día después de su posesión, el presidente George W. Bush retiró la firma que su predecesor había realizado.

El 10 de enero del 2002, nuevamente el presidente de los Estados Unidos, George W. Bush, firmó la Ley 107-115, que abarca la mayor parte de la ayuda al extranjero. En ella se incluía una suma de 625 millones de dólares para la región andina, cantidad destinada en su mayoría a Colombia. Una gran parte de esa ayuda se dedicaría a prestar al ejército colombiano ayuda en materia de seguridad y, de acuerdo con el *Informe anual sobre capacitación militar* -publicado por el Departamento de Estado-, de los más de 15 mil latinoamericanos que fueron adiestrados por el Pentágono en el 2001, 6 mil 300 eran militares colombianos, 1082 salvadoreños, 899 de Ecuador y 857 militares mexicanos.⁴³ Estos componentes de ayuda son complementarias a las bases militares estadounidenses de información y de detección que ya existen en: Aruba (Curaçao), Manta (Ecuador), Comolapa (Salvador), Liberia (Costa Rica), Vieques (Puerto Rico), Alto Huallaga (Perú), Juanchaco (Colombia).⁴⁴ Sin hacer referencia a los radares que cuentan con acceso exclusivo a bases militares en Argentina y a la de Alcantara en Brasil. Con Panamá hay una cláusula del acuerdo en la devolución del canal que prevé la posibilidad de una intervención armada si la zona está amenazada.

Con el “Plan Colombia” estamos presenciando la consolidación de una nueva etapa de intervención de los Estados Unidos en América Latina y el Caribe: de una política de no intervención abierta muy denunciada desde tiempo atrás por los teóricos de la *dependencia*, que significaba “en la realidad un apoyo velado con los servicios de inteligencia a los sectores derechistas de América Latina a cambio de una tolerancia e implementación incondicional de sus intereses”⁴⁵, a una política de acción militar directa.

El “Plan Colombia” fue aprobado en las administraciones de Andrés Pastrana y Bill Clinton⁴⁶, dirigido especialmente a combatir la amenaza del narcotráfico, pero con una injerencia directa sobre el conflicto armado interno. Este plan hizo que durante los años noventa Colombia pasara de ser el mayor receptor latinoamericano de ayuda militar y policial estadounidense, con el peor

⁴³. La Jornada, Diario. Mayo 21 del 2002. México.

⁴⁴. Amnistía Internacional USA. “Poder inigualable, principios incumplidos. Las implicaciones en los derechos humanos del entrenamiento estadounidense para fuerzas militares y policiales extranjeras”. Nueva York, 2002. 90 Pág.

⁴⁵ CARDOSO, Fernando H. y FALETTO, Enzo. “Dependencia y Desarrollo en América Latina”. Siglo XXI. 29 Edición. 1999. Pág. 152.

⁴⁶ Artículo 3201 de la Ley 106-246 adoptada por el Congreso de los Estados Unidos, que aprueba un paquete de “ayuda de emergencia” de 1,600 millones de dólares por 2 años e introduce condiciones específicas relativas a los derechos humanos para otorgar la ayuda militar. Cabe señalar que el Presidente Clinton invocó la Sección 4 de este Artículo para dejar al margen las condiciones relativas a los derechos humanos, “cuando el presidente determina que tal medida estaría al servicio de la seguridad nacional”. Cfr. Amnistía Internacional: Colombia. Los Derechos Humanos y la Ayuda Militar Estadounidense. AMR 23/65/00/. Londres, agosto del 2000. 34 Págs.

historial en derechos humanos y derecho humanitario, a transformarse, desde 1999, en el principal receptor de estas transferencias en el ámbito mundial reemplazando a Turquía (Israel y Egipto podrían ubicarse dentro de otra categoría).

Es el tránsito de una concepción que ve a la guerra como “un mal necesario” para lograr los objetivos del modelo capitalista en expansión y que los protege al mismo tiempo de las inconformidades que el propio modelo genera, a una concepción de “guerra justa” o guerra legal que se expresa a través de dos vertientes muy visibles en la actualidad: por un lado, un criterio ideológico según el cual el modelo capitalista es el único camino viable y por tanto es justificable que se imponga a cualquier precio y; por otro lado, un criterio jurídico, en el cual la guerra es discutida y aprobada por el Congreso y por tanto se constituye en el justo castigo para el enemigo, la disidencia o la oposición interna o internacional. Esto incluye las llamadas “guerras preventivas”, en las cuales se arremete contra el enemigo usando el factor sorpresa, para desactivar o eliminar un inminente y supuesto ataque del contrario.

Obviamente los diversos conflictos armados en la región son un enorme campo de investigación y análisis que no son propiamente dicho nuestro objeto en este estudio, pero que sin embargo, este breve recordatorio de los diversos conflictos armados en el continente nos sirve para situar algunos elementos del contexto regional necesarios para entender los campos de la educación, de los derechos humanos y de la paz en los cuales se desenvuelven las y los activistas, las y los defensores, así como las y los educadores en derechos humanos y paz en particular.

Para ir concluyendo este breve apartado sobre conflictos armados en la región, podríamos destacar lo siguiente:

a). Los casos de Guatemala, Perú o Colombia son claros ejemplos de cómo los derechos humanos, la paz y la población civil siguen siendo las principales víctimas de los conflictos armados. Según la Oficina Federal Suiza para la Protección Civil, la proporción de homicidios en la Primera Guerra Mundial fue de 200 militares por cada civil; en la Segunda Guerra Mundial, aproximadamente un militar por un civil, y en la Guerra de Vietnam, un militar por cada veinte civiles.⁴⁷ Es decir, en la actualidad hay una tendencia inversa de muertes civiles por militares en los conflictos armados.

b). El persistente enfoque militarista para atender demandas sociales, políticas y económicas, alimentado históricamente por la presencia activa de los EUA y la inercia de gobiernos que han actuado con impunidad, siguen marcando un escenario de preocupación para la educación en derechos

⁴⁷ . ROGERS, A.P.V. “Una guerra sin víctimas”. Revista Internacional de la Cruz Roja. N° 837, marzo del 2000. Págs. 165 - 181

humanos y paz en la región.⁴⁸ Para nosotros, la guerra y la violencia son escenarios contrarios a los valores educativos, de derechos humanos y paz. Incluso, desde una perspectiva pedagógica, una misión de la educación es justamente la de formar para el respeto a la vida, mientras que, desde la perspectiva de los derechos humanos, la paz no solo está en el fundamento que inspiró la creación misma del sistema universal de protección, sino que además la promoción de la guerra constituye una infracción a la Carta de Derechos Humanos de las Naciones Unidas⁴⁹.

c) Desde la teoría de los derechos humanos, entre ellas una definición de la Cumbre Mundial las Naciones Unidas sobre los Derechos Humanos de 1993⁵⁰, así como desde la pedagogía existe una intencionalidad para establecer una relación de interdependencia entre la educación, los derechos humanos y la paz. A pesar de esto, hay una tendencia, fundada en posicionamientos políticos y una distinción existente en el marco jurídico del derecho internacional humanitario (DIH) y del derecho internacional de los derechos humanos (DIDH), dirigidos a separar las nociones y aspiraciones de los derechos humanos y la paz. La paz es definida básicamente como la ausencia de conflicto y pareciera que solo llama la atención cuando las sociedades enfrentan algún tipo de violencia exacerbada. Cuando esto ocurre, comienza a hacerse frecuente la existencia de diversos programas de educación en derechos humanos que caminan en paralelo con programas de educación para la paz. Nosotros queremos insistir en que los derechos humanos y la paz son nociones y aspiraciones comunes de la humanidad, se complementan la una de la otra y no conviene separarlas, no solo para efectos educativos, sino incluso desde la perspectiva de la defensa y su exigibilidad efectiva. La democracia, la justicia, el desarrollo, los derechos humanos, la paz, entre otros, no son nociones yuxtapuestas sino convergentes.

d) Este panorama de dictaduras y conflictos armados nos sitúa en la gravedad y la profundidad de la causa de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario en la región, así como en el enorme riesgo y desafío por el cual han pasado y siguen pasando las y los defensores de los derechos humanos a tal punto que la organización Amnistía Internacional catalogó en su momento a nuestro subcontinente como la parte más peligrosa del mundo para la defensa y promoción de los derechos humanos⁵¹.

⁴⁸. Por ejemplo en México siguen muy presentes los hechos de confrontación social con fuerzas gubernamentales en Oaxaca, San Salvador Atenco, Guerrero, entre otros.

⁴⁹. ONU. "Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos": "Toda propaganda en favor de la guerra estará prohibida por la ley". Art. 20 (1). También es el mismo Artículo en la Convención Americana de Derechos Humanos.

⁵⁰. La definición de educación en derechos humanos debe "abarcara la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social". Declaración y Programa de Acción de Viena, Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena, 14-25 de junio de 1993, doc. ONU A.CONF.157/24, párr. 78 y ss.

⁵¹. Amnistía Internacional. "Actores Esenciales de Nuestro Tiempo. Los Defensores de los Derechos Humanos en América". Índice AMR 01/09/03/s. EDAI. Madrid, 2003.

e). Desde luego que el fin de las hostilidades armadas son motivo de felicidad para muchas personas, familias y comunidades enteras. Sin embargo, la posibilidad de construir una paz duradera, con justicia social, aun sigue siendo un pendiente muy lejano y postergado. Los principios de verdad, justicia, reparación y no repetición⁵² a favor de las miles de víctimas de violaciones a los derechos humanos siguen sin ser atendidos integralmente. Esta circunstancia mantiene las heridas y la memoria viva de tantos años de guerra sucia y atrocidades que persiste bajo el manto de la impunidad institucional. Cabe destacar que, como lo establece el preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso y la impartición de justicia está directamente relacionado con la vigencia de los derechos humanos y las posibilidades reales de paz⁵³. Esta ausencia de justicia no solo socava la paz, sino que además impide las posibilidades mismas de la tan anhelada consolidación democrática.

f). De la reflexión anterior podemos asimismo afirmar que la transición de las dictaduras y los conflictos armados a los gobiernos civiles, vía procesos electorales aun muy deficientes, no son una garantía de paz y democracia plena, mientras no haya una observancia efectiva de los principios de universalidad e interdependencia de los derechos humanos. No es compatible, desde nuestra perspectiva de los derechos humanos, celebrar un supuesto auge democrático en América Latina pero, al mismo tiempo, reconocer lo poco que se ha hecho para combatir la pobreza, la discriminación y la exclusión social.

g). Estas diversas expresiones de pobreza, desigualdad y exclusión que son al mismo tiempo causa y consecuencia de estos conflictos armados, siguen muy presentes en la realidad de América Latina y son un constante germen de nuevas formas de violencia futura.

h). Ante una tendencia de desencanto político que, a su vez contribuye a exacerbar los conflictos sociales y políticos causados también principalmente por una violenta expansión del sistema de mercados en América Latina, atender a todos los esfuerzos para una mayor convivencia nacional y regional se constituye en uno de nuestros deberes más importantes desde los programas de educación en derechos humanos y paz. En palabras de Kant, “la paz perpetua, que se deriva de los hasta ahora mal llamados tratados de paz (en realidad armisticios), no es una idea vacía sino una tarea”.⁵⁴ Desde el campo de la pedagogía y desde autores como Comenius a Piaget, se comparte la idea de que la paz es efectivamente una tarea impostergable para la educación y que la

⁵². UPRIMNY, Rodrigo. “¿Justicia transicional sin transición? Verdad, justicia y reparación para Colombia”. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (DeJusticia), Bogotá, 2006, 230 Págs.

⁵³. “Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”. Párrafo 1 del Preámbulo de la DUDH. Naciones Unidas, diciembre de 1948.

⁵⁴. KANT, Immanuel. “Sobre la Paz Perpetua”. Editoriales Tecnos. Madrid, 1996. Pág. 42.

educación es un antídoto duradero contra la violencia. Así, es necesario mantener –desde la teoría y la práctica- un enfoque indivisible de la educación en derechos humanos, con aquellos otros elementos que le son constitutivos tales como: la paz, la democracia, la justicia y el desarrollo humano y social.

i) Ahora: ¿Realmente es necesaria la defensa o la imposición militar de la democracia?. No. Nuestra opinión es que la guerra o la amenaza de la guerra son contrarias a los principios y aspiraciones de la democracia. Ésta es una causa eminente política, no militar, razón por la cual nos debe hacer sospechar que detrás de las guerras latinoamericanas no está la defensa de la democracia, libertad o la justicia, sino la imposición y la defensa de una causa predominantemente económica e ideológica. Sergio Bagú nos recuerda que el capitalismo no nació para defender la libertad ni la democracia y convivió, en múltiples ocasiones y lugares, con “los más extremos regímenes opresivos, que muy a menudo se instalaron para defender a una forma de capitalismo que se sentía amenazada”.⁵⁵

j). El ascenso de la protesta social en América Latina es un rasgo esencial de los últimos años. Nuevas alertas aparecen a lo largo del subcontinente. Hace una década se fraguaba un golpe de estado en Venezuela por el hoy presidente Hugo Chávez. Meses después, los llamados “cacerolazos” provocaron la caída del entonces presidente Carlos Andrés Pérez y el propio presidente Chávez enfrenta hoy día una creciente presión social. Esos mismos “cacerolazos”, como forma de expresión política, obligaron la renuncia del presidente De La Rúa en la Argentina. Se constata por tanto nuevas formas de lucha cada vez más radicales, como fueron los cortes de carreteras de los piqueteros en Argentina o de los indígenas en Ecuador y Bolivia, la ocupación de las tierras en Brasil, “los macheteros” de San Salvador Atenco en México, entre otras expresiones. Aparecen pues nuevas organizaciones populares, colocando nuevas bases embrionarias de lo que parecen ser nuevos reagrupamientos sociales más amplios -como la coordinadora de piqueteros en Argentina o la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) en México-.

k). En muchos casos, de manera silenciosa, continúan los conflictos en este contexto de la desintegración de los Estados nacionales. Conflictos que generan abusos graves y muchas veces masivas contra los derechos humanos de la población civil, perpetrados por actores constituidos en poderes de facto o paralelos al Estado, tales como los grupos armados de oposición, los grupos paramilitares, los traficantes (de narcóticos, dinero, armas y personas), los cacicazgos políticos y otros actores. Estos fenómenos de violencia física o incertidumbre política, han venido aumentando una población creciente de refugiados y desplazados internos. Tal es caso de Colombia que, de acuerdo con cifras del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

⁵⁵. BAGÚ., Sergio. “Tiempo, Realidad Social y Conocimiento”. Siglo XXI Editores. Decimoquinta Edición. México, 1999. Pág. 137.

(ACNUR), es el tercer país en el mundo con población desplazada después de Sudán y Angola.⁵⁶

1.4. LA NEGACIÓN DE LA POLÍTICA: DE LA REPRESIÓN A LA SIMULACIÓN DEMOCRÁTICA

Poco más de tres décadas atrás, mientras se daban enormes cambios en el mundo, casi toda la región enfrentaba la experiencia de las dictaduras militares o los gobiernos autoritarios de facto. Mirando el mapa hacia el sur del subcontinente teníamos la dictadura chilena de Augusto Pinochet Ugarte (1973-1990), que se ha documentado como una de las dictaduras más sangrientas que surge como reacción al proyecto socialista y elegido democráticamente de Salvador Allende. La dictadura en Argentina iniciada por Jorge Rafael Videla (1976-1983) que se instala en aparente respuesta a los grupos guerrilleros y, en general, todas las dictaduras se constituyeron con el mismo fin de responder a una supuesta debilidad en los gobiernos civiles para responder a las disidencias políticas, al creciente descontento popular originado por las sucesivas crisis económicas e imponer por la fuerza medidas que terminaron favoreciendo a un número muy reducido de familias y empresas transnacionales. Bajo estas circunstancias se inscriben las demás dictaduras del subcontinente: Bolivia con Hugo Banzer (1971-1982); la dictadura de Alfredo Stroessner por 35 años en Paraguay (1954-1989); la dinastía familiar de Anastasio Somoza García entre 1936 hasta 1979 en Nicaragua; La de los Duvalier –Papá y “Bebé Doc”- en Haití (1957-1986). Así podemos seguir señalando las de Brasil (1964-1985), República Dominicana (1844-1978), El Salvador (1931-1992), Guatemala (1954-1986), Honduras (1963-1982), Panamá (1968-1989), Perú (1968-1980) y Uruguay (1973-1985).⁵⁷ Del mismo modo tendríamos que mencionar, sin hacer por el momento una distinción ideológica necesaria, los gobiernos autoritarios de Fujimori en Perú (1992), del partido único cubano encabezado por Fidel Castro; del priismo que gobernó México durante setenta años, del Frente Nacional en Colombia que se repartió poder en los setenta y quizás ahora de los proyectos encabezados por Hugo Chávez en Venezuela y Álvaro Uribe en Colombia.

La consigna basada en la “Doctrina de Seguridad Nacional” (Doctrina Monroe) impulsada por los Estados Unidos de América (EUA), era detener el avance de las izquierdas a cualquier precio. En un contexto internacional marcado por una feroz “guerra fría” o el ocaso de ésta, el ambiente político Latinoamericano estaba muy exacerbado y el temor por las expresiones populares o de izquierda era evidente. Una confrontación de izquierda contra un

⁵⁶ ACNUR. Revista Refugiados. Número 105. 1999. Pág. 16. Ejemplar dedicado al Desplazamiento Interno de Personas. El mapa del desarraigo cambia constantemente, por ello, basado en la invasión de los EUA en Irak, ésta Nación destaca actualmente en la lista de países expulsores de víctimas del conflicto.

⁵⁷ CAVAROZZI, Marcelo. “Más allá de las transiciones a la democracia en América Latina”. Nueva Época. Revista de Estudios Políticos. Núm. 74. Oct.-Dic. de 1991. Pág. 85 al 111.

gobierno latinoamericano se veía asimismo como una amenaza a la hegemonía estadounidense en la región e incluso a la propia seguridad interna de aquel poder. En la segunda mitad de los años setenta se crea dentro del “Concil for Inter-American Security” (CIS) de los EUA el “Committee of Santa Fe”, que a su vez redactan una serie de recomendaciones que sirvieron de base operativa para diversas acciones de EUA en Latinoamérica, especialmente de la administración Reagan. Los llamados “documentos de Santa Fe” daban cuenta del alto nivel de confrontación ideológica, en los que se expresaba por ejemplo que: “los gobiernos latinoamericanos que se encuentran bajo ataque por grupos revolucionarios internos, apoyados por el eje soviético-cubano, hay que entenderla no simplemente como una amenaza a alguna supuesta oligarquía, sino como una amenaza a los intereses de seguridad de Estados Unidos.”⁵⁸ Los propios autores de esta serie de documentos señalaron el carácter extraterritorial de su doctrina de seguridad nacional y el grado de penetración en el hemisferio americano a tal punto que la Organización de Estados Americanos la hiciera suya: “La Doctrina (Monroe) –agregan- fue multinacionalizada y compatibilizada con la Organización de los Estados Americanos por medio de la Declaración de Caracas de 1954”⁵⁹. Esta declaración afirmó que:

*"el dominio o control de las instituciones políticas de cualquier Estado del continente americano por el movimiento internacional comunista, que tenga como resultado la extensión hasta el Continente americano del sistema político de una potencia extracontinental, constituiría una amenaza a la soberanía e independencia política de los Estados americanos que pondría en peligro la paz de América".*⁶⁰

Esa doctrina extraterritorial de la seguridad nacional de los EUA fue reafirmada en la Cumbre de Seguridad Hemisférica de la OEA (México, 2002). Al mismo tiempo cabe destacar que “la izquierda” o las izquierdas no estaban agrupadas en los partidos comunistas que, por cierto, estaban prohibidos o eran -y siguen siendo- minorías electorales. Hubo muchos casos de expresiones de izquierdas moderadas e izquierdas radicales, incluso con orientación cristiana, como fue el caso del Ejército de Liberación Nacional –ELN- que albergó a varios religiosos, entre ellos, al sacerdote Camilo Torres Restrepo en Colombia.

⁵⁸. BOUCHEY, L. Francis y otros (Committee of Santa Fe). “Santa Fe I”. Nuevo México, EUA. Pág. 11. En su momento no eran documentos de dominio público, sin embargo en la actualidad muchos portales los han dado a conocer. Este es el caso del portal www.geocities.com

⁵⁹. *Ibíd.* Santa Fe I. Pág. 2.

⁶⁰. OEA. “Décima Conferencia Interamericana”. Resolución XCIII: “Declaración de solidaridad para la preservación de la integridad política de los Estados Americanos contra la intervención del comunismo internacional”. Caracas, 1-28 de Marzo, 1954.

La dinámica de estos cambios globales produjo transformaciones profundas en el horizonte político latinoamericano. En los albores de los años setenta y comienzos de los años noventa, salvo muy pocas excepciones, fueron cayendo una a una las dictaduras militares y los gobiernos autoritarios en la región. Estos cambios no se dieron como consecuencia de un gran proceso de auto-crítica continental en las cúpulas de poder y que diera como resultado la adopción de nuevos procesos democráticos, sino más bien por lo poco sustentable que resultaba mantener regímenes militares, con grandes niveles de corrupción y violencia que amenazaban profundamente los propios cimientos del llamado modelo democrático occidental. Pareciera que una vez logrado la contención de la protesta social, las adecuaciones de las instituciones y los marcos jurídicos, con las medidas de carácter económico y las reglas propias del mercado eran suficientes para mantener el control.

En general, las llamadas democracias latinoamericanas, siguen presentando profundos signos de gran fragilidad y constantes amenazas para su estabilidad política, social y económica. Menem, Color de Melo, Pérez, Abdalá Bucaram, Salinas de Gortari, Samper, Fujimori, entre otros expresidentes recientes de la región nos van mostrando una serie muy compleja de constantes crisis que socava profundamente nuestra confianza en la democracia. La corrupción, el clientelismo y el corporativismo son algunas de esas características que persisten y defraudan el ideario democrático. Así, el llamado retorno a la democracia en América Latina dista mucho de ofrecer garantías políticas, sociales y económicas para producir cambios positivos en las vidas de las personas y en particular de los derechos humanos y paz en la región. No solo se trata de democracias débiles, sino que además generaron mucha frustración y desilusión en este sistema político. La región andina comenzó siendo la expresión de las primeras señales de alerta. En 1992, casi un 80% de la población apoyó el auto-golpe de Alberto Fujimori que derroca al Congreso en Perú.⁶¹ Hoy el expresidente enfrenta una condena por las graves violaciones a los derechos humanos y la corrupción. También se constatan el intento fallido de golpe de estado perpetrado por Serrano en Guatemala; el intento de golpe en Venezuela que finalmente lleva a Chávez al poder y las sucesivas caídas de presidentes en Ecuador y Bolivia por la presión del movimiento indígena.

El subtítulo del Informe auspiciado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD): “Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos”⁶² nos ofrece un claro mensaje acerca de sus conclusiones: los gobiernos democráticamente elegidos de la región aún no han cumplido las aspiraciones políticas, sociales y económicas de los latinoamericanos y

⁶¹. DESCO. Reporte Semanal. Abril de 1992. Lima, Perú. Citado por Cynthia McClintock en: “Resucitando la designación de régimen autoritario? Perú bajo Fugimori, 1995-1998”. <http://lasa.international.pitt.edu/LASA98/McClintock.pdf>

⁶². PNUD. “La Democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos”. Alfaguara SA. Perú, abril del 2004.

latinoamericanas. Las pruebas son concluyentes. Según dicho informe, en el 2002 un 43% de los ciudadanos y ciudadanas tenía actitudes democráticas, un 30,5% actitudes ambivalentes y un 26,5% actitudes no democráticas.⁶³ El Informe revela asimismo que en el 2002, más de la mitad de los latinoamericanos y latinoamericanas, un 54,7% preferiría un “régimen autoritario” a uno democrático, si le “resolviera” sus problemas económicos. Desde el año 2000, cuatro presidentes electos de los 18 países del estudio se vieron obligados a renunciar antes de completar sus mandatos como consecuencia de una pronunciada caída del apoyo popular y un 59% de los políticos consultados en dicho informe, cree que los partidos no están cumpliendo adecuadamente su papel. Para muchos de los expertos entrevistados, estos ejemplos no son sino el resultado natural del contexto singular de lo que en el Informe se describe como “el triángulo de América Latina”: democracia, pobreza y desigualdad. En el año 2003 la región contaba con 225 millones de personas cuyos ingresos se situaban por debajo de la línea de pobreza. Hoy en día esa cifra supera los 300 millones de pobres extremos en la región.⁶⁴ Sin duda, a estos datos no le podemos llamar avances democráticos, sino más bien de retroceso y, por tanto, un retroceso en avance.

Tendríamos que recordar que aun existen riesgos muy altos de que se produzcan graves situaciones de desorden social vinculadas con las sucesivas dificultades económicas en la región y que ello conlleve a una demanda de control social más eficaz, desde el punto de vista del uso de la fuerza. Son las mismas bases embrionarias de las confrontaciones armadas del pasado: crisis financieras y uso excesivo de la fuerza para el control social de los diversos actores contrarios a este modelo de concentración económica y política. En ese contexto, si bien la irrupción de gobiernos militares es muy improbable, no lo es en cambio el surgimiento de nuevas formas autoritarias que encubran su actuación, preservando algunas de las formas de la democracia representativa, pero que en esencia la desnaturalicen, como es el caso del gobierno encabezado por Alvaro Uribe Velez en Colombia.

Sin embargo, muchas de estas luchas sociales y políticas que han representado el sueño y el ideario para miles de líderes sociales que han ofrendado con su vida o su libertad, tampoco han sido en vano. Por ello nuestra concepción de los derechos humanos y paz corresponde a un enfoque historicista, en el cual la justicia, la paz, la democracia y los derechos humanos, son conquistas sociales y políticas con consecuencias jurídicas. Son campos de construcción que se disputan día a día y que se alimentan constantemente con lo que John Dewey denomina, la formación de hábitos democráticos. Es aquí como veremos más adelante que la educación es una necesidad para la democracia, los derechos humanos y la paz.

⁶³. Ibíd. PNUD. Pág. 135.

⁶⁴. Ibíd. “La Democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos”. Pág. 33.

Este recorrido por la región nos permite colocarnos ante la evidencia de que la guerra o la amenaza de la guerra son un factor de determinación histórica en la existencia y consolidación de regímenes religiosos, políticos o económicos. Pero que al mismo tiempo, es inspirador de diversas expresiones sociales y políticas⁶⁵, en su mayoría invisibles y que se consolidan poco a poco y en su momento, rompe con “la etiqueta de las relaciones de poder, que perturbaba una superficie de silencio y aceptación aparentemente tranquila, - que- tiene la fuerza de una simbólica declaración de guerra”.⁶⁶ Desde luego que esta cita nos podría dar para mucho, pero en este caso solo deseo resaltar el hecho de que la violencia institucionalizada, no solo se manifiesta de manera visible y permanente (como ocurre en Colombia), sino que también se da de una manera menos visible en un régimen dictatorial o de apariencia democrática, que Bagú denomina “represión invisible”.⁶⁷

Es así como los derechos humanos, la paz y la democracia que la hemos venido definiendo como una conquista que se da el terreno personal y social, una forma de vida que se alimenta y se nutre día con día de la experiencia humana; debe al mismo tiempo buscar su sustento y desarrollo en un contexto que le es muy adverso. Por ello también hay una especie de enfoque dialéctico en el cual se da el avance de la democracia en América Latina y el Caribe. Una especie de diferenciación entre nuestros ideales de democracia y la realidad de nuestro contexto autoritario.

“es necesario arriesgarnos a definirla –la democracia- en una relación dialéctica entre la idealización que de ella se tiene y la realidad histórica, es decir, entre la teoría y la práctica política”.⁶⁸

Este es en parte el contexto en el cual se va desarrollando la causa de los derechos humanos, como un mecanismo de contención de la violencia del poder estatal y, aunque suene muy paradójico, dado que ese poder también se expresa a través de los sistemas de impartición de justicia, los derechos humanos han venido teniendo un campo de acción positiva sobre estos sistemas legales del subcontinente. También se constatan conquistas

⁶⁵. Aquí retomo el concepto de “político” ofrecido por Zemelman, entendido “como la capacidad social de re-actuación sobre circunstancias determinadas para imponer una dirección al desenvolvimiento socio histórico.” o lo político que “deviene en la transformación de una visión de futuro en una dimensión de la actividad práctica en el presente”. Hugo Zemelman. “De la Historia a la Política”. Siglo XXI. México, 1989. Págs. 29 y 87.

⁶⁶. Es el caso de la señora Poyser, que “revienta” y le dice una verdad silenciada al poder. En James C. Scott. “Los Dominados y el Arte de la Resistencia”. Ediciones Era. México, 2000. Pág. 31.

⁶⁷. “Llamémosla, si se quiere, -a la violencia- represión invisible. Pero, más allá del nombre, lo fundamental es su realidad histórica: existe cuando el amenazado tiene razones muy poderosas para estar convencido de que alguien puede aniquilarlo, física o espiritualmente, en cualquier instante y con entera arbitrariedad”. Sergio Bagú, *Ibíd.* 1999. Pág. 131.

⁶⁸. MAGALLÓN Anaya., Mario. “La Democracia en América Latina”. UNAM / Plaza y Valdés editorial. México, febrero del 2003. Pág. 85.

electorales muy importantes en el sur del subcontinente encabezada por otrora movimientos sociales reprimidos, especialmente de los pueblos indígenas; viejas causas contra la impunidad están llevando ante la justicia en Argentina, entre otras conquistas. Sin embargo, consideramos que aún estamos lejos de poder caracterizar nuestras democracias como verdaderamente representativas, incluso, como democracias meramente formales. Más alejados estamos aun de las democracias reales. Tampoco podemos afirmar que los espacios conquistados estarán ahí para siempre o que una vez conquistados mantendrán una tendencia constante de avance. Estas conquistas requieren consolidarse y afirmarse día con día.

Muchas son las expresiones de la simulación democrática por las cuales debe transitar la educación, así como el desarrollo de los derechos humanos y la paz en el subcontinente latinoamericano. Algunas de ellas ya las hemos comentado: en primer lugar, la postura defendida por la ortodoxia neoliberal según la cual, en el campo económico es necesario primero generar riqueza para poder eliminar la pobreza; un segundo tema de importancia hace referencia a la llamada “lucha contra el terrorismo”, en el cual éste es catalogado como el enemigo más importante de la libertad y la democracia; otra expresión de esta simulación democrática hace referencia a la idea de que ampliando el diálogo político se eliminaría la razón fundamental de los conflictos armados internos o internacionales y, en cuarto lugar, el propósito de acortar la brecha digital como una condición indispensable para alcanzar el desarrollo individual y social.

Sin embargo, estas medidas y promesas han sido una gran decepción. Efectivamente se ha generado mucha riqueza, pero no se ha democratizado. Como nunca antes se ha concentrado el capital y se ha generado una brecha más amplia entre ricos y pobres. Con la llamada “lucha contra el terror”, muchos Estados han optado por tomar medidas abiertamente contrarias a las normas vigentes del sistema internacional de protección de los derechos humanos, tales como la tortura, la penalización de la protesta social y otras. El diálogo generalmente está determinado por factores de poder. A mayor poder menor voluntad de diálogo efectivo, lo cual nos da una indicación del nivel de autoritarismo que vivimos y finalmente tenemos la revolución tecnológica que llega con altos niveles de desigualdad a la población, lo cual nos indica que aun estaremos muy lejos de alcanzar la tan anhelada eliminación del analfabetismo.

1.5. LA DIALECTICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

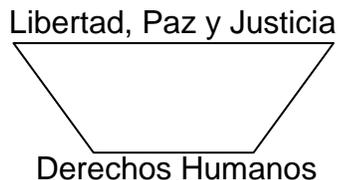
Al comenzar este capítulo comentamos uno de los aspectos que constituye una especie de ataque o contradicción al principio de indivisibilidad de los derechos humanos. Nos referimos a las ideas según la cual en América Latina se percibe un aumento de la democracia, aunque al mismo tiempo se reconozca niveles de pobreza en crecimiento. Otro de estos comentarios tenía que ver con las desigualdades económicas y de acceso a la justicia, como cuando se afirma que “a la economía le va bien, aunque al país le va mal”. Este

debate que acabamos de enunciar respecto de la indivisibilidad de los derechos civiles y políticos con los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales no es un tema menor pues nos demanda precisiones de carácter teórico que están muy presentes en estos fenómenos estructurales de la región.

Veamos a manera de ejemplo unas tres formas de abordarlo: a) desde una postura abiertamente maquiavélica, concentradora del poder económico y político, no habría que explicar mucho, salvo que hay un sistema democrático-electoral en consolidación que convive con un contexto socio-económico muy deprimido y excluyente. No importa la calidad de la democracia, ni muchos menos la calidad de los derechos humanos. Como hemos señalado antes, en este modelo no ha habido intensión de reformas políticas y sociales profundas para mejorar la calidad de vida de las personas. Este es el caso de muchos países de nuestra región, especialmente los más pobres; b) otro enfoque contrario al anterior, que proviene desde la teoría de los derechos humanos, nos indicaría que esta ecuación no es posible y a la vez que ataca la esencia de principios tales como la indivisibilidad o interdependencia de los derechos humanos promovidos por la Cumbre Mundial de los Derechos Humanos en Viena. En otras palabras, no es posible señalar un aumento de la democracia, con un aumento de la pobreza, porque los derechos civiles y políticos son indivisibles de los derechos económicos, sociales y culturales. En este caso se requiere una concepción de democracia mucho más amplia y profunda, que vaya más allá de la cuestión electoral y; c) un enfoque dialectico que suscribimos nosotros, pero que tampoco es intermedio entre los anteriores, sino que simplemente es otro marco de análisis que nos permite comprender el contexto de un sistema democrático muy debilitado que avanza o convive con una realidad en materia de derechos humanos y paz también dialéctica, en la cual se avanza en medio de un contexto de graves abusos e indiferencia frente a los mismos. Como veremos más detalladamente en el capítulo II, es necesario reconocer avances, por ejemplo en el campo legal y retórico de los derechos humanos, aunque estamos aún muy lejos de aceptar cambios profundos que impacten sobre la dignidad de las personas. Un ataque a los derechos humanos, sean estos económicos, sociales, culturales o ambientales es, al mismo tiempo un ataque a las aspiraciones de la democracia, la paz y de la justicia social.

Aunque en términos generales se han dejado atrás las dictaduras, los diversos conflictos armados y varios procesos de paz por los cuales transitó la mayor parte del el subcontinente latinoamericano hace apenas unas tres décadas, aun así, no podemos afirmar que vivimos bajo un régimen de paz duradero, ni bajo un régimen democrático confiable. El reconocimiento de esta relación de indivisibilidad se expresa desde el comienzo del preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de las Naciones Unidas al expresar que: “la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por

base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”.⁶⁹



Poco a poco, en los albores del presente Siglo, continuamos testificando la consolidación de estos cambios globales en materia política, económica, social y tecnológica pero, al mismo tiempo, una consolidación dialéctica de los derechos humanos en la región. Las reflexiones y las prácticas relativas a los derechos humanos siguen su avance a tal punto que no debemos sorprendernos con la idea de que éstos son “uno de los lugares comunes de nuestro tiempo”⁷⁰.

Hacemos referencia a una relación dialéctica en el sentido de la profundización de ciertas formas de violaciones graves a los derechos humanos pero, al mismo tiempo, del aumento de la sensibilidad ciudadana y el fortalecimiento del movimiento de derechos humanos y paz en América Latina. La crisis a la cual hacemos referencia se expresa, por ejemplo, a través del continuo debilitamiento de algunos aspectos fundamentales del papel del Estado que ha generado, entre otros, un aumento de los abusos cometidos por los “agentes no estatales” (como el sector de negocios, los grupos paramilitares o de justicia privada, entre otros) o la discriminación en el acceso e impartición de justicia.

Otro de los aspectos que bien reflejan la condición dialéctica de los derechos humanos tiene que ver con el trabajo de las y los defensores de los derechos humanos. Como ya comentamos antes, en su informe “Actores Esenciales de Nuestro Tiempo. Los Defensores de los Derechos Humanos en América”, Amnistía Internacional expresa que el subcontinente Latinoamericano es el más peligroso en el mundo para la realización de este trabajo, pero, al mismo tiempo, las acciones emprendidas en este campo viene contribuyendo de manera sustantiva al sistema universal de protección, como ha sido la lucha contra la impunidad o el esclarecimiento de las violaciones a los derechos humanos del pasado en el sur del continente, que incluyen los juicios de Pinochet, Cavallo y Fujimori. Pueden reseñarse asimismo, las experiencias del relator especial para el desplazamiento interno en Colombia, Francis Deg, quien diseña y dirige en la actualidad la oficina sobre desplazamiento interno del sistema de derechos humanos de las Naciones Unidas o la década de

⁶⁹. ONU. “Declaración Universal de los Derechos Humanos”. Resolución 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948.

⁷⁰. LUKES, Steven. “De los Derechos Humanos”. Cinco Fábulas sobre los Derechos Humanos. Editorial Trotta, 1998. Pág. 29.

educación en la esfera de los derechos humanos de las Naciones Unidas que tiene un origen en la región, entre otros casos. Estas experiencias de justicia transnacional impulsadas o complementadas desde nuestra región, sin duda, han contribuido a fortalecer todo el sistema universal de protección, lo que indica a su vez un claro liderazgo latinoamericano en ciertos campos de los derechos humanos a nivel mundial.

Este es el contexto que enmarca las reflexiones y las prácticas de las y los educadores latinoamericanos y de las organizaciones que emprenden programas de educación en derechos humanos y paz. Muchas maestras y maestros, así como programas de diversa índole, tratan cotidianamente de responder a estas profundas dificultades que en materia de derechos humanos sufre la región. Ahora, tal como comenzamos este apartado, existe una relación dialéctica, pues el panorama también nos muestra algunos signos de esperanza: Latinoamérica y el Caribe asisten a un crecimiento muy importante de la comunidad de defensores de los derechos humanos, a la consolidación de movimientos sociales afines y al reconocimiento cada vez mayor, por parte de las organizaciones intergubernamentales, de la importancia de los derechos humanos para la estabilidad política, el mantenimiento de la paz y la actuación humanitaria. Y, aunque no siempre se constituya en un hecho de significación positiva, la presencia cada vez más fuerte de los derechos humanos y la paz en la agenda política de los gobiernos y de las relaciones entre ellos, ofrece oportunidades de extraordinaria significación práctica y política para las y los defensores de los derechos humanos.

Esta relación dinámica y dialéctica entre los sujetos del proceso de formación y el contexto, se da asimismo entre éste y la educación en derechos humanos y paz. En el marco de una sociedad compleja como la nuestra, no es posible la existencia de una escuela completamente respetuosa de los derechos humanos y en paz. Esto sería algo idílico que negaría la propia historia humana en la cual la violencia y los conflictos son tan antiguos como la humanidad misma.

Ello explica, entre otras cosas, porque la educación debe dar respuestas integrales que vayan más allá de los meros conocimientos científicos y tecnológicos; porque las y los educadores no podemos asumir posturas neutrales respecto de las diversas expresiones de violencia y conflictos o incluso de cómo el desarrollo personal y social solo se da en un contexto donde antes no existía la conciencia o la concreción de estos valores y principios de los derechos humanos y la paz.

Tomemos un ejemplo relacionado con el derecho a la vida: mientras llevábamos a cabo iniciativas educativas en las comunas populares de Medellín (Colombia) entre los años 80s y 90s, en las cuales teníamos como propósitos e indicadores de logro la reducción en las incursiones armadas y los asesinatos de integrantes de algunas bandas juveniles, la expresión “derecho a la vida” podría concitar una cierta conciencia de ese valor fundamental en los derechos

humanos y la paz, pero al mismo tiempo con una sensación profundamente incrédula sobre la muy lejana posibilidad de concreción. Si no había vida, ni respeto por la misma, pues no tendríamos sujetos que participaran o se comprometieran a transformar dicho contexto de muerte.

Ahora, muy curiosamente, en otros espacios, especialmente académicos o de formación de maestros y en sociedades menos complejas, por el contrario cuesta mucho explicar porqué la educación tendría algo que hacer en aquellos contextos dónde la vida carece de tanto valor personal y social. Es como si la escuela se inmiscuyera en algo ajeno a su función. Dirían algunos que se perdería mucho tiempo en algo intrascendente para los objetivos y planes escolares o se alejara infructuosamente de su deber con el conocimiento. Finalmente terminan siendo posturas que contradicen la razón de ser de la educación: el desarrollo de la vida.

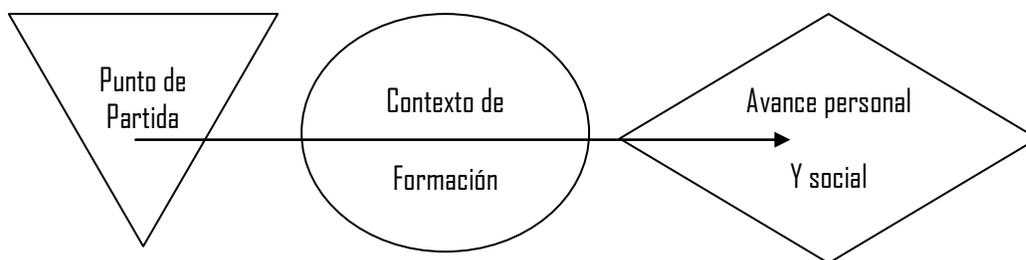
Es por ello que venimos insistiendo que el avance de los derechos humanos, incluido la educación en derechos humanos y paz en América Latina se da en un contexto dialéctico en el cual se testifican situaciones graves de violaciones a los mismos, una cierta apatía y un alto grado de analfabetismo por la defensa y promoción de dichos valores y principios; pero, al mismo tiempo la verificación de un crecimiento constante de la conciencia pública acerca de la necesidad de su realización para “el desarrollo de la libre personalidad humana” y el avance social.

CAPITULO II

2. EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN Y A LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y PAZ

Dijimos al comenzar el capítulo I que, desde el punto de vista metodológico, los clásicos de la pedagogía han coincidido en reconocer la importancia que tiene el contexto (político, económico, social, cultural, tecnológico, etc.) para las posibilidades de desarrollo personal y social. En este segundo capítulo haremos una mayor profundización acerca de estas implicaciones del contexto en el campo educativo y añadiremos otro enfoque más para abordar la noción de contexto. En el capítulo I, el contexto se toma como un referente principalmente metodológico, como punto de partida (por ejemplo en la propuesta problematizadora de Paulo Freire), mientras que en este segundo capítulo, el contexto, las posibilidades de transformación del mismo, se constituye en un fin del proceso educativo. Podríamos decir que hasta antes de Jean Jacques Rousseau, básicamente las personas eran lo que el medio –entiéndase como contexto- hiciera de ellas, en una visión ingenua de la realidad, según la cual el destino de las personas ya está determinado. Desde este enfoque, las y los niños eran tablas rasas que se iban modelando por la acción externa del contexto. Se trataba de una visión naturalista del contexto que impactaba asimismo en una acción naturalista del método educativo (como es el caso en Comenius). Ahora, después de Rousseau, el medio –o el contexto-, era lo que las personas hicieran de él, inaugurando una concepción historicista de la educación. En otras palabras, se reafirma con mayor fortaleza la capacidad transformadora del género humano que, como sujetos de sus procesos de formación, pueden influir sobre el desarrollo de su personalidad y la transformación de su sociedad y entorno.

Pero el contexto, además de ser punto de partida y medio, también resulta ser un fin de la educación. En ésta no solo se busca la incorporación de una persona a la vida grupal, sino que además su entorno y el contexto del grupo social se transforma por la acción de los sujetos mismos en el proceso de su formación. Así, la educación –y por tanto las y los educadores- no solo debemos partir del contexto, sino que además asumimos el deber de comprometernos con los cambios que éste requiere para que el desarrollo de la vida personal y de la sociedad se concrete. Es por tanto una relación dinámica y dialéctica pues en cierto modo el contexto y las personas se determinan mutuamente para alcanzar un nuevo grado de avance y, por tanto, un nuevo punto de partida.



Hasta este momento entonces, en el presente capítulo, veremos al contexto como método y fin de la educación. Es un punto de partida y su transformación o continuidad, en palabras de John Dewey, es un punto de llegada, un fin o, en realidad, una utopía de la educación. Desde nuestra perspectiva de la educación en derechos humanos y paz, se trata de construir un contexto que promueva y haga viable el “libre desarrollo de la personalidad humana” (Art. 26,2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos – DUDH-) y, siendo así, este contexto-fin vendría a configurarse como la “aspiración más elevada del hombre” (Preámbulo de la DUDH).

Muy a propósito de los tiempos y el contexto, Dewey reflexionaba lo siguiente:

“¿Deberían los maestros de estar avanzados o retrasados con respecto a su época? [...]. Lo primero que se requiere es que ellos tengan conocimiento del mundo en que vivimos, valoren las fuerzas que en él actúan y vean la lucha de las fuerzas que se disputan el dominio, se hagan una idea de las cuáles, entre ellas provienen de un pasado que el mundo, con sus fuerzas potenciales, ha superado, y cuáles constituyen promesas de un porvenir mejor y más feliz”.⁷¹

2.1. NUESTRA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN Y DE LOS DERECHOS HUMANOS

Desde esta misma metodología problematizadora basada en la propuesta que Paulo Freire describiera en “La pedagogía del oprimido” o en la segunda parte de “Cartas a Guinea”, se tiene como punto de partida, al menos tres momentos: a) el contexto económico, social y cultural; b) la problematización sobre las concepciones educativas y; c) la problematización sobre las prácticas educativas. Este es el proceso que permite “la aprehensión del mundo”, como condición que precede a “la aprehensión de la palabra”. Con este trasfondo metodológico expresamos nuestras concepciones sobre

⁷¹. DEWEY., John. “El Hombre y sus Problemas”. Editorial Paidós. Segunda Edición, 1961. Bs As. Pág. 86.

educación, sobre derechos humanos, así como de la educación en derechos humanos y paz.

Así, definimos la educación, desde un enfoque holístico y pluridimensional, articulado orgánicamente a su vez por los valores y principios que establece la Carta de Naciones Unidas en materia de promoción de los derechos humanos (DH) y la paz. Desde este enfoque la educación es:

- Individual dado que contribuye a la formación y el desarrollo de la personalidad humana⁷². Esta personalidad es individual y prácticamente forma “el sello personal” de cada quien. Por ello la educación se constituye en un factor esencial para cada persona, en una necesidad para la vida y, en este sentido, contribuye a formar la autonomía y la libertad de todas y todos.
- Colectiva en tanto que constituye una continuidad del aprendizaje social existente y requiere del Otro para su ejercicio pleno. Por medio de esta dimensión colectiva de la educación se perfecciona la sociedad y hace posible su existencia y evolución a través de nuevas generaciones de ciudadanos.
- Posee una dimensión cognitiva, entendida como un proceso de transformación individual y social que, a través de experiencias educativas, logra transformar sus conocimientos previos en nuevas experiencias de aprendizaje, en nuevos descubrimientos, en nuevas creaciones cognitivas.
- Afectiva. A través de la educación no solo se cultiva la inteligencia o el intelecto, sino además y, no en pocos casos, por sobre todo, las emociones. No podemos hacer referencia a una educación integral que solo se centre en aspectos académicos y no también en expresiones emocionales o socio-afectivas. La personalidad humana, el amor por la vida y la dignidad de las personas también se forman en la escuela. Así, el profesor de matemáticas que solo enseñe matemáticas, sin preocuparse por la dimensión humanista –de los derechos humanos y de la paz- que debe atravesar toda la escuela, es un profesor deficiente.
- Política dado que contribuye a una formación democrática. Formar para el ejercicio de los derechos humanos, la paz y las responsabilidades ciudadanas son también compromisos explícitos de la educación. En palabras de organismos internacionales, una de las tareas más importantes que tiene que enfrentar la educación en sociedades tan

⁷². ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. Art. 26,2. Resolución 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948.

complejas como la nuestra es “dotar a los futuros ciudadanos de las condiciones requeridas para pugnar por una participación plena tanto en el mundo de la política como el trabajo y los derechos sociales”⁷³

- Entraña una dimensión cultural, dado que es también un proceso permanente de apropiación del conocimiento ya producido por la humanidad y de producción de nuevos valores. Integra al individuo en el sistema cultural mediante los procesos de socialización.

“La cultura es lo más cercano a una concepción ética de la vida en paz” Immanuel Kant (Sobre la Paz Perpetua)

- Responde también a una dimensión económica. Aunque paradójicamente la educación aparece como uno de los rubros que paulatinamente el Estado va abandonando, no hay gobierno que no le asigne una relevancia significativa al sistema educativo como camino certero para mejorar su comportamiento económico. En la actualidad, la relación educación-empresa o educación-ingresos personales es innegable.
- Incorpora, más recientemente, una dimensión tecnológica que tiende a centrar la atención en nuevos ámbitos como la comunicación y las nuevas tecnologías. En términos generales, la educación se ve como una palanca del avance tecnológico, señalado también como un factor clave para el desarrollo actual de las personas y las naciones.
- Posee una dimensión ética de la vida. Ella tendrá como núcleo y eje central la dignidad y el valor de la persona. El respeto de los derechos humanos y una orientación hacia el cultivo de la paz y solidaridad como valores y principios universales de convivencia humana, haciendo posible mayores niveles de dialogo, prevención y gestión de conflictos.
- Tiene asimismo una relación de indivisibilidad e interdependencia con el resto de los derechos humanos establecidos en la Carta de Derechos Humanos de la ONU. El derecho humano a la educación y a la educación en derechos humanos y paz en particular, posee fundamentos pedagógicos, jurídicos, políticos y éticos que requieren ser conocidos y tratados por todas y todos los educadores.
- Desde la perspectiva de los derechos humanos, “la educación es un derecho de todos los seres humanos y un proceso a lo largo de toda la

⁷³. CEPAL-UNESCO 1992:157

vida”.⁷⁴ Por tanto es un elemento clave del desarrollo humano y social. Es una necesidad de la vida.

Respecto de los derechos humanos, hemos reconocido las tendencias de avances en el campo de la jurisprudencia y la teoría política. Asimismo, como ya se dijo antes, para la mayoría de los estudiosos al respecto, los derechos humanos son uno de estos temas que han llegado para quedarse. Para Eduardo Rabossi, “los derechos humanos son un tema muy viejo, pero desde 1948 constituyen un gran tema”.⁷⁵ O de otra forma los define Steven Lukes cuando afirma que éstos son “uno de los lugares comunes de nuestro tiempo”⁷⁶.

Pero en la actualidad no sólo se trata de un tema bien posicionado, con destacados avances en el campo político y jurídico, sino que además, detrás de estos avances y, también como consecuencia de ellos, se ha desarrollado un vigoroso movimiento social y global por los derechos humanos y la paz con destacados logros, entre ellos: la creación de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (Resolución 48/141 del 20 de diciembre de 1993); la entrada en vigor de la Corte Penal Internacional (1º de Julio del 2002) o la elevación de la antigua Comisión de Derechos Humanos al estatus de Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (Marzo del 2006), entre otros. Sin duda, los derechos humanos y la paz han estado en la base de los fines que han dado vitalidad y sentido de existencia a los Movimientos Sociales. Dichos movimientos han sido definidos como un “proceso complejo de construcción de voluntades sociales, como un horizonte abierto de posibilidades hacia el futuro”⁷⁷ o como “la presencia de nuevos actores políticos en el escenario social, portadores de demandas sociales, con inéditas formas de protesta y organización”⁷⁸.

Ahora, aunque podemos decir que es un lugar común en cuanto al nivel de aceptación global, hay que alertar sobre el importante nivel de debate que existe alrededor de los mismos, respecto de sus orígenes, evolución, competencias, alcances, etc., así como la necesidad de establecer estándares mínimos de cumplimiento internacional. Estos debates y las posturas que se asuman respecto de los mismos influirán en la operación de planes y programas de educación en derechos humanos y paz. Solo a manera de

⁷⁴. CEAAL. Conclusiones de la Asamblea de la Red Latinoamericana de ONGs de EDH y Paz. “Plan Latinoamericano para la Promoción de la Educación en Derechos Humanos”. Por una Cultura de Paz en América Latina. Caracas, 2001.

⁷⁵. RABOSSI., Eduardo. “El Fenómeno de los derechos humanos y la Posibilidad de un Nuevo Paradigma Teórico”. En *Ética y Política*, David Sobrevilla (comp.). “El Derecho, La Política y La Ética”. Siglo XXI. México, 1991. Pág. 211.

⁷⁶. LUKES., Steven. “De los Derechos Humanos. Cinco Fábulas sobre los Derechos Humanos”. Editorial Trotta, 1998. Pág. 29.

⁷⁷. ZEMELMAN., Hugo. “De la Historia a la Política”. Siglo XXI. México, 1989. Pág. 18.

⁷⁸. TORRES C., Alfonso. “Movimientos Sociales y Organización Popular”. Unisur, 1997. Bogotá. Pág.11/190). Adicionalmente comenta el autor que “en la discusión sociológica, el término aparece por los años cincuenta del Siglo XX”.

ejemplo veamos los casos de dos enfoques teóricos que los fundamentan y les dan vida: el iusnaturalismo y el historicismo.

Insistimos en que este debate teórico para el campo de la educación en derechos humanos y paz no es un tema menor, pues si bien muchas y muchos educadores nos preguntan simplemente por: ¿cómo hacer para enseñarlos?; es tener claridad sobre sus fundamentos teóricos que nos ayuda a alcanzar mejores niveles de coherencia con nuestros fundamentos pedagógicos y metodológicos. Lo comenta Mauricio Beuchot de la siguiente manera: “Es cierto que lo más importante en la práctica es protegerlos, pero también lo es que lo más importante teóricamente es fundamentarlos”⁷⁹. Dicho entonces de otra manera, parafraseando al autor: es cierto que lo más importante en la práctica educativa es enseñarlos bien, pero también es cierto que lo más importante desde la teoría educativa es darles unos buenos fundamentos pedagógicos.

El *iusnaturalismo* rescata el individualismo como dimensión personal y la afirmación de los derechos naturales o el principio de los derechos connaturales, intrínsecos a la persona humana. Los derechos se consideran innatos y una “verdad evidente”. Pueden brotar únicamente del derecho natural, en el sentido de que éste pertenece a la propia naturaleza humana. La fuente de la Ley es el hombre, no Dios o las costumbres. Aquí, “todos los seres humanos nacen libres e iguales” por naturaleza, por tanto preceden a la formación de cualquier sociedad política, contrato social o Estado. Ello justifica asimismo el carácter inalienable o no negociable de los derechos humanos.

Nuevamente Beuchot, quien se declara iusnaturalista clásico (de corte tomista), comenta que “en definitiva las necesidades humanas se asientan en, o brotan de, la naturaleza humana misma. Volvemos a encontrar que los derechos humanos son, en definitiva, derechos naturales”⁸⁰, en una clara alusión, dentro del mismo iusnaturalismo, a aquella dimensión “objetiva” del derecho natural, según el cual, como especificara Francisco de Vitoria citado por el mismo autor: “es necesario e incluso a lo que es conveniente por sí mismo a la naturaleza humana”.

Se trata de una corriente que inspiró el constitucionalismo moderno, incluyendo la positivación constitucional de los derechos humanos, que busca ofrecer permanencia y seguridad a los mismos. Vale destacar aquí las iniciadas con las revoluciones estadounidense (1776) y francesa (1789) o por las revoluciones Rusa, Mexicana y la constitución de Weimar en los comienzos del Siglo XX. Podríamos decir que es el periodo y el enfoque que abrigó la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (DUDH, 1948) y una gama importante de instrumentos

⁷⁹. BEUCHOT P., Mauricio. “Los Derechos Humanos y su Fundamentación Filosófica”. Edición ITESO – Iberoamericana. México 1997. Pág. 36.

⁸⁰. *Ibíd.*, Pág. 31

internacionales que han venido configurando el sistema universal de protección de los derechos humanos.

Por su parte, la corriente *historicista* de los derechos humanos hace una crítica abierta del iusnaturalismo. Mientras en el iusnaturalismo “los hombres nacen libres e iguales” por naturaleza, en el historicismo la libertad y la igualdad son constructos sociales. La afirmación de que la igualdad es algo inherente a la condición humana es una ilusión histórica de fácil verificación a través de las actuales víctimas de violaciones a los derechos humanos, especialmente por la discriminación. De esta manera, los derechos humanos son una conquista histórica. Su objetivo es “poner al descubierto el influjo determinante que ejercen las coordenadas históricas en la evolución y posterior configuración de los derechos humanos (...). Y en tal grado, únicamente la historia es la protagonista en solitario de la aparición de los derechos humanos, y, por ende, solo ella puede dar razón de modo satisfactorio acerca de su fundamento”⁸¹.

Hannah Arendt critica a la corriente iusnaturalista de los derechos humanos, cuando ésta le confiere una dimensión permanente, invariable y absoluta a los derechos humanos, que justamente han mostrado históricamente ser relativos. Dice Arendt que “los intentos de definir la naturaleza del hombre lleva tan fácilmente a una idea que de manera definitiva nos suena como de ‘superhumana’ y, por tanto, se identifique con lo divino, arroja sospechas sobre el mismo concepto de ‘naturaleza humana’.”⁸² De esta manera los derechos humanos no se derivan de una orden divina, ni de la naturaleza individual de los hombres. Estos son generados y generadores de poder, entendido éste como la aptitud humana para actuar en conjunto.

Nosotros nos situamos en esta concepción historicista, holística y dialéctica de los derechos humanos. En la mayoría de los casos, los derechos humanos son fruto de reivindicaciones sociales, que son posteriormente reconocidas por el poder político y finalmente codificados por los legisladores. Surgen derechos humanos de los que antes no se tenía conocimiento, demostrando que el origen y fundamento de los mismos depende de las coyunturas sociales, políticas, económicas o culturales de la historia. “El hombre es un ser naturalmente histórico -afirma Salvador Vergés-, ya que al margen de su propia historia personal, nace, vive y evoluciona en una historia universal, que rebasa su historia humana”.⁸³

Al momento de la positivación constitucional de los derechos humanos comienza una etapa fundamental para la vigencia de éstos: su vinculación con

⁸¹. VERGES R., Salvador. “Derechos Humanos: Fundamentos”. Editorial Tecnos. Madrid, 1997. Pág. 34.

⁸². ARENDT, Hannah. “La Condición Humana. Vita Activa y la Condición Humana”. Editorial Paidós. Barcelona, 1998. Pág. 25

⁸³. Ibíd., Pág. 35

el acerbo normativo de un país, integrándolos asimismo, a las reglas del juego político interno. “Entran materialmente en el mundo jurídico puro y duro”.⁸⁴

Pero al mismo tiempo que se dan estos avances en la jurisprudencia, también van avanzando los debates relativos a algunos principios y enfoques de los derechos humanos, incluyendo la manera como se han venido clasificando. Este es el caso de: a) Los principios de universalidad e indivisibilidad; b) Los enfoques teóricos que sustentan su positivación (iusnaturalismo Vs historicismo); c) Los argumentos a favor de una mayor fundamentación –En Angelo Papachinni-, otros –como Bobbio- que consideran mejor la necesidad de una mayor implementación práctica más que seguir trabajando en su fundamentación o las reflexiones propuestas por Celso Lafer, quien dialogando con Hannah Arendt, nos muestra la necesidad de una “reconstrucción” de los derechos humanos –más que una fundamentación o puesta en práctica del marco vigente-, dado que precisamente en el seno de la modernidad, fue posible la ruptura que inauguró la perspectiva en el que los seres humanos son vistos como seres superfluos y descartables, permitiendo y promoviendo el totalitarismo en sus versiones capitalista (nazismo) y socialista (stalinismo).⁸⁵

En nuestra definición de educación en derechos humanos y paz, es muy importante reconocer la idea de una relación de indivisibilidad e interdependencia de la educación con los derechos humanos y paz, es menester señalar también que en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Naciones Unidas se ofrece al menos dos posibilidades para la educación que aun todavía requieren mayor desarrollo: en primer lugar, la educación como un medio a través de la cual, “todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella –la DUDH-, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades”.⁸⁶ Y, en segundo lugar, la “integración” y la paz como objetivo de la educación que pretenderá “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”⁸⁷ Es decir, los derechos humanos como fin, como objeto y como método de la educación. Un tema que ampliaremos en el siguiente capítulo.

⁸⁴. ARBOS., Xavier y Otros. “Los Fundamentos de los Derechos Humanos desde la Filosofía y el Derecho”. EDAI. Madrid, 1998. Pág. 14.

⁸⁵. LAFER, Celso. “La Reconstrucción de los Derechos Humanos. Un Dialogo con el Pensamiento de Hannah Arendt”. Primera Edición en Español. FCE. México, 1994. 388 Págs.

⁸⁶. ONU. “Declaración Universal de los Derechos Humanos”. Preámbulo. Resolución 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948.

⁸⁷. Ibíd. Artículo 26.

Ahora, si lográramos la garantía universal del derecho humano a la educación, que de por sí sería ya un enorme éxito, hemos de reconocer que aún no es suficiente. Por llamarlo así, el espíritu del Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos nos dice que además del derecho humano a la educación, seguidamente viene la garantía del derecho humano a la educación en derechos humanos y la paz (EDHP). Esta es una consideración que cuenta con una muy amplia aceptación internacional. Por ejemplo la reunión de ministros de educación del subcontinente que emitiera “La Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe”, reafirmó que “la educación en derechos humanos es en sí un derecho fundamental”.⁸⁸

Del mismo modo Paulo Freire considera que la primera cuestión que debemos tener en cuenta cuando hablamos de educación en derechos humanos es el acceso a este derecho: “A primeira questão –dice Freire- que eu me ponho é a de como falar sobre Educação e Direitos Humanos já nos coloca um primeiro direito negado e negando-se que é o direito á educação.”⁸⁹ Y, en posteriormente, se requiere tratar la “naturaleza política” de la educación, esto es, su carácter “bancario” o libertador. Así, la educación en derechos humanos y paz es ante todo una parte integral del derecho de todas las personas a la educación. Es un proceso sostenido y holístico, a través del cual las personas y los grupos sociales desarrollan, a largo de la vida, conocimientos, habilidades y valores útiles para la convivencia y el avance de la humanidad. Permite la concreción de los principios establecidos en todos los instrumentos internacionales de derechos humanos y se constituyen en un indicador de la ruta por la cual transita la construcción o el fortalecimiento de un sistema democrático.

Como hemos dicho ya, asumimos la concepción amplia y holística que sobre educación en derechos humanos nos ofrece las Naciones Unidas a través del Plan de Acción de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, en ella se dice que:

“La Conferencia Mundial de Derechos Humanos considera que la educación, la capacitación y la información pública en materia de derechos humanos son indispensables para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz.

Los Estados deben tratar de eliminar el analfabetismo y deben orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento

⁸⁸. UNESCO-SRE de México. “Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe. Reunión de Ministros de Educación, Ciudad de México, 28 de noviembre - 1º de diciembre de 2001.

⁸⁹. FREIRE, Paulo. “Pedagogia dos Sonhos Possíveis”. UNESP. São Paulo, 2001. Pág. 94.

del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos pide a todos los Estados e instituciones que incluyan los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el imperio de la ley como temas de los programas de estudio de todas las instituciones de enseñanza académica y no académica.

La educación en materia de derechos humanos debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social, tal como se dispone en los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos, a fin de lograr la comprensión y sensibilización de todos acerca de los derechos humanos con objeto de afianzar la voluntad de lograr su aplicación a nivel universal.”⁹⁰

2.2. EDUCACIÓN: OTRO PENDIENTE DE LA DEMOCRACIA LATINOAMERICANA

Las sucesivas crisis en el campo económico, social y político, comentadas anteriormente, fueron impactando directamente sobre todos los sistemas educativos en la región a tal punto que terminaron por presionar cambios radicales a las prioridades financieras que se había concedido a la educación. Pero además de los recursos financieros, también fueron profundamente cuestionados los contenidos educativos que paulatinamente fueron promoviendo una especie de crisis en la eficacia de la educación pública o formal. Dicha especificación sobre la educación formal se hace, debido a que la educación no formal e informal era poco reconocida y mucho menos integrada a un esquema de complementariedad formativa.

Para los años ochenta Philip Coombs⁹¹ consideraba que algunas causas que explicaban tales desfases educativos tenían su fundamento en aspectos tales como: el fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa; la grave escasez de recursos; la inercia inherente a los sistemas de educación; la inercia de la sociedad misma y la preocupación gubernamental por incrementar rápidamente las estadísticas de escolarización, provocando graves procesos de deterioro en la calidad y la coherencia de los sistemas educativos. Son tan lentos los cambios en los sistemas educativos, que podría afirmar que dicho diagnóstico es aplicable en la actualidad.

A partir de ese periodo se argumenta la existencia de una creciente obsolescencia en los contenidos, así como la falta de coexistencia entre la educación y las necesidades de desarrollo científico, tecnológico, social, político

⁹⁰. ONU. “Declaración y programa de acción de Viena”. A/CONF.157/23. 12 de julio de 1993

⁹¹. COOMBS, Philip H. “La Crisis Mundial en la Educación. Perspectivas Actuales”. Santillana, Aula XXI. Madrid 1985. 446 Págs.

y económico. Asimismo, se han profundizado las desigualdades educativas entre diversos grupos sociales y se presenta un progresivo desequilibrio entre los costos de la educación —cada vez más elevados— y los recursos financieros que los países podrían o desearían invertir en ella.

Para las y los educadores, todas estas circunstancias les viene a plantear nuevas y muchas veces inesperadas dimensiones y enfoques diversos a problemas de por sí ya complejos para el contexto regional tratado con anterioridad. Desde la perspectiva educativa, problemas tales como: la cobertura universal, la garantía de recursos apropiados, la pertinencia de los contenidos a las necesidades individuales y sociales, siguen siendo un desafío para los diversos actores educativos. No ha existido desde entonces un compromiso real de los Estados para establecer políticas públicas, “especialmente económicas y técnicas, hasta el máximo de los recursos de que disponga, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos”.⁹² En este caso nos referimos particularmente al derecho a la educación, reconocido por el Artículo 13 del mismo Pacto (PIDESC), constatando nuevamente la ausencia de reformas, en este caso reformas educativas, que den prioridad a los derechos humanos sobre las políticas economicistas.

¿Por qué entonces la persistencia del analfabetismo?, ¿por qué la educación representa las últimas prioridades de las finanzas públicas? o ¿por qué se persiste más en gastos militares o de seguridad que en educación?. El interés de hacer alguna mención al problema del analfabetismo tiene varias razones que demostrarían la existencia de un campo específico de investigación. Veamos algunas de ellas:

- a. Desde la perspectiva de los derechos humanos, la persistencia del analfabetismo es una evidencia dura del incumplimiento a la garantía universal del derecho humano a la educación.
- b. Los escasos resultados para erradicar el analfabetismo en la región nos ofrece una radiografía de las insuficiencias persistentes en las políticas públicas destinadas a erradicar el analfabetismo (cf. tabla siguiente).
- c. También deja descubierto el profundo déficit del llamado “Estado de Derecho” para hacer justiciable o exigible el derecho humano a la educación a través de organismos públicos destinados para ello.
- d. Una vez más el analfabetismo nos demuestra la interdependencia y la evolución de los derechos humanos. Mientras en unas épocas, la lecto-

⁹². ONU. “Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales” (PIDESC). Artículo 2,1. Este Pacto fue adoptado el 16 de diciembre de 1966 y entra en vigor el 3 de enero de 1976. Queremos destacar el principio de “progresividad” establecido en este Pacto.

escritura era el indicador principal para evaluar este fenómeno, hoy día la llamada brecha digital nos muestra unas nuevas facetas del analfabetismo.

- e. En una entrevista publicada por un diario español, el sociólogo Alain Touraine nos señala que "ya no podemos entender el mundo en términos sociales, sino culturales". Según el autor, refiriéndose a su libro: "Un Nuevo Paradigma", prácticamente en los dos últimos siglos pasamos de una visión del mundo centrada en la perspectiva de lo político a un enfoque centrado en una visión económico-social. Hoy el paradigma debe centrarse en la cultura. "Los derechos primero fueron políticos, luego sociales y ahora culturales, ya sea el tipo de comida, el sexo, la religión o la manera de vivir. Vivimos un mundo donde las grandes preocupaciones no son conquistar el mundo sino crearse a sí mismo. Y hoy nos creamos a partir de la sexualidad como en otro tiempo a partir del trabajo. En los parlamentos se tratan más problemas culturales, desde la eutanasia hasta el matrimonio gay, que sociales. El mundo privado ha invadido el público y la cultura a la política".⁹³
- f. Desde la perspectiva del desarrollo, el indicador del analfabetismo tiene relevancia para dos corrientes teóricas ampliamente aceptadas en la actualidad, en primer lugar, como uno de los factores constitutivos del Índice de Desarrollo Humano (IDH) del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y, en segundo lugar, por su importancia en el ámbito de formación del llamado "Capital Humano".⁹⁴ En uno y otro caso el progreso de las personas también se mide por su capacidad de lecto-escritura.
- g. Organismos multilaterales han señalado constantemente que la educación es un factor esencial para alcanzar el desarrollo regional y el cumplimiento de sus propuestas. "La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional (creciente basada en el progreso técnico) reciben un aporte decisivo de la educación y de la producción del conocimiento en una sociedad. Se entiende así que esta dimensión sea central para la propuesta de la CEPAL sobre transformación productiva con equidad."⁹⁵
- h. Ahora, además del analfabetismo convencional de la lecto-escritura y del analfabetismo digital, tenemos un índice aun mayor de analfabetismo en

⁹³. Entrevista a Alan Touraine. Lavanguardia.es. Barcelona. Noviembre 15 del 2005

⁹⁴. YÁÑEZ, César; ABBOTT, Felipe y MATUS Mario. "La Paradoja de Aquiles y la Tortuga: Analfabetismo y Desarrollo en América Latina durante el Siglo XX".

⁹⁵. CEPAL-UNESCO. "Educación y Conocimiento. Eje de la Transformación Productiva con Equidad". 1992

derechos humanos y paz. Las necesidades actuales de una educación en derechos humanos y paz, de una educación con perspectiva de género o de una educación para la democracia, entre otras, no son una deficiencia de la educación como tal, sino la expresión de un profundo divorcio entre la política y la pedagogía.

La siguiente tabla sobre el analfabetismo en América Latina entre 1970 y 1990, unida a las cifras ofrecidas por el IDH, no solo nos muestran las ineficacias en las políticas públicas, sino que también nos permite inferir que si la educación ofrece una enorme posibilidad para el desarrollo personal y social, entonces el analfabetismo se constituye, a su vez, en causa y consecuencia de la pobreza, entrando o profundizando aquella dinámica siniestra en la cual el analfabetismo reproduce sistemáticamente más analfabetismo y más pobreza.

ANALFABETISMO EN AMERICA LATINA: 1970 – 1990

PAIS	1970	1990
Argentina	1.246.952	962.530
Bolivia	1.005.473	809.144
Brasil	17.516.397	18.514.064
Chile	705.157	546.289
Colombia	2.218.290	2.164.414
Costa Rica	114.627	116.724
Cuba	981 220	467.524
Ecuador	841.581	760.903
El Salvador	839.637	913.677
Guatemala	104.706	192.707
Haití	2.033.608	2.288.590
Honduras	617.512	817.469
México	6.852.227	6.462.217
Nicaragua	454.724	689.245
Panamá	176.755	165.174
Paraguay	238.753	238.962
Perú	2.120.553	1.846.614
R. Dominicana	747.635	905.418
Uruguay	151.017	76.246
Venezuela	1.377.026	1.310.828
América Latina	40.344.823	40.288.703

Fuente: Unesco Statistics, <http://unesco.org/database>

El analfabetismo es entonces la expresión más extrema de la violación al derecho humano de educarse, sin embargo, este problema está asociado a otros fenómenos que afectan seriamente las posibilidades de una educación adecuada:

- La creciente reducción en la cobertura de la educación pública

- Altas tasas de repitencia y/o deserción escolar
- Elevados costos en la oferta privada
- Deterioro de la calidad de la enseñanza.
- Desfase en los contenidos programáticos del currículo
- La escasez en profesionales de la educación, entre otros.

Con todos estos factores adversos, es apenas lógico que una sociedad que persista sistemáticamente en sus índices de analfabetismo no pueda denominarse por mucho tiempo como una sociedad democrática o en vías de modernizarse. El analfabetismo sigue siendo un indicador de atraso y una causa de pobreza individual y social. Si la educación ofrece una enorme posibilidad para el desarrollo personal y social, entonces el analfabetismo se constituye, a su vez, en causa y consecuencia de la pobreza. Es por ello que podríamos afirmar, usando expresiones de P. Freire, que simplemente el analfabetismo es un instrumento de opresión y otro pendiente más para el logro de una democracia digna para América Latina y el Caribe.

2.3. FUNDAMENTOS DEL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN Y A LA EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS Y PAZ

Los derechos humanos, incluyendo el derecho humano a la educación y la paz, han sido conquistas sociales muy importantes. Desde este enfoque historicista, la educación y su formalización como ciencia educativa, son un patrimonio común de la humanidad. Son un bien cultural de preocupación universal y, por consiguiente, una responsabilidad internacional que los Estados deben asumir con un mayor compromiso. El principio de indivisibilidad de los derechos humanos refuerza la idea de que la educación es a su vez un derecho que nos permite ejercer otros derechos, conocer el alcance de nuestras prerrogativas y salir de nuestra condición de ignorancia. Nos recuerda por tanto que el conocimiento es un derecho que es conquistado a través de la educación.

La educación permite que las personas participen del conocimiento y el progreso científico, técnico y cultural. Hace que podamos conseguir un estado de armonía personal y social. Pero en la medida en la cual estas personas y sus conocimientos se van tornando más complejos, extensos y especializados, estos mecanismos de socialización y transferencia –la educación- adquieren asimismo la necesidad de establecer condiciones, tiempos, métodos, contenidos, etc. que los hagan más accesibles a las nuevas generaciones. Así, la educación va evolucionado conforme va haciéndose más numeroso y amplio el grupo social y más complejo y especializado su grado de conocimiento socialmente acumulado.

El conocimiento, que se comunica a través de la educación, es entonces el testimonio de una humanidad viviente que evoluciona y se transforma. Por tanto, éste y todos los mecanismos que hacen posible su creación, su

permanencia y transferencia entre todas y todos los actores sociales, como lo es la educación, deben ser resguardados y protegidos como un patrimonio común de la humanidad. Así, todas y todos tenemos, al menos, cuatro tipos de responsabilidades con la educación y con la educación en derechos humanos y paz, que a su vez constituyen los fundamentos del derecho humano a las mismas. Estas son: a) obligaciones teórico-pedagógicas; b) obligaciones jurídicas; c) obligaciones políticas y; d) obligaciones éticas.

2.3.1. OBLIGACIONES PEDAGÓGICAS

Este aspecto de la fundamentación teórico-pedagógico de la educación en derechos humanos y paz es justamente el que abordaremos en el Capítulo III de la presente investigación. Sin embargo, para este momento, podríamos decir que, en el campo de la teoría pedagógica relacionada con la educación en derechos humanos y la paz, ha habido una especie de abandono social y principalmente profesional por parte de las mismas educadoras y educadores. Solemos afirmar que así como la arquitectura es al arquitecto o la filosofía al filósofo, la reflexión pedagógica es una responsabilidad, aunque no exclusiva, si principalmente llevada a cabo por las y los educadores. En muchas ocasiones hemos visto que se hace referencia a la crisis de identidad del maestro o a la pérdida de “vocación” por la enseñanza. Sin embargo, el origen de esta crisis de identidad o falta de compromiso tiene que ver más con las carencias de formación pedagógica que vocacional. En otras palabras, reconociendo el valor de la solidaridad entre educador y educando, se trata de un asunto más cercano al rigor académico que de “vocación” o “compasión” por el prójimo que requiere formarse. Es algo más cercano al profesionalismo que a la mística.

Asimismo, existen muchas guías didácticas, eventos e incluso preocupación internacional por el tema de la educación en derechos humanos y paz, lo cual constituye un avance muy importante para la agenda educativa. Sin embargo, desde la perspectiva teórico-pedagógica, aun estamos ante un campo que requiere mayor dedicación. Como lo comentaba Jean Frédéric Herbart en su “Bosquejo para un curso de pedagogía” (publicado en 1835), las y los educadores tenemos la obligación de saber sobre educación y sobre la ciencia que enseñamos. En otras palabras, las y los educadores en derechos humanos y paz tenemos la obligación de saber sobre pedagogía, sobre derechos humanos y paz. No se trata tampoco de una vida consagrada al campo de la pedagogía o de las ciencias de la educación, sino, por lo menos, de elementos suficientes (historia, conceptos, corrientes, etc.) que en definitiva si determinan la calidad de los programas educativos existentes. La educación sistemática y profesional surge como necesidad de las sociedades complejas y dada la profunda complejidad de los derechos humanos y la paz en el mundo actual, la educación en derechos humanos requiere de una mayor fundamentación, especialmente desde el campo pedagógico.

Para el caso de la educación en derechos humanos y paz tendríamos que evaluar con mucho detenimiento los llamados de atención que, con

fundamento y experiencia, nos hacen autores de las calidades de Jean Piaget y John Dewey. En sus reflexiones respecto de la educación para la paz (1934), decía Piaget que: “la posibilidad de una educación para La paz no ha fracasado, puesto que no fue emprendida seriamente”.⁹⁶ Por su parte Dewey también nos alerta sobre el significado que implica una verdadera educación para la paz más allá del romanticismo pedagógico: “Sé que nuestras escuelas hacen un gran esfuerzo por inculcar las ideas de la paz, pero a veces dudo si esto va más allá de un vínculo sentimental y llega al entendimiento de lo que significa efectivamente la paz entendida como cooperación, buena voluntad y comprensión recíproca.”⁹⁷

En la actualidad no podríamos afirmar con tal categoría que la educación en derechos humanos y paz no ha sido abordada con seriedad o con cierto nivel de seriedad. Al contrario. Creemos que la educación en derechos humanos y paz goza de un nivel importante de desvelo en aspectos políticos y jurídicos principalmente. Pero siguen presentándose problemas muy serios en su implementación: en primer lugar, todavía hay muchos países que no incorporan la obligatoriedad de la educación en derechos humanos y paz en sus sistemas educativos nacionales, incumpliendo abiertamente compromisos internacionales voluntariamente asumidos; en segundo lugar, se presenta una especie separación inconveniente entre educación en derechos humanos y paz que atenta, por decirlo así, contra este principio de complementariedad promovido por Conferencia Mundial de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, según la cual, la educación en derechos humanos incluye la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social. Con mucha frecuencia encontramos programas de educación en derechos humanos que se realizan de forma paralela con programas de educación para la paz como si se trataran de temas muy diferenciados.

Otro de los problemas que se presentan para la implementación de esta educación humanista, que es la educación en derechos y paz, se refiere a las situaciones graves de conflicto. Con mucha frecuencia se tiene un enfoque educativo más correctivo que preventivo. Es por ello que pensamos que si la educación es un antídoto contra la violencia y es una buena alternativa de conciliación, entonces no es un enfoque apropiado recordar el papel de la educación solo cuando estamos ante la barbarie de la guerra. Por ello insistimos en los fundamentos teórico-pedagógicos de la educación, porque en ellos podemos encontrar que no solo los derechos humanos y la paz son parte de la naturaleza misma de la educación, sino que además son una necesidad para la vida humana y social. La educación, los derechos humanos y la paz comparten este principio de conservación y desarrollo de la vida.

⁹⁶. PIAGET, Jean. “De la Pedagogía”. Paidós Educador. Argentina 1999.

⁹⁷. DEWEY, John. “El Hombre y sus Problemas”. Editorial Paidós. Segunda Edición, 1961. Bs. As. Pág. 54.

Finalmente, mucho de los problemas anteriormente señalados, indican el enorme analfabetismo en materia de derechos humanos y paz que tenemos. Las necesidades actuales de una educación en derechos humanos y paz, de una educación con perspectiva de género o de una educación para la democracia, entre otras, no son una deficiencia de la educación como tal, sino un profundo distanciamiento entre política y pedagogía. Para la pedagogía, principios tales como la equidad, la participación, el respeto por la persona, etc., hacen parte de su propia naturaleza constitutiva; mientras que las decisiones que han excluido de la educación a las mujeres o a las minorías religiosas, étnicas, sexuales o de otra índole, corresponden a una definición y una concepción de política pública y no a una definición o fundamento de carácter pedagógico. Estos tipos de educación son actos de justicia necesarios frente a las carencias que provienen de este analfabetismo en derechos humanos y que se expresa a través de políticas educativas regresivas y no porque así lo fundamente la pedagogía desde sus inicios.

Nos encontramos entonces ante tres fenómenos que requieren atención inmediata: en primer lugar, aquella equívoca visión de la educación como un instrumento de gobierno que determina los planes de estudio, convirtiendo la responsabilidad del Estado por la educación en una moneda de cambio o negociación política; en segundo lugar, un elevado analfabetismo en pedagogía, derechos humanos y paz en los responsables de determinar los planes de estudio, que excluyen o no saben cómo integrar este tipo de educación en los procesos de planeación educativa y; en tercer lugar, la exclusión y negación del derecho que tenemos como sociedad para intervenir en la definición de las políticas públicas concernientes al tipo de educación que requerimos.⁹⁸ En otras palabras, los fundamentos actuales de la educación no son los valores y principios de la pedagogía, que incluyen los derechos humanos y la paz, sino principalmente los valores y fundamentos políticos de los gobiernos y sus representantes en turno.

Y es que los Estados, que bien saben de guerras y confrontaciones, también son concedores que la paz y la gestión de los conflictos son tan antiguas como la humanidad misma, pero que asimismo estos temas relativos a la guerra y la paz, son a su vez temas que de igual forma han estado en la preocupación de la pedagogía. Desde tiempo atrás, muchos pedagogos han reflexionado sobre la guerra, la paz y el papel que la educación debe cumplir: Juan Amos Comenius (Siglo XVII) pensaba que el problema de la paz y del progreso era un asunto de responsabilidad internacional que no podía ser confiado a unos cuantos países, ni mucho menos a unos cuantos monarcas. La educación estaría entonces para él, en la base de la paz mundial y nadie más indicado para llevar a cabo tal misión que el mismo maestro. De hecho, después de haber convocado, con muy poco éxito, el Congreso Internacional de

⁹⁸. “Las asociaciones de padres de familia se abstendrán de intervenir en los aspectos pedagógicos y laborales de los establecimientos educativos...” (el subrayado es nuestro). Artículo 67 de la Ley General de Educación en México.

Torun en 1645 para negociar la paz mundial, dijo que “la reforma social había de hacerse por medio de la educación”⁹⁹, y ésta fue quizás, una de las razones que más influyeron en la UNESCO y en la ONU para reconocerlo y homenajearlo como precursor de ambas organizaciones, a tal grado que uno de los premios más significativos que otorga hoy día la UNESCO y el Ministerio Nacional de Educación, Juventud y Deportes de la República Checa al trabajo pedagógico es precisamente la Medalla Comenius.

Esta idea de la responsabilidad internacional por la paz nos abre por lo menos dos campos de reflexión: en primer lugar, que la paz es una responsabilidad internacional de los Estados y, en segundo lugar, como consecuencia de lo anterior, que los derechos humanos y la paz son un aspecto de preocupación para la pedagogía. Nuevamente Piaget reafirma este principio de internacionalidad expresado por Comenius cuando dice que “una educación para la paz realmente eficaz debería imbricarse en la educación nacional en sí, en todos los países y según el punto de vista de cada uno de ellos”.¹⁰⁰ También desde la teoría política hay un que-hacer para la educación en este campo. Norberto Bobbio considera que la educación cumple una función a largo plazo para lograr lo que él denomina un estado de “paz activa”.¹⁰¹ Nos encontramos entonces ante una relación de interdependencia entre la pedagogía, los derechos humanos y la paz.

Esta relación de interdependencia a la que hacemos referencia entre pedagogía, derechos humanos y paz tiene antecedentes históricos en los clásicos de la pedagogía que, en diversas épocas, se han referido, no expresamente con el término “derechos humanos”, pero sí en los principios que hoy día los fundamentan. Este es el caso de autores como el valenciano Juan Luis Vives, del humanismo español del Siglo XIV, haciendo una férrea defensa de las lenguas maternas en la educación; la universalidad promovida por Comenius, en el siglo XVI, de “enseñar todo a todos, totalmente” y en todas partes; el proyecto de sociedad en Rousseau, como contexto y meta de la educación; la teoría de los intereses de Herbart, en el siglo XIX, que se constituyó en un elemento fundamental para los centros de interés en autores como Decroly o los principales exponentes de la escuela nueva o activa que a inicios del Siglo XX desarrollaron todo un proyecto de escuela democrática, tales como “educación y paz” de Montessori o “educación y democracia” de J. Dewey, entre otros.

“He tratado de llamar la atención hacia la relación intrínseca, vital y orgánica que existe entre la democracia y la educación por ambos lados, por el lado de la educación,

⁹⁹. KOZIK. Frantisek. “Comenio. Ángel de la Paz”. Editorial Trillas. Biblioteca: Grandes educadores No. 7. México, noviembre de 1996. 256 Pág.

¹⁰⁰. Ibíd. Pág. 137.

¹⁰¹. BOBBIO. Norberto. “El Problema de la Guerra y la Vías para la Paz”. Editorial Gedisa. España 1982. Pág. 113.

*las escuelas y por el lado del verdadero sentido de la democracia.*¹⁰²

2.3.2. OBLIGACIONES JURÍDICAS

Desde el punto de vista jurídico, los derechos humanos nos ofrece la perspectiva del educando como una persona que es sujeto de derecho, así como es sujeto de su propio proceso de formación. De esta manera y ante diversas situaciones de conflicto que requieran la necesidad de una intervención de las y los maestros, éstos han de saber que existe un marco jurídico de protección que bien utilizado puede, entre otros resultados: detener posibles situaciones de abuso contra alumna/os o educadora/es; prevenir potenciales acciones de violencia en el ámbito educativo, evitar la profundización o la escalada de conflictos e, incluso, en términos de economía procesal, ahorrar complejos procesos judiciales.

Como venimos afirmando, asumir el discurso, los principios y valores de los derechos humanos y la paz es hoy una necesidad social y un requerimiento a nivel educativo, así como una obligación política, ética y jurídica de los Estados. Desde la perspectiva del derecho internacional, los Estados tienen, por lo menos, tres niveles de obligaciones contraídas voluntariamente. Estas son, las obligaciones de respetar, promover y proteger los derechos humanos o, en otras palabras: a) El Estado no debe interferir en el ejercicio de un derecho; b) El Estado debe promover los derechos, facilitar su acceso y asegurar su ejercicio a quienes no pueden ejercerlos por sí mismos; y c) El Estado debe garantizar que otros no interfieran en el ejercicio de un derecho, principalmente mediante el establecimiento de recursos jurídicos efectivos¹⁰³. Las listas de instrumentos jurídicos que expresamente muestran estas obligaciones contraídas voluntariamente por los Estados (incluyendo el Estado Mexicano) son muy extensas, por ello tomaremos solo algunos de estos compromisos en materia de educación en derechos humanos y paz.

En el sistema universal, la Organización de las Naciones Unidas ha expresado en diversos momentos e instrumentos jurídicos que la educación es un derecho humano universal y que los fines de la educación son principalmente: a) El pleno desarrollo de la personalidad humana; b) El fortalecimiento del respeto por los derechos humanos; c) La promoción de la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre las personas; d) la amistad entre todas las naciones, poblaciones o grupos y; e) la promoción de acciones para el mantenimiento de la paz.

¹⁰². DEWEY. *Ibíd.* Pág. 81

¹⁰³. “Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley”. Artículo 8 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La figura del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, creada en 1993, tiene entre otras facultades la de coordinar programas de educación en derechos humanos dirigidos a maestros, jueces, funcionarios responsables de hacer cumplir la Ley, integrantes de organizaciones no gubernamentales, etc.¹⁰⁴ Así, los múltiples órganos del sistema internacional de los derechos humanos trabajan en la implementación de estas obligaciones contraídas voluntariamente. Un ejemplo de ello es el Decenio de la ONU en materia de Educación en Derechos Humanos,¹⁰⁵ según el cual, entre otras cuestiones se: a) Hace un llamamiento a todos los gobiernos para que contribuyan a “orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos”; b) “Insta a los organismos docentes gubernamentales y no gubernamentales a que intensifiquen sus esfuerzos por formular y ejecutar programas de educación en la esfera de los derechos humanos” y; c) Insta a los defensores de los derechos humanos y educadores “a que amplíen su participación en la educación escolar y no escolar en la esfera de los derechos humanos”.

Del mismo modo, en el Marco de Acción de Dakar –del Foro Mundial de Educación– se nos presentan metas e indicadores muy concretos para el trabajo de educación en derechos humanos. Quizás la meta más destacada la constituye el compromiso colectivo de la universalización de la educación básica para el año 2015.¹⁰⁶

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales¹⁰⁷:

“Artículo 13: Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

La Conferencia Mundial de Derechos Humanos de las Naciones Unidas

“La Conferencia Mundial de Derechos Humanos reitera el deber de los Estados, explicitado en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto

¹⁰⁴. ONU. “Resolución 48/141”. Expedida el 28 de diciembre de 1993.

¹⁰⁵. ONU. “Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los DH”. Asamblea General, Cuadragésimo noveno período de sesiones. Tema 100 (b) del programa. Resolución 49/184 (A/RES/49/184). Marzo 6 de 1995.

¹⁰⁶. Los objetivos de EPT se refieren básicamente a la universalización de la educación primaria; la ampliación del acceso a otros niveles más avanzados de educación; la calidad y el financiamiento.

¹⁰⁷. ONU. “Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales”. NY, 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor para México el 23 de junio de 1981.

*Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y en otros instrumentos internacionales de Derechos Humanos, de encauzar la educación de manera que se fortalezca el respeto de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales. La Conferencia destaca la importancia de incorporar la cuestión de los Derechos Humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia. La educación debe fomentar la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de amistad entre las naciones y entre los grupos raciales o religiosos y apoyar el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas encaminadas al logro de esos objetivos”.*¹⁰⁸

El Decenio de las Naciones para la Educación en Derechos Humanos

*“La educación en la esfera de los Derechos Humanos no debe circunscribirse al suministro de información, sino que debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida mediante el cual las personas de todos los niveles de desarrollo y de todos los estratos de la sociedad aprendan a respetar la dignidad del prójimo y cuáles son los medios y mecanismos de velar por ese respeto en todas las sociedades.”*¹⁰⁹

El Programa Mundial para La Educación en Derechos Humanos

*“La Asamblea General,
[...] Convencida de que la educación en la esfera de los derechos humanos es un proceso a largo plazo que se prolonga durante toda la vida, en el cual todas las personas aprenden a ser tolerantes, a respetar la dignidad de los demás y los medios y arbitrios de asegurar ese respeto en todas las sociedades,*

Estimando que la educación en la esfera de los derechos humanos es esencial para la realización de los derechos humanos y las libertades fundamentales y contribuye significativamente a promover la igualdad, prevenir los conflictos y las violaciones de los derechos humanos y fomentar la participación y los procesos democráticos, a fin de establecer sociedades en que se valore y respete a todos los seres humanos, sin

¹⁰⁸. ONU. “Conferencia Mundial de Derechos Humanos”. Declaración y Programa de Acción de Viena. Viena, 14 a 25 de junio de 1993.

¹⁰⁹. ONU. “Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos”. Resolución 49/184. 94a. sesión plenaria. 23 de diciembre de 1994.

discriminaciones ni distinciones de ningún tipo, en particular por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición,

*[...] 2. Proclama que el Programa Mundial para la educación en derechos humanos, que comenzará el 1° de enero de 2005, estará estructurado en etapas sucesivas y tiene por objetivo promover la ejecución de los programas de educación en la esfera de los derechos humanos en todos los sectores”.*¹¹⁰

Foro Mundial de Educación

La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI.

*Las escuelas deben ser respetadas y protegidas como santuarios y zonas de paz. Los programas de educación han de concebirse de modo que promuevan el pleno desarrollo de la personalidad humana y fortalezcan el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales proclamadas en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Artículo 26). [...] La educación tiene que promover no sólo la adquisición de habilidades como la prevención y la solución pacífica de los conflictos, sino también valores sociales y éticos.*¹¹¹

La UNESCO en sus valores y principios no solo reconoce a la educación como un derecho en sí, sino que además destaca que la educación en derechos humanos y la paz es parte integrante del derecho a la educación. Es la ratificación de los órganos multilaterales respecto de la educación en derechos humanos sobre sus agendas. En el sistema interamericano podemos destacar:

La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre

“Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas.

¹¹⁰. ONU. Resolución A59/113 de la Asamblea General. 17 de Febrero del 2005.

¹¹¹. UNESCO. “Educación para Todos: Cumplimiento de Nuestros Compromisos Colectivos”. Marco de Acción de Dakar. Foro Mundial de Educación. Dakar, Senegal, 26-28 abril 2000.

Asimismo tiene el derecho de que, mediante esa educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia, en mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad.

El derecho de educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado.

Toda persona tiene derecho a recibir gratuitamente la educación primaria, por lo menos”. (Artículo XII)¹¹²

La Convención Americana sobre Derechos Humanos (“Pacto de San José”)

“Los Estados Partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, reformada por el Protocolo de Buenos Aires, en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados”. (Artículo 26)¹¹³

El Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (“Protocolo de San Salvador”)

“1. Toda persona tiene derecho a la educación.

2. Los Estados Partes en el presente Protocolo convienen que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y

¹¹². Novena Conferencia Internacional Americana. Resolución XXX. Bogotá, Colombia. 2 de mayo de 1948.

¹¹³. OEA. “Pacto de San José”. Adoptado el 22 de noviembre de 1969 y entrada en vigor el 18 de julio de 1978.

promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz.

3. Los Estados Partes en el presente Protocolo reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación:

a. La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;

b. La enseñanza secundaria en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

c. La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

d. Se deberá fomentar o intensificar, en la medida de lo posible, la educación básica para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;

e. Se deberán establecer programas de enseñanza diferenciada para los minusválidos a fin de proporcionar una especial instrucción y formación a personas con impedimentos físicos o deficiencias mentales.

4. Conforme con la legislación interna de los Estados Partes, los padres tendrán derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos, siempre que ella se adecue a los principios enunciados precedentemente.

5. Nada de lo dispuesto en este Protocolo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, de acuerdo con la legislación interna de los Estados Partes". (Artículo 13)¹¹⁴

Declaración de México: Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe.

“Los Estados deben realizar acciones concretas que garanticen el derecho a la educación (acceso-permanencia) para todas y todos. Ésta será de calidad y promoverá una cultura escolar que respete los derechos humanos y los principios democráticos. En este sentido, los Estados establecerán mecanismos para garantizar la libertad de enseñanza, de modo que no se subordine a la lógica del

¹¹⁴. OEA. “Protocolo de San Salvador”. Adoptado el 17 de noviembre de 1988. Aun no entra en vigor mientras 11 Estados partes no depositen su instrumento de ratificación.

mercado ni se transforme en un producto de consumo privilegiado”.

“Los Estados deben diseñar políticas orientadas a integrar la educación en derechos humanos en los programas curriculares de todo el sistema educativo nacional. Especial énfasis se deberá tener en los principios de indivisibilidad de los derechos humanos (civiles, políticos, económicos, sociales y culturales), así como en los derechos de grupos vulnerables como etnias nacionales, minorías lingüísticas y religiosas, migrantes, mujeres, niñas y niños, personas con discapacidad y aquellas que viven con VIH/SIDA. Deberá hacerse un esfuerzo especial para utilizar los idiomas locales y desmitificar los términos técnicos.”¹¹⁵

Muchos de los acuerdos regionales nos recuerdan la crudeza de las guerras mundiales, así como la esperanza puesta en la educación. Veamos algunas de estos instrumentos que, por cierto, algunos ya no aparecen en las páginas oficiales de los compromisos gubernamentales:

Conferencia interamericana sobre problemas de la guerra y de la paz (“Conferencia de México”, 1945).

“una de las actividades esenciales del periodo de reconstrucción universal debe ser la difusión de los ideales pacíficos

Resuelve:

2. La labor de difusión y propaganda se llevará a cabo, principalmente, en las escuelas primarias”¹¹⁶

Resolución XXIX. Revisión de Textos Escolares

“la paz no puede descansar exclusivamente sobre medidas de orden político y económico (...). el sistema interamericano no puede desarrollarse y fortalecerse mientras los ciudadanos de las diferentes Repúblicas de este Continente no estén profundamente imbuidos de los principios de paz, justicia e igualdad entre

¹¹⁵. UNESCO-SRE. “Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe”. Reunión de Ministros de Educación, Ciudad de México, 28 de noviembre - 1º de diciembre de 2001.

¹¹⁶. Conferencia interamericana sobre problemas de la guerra y de la paz. Resolución XLIII: Orientación Pacífica de los Pueblos Americanos. Ciudad de México, 21 de febrero al 8 de marzo de 1945. Biblioteca Digital Daniel Cosío Villegas, Colegio de México. Conferencias Internacionales Americanas, Segundo suplemento 1945-1954.

los Estados y los individuos, que sirven de base a dicho sistema.

2º. *Recomendar a los Gobiernos de las Repúblicas Americanas que velen con el mayor cuidado porque las enseñanzas impartidas en las escuelas se inspiren en los principios democráticos de paz y justicia en que se funda el sistema interamericano*¹¹⁷

Carta educativa americana para la paz (1947)

“la Declaración de México consagra el principio de que la educación y el bienestar material son indispensables al desarrollo de la democracia.

*Que para el mantenimiento de la paz y la seguridad del Continente, además de los tratados de carácter político y económico, es necesario que las Naciones Americanas armonicen las normas morales de sus sistemas educativos con un conjunto de principios comunes a todas ellas, que estimulen la comprensión y el acercamiento de los pueblos americanos e intensifiquen la preparación de los ciudadanos mediante una sana orientación de la voluntad y la inteligencia hacia el afianzamiento de la paz”.*¹¹⁸

Novena Conferencia Internacional Americana

*“La IX Conferencia Internacional Americana ratifica la importancia de cultivar en los países del Continente los sentimientos pacifistas y americanistas y de fomentar a través de la educación el espíritu democrático y de convivencia internacional”*¹¹⁹

Décima Conferencia interamericana. Campaña contra el analfabetismo

“El analfabetismo es uno de los mayores obstáculos para el ejercicio de la democracia [...] y continua siendo una de los problemas más dramáticos de América.

*Que las campañas contra el analfabetismo serán infructuosas si no se hacen efectivas la educación primaria, universal, gratuita y obligatoria”*¹²⁰

¹¹⁷. Ibíd. Conferencia interamericana sobre problemas de la guerra y de la paz.

¹¹⁸. Conferencia interamericana para el mantenimiento de la paz y la seguridad del continente. Resolución XIII. Río de Janeiro, 15 de agosto a 2 de septiembre de 1947.

¹¹⁹. Conferencia internacional americana (novena). Resolución XXVII. Bogotá, 30 de marzo a 2 de mayo de 1948.

¹²⁰. Conferencia interamericana (Decima). Resolución VI. Caracas, 1-28 de marzo, 1954

Resolución XIX

“dependen fundamentalmente de la educación popular el porvenir favorable de las naciones, tanto en lo que concierne a la conducta cívica como a la mejor orientación de las costumbres públicas y privada. (...) en el desenvolvimiento económico de los pueblos pesa decisivamente la educación de las mentes y el carácter”¹²¹

Finalmente transcribimos apartes de “la Convención sobre orientación pacífica de la enseñanza” que inexplicablemente no aparece en las antologías de tratados internacionales firmados y ratificados por México:

Convención sobre Orientación Pacífica de la Enseñanza (1936).¹²²

Artículo I:

Las Altas Partes Contratantes se obligan a organizar en sus establecimientos de instrucción pública, la enseñanza de los principios sobre el arreglo pacífico de las diferencias internacionales y la renuncia a la guerra como instrumento de política nacional, así como de las aplicaciones prácticas de estos principios

Artículo II:

Las Altas Partes Contratantes se comprometen a preparar, por medio de sus administraciones superiores de instrucción pública, textos o materiales de enseñanza adaptables a todos los grados, inclusive la formación de un cuerpo docente, de manera que desarrollen la buena inteligencia, el respeto mutuo y la importancia de la cooperación internacional. Las personas encargadas de la enseñanza deberán impartirla conforme a los principios allí expresados.

Como puede observarse, existe un número importante de instrumentos internacionales y regionales que expresan la obligación jurídica de los Estados con el derecho a la educación y con el derecho a una educación en derechos humanos y paz en particular. Reconociendo entonces la existencia de una amplia jurisprudencia en este campo, consideramos que los instrumentos reseñados son suficientes para mostrar esta obligatoriedad internacional. Como

¹²¹ Ibid. Conferencia interamericana de Caracas.

¹²² Firmado el 23 de diciembre de 1936, en Buenos Aires. Por México firmaron: Francisco Castillo Nájera, Alfonso Reyes, Ramón Beteta, Juan Manuel Álvarez del Castillo. Fecha del instrumento de ratificación febrero 8 de 1938, cuya fecha de depósito del documento de ratificación fue marzo 16 de 1938.

consecuencia de esos compromisos internacionales, de manera local los Estados también han asumido obligaciones en estas materias. En México por ejemplo, también se ha adoptado responsabilidades jurídicas en materia de educación en derechos humanos. Veamos algunos casos:

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Del Artículo tercero de la Constitución Política: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (Segundo Párrafo del Art. 3º)

“c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (Inciso “c” de la Fracción II del Art. 3º)

“Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República”. (De la Fracción III del Art. 3º)

Rápidamente podemos concluir que: a) los derechos humanos son una obligación de carácter constitucional para la educación y b) al mismo tiempo los derechos humanos deben ser expresamente incluidos en los planes y programas de estudios para la educación básica y normalista.

La Ley General de Educación

“La educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.

En el proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social, para alcanzar los

finas a que se refiere el artículo 7º” (Párrafos 2 y 3 del Art. 2 de la LGE).

Del Artículo 7º de la LGE: “La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos”.

Del Artículo 8º de la LGE: “El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan -así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan- se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos; las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos y la discriminación, especialmente la ejercida en contra de las mujeres. Además:

III.- Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”.

Secretaría de Educación Pública: Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012

*“El México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales”.
(Principales Retos. Pág. 9)*

Para educación básica¹²³:

- *“Articular en la formación ciudadana los temas emergentes que apoyen la reflexión y actuación de los estudiantes: derechos humanos, medio ambiente, interculturalidad, equidad de género, cuidado individual y colectivo de la salud y la seguridad, aprecio y desarrollo del patrimonio cultural y natural, la rendición de cuentas, entre los principales”.*
- *“Intensificar la oferta de experiencias y talleres para profesores, en educación en valores, derechos humanos, formación ciudadana, educación intercultural y educación para el desarrollo sustentable”.*
- *“Diseñar libros de texto y materiales interactivos sobre valores civiles y éticos como la tolerancia, la solidaridad, el respeto a las diferencias, la honestidad, la cultura de la transparencia, la defensa de derechos humanos y la protección del medio ambiente, dirigidos a alumnos, maestros y padres de familia”*

Para Educación Media Superior¹²⁴:

- *“Instrumentar programas de atención para los estudiantes en temas relacionados con la participación ciudadana y la cultura de la legalidad”.*
- *“Realizar actividades y talleres con el fin de que los estudiantes tengan una clara conciencia de sus derechos y obligaciones como ciudadanos, y de promover la participación ciudadana”.*
- *“Incluir en los planes y programas de estudios, contenidos y prácticas de aprendizaje que contribuyan a consolidar en los alumnos una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica responsable, inspirada en los valores de las sociedades democráticas y los derechos humanos, la igualdad de género y la no discriminación”.*

Para la Educación Superior¹²⁵:

- *“Facilitar el intercambio de experiencias entre las instituciones de educación superior para promover el conocimiento y ejercicio de los derechos y obligaciones ciudadanos, tanto al interior de sus comunidades como con la sociedad”.*

¹²³. Ibíd. Estrategias y Líneas de Acción, Educación Básica. Pág. 43.

¹²⁴. Ibíd. Estrategias y Líneas de Acción, Educación Media Superior. Pág. 44 y 45.

¹²⁵. Ibíd. Estrategias y Líneas de Acción, Educación Superior. Pág. 45.

Diagnóstico sobre la Situación de los Derechos Humanos en México

“Realizar una campaña nacional permanente para la promoción del conocimiento de los derechos humano, la tolerancia y el respeto a la diversidad.

Incorporar en la Ley general de Educación los principios internacionales y constitucionales sobre multiétnicidad, diversidad y equidad. Que incorpore los estándares internacionales de derechos humanos, y haga factible una educación con calidad desde la equidad.

Crear y desarrollar mecanismos de exigibilidad judicial del derecho a la educación.

Tomar todas las medidas necesarias para asegurar la amplia difusión, incluyendo la enseñanza de los derechos humanos en todos los planes de estudio, de las disposiciones del PIDESC entre todos los sectores de la sociedad, en particular entre el poder Judicial y las autoridades administrativas.¹²⁶

2.3.3. OBLIGACIONES POLÍTICAS

Al abordar la obra de John Dewey y Paulo Freire en el siguiente capítulo veremos con mayor detenimiento la naturaleza política de la educación. Pero ya sabemos que la educación popular en Latinoamérica tiene una dimensión política que muchas veces ha sido "ocultada" por las cifras oficiales y su papel en los procesos de alfabetización de adultos ha sido innegable, especialmente los procesos inspirados por las reflexiones y prácticas de Paulo Freire, la revolución nicaragüense, la Investigación Acción Participante (IAP) y los teólogos de la liberación, entre otros.

Esta modalidad de educación popular en la región ha sido un factor de identidad y de identificación con los procesos sociales de emancipación, así como de la defensa de los derechos humanos y la paz, por ello muchas organizaciones prefieren su identificación como educación popular, contextualizado en aquella la "opción preferencial por los pobres". Al referirnos entonces a la educación popular en Latinoamérica es necesario tener dos dimensiones en cuenta: La dimensión pedagógica y la dimensión política.¹²⁷

“Las posturas curriculares críticas son las que se apropian de la educación en derechos humanos de forma

¹²⁶. OACNUDH. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en México. "Diagnóstico sobre la Situación de los Derechos Humanos en México". Anders Kompass, Representante de la OACNUDH y Coordinador del Diagnostico. México, 2003.

¹²⁷. CEAAL. "Plan Global 1998-2000". CEAAL. México DF, 1999.

más integral, holística y por qué no decirlo de manera más natural".¹²⁸

Desde el campo particular de la educación en derechos humanos y paz, muchos autores y organizaciones de educación popular también han adoptado esta dimensión política. Abraham Magendzo por ejemplo, fundamentándose en el modelo problematizador de Paulo Freire y la pedagogía crítica, ha hecho mucho énfasis en la naturaleza curricular como espacio de poder. "No podemos ser ingenuos para no ver que en el currículum hay cuotas de poder (intereses) y, por tanto, estamos ante un acto político, además de ser técnico-pedagógico".¹²⁹ Es un acto político en el sentido de que están en juego diferentes concepciones de hombre, de sociedad, de mundo y opciones de futuro. También porque la selección del conocimiento curricular y su organización están directamente relacionadas con el poder simbólico y el poder económico que desde diversas agencias públicas y privadas se impulsan. Mucho antes Elías Canetti¹³⁰ nos decía que la selección es un acto de poder, mientras que la opción es un acto de libertad. Es por ello que Magendzo, desde una posición política pragmática, defiende constantemente la idea de que la planificación del currículo es eminentemente un proceso de negociación de intereses en el cual debemos "aprender jugar".

Sin embargo, haciendo un profundo reconocimiento de la obra y el camino que Magendzo nos ha abierto a centenares de educadoras y educadores en derechos humanos, tendría que decir que para el momento actual, por principio y por táctica, no debería colocarse en la mesa de negociación lo que de por sí no es negociable. Por principio los derechos humanos, como bien lo establece el preámbulo de la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos, son inalienables, no negociables¹³¹. Pero además, por táctica y tal como lo vengo sosteniendo en el presente estudio, los derechos humanos y la educación en derechos humanos y paz, en particular, son una obligación pedagógica, jurídica, política y ética que voluntariamente los Estados han contraído y que por tanto no debería ser negociable, sino exigible.

Colocándonos en una posición más pragmática, podríamos llegar a aceptar aquella idea de la "negociación" curricular de los derechos humanos en el sistema educativo en los momentos más difíciles de los años setenta y ochenta o incluso en el periodo de la institucionalización de la educación en derechos humanos a partir de los años noventa, en los cuales había un terreno más hostil a todo lo que estaba en la esfera de los derechos humanos y la paz.

¹²⁸. MAGENDZO., Abraham. "Educación en Derechos Humanos". Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá, 2005. Pág. 90.

¹²⁹. Presentación sobre el currículo problematizador en el Congreso Interamericano de Educación en Derechos Humanos. Brasilia, Septiembre del 2006.

¹³⁰. CANETTI., Elías. "Masa y Poder". Alianza Editorial. Madrid, 2002.

¹³¹. "Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana". Preámbulo de la DUDH de la ONU.

Sin embargo, es merecido destacar que una de las conquistas más importantes con las cuales comienza el Siglo XXI es justamente el interés generado por la educación en derechos humanos y su fuerte adhesión en el transcurrir de muchos sectores sociales y políticos, así como en múltiples medidas ejecutivas y legislativas de carácter internacional y nacional, lo cual nos permite dar un paso adelante: de la negociación a la exigibilidad. Un Estado que hoy se diga comprometido con los derechos humanos, tiene la obligación de incorporarlos en todo su sistema educativo, así y como lo veremos más adelante, la educación en derechos humanos y paz es un indicador del compromiso gubernamental con éstos.

Esta educación en derechos humanos y paz, a la cual venimos haciendo referencia, ha entrado con tal fuerza en la agenda pública y privada que prácticamente en la actualidad es un tema obligado a la hora de discutir aspectos tales como la promoción, la defensa o la difusión de los derechos humanos, así como de la democracia, la gestión de conflictos y la paz.

2.3.4. OBLIGACIONES ÉTICAS

Para nadie parece ser un problema reconocer que la actividad educativa posee un cierto carácter o condición ética. Siempre, de manera formal o no formal, explícita o implícitamente, habrá consideraciones éticas involucradas en la educación. Asimismo, en el campo de la educación en derechos humanos y paz se hacen apreciaciones axiológicas que nos introducen nuevamente en el campo de la ética. Sin embargo, esta premisa general no dejaría satisfechos a muchos estudiosos que podrían situarse sin dificultad aparente en las múltiples vertientes que sobre el tema se debaten, especialmente porque pareciera además que el discurso ético sobre la educación se ha venido desacreditando, entre otras razones por:

- a) La tendencia a pensar que la presencia de los valores es un criterio opuesto a las exigencias de eficacia en los resultados educativos y como consecuencia de ello se omite o reduce la enseñanza de los valores en los planes educativos y;
- b) por un falso rigor científico que ha provocado, no en pocas veces, ciertas transformaciones morales específicas o bien en un excesivo formalismo carente de todo interés pedagógico -o en sus propios términos, de ineficacia real-. De todas formas, en nuestro contexto y ante situaciones cada vez más frecuentes de descomposición social, altos niveles de delincuencia juvenil, violencias, etc., suele elevarse el debate acerca de la enseñanza de los valores y son muy recurrentes las críticas al sistema educativo por reflejar una cierta ineficacia en su enseñanza. Por ello, desde nuestra perspectiva, la ética hace parte de la naturaleza educativa.

Fernando Bárcena y otros¹³² reconocen la presencia de lo ético en la educación en tres sentidos:

- a) en la deseabilidad moral de los fines o valores a los que debe dirigirse la educación;
- b) en la atención a determinadas cuestiones que se suscitan en la acción educativa y cuya solución apunta a una deliberación moral y no tecnológica y;
- c) en la normatividad de la conducta profesional mediante códigos deontológico.

Esto supone reconocer lo ético como algo que también define la naturaleza misma de la actividad educativa, pero a la vez como un factor que regula externamente a la educación. Lo precedente nos permite insistir nuevamente que lo necesario para afirmar el carácter ético de la educación no es tanto una teoría ética como una teoría educativa o una buena fundamentación pedagógica.

Finalmente, queremos enunciar la idea de la ética como un vínculo entre la educación y los derechos humanos, en tanto que se trata de una dimensión que caracteriza tanto la naturaleza educativa, como la naturaleza de los derechos humanos y la paz. Nótese que autores como Jesús González Amuchástegui ubican la reflexión sobre los Derechos Humanos “en un plano prejurídico, en el plano moral, en el plano de una determinada teoría de la justicia que se propone como ideal al que los diferentes ordenamientos jurídicos deberían aproximarse.”¹³³

Es por ello que el enfoque de los derechos humanos y la paz, no solo nos ofrece ese marco jurídico y político para la protección del derecho a la educación y a la educación en derechos humanos y paz en particular, sino que además nos propone un marco de intervención ética. Ofrece una perspectiva que nos coloca en una situación de equidad, necesaria para establecer una relación democrática, de diálogo permanente entre pares: maestra/o y alumna/o. Podemos afirmar que el bienestar personal y social ha acompañado siempre la preocupación de la pedagogía, de hecho, es un elemento común entre ésta y los derechos humanos. No existe en ambos campos una vocación destructiva, al contrario existe un claro compromiso por el desarrollo de la vida personal y social.

Ahora, como hemos visto con anterioridad, la educación se ha constituido en un indicador del desarrollo de las personas y los diversos grupos sociales; es una necesidad para la existencia del género humano y una obligación para la

¹³². GIL Bárcena., Fernando y JOVER., Gonzalo. “La Escuela de la Ciudadanía. Educación, Ética y Política”. Editorial Desclée de Brouwer. Colección Aprender a Ser. Bilbao, 1999. 184 Págs.

¹³³. Jesús González Amuchástegui. Ética y Derechos Humanos. CNDH. México DF, mayo del 2000. Pág. 14.

continuidad colectiva. Debido a su naturaleza actual, la educación entraña una profunda dimensión ética de la vida y de la dignidad de la persona, de la cual, los derechos humanos y la paz hacen parte. Nótese como se fortalece esta relación de interdependencia entre pedagogía y derechos humanos a tal punto que comparten y desarrollan principios comunes tales como: la universalidad, la integralidad y otros que analizaremos más adelante. Es por ello que insistimos que la educación es uno de estos valores patrimoniales de la humanidad, que exige una mayor visión internacional de la misma y un mayor compromiso de los Estados como garantes o tutelares de este derecho. Una de las grandes genialidades de Comenius expresadas hace más de cinco siglos, fue la de otorgarle el carácter de obligación ética internacional –todavía no jurídica- y el valor universal de la educación para el desarrollo de la humanidad. No es lo mismo fomentar la educación como una mercancía, tal como lo hacen los gobiernos en la actualidad, a definirla como un valor de interés común para la humanidad. Esto tiene consecuencias éticas, políticas, jurídicas, económicas y de otras índoles muy precisas, pues, mientras persista la existencia del analfabetismo, no estamos solo ante un déficit educativo en alguna nación, puesto que ya hemos aceptado que la educación es un derecho humano universal y que debe hacerse efectiva con el apoyo internacional (Art. 2 del PIDESC), sino que principalmente nos encontramos ante una afrenta contra la humanidad.

“Ningún hombre debe ser excluido, y mucho menos apartado del deseo de la Sabiduría ni de la educación de su alma. A no ser que queramos perjudicar no sólo al individuo, sino también a toda la Humanidad,” (J. A. Comenius. Pampedia, Siglo XVII. Pág. 60)

CAPITULO III

3. PEDAGOGIA, DERECHOS HUMANOS Y PAZ

Una de las dimensiones que pretendo ampliar en el presente estudio como parte del interés por contribuir a llamar la atención por una mayor fundamentación pedagógica a la educación en derechos humanos y paz, es justamente la relación orgánica, indivisible y, porque no decirlo, natural, entre pedagogía, derechos humanos y paz. Para establecer esta relación es indispensable que “dialoguemos” con los clásicos de la pedagogía que, en diversos periodos históricos, se han referido no expresamente con el término “derechos humanos”, pero si a través de sus valores y principios que hoy día los fundamentan.

Metodológicamente encuentro tres caminos para recorrer este propósito: a) por la vía de los autores y su obra; b) por el sendero de las corrientes pedagógicas y; c) por experiencias nacionales tales como las llamadas “escuela americana”, “escuela alemana”, “escuela rusa”, etc. Al final, hemos decidido hacer una especie de integración de estas posibilidades metodológicas tomando tres autores clásicos para la pedagogía y de los cuales haremos alguna referencia a una corriente pedagógica que inaugura o en la que se inscribe y mostraremos alguna ubicación geográfica de su experiencia. Por ejemplo, John Dewey es catalogado como fundador de la pedagogía progresiva norteamericana y funda, a finales del Siglo XIX, su laboratorio escolar en la Universidad de Chicago, popularmente conocida como la “Escuela Dewey”.

También hemos elegido para este estudio las vidas y las obras de Juan Amos Comenius (Siglo XVII), John Dewey (Principios del Siglo XX) y Paulo Freire (Fines del Siglo XX). Sin embargo, estamos obligados a dejar constancia acerca de las importantes aportaciones realizadas por otros clásicos de la pedagogía que, por razones de tiempo y espacio no reseñaremos en esta ocasión, pero que igualmente son dignos de mencionarse como educadores preocupados por los valores y principios que entrañan los derechos humanos y la paz. Entre ellos están: J. J. Rousseau, J. F. Herbart, Heinrich Pestalozzi, Celestin Freinet y María Montessori. Y más contemporáneamente: J. Piaget, Lawrence Stenhouse (que en su “Humanities Projet” se preocupó por el derecho del alumno al saber), Lorenzo Milani, H. A. Giroux, M. V. Manen, entre otros. Esta lista no solo es larga sino también inconclusa, lo que demuestra no solo la sensibilidad y el nivel de relación entre la pedagogía, los derechos humanos y la paz, sino además el desafío por establecer un marco de mayor fundamentación pedagógica a la educación en derechos humanos y paz: Una necesaria epistemología e historia de las ideas pedagógicas de los derechos humanos y la paz.

Se presentará una breve descripción biográfica y bibliográfica de los autores seleccionados que nos permitirá tener una idea de su contexto histórico y sus preocupaciones intelectuales para luego así, adentrarnos en su pensamiento pedagógico y su aportación histórica, desde este campo de saber, al campo de los derechos humanos y la paz. También ha de reconocerse que el saber propio de los derechos humanos y la paz ha sido fuente de inspiración para algunos de estos clásicos, como lo haremos ver más adelante.

Ahora bien, estos clásicos de la pedagogía nos han enseñado que no solo se trata de ser sensibles a los acontecimientos que en su tiempo interfieren en el desarrollo integral de la condición humana como: la política, la economía, la cultura, la ciencia, la tecnología, etc., sino que además estaban profundamente comprometidos con el cambio, como una clara muestra de que, no solo basta con instruir al género humano, no sería una conquista completa, sino que además debe haber un compromiso con la transformación del contexto que influye directamente en las posibilidades de éxito para el proceso educativo. Como precisaremos en este capítulo, Comenius, Dewey, Freire y otros, no solo estuvieron profundamente comprometidos en sus causas educativas, sino que además resultaron ser grandes activistas, en su tiempo y con altos costos para sus vidas personales y profesionales, a favor de las causas de la justicia, la paz, la democracia, los derechos humanos y un nuevo humanismo.

Notemos pues varios aspectos de la vida de los clásicos que generalmente aparecen como reflexiones teóricas pero que en realidad fueron prácticas por las cuales hoy se les conoce más. En primer lugar, **la coherencia** que Freire nos recuerda entre teoría y práctica. Una educación verdadera no deja opciones, pues no es posible formar para “el libre desarrollo de la personalidad humana”, con prácticas metodológicas “bancarias”. En segundo lugar, **el compromiso** con el cambio de aquellas situaciones de injusticia que impiden la realización plena y efectiva del derecho humano a la educación y del derecho humano a la educación en derechos humanos y paz. Dewey, que padeció las dos guerras mundiales, nos recuerda que, aunque quisiéramos, no podemos asumir una postura neutral frente a los conflictos sociales. Por el contrario, si hay algo que impide las posibilidades de una educación comprometida con el desarrollo humano y social, es obligación del maestro comprometerse con su transformación efectiva. En tercer lugar, **el ejemplo** como una de las maneras más simples y eficaces para la enseñanza. Todos los que tenemos la fortuna y la responsabilidad de ser padres y maestros, sabemos que las y los niños desde sus primeros años de vida, hacen lo que ven de nosotros mismos y así van forjando su propia personalidad. Estos educadores a los cuales les dedicaremos este capítulo fueron eso: educadores ejemplares, coherentes con sus ideas y comprometidos con las transformaciones que en su momento les exigía la realidad.

Justamente, las principales diferencias que nos separa de los clásicos son la temporalidad y su contexto. Aun así, estudiarlos resulta una tarea de

mucha importancia para ayudarnos permanentemente a fundamentar y a establecer aquellos principios de naturaleza educativa. Pero además como observadores críticos de su tiempo, también los clásicos nos ayudan a constatar tendencias educativas, políticas públicas y a consolidar un marco de análisis de larga duración sobre aspectos importantes del género humano y del mundo. Sobre esto profundizaremos en el siguiente capítulo.

3.1. LAS DIMENSIONES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN JUAN AMOS COMENIUS.

A través de los años se ha venido constatando la importancia de los aportes de Juan Amos Comenius para la pedagogía, la didáctica y, en particular, para las teorías de la educación, la formación y la enseñanza. Sin duda, uno de los pedagogos más destacados de la humanidad. Un verdadero reformador de su época. Todo ello a través de la educación. Desde nuestra perspectiva, un incansable luchador por el derecho a una educación universal, integral, internacionalista y equitativa; el reconocimiento profesional de la labor magisterial y un profundo compromiso educativo por la paz. Con el presente estudio queremos aprovechar la oportunidad para resaltar sus iniciativas en el plano social e internacional, a la vez que su principal punto de reconocimiento como precursor de las ciencias de la educación y la didáctica.

Antes de introducirnos en sus conceptos y propuestas, es indispensable para su mejor entendimiento, conocer algunos aspectos biográficos de su vida y su contexto.

3.1.1. UN PERSEGUIDO POLÍTICO DE SU EPOCA

Comenius nace el 28 de Marzo de 1592 en Uhersky Brod, Moravia (República Checa). A muy corta edad queda huérfano y bajo la tutela de familiares. Estudia en una escuela de la Unidad de los Hermanos Moravos, iglesia evangélica de la cual será obispo más adelante. Por sus resultados académicos, logra apoyos para realizar estudios universitarios en Herborn y Heildesberg, época en la cual escribe sus primeras obras.¹³⁴

Hace parte de una Europa renacentista de los siglos XVI y XVII. Su vida y obra han estado inspiradas por los reformadores contemporáneos. De teólogos protestantes como Lutero, Calvino y Juan Hus (de quien sus padres toman su nombre); de filósofos como Bacon, Descartes, Campanella y de pedagogos como Vives y Ratke. Es una Europa caracterizada por fuertes conflictos entre el catolicismo inquisidor y el protestantismo que él profesaba.

Al culminar muy exitosamente sus estudios universitarios, Comenius regresa a su patria donde es ordenado sacerdote de la Unión de los Hermanos

¹³⁴. “Reglas Gramaticales más Fáciles”. Es el primer manual de Comenius escrito en 1616, a los 24 años, para aprender lenguas de una forma natural, como se aprende en la infancia.

Checos y pasa a dirigir una escuela de su orden en 1618. Es a su vez el periodo en el que comienza la llamada “Guerra de los Treinta Años” y Comenius vive con todo rigor las consecuencias del conflicto. Manteniéndose fiel a sus principios y convicciones religiosas, antes que convertirse al catolicismo va a la clandestinidad durante unos siete años. Vive en cuevas, chozas abandonadas o cualquier tipo de refugio temporal que era adaptado para su uso. Al igual que sus padres, su primera y segunda esposa, así como sus dos pequeños hijos murieron por causa de la plaga, dejándolo con cuatro hijos a su custodia. Se casa por tercera vez en el último periodo de su exilio y la mayoría de sus aliados políticos muere en la guerra, quedando su orden prácticamente al borde de la desaparición.

A principios de 1628 organiza un grupo pequeño de protestantes que huyen al exilio forzado en Polonia. Siempre mantienen la idea del retorno para recuperar su patria y sabían que la educación sería una parte vital en este propósito¹³⁵. Sin embargo, Comenius jamás pudo regresar de su exilio forzado. En esta época, la connotación política de la educación ya era un hecho. Vivió en permanente desplazamiento durante 42 años, huyendo por distintos lugares de Polonia, donde transcurre la mayor parte de su desarraigo y en otros países de Europa. Fue invitado a Inglaterra para abrir una nueva escuela y de allí declina una invitación similar a Francia debido a las intensas persecuciones de las cuales ya era objeto. Viaja a Suecia donde inicia una reforma educativa, en la cual promueve una profunda transformación institucional y metodológica siempre dirigida a ampliar o universalizar el acceso a la educación para todas y todos. Estando allí, en Leyden, se entrevista con Descartes. Un encuentro muy fructífero para dos revolucionarios. Comenius venía construyendo su aspiración pampedica en la cual el conocimiento se lograba a través de la educación, mientras que Descartes establecía como punto de partida del conocimiento a la razón. De todas formas, en la creación de su método, Comenius retomará dichas ideas.

Su persecución, que lo mantuvo en la más absoluta pobreza, llegó a ser tan agresiva que la ciudad polaca de Leszno, donde logró establecerse durante muchos años, fue quemada en castigo por haber albergado al Obispo Comenius (1656). Toda su rica biblioteca y los numerosos manuscritos, resultado de décadas de trabajo, fueron destruidos en su totalidad. Comenius, un hombre ya viejo con unos 64 años de edad, en la absoluta pobreza y con literalmente con nada más que sus ropas, huye nuevamente al exilio en ese momento a Ámsterdam. Éste sería su último destino de desarraigo donde fallece en 1670, en pleno proceso de reescritura de sus obras perdidas.

¹³⁵. “ilustrar a todos los hombres con la verdadera sabiduría, para restablecer el orden con un verdadero gobierno”. Juan Amos Comenius. “Pampedia” (o educación universal). UNED, España. Pág. 42.

3.1.2. UNA OBRA REFORMISTA

Se calcula que Comenius escribe unas doscientas cincuenta obras¹³⁶, de las cuales más de la mitad no han sido descubiertas, teniendo en cuenta que por las circunstancias propias de la guerra, la ausencia de archivos públicos, el exilio permanente y la carencia de imprenta, muchas de estas obras pudieron ser quemadas, desaparecidas y otras debieron ser re-escritas en su exilio final. Este numeroso catálogo nos muestra a un Comenius que, a pesar de su desplazamiento forzado permanente, era un académico y escritor muy disciplinado que siempre se hizo tiempo para la reflexión, el análisis y la escritura. Compuso numerosos trabajos sobre teoría de la educación y su fama se extendió a través de toda Europa por el contenido de sus escritos. Algunos de los cuales son:

- “La Didáctica Magna” (1628-1632). Sin duda la obra más conocida de Comenius. Fue escrita con la mira puesta en el retorno a su patria para cambiar la educación del país. Aun así, el texto propone un método general que no tiene fronteras políticas, culturales o geográficas. Su deseo era que todos los sabios contribuyeran a salvar la humanidad entera, sin distinción alguna. En la obra también se establece con gran detalle y consistencia teórica, las características más importantes de la institución escolar moderna, misma que solo hasta dos siglos después se generalizó, confirmando con ello la gran capacidad visionaria del autor. Su Capítulo X (“Los Talleres de Humanidad”), tienen un gran sentido para la educación en derechos humanos y la paz.

- “El mundo en imágenes” (Orbis Pictus, 1658): Primer texto escolar ilustrado de la historia de la pedagogía. En él, las cosas y las acciones del mundo se ilustraban en pequeños dibujos con sus respectivas descripciones en la parte inferior. Fue el modelo para textos escolares posteriores, por lo que muchos lo consideraron “precursor de la educación audiovisual”.

- “Tratado universal para la reforma de la humanidad”: El título de esta obra no solo expresa el principio de universalidad que le caracteriza, sino además su profunda vocación reformista y humanista. Se divide en varias partes tales como: La Pampedia que trata la educación universal de todo el género humano, con un modelo educativo de mayor alcance que la didáctica magna. La Panotorsia: “renovación universal” y la Panergesia, dedicada a los sabios, soberanos, políticos y teólogos de todo el mundo.

- “El camino de la luz”, escrito en Inglaterra en el año de 1641: Es un tratado de política educativa internacional en la cual confía su idea de que ilustrando a la humanidad entera se elevaran los niveles de cultura y moralidad en el mundo, no existirán guerras y reinará la paz en todas las naciones. Es la noción de educación como antídoto a la violencia. Y es justamente en esta obra donde

¹³⁶. KOZIK. Frantisek. “Comenio: Ángel de la Paz”. Editorial Trillas. Biblioteca: Grandes educadores No. 7. México, noviembre de 1996. 256 Págs.

Comenius pide crear un consejo de la luz o academia mundial de sabios, que formaran una liga internacional. Era la propuesta de creación de lo que hoy conocemos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés).

A pesar de que Comenius es considerado como el Padre de la Educación Moderna, es necesario señalar que su obra en el mundo hispano hablante todavía es muy poco conocida y no en pocos casos menospreciada (Cfr. la obra de Aníbal Ponce por ejemplo). Esto resulta más o menos explicable si se tiene en cuenta que, de su prolífica producción, sólo se cuenta con las versiones al castellano de la *Didáctica Magna*, *La Pampedia* y *el Mundo en Imágenes*, estos dos últimos títulos publicados sólo a partir de 1992 y por una edición universitaria y otra de lujo con tirajes muy limitados. Por ello esta mención busca presentar, de la manera más fiel posible, apartes del pensamiento de uno de los pedagogos más importantes de la humanidad y su contribución actual a la reconstrucción de los fundamentos pedagógicos de los derechos humanos y la paz. En otras palabras, la idea subyacente es la de dejar que el autor “hable por sí mismo” para que así ratifique, como todo clásico, la vigencia actual en muchos de sus postulados.

Seguidor de las ideas baconianas, contemporáneo de Descartes y partícipe de un momento histórico de grandes rupturas religiosas, políticas, económicas y, por supuesto, culturales, Comenius fue testigo y actor del proceso de transición entre la edad media y la edad moderna, entre el misticismo religioso y una nueva visión del hombre arrojado a su propia libertad y a sus propias capacidades. Se trata, nada más y nada menos que de los primeros momentos en los que se comienza a percibir una especie de conciliación entre dios y hombre, entre lo divino y lo terrenal, entre la religión y la razón.

Visto el proceso de modernización desde una época actual, se pueden resaltar algunos hechos que poseen una gran significación, especialmente para la reflexión pedagógica y de los derechos humanos. Gracias a estos precursores de la modernidad, la vida humana, dependiente de los “designios divinos”, comienza a concebirse como el resultado de lo que el hombre hace de ella, específicamente, de lo que la educación hace de ella. Así, podría ser válido afirmar que desde Comenius es posible encontrar, no solo el surgimiento de las primeras teorías clásicas de la educación, sino además las primeras manifestaciones de un proceso de secularización de la época moderna, una secularización del sistema educativo o lo que Max Weber llamaría el “desencantamiento del mundo”.¹³⁷

¹³⁷. WEBER., Max. “La ética protestante y el espíritu del capitalismo”. FCE. México, 2003. Pág. 167 y otras.

Este inicio de ruptura con las visiones teocentristas del mundo hizo que, partiendo de un enfoque pedagógico, se reconociera que las personas son sujetas de su propio proceso formativo, mientras que, desde los la perspectiva de los derechos humanos, las personas son sujetas de derecho. No en vano muchos autores coinciden en la idea de considerar a Comenius como un clásico de la pedagogía universal; un autor de obligatorio conocimiento para las y los educadores, incluidos las y los educadores en derechos humanos y paz.

3.1.3. COMENIUS Y LA ENTRADA A LA MODERNIDAD

Para muchos Comenius es catalogado como el padre de la didáctica y la pedagogía moderna (OEA, 1987; Luzuriaga, 1965; I. Gutiérrez, 1970). Precursor de la idea genética en psicología del desarrollo y como el fundador de una didáctica progresiva (Piaget, 1999). Con él, sin lugar a dudas se abrió el horizonte conceptual de la pedagogía (Olga. L. Zuluaga, 1983), y se inventó y desarrolló la escuela moderna (F. García, 1984; Luzuriaga, 1968). Propuso, además, la primera gran reforma educativa de la edad moderna (UNESCO; Ma. Esther Aguirre, 1991; Wulf, 1985; F. Torres, 1985) y fue pionero en la construcción de una ciencia de la educación y una teoría de la didáctica (Piaget, 1957; Gabriel de la Mora, 1971) e incluso podría llamársele el predecesor, en el desarrollo de la moderna enseñanza, de los centros de interés difundidos por Decroly (J. Jaramillo, 1970). En Comenius se resume el nuevo espíritu pedagógico (Vladimir Zapata, 1993).

La educación es y ha sido objeto de reflexión para los pensadores más connotados de la historia, sin embargo, una diferencia sustantiva de aquellos con la obra de Comenius, ha sido la que mientras para la mayoría de estos pensadores la educación era otro tema más de reflexión, así como la política, la religión, las artes, la ciencia, etc., para Comenius, la formulación y desarrollo -a detalle- de un mecanismo que hiciera posible el aprendizaje de las cosas útiles para el disfrute de la vida, fue el centro de su interés y dedicación. En el pasado la educación era parte de una reflexión filosófica periférica, así como un asunto centrado en la discusión de técnicas y buenas intenciones que distaban mucho del establecimiento de un corpus teórico y un sistema coherente. Muy similar, podría decirse de vez en cuando, a lo que acontece en los tiempos actuales, por cuenta de un cierto retroceso histórico.

Para Comenius, la educación si constituyó el centro de su reflexión y de acción vital. Sus pensamientos sobre la enseñanza y el aprendizaje de las cosas continuó siendo el eje de su sistema filosófico, el núcleo de su "pansofía", hasta convertirse en un detallado sistema educativo independiente de la filosofía, dándole a éste un cuerpo teórico propio más allá de las discusiones metodológicas a las cuales regularmente se llegaban.

"Este deseo o aspiración se resume en tres cosas: en primer lugar, lo que se desea es formar para la plenitud humana, no a un individuo, ni a pocos, ni siquiera a muchos, sino a todos y

cada uno de los hombres, jóvenes y ancianos, ricos y pobres, nobles y plebeyos, varones o mujeres. Resumiendo: a cuantos hayan nacido hombres, para que todo el género humano, de cualquier edad, condición, sexo o nacionalidad, venga a ser educado.

En segundo lugar, se desea que todos los hombres sean educados íntegramente. No en una materia, ni en unas pocas cosas, ni siquiera en muchas, sino en todas aquellas que perfeccionan la naturaleza humana, para que así todos sean rectamente formados e íntegramente educados y sepan reconocer lo verdadero y no se dejen engañar por lo falso; a amar lo bueno sin dejarse seducir por lo malo; a hacer lo que se debe hacer y preservarse de lo que se debe evitar; a hablar sabiamente de todas las cosas, de todo y con todos sin tener que enmudecer jamás; por último saber actuar siempre con prudencia y no temerariamente, con las cosas, con los hombres y con Dios y así no apartarse jamás del objetivo de su felicidad,

Y que eso sea hecho universalmente. No para pompa y brillo exterior, sino para alcanzar la Verdad. Para hacer que todos los hombres sean conformes, lo más posible, a la imagen de Dios, según la cual fueron creados, esto es, verdaderamente racionales y sabios, verdaderamente activos y animosos, verdaderamente íntegros y honestos, verdaderamente piadosos y santos y, por tanto, felices y bienaventurados ahora y siempre.” (Pampedia, 42. El subrayado es nuestro)

Estas definiciones que bien parecieran sacadas de las más recientes declaraciones internacionales sobre derechos humanos o sobre educación, no es sino el reflejo del alcance visionario de este pedagogo y de su firme defensa de la educación como un derecho de todas las personas y de la responsabilidad de éstos consigo mismos (Gómez, 1993).

“De la obligación de ser instruido –decía- no se libraba más que el que no fuere hombre, todo porque nadie en la humanidad debía ser excluido de la educación y mucho menos apartado del deseo de sabiduría” (Pampedia, 60).

Su sistema pampédico se constituyó en una especie de “umbral de epistemologización” entre la filosofía y el embrionario desarrollo conceptual de la pedagogía. Haberse imaginado y formulado con gran detalle el establecimiento de este sistema pansófico o sistema educativo de carácter universal, es una de las grandezas intelectuales de Comenius. Ésta es otra de las principales diferencias entre dicho maestro y el presente. Comenius es el precursor y, no en pocos casos el iniciador, el creador; en la actualidad, en la mayoría de los casos, somos continuadores de postulados que en su momento fueron a priori y hasta en la actualidad hemos logrado llevar muchas de esas

iniciativas a la práctica. Lo que en su momento estuvo en la mente del autor, hoy muchas de sus creaciones ya hacen parte de la rutina educativa.

Otras tantas son las genialidades de Comenius que en la actualidad son importantes para el campo de la educación en derechos humanos y la paz, por ejemplo, haber logrado establecer que la educación es un aspecto fundamental en la formación de la naturaleza humana. Naturaleza que contemporáneamente podríamos entenderla como la formación de la personalidad humana, misma que, desde nuestro enfoque, debe formarse en un ambiente de libertad, según como quedó expresado por el Artículo 26,2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). También estaba el papel que debían cumplir todas las naciones. Comenius se esforzó por garantizar los medios para la implementación de sus iniciativas de reforma educativa. La idea era llegar a transformar los marcos de negociación política y legislativa a nivel internacional para hacer que la educación ocupara un lugar en la agenda de las naciones. Eran las bases de la educación pública y de la educación internacional que exigían, a la postre, el establecimiento de instituciones como la que hoy día representa la Organización de las Naciones Unidas –ONU- para el logro y mantenimiento de la paz y la UNESCO para “construir la paz en la mente de los hombres mediante la educación”.¹³⁸

“También hay que procurar iluminar y librar de las tinieblas de su barbarie a las naciones más salvajes, porque son parte de la humanidad que debe integrar un todo y la integridad no existe si falta una parte.” (Pampedia, 51)

“Todos, a saber, las naciones, los estados, las familias y personas, sin excepción, porque todos son hombres y todos tienen ante sí la misma vida eterna. (Pampedia, 43)

Comenius nos enseña que la educación no es posible sin preocuparse por el contexto. Así, la educación es considerada como uno de los factores más importantes y determinantes para la convivencia y el desarrollo de las naciones. El maestro se refería precisamente a las “naciones” porque pensaba que el problema de la paz y del progreso era una cuestión que comprometía a la comunidad internacional y que semejante responsabilidad no podía ser confiada a unas pocas naciones, ni mucho menos a unos cuantos nobles. En términos actuales, es lo que representa el principio de multilateralidad del sistema de protección universal, así como el principio de internacionalidad que la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) establece en su Artículo 28.¹³⁹

¹³⁸. UNESCO. <http://portal.unesco.org/es/>

¹³⁹. “Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos”. Artículo 28 de la DUDH. Naciones Unidas. 10 de diciembre de 1948.

*“Si todos supieran hacer todo esto, todos serían sanos y el mundo estaría lleno de luz, orden y paz.”
(Pampedia, 48).*

La educación sería, en este sentido, un antídoto contra la violencia. La base para una paz duradera y nadie más indicado para llevar a cabo tal misión que el mismo maestro. Después de haber convocado el Congreso Internacional de Torun (1645), para negociar la paz mundial, dijo que “la reforma social había de hacerse por medio de la educación”, y esta fue, quizás, una de las razones que más influyeron en la UNESCO (bajo la dirección de Jean Piaget) y en la ONU para reconocerlo y homenajearlo como precursor de ambas organizaciones, a tal grado que uno de los premios más significativos que otorga hoy día la UNESCO y el Ministerio Nacional de Educación, Juventud y Deportes de la República Checa al trabajo pedagógico es precisamente la Medalla Comenius.

Pero Comenius también tenía una idea del hombre como sujeto social. Para él, la naturaleza del hombre, no es la de un hombre aislado, sino la de un hombre que cumple un objetivo en su comunidad, en su nación, en el mundo. Incluso en el campo educativo todos los hombres tenemos una responsabilidad de aprender enseñando (Pampedia, escuela adulta). Porque es la manera como se contribuye al avance social, del cual volveremos más adelante, con la obra de John Dewey.

Por tanto, desde nuestra perspectiva de los derechos humanos y la paz, Comenius ofrece los primeros cimientos del derecho humano a la educación, de sus fines y objetivos universales, de la responsabilidad del Estado como garante de este derecho y del papel que la comunidad internacional debe tener como tutelar del mismo. Ahora, para él no era solo el hecho de lograr establecer una educación, sin excepción, para todas y todos, sí no que además, con un sorprendente nivel de detalle, estableció principios pedagógicos que guardan una profunda identidad con los actuales fundamentos de los derechos humanos, tales como: la integralidad, la internacionalidad, la equidad y la universalidad. Cinco siglos después reafirmamos estos principios y la idea según la cual, además del derecho humano a la educación, todas las personas tenemos asimismo el derecho a una educación consistente con tales principios (integralidad, equidad, etc.). Es lo que hoy conocemos como educación en derechos humanos y, del mismo modo, nos permite comenzar a afirmar que los derechos humanos y la paz hacen parte de la naturaleza fundacional de la educación moderna occidental.

Ya desde Siglo XVII, en uno de los capítulos de la Didáctica Magna, (“Se debe reunir en las escuelas a toda la juventud de uno y otro sexo”), Comenius propugnaba por la equidad de los géneros para el acceso a la educación. Su idea de la equidad y la universalidad, alcanzaba incluso a las personas con capacidades diferentes.

“No existe ninguna razón por la que el sexo femenino (y de esto diré algo en especial) deba ser excluido en absoluto de los estudios científicos (ya se den en lengua latina, ya en idioma patrio). Es también imagen de Dios, partícipe de su gracia y heredero de su gloria; está igualmente dotado de entendimiento ágil y capaz de la ciencia (a veces superiores a nuestro sexo) y lo mismo destinado a elevadas misiones, puesto que muchas veces han sido las mujeres elegidas por Dios para el gobierno de los pueblos, para dar saludables consejos a los Reyes y los Príncipes, para la ciencia de la Medicina y otras cosas saludables para el humano linaje, le encomendó la profecía y se sirvió de ellas para increpar a los Sacerdotes y Obispos. ¿Por qué hemos de admitirlas a las primeras letras y hemos de alejarlas después de los libros? ¿Tenemos miedo a su ligereza?. (Didáctica Magna, Cap. IX)

“Lo que se desea es formar para la plenitud humana, no a un individuo, ni a pocos, ni siquiera a muchos, sino a todos y cada uno de los hombres, jóvenes y ancianos, ricos y pobres, nobles y plebeyos, varones o mujeres. Resumiendo: a cuantos hayan nacido hombres, para que todo el género humano, de cualquier edad, condición, sexo o nacionalidad, venga a ser educado.” (Pampedia, 42)

“Cuestión: ¿También deben ser instruidos los ciegos, los sordos, los impedidos? (esto es, aquellos que, por causa de una insuficiencia de los órganos, no pueden ser plenamente instruidos).

Contesto: De la obligación de ser instruido no se libra más que el que no fuere hombre. Si participase de la naturaleza humana, participa en la misma medida en la educación y con mayor ahínco, porque tanto más necesita de ayudas exteriores, cuanto que su propia naturaleza defectuosa puede ayudarse menos a si misma.” (Pampedia, 61)

Comenius aspiraba a que su proyecto pansófico tuviera consecuencias a varios niveles, por ejemplo, el principio de universalidad representa varias facetas importantes, entre ellas: a) es el derecho a una educación para todo el género humano; b) lo cual supone un papel para la comunidad internacional (enseñar “a todos”) y; c) un programa educativo sistemático y una metodología coherente con este principio (“todo, totalmente”). La universalidad es un derecho pero, al mismo tiempo es un fin de la educación moderna que debe conquistarse día con día. En aquel momento y ahora, aun reconociendo las diferencias de carácter nacional, regional, religiosa, cultural o de otra índole, finalmente la humanidad es una sola y por tanto, en aquel momento, así como en el tiempo presente y futuro, debe haber un plan para el logro de esta aspiración de educación universal, de la cual los derechos humanos y la paz no solo son un objetivo de la misma, sino que al mismo tiempo son contenidos,

fundamentos metodológicos, planes de estudio,... parte de la naturaleza misma de la educación.

“Si alguno prefiere oponerse y contradecir nuestros deseos, advertencias y esfuerzos, pudiendo alentarlos, sepa que no nos hace la guerra a nosotros sino a Dios, a su conciencia y a la común naturaleza que pide que los bienes públicos sean de derecho y utilidad común.” (Didáctica Magna, Capítulo XXXIII)

Ya en el Siglo XVII se entendía que la educación era un bien público, un patrimonio común, un derecho de toda la humanidad. Insistir en ello, como todavía lo hacemos más de cinco siglos después, demuestra el poco grado de prioridad que representa este tipo de educación para las naciones. Digo este tipo de educación, pues efectivamente ésta –la educación en general- ha seguido y seguirá su curso, generalmente tratando de responder a intereses nacionales que, como vimos en el capítulo anterior, no siempre responden a los requerimientos necesarios para el bienestar universal de las personas. Dijimos que las reformas en América Latina durante las últimas décadas han sido primordialmente de carácter económico y político, pero que no ha habido en ellas un claro enfoque de derechos humanos. Con la educación ha ocurrido lo mismo. Sus reformas se han concentrado en aspectos financieros y administrativos con una ausencia notable de aquellos principios que en su momento han constituido las utopías educativas de los clásicos: la universalidad de la educación, la integralidad de la misma, el bienestar de todo el género humano, la paz, etc.

Muchos de los aspectos ideados por Comenius los llevamos hoy día a la práctica pero, ¿qué le hubiera esperado a la humanidad, si este maestro visionario hubiera tenido éxito en su cumbre internacional por la paz en el Siglo XVII o si hubiera logrado desde esa época reformas legales y políticas que hubieran buscado establecer internacionalmente su “sueño pampédico”? Vista desde esta perspectiva la enseñanza adquiere un carácter más amplio y diverso. Con Comenius no sólo se encuentra encerrada una visión filosófica y religiosa de la educación, sino que también, desde entonces, la educación ya tenía para él un claro propósito político y social. Por ello, sus posturas le desencadenaron una larga persecución. No solo a través de su compromiso académico, sino también a través de su compromiso de vida religiosa y lucha política.

3.1.4. LA ENSEÑANZA Y EL MÉTODO

Es natural y evolutivo

“De todo esto se deduce que ese orden que pretendemos que sea la idea universal del arte de aprender y enseñar todas las cosas, no debemos ni podemos tomarle de otra parte que no sea de la enseñanza de la Naturaleza. Organizado cuidadosamente,

tan suave y naturalmente se desarrollará lo artificial como suave y naturalmente fluye lo natural [...].

Con la Naturaleza por maestro no se puede errar en modo alguno. Así lo esperamos también nosotros, y observando los procedimientos que sigue la Naturaleza en sus operaciones intentaremos proceder de manera semejante.” (Didáctica Magna, Cap. XIV, 7)

Comenius demuestra ser un pensador sistemático y ordenado que busca enseñar con el ejemplo. Para él, la enseñanza es el arte de conducir y persuadir al género humano frente al saber, el desear y el hacer. Es educar y apartar al hombre de la barbarie natural; desentrañar la armonía que hay dentro de cada uno de nosotros para profundizar en las posibilidades que la naturaleza humana ofrece. El fin último es que todas las personas sean educadas para el disfrute y mejor uso de la vida; enseñarle al género humano para que pueda vivir dignamente y en sociedad. Una sociedad en la que nadie podía quedar sin educación, tal como lo expresó en su sueño pampédico resumido hace poco.

Para el autor, las cosas no están allí para vivir o para estar simplemente. Están allí para jugar alguna función específica, según su propia naturaleza. Lo cierto es que no están allí con el firme propósito de enseñar sistemática y ordenadamente. Quien cumple esta función es precisamente la educación que, finalmente con el grado de complejidad social alcanzado, la convertiría en una necesidad de la vida personal y social, dado además el carácter activo y móvil de la propia naturaleza humana y del conocimiento.

Y es que precisamente la naturaleza del hombre es para Comenius, el poder desarrollar o “cultivar” la inteligencia de la que estamos dotados. Es poder transformar su propia naturaleza y el mundo de modo que asimismo uno se forme. Por ello es que insiste tanto en que la educación tiene la misión primordial de civilizar al hombre, sacarlo de su condición de “animalidad” y convertirlo en un ser racional, virtuoso y comprometido. El proceso educativo, es el proceso de la naturaleza, por ello se hace mucho énfasis en el orden de las cosas, pues no seguir este orden de las cosas, que está basado en el orden natural, haría ineficaz el proceso educativo mismo.

Su método pedagógico tenía como base los procesos naturales del aprendizaje: la inducción, la observación personal, los sentidos y la razón. Y sería precursor del evolucionismo, como lo expresa Jean Piaget¹⁴⁰, en el sentido de que la naturaleza tiene como fin su propio desarrollo; no tiene alguna tendencia a la autodestrucción. Con esta postura y respecto de la discusión

¹⁴⁰. PIAGET., Jean. “La Actualidad de Juan Amos Comenius”. Publicado originalmente como introducción del libro: “*Jean Amos Comenius, 1592-1670: pages choisies*”. París, Unesco, 1957, págs. 11-33. Reproducido en el libro de Jean Piaget: “*De la Pédagogie*”. Publicado en francés por Éditions Odile Jacob, París. 1998. Traducido al español por Jorge Piatigorsky y publicado por Paidós Educador. Argentina, 1999.

sobre el origen de la violencia, Comenius la consideraría como antinatural. Es un principio de conservación en el cual la educación contribuye cuando permite potencializar las facultades físicas, cognitivas y emocionales con las cuales nacemos.

Es progresivo o gradual

“Todo cuanto se ha de aprender debe escalonarse conforme a los grados de la edad, de tal manera que no se proponga nada que no esté en condiciones de recibir.” (Didáctica Magna, Cap. XVI, 9-III)

Las escuelas que propone responden a niveles o estadios de desarrollo, por ello su proyecto educativo se enmarcaría en el campo de una pedagogía progresiva. Es progresiva además porque en sus planes no cambian las asignaturas, sino los métodos y los niveles de progreso. En otras palabras, las ciencias o las artes son materias que se enseñan de forma permanente, aunque si cambien los niveles, los contenidos y el método. Siguiendo este principio de progresividad como parte de la naturaleza del desarrollo humano, la educación también avanzaría progresivamente conforme avance el aprendizaje humano.

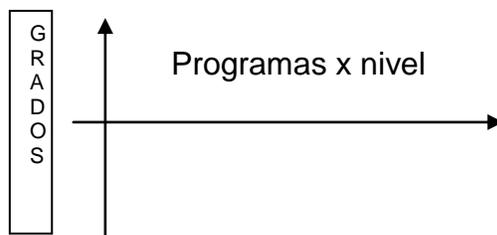
La preocupación de Comenius por la enseñanza en su sistema pansófico, tenía que desembocar necesariamente en los niveles de desarrollo y el método. Esto significa además, que el camino que llevaba a la formación (método de enseñanza) no puede ser el mismo siempre, sino que debe corresponder a cada una de las escuelas y cada una de las etapas de la naturaleza humana. Es un método naturalista y progresivo, basado en el contexto de los sujetos del proceso educativo. En palabras del autor:

- ☺ Que vaya de lo simple a lo complejo, siguiendo la gradación de la naturaleza, es decir, respetando los procesos y “haciendo todo gradualmente” (Pampedia, 161).
- ☺ Que parta de los conocimientos previos, pues “el sistema de las cosas es único y conexo en todas sus partes y trabado entre sí [...]. Por eso, en el espíritu del hombre, el conocimiento debe estar trabado y concatenado de tal forma que a los niños, jóvenes y hombres adultos, etc., nada se presente como nuevo, sino como deducciones específicas de cosas precedentes presentadas” (Pampedia, 161-162).
- ☺ Que comience por la experiencia sensible para llegar posteriormente a su incorporación racional profunda.
- ☺ Que vaya de lo abstracto, de lo teórico a lo práctico y culmine con el uso.
- ☺ Que tenga en cuenta los intereses de cada cual, “eliminado de la enseñanza lo que aburre o da miedo, haciéndola fácil y espontánea, introduciendo en las cosas motivos de interés”. (Pampedia, 165).
- ☺ Que tenga en cuenta las necesidades de los educandos y de la sociedad en que se encuentran inmersos.
- ☺ Que se efectúe mediante explicaciones sencillas, metódicas y racionales.
- ☺ Que sea activo.

- ☺ Que no pase por alto las finalidades últimas para las cuales se lleva a cabo, pues, como el mismo Comenius lo afirma, “no todo educa”, no todo forma.

Su propuesta de reforma educativa incluía, en cierta medida, una rica combinación de corrientes filosóficas que le eran contemporáneas (por ejemplo: pragmática, racional y experimental) y su visión teleológica del proceso de formación humana se debía concretar en las diferentes etapas de la vida y en los diversos escenarios educativos por los cuales se había de pasar. En este proceso, la enseñanza y el método responden a cada momento del desarrollo humano. Se trata de un mismo fin, desarrollado de manera diferente y dentro de un mundo de realidades particulares. Por eso cada etapa de la vida requiere de su propia escuela, sus propios contenidos, sus propias metodologías.

Desde el punto de vista pragmático, Comenius se preocupó por pensar un método que facilitara el proceso de enseñanza. Propuso también que todo en las escuelas fuera real y que en esa medida, no sólo se formara para la retórica, sino también para la vida práctica. Las cosas enseñadas debían ser por tanto útiles, prácticas y por el ejemplo. Todas las escuelas debían tener un alto componente práctico de modo que en la infancia se aprendiera del ejemplo, en la juventud y la adultez por la experiencia y la práctica, y en la vejez enseñando.



Es activo

“Lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo. Los artesanos no entretienen con teorías a los que aprenden sus artes, sino que los dedican al trabajo para que fabricando aprendan a fabricar; esculpiendo, a esculpir; pintando, a pintar, y saltando, a saltar, etc., etc. Luego también en las escuelas deben aprender a escribir, escribiendo; a hablar, hablando; a cantar, cantando; a razonar, razonando, etc. De este modo las escuelas no serán sino talleres destinados a los trabajos. Así todos experimentarán en la práctica la verdad de aquel proverbio: Construyendo construimos.” (Didáctica Magna, Cap. XXI, 5).

El método también tenía que ser activo; basado en la realidad de las cosas y en las posibilidades de la persona; debía ser útil y ameno para atraer la

atención y el interés. Con esto, Comenius atestigua uno de los temas que mayormente ha captado la atención de los educadores (especialmente en los Siglos XIX y XX): la necesidad y el interés. Desde el primer momento, las y los aprendices enfrentan, muchas veces bajo presión, los contenidos y métodos que los adultos o instructores consideran que ésta/os necesitan para cumplir los objetivos del aprendizaje. Pero también, desde el primer momento de la vida, las personas van expresando y desarrollando su propia personalidad, sus propios intereses. Todo puede ocurrir: que sean complementarios, antagónicos, etc. Lo cierto es que el éxito del aprendizaje depende del grado de interés que se tenga y este interés se logra haciendo que las personas jueguen un papel activo en el proceso de aprendizaje. En definitiva, la escuela debe por tanto privilegiar la actividad a la memoria y la experiencia al relato.

Es integral

Hemos visto entonces que el método está basado en el comportamiento de la naturaleza; que es activo en tanto que se aprende a hacer haciendo; que es progresivo en la medida de que se responde a niveles de desarrollo, con niveles propios de escuelas. Ahora, su método también es integral, pues en la educación no solo interviene la formación de la mente, lo cognitivo. Tiene que ver además con la formación de las palabras, los corazones y las acciones de las personas. Una educación para la vida que incluya saber actuar con coherencia entre el pensamiento, la palabra y la acción. En paz con las personas y el entorno. Una educación para actuar en el presente, pero que, al mismo tiempo, nos prepare para los acontecimientos y las decisiones del futuro. Es integral porque es un modelo que incluye claramente una intencionalidad de formación intelectual y moral.

“que todos los hombres sean educados íntegramente. No en una materia, ni en unas pocas cosas, ni siquiera en muchas, sino en todas aquellas que perfeccionan la naturaleza humana”. (Pampedia, 42)

Es afectivo

Comenius vivió con rudeza múltiples expresiones de la violencia, así lo hacía notar: "las cosas humanas estarán llenas, como lo están, de violencias e inquietud." (Didáctica Magna, Cap. VI). Incluso llegó a definir varios tipos de violencia que se dan en el contexto de la enseñanza y nos recuerda particularmente una que se da con mucha frecuencia pero que no se cataloga como tal, es la violencia del aprendizaje. Otras son la violencia física, moral, entre otras. Abiertamente condenó el uso de estas diversas formas de violencia en la enseñanza por considerarlas contrarias a la educación (y a la naturaleza). Para él, la o el educador que ejerce alguna forma de violencia, simplemente es un o una educadora que no sabe.

“Que nada se haga con violencia, que es contraria a la naturaleza.” (Didáctica Magna, Cap. XV)

“No hay que guiar con voces, cárcel o azotes a la criatura racional, sino con la razón. (Didáctica Magna, Cap. VI)

“I. No se castigue con azotes por causa de la enseñanza. (Pues si no se aprende no es culpa sino del Preceptor, que o no sabe, o no procura hacer dócil al discípulo).” (Didáctica Magna, Cap. XVII, Fundamento VIII)

“Así, pues, se ejerce violencia en los entendimientos:

1. Siempre que se les imbuye lo que la edad y el discernimiento no alcanzan. 2. Cuando se les obliga a confiar a la memoria o ejecutar algo sin previa y suficiente explicación declaración e instrucción acerca de ello. (Didáctica Magna, Cap. XVII, Fundamento VII, 37)

Como anteriormente se señaló, el autor encuentra en la educación un antídoto natural contra la violencia, pero por ello mismo era conocedor del peligro existente al multiplicar factores de violencia a través de la educación. Así, el método debe tener una dimensión afectiva, de reconocimiento y respeto por la dignidad de las y los sujetos que en ella participan.

El método le permitió a Comenius desarrollar gran parte de su sistema pansófico. En primer lugar, la naturaleza hace parte de la existencia misma del planeta y; en segundo lugar, la naturaleza usa todo para su propio beneficio y desarrollo. Esto significa que si la naturaleza está en todas partes del planeta y actúa para su beneficio, su sistema podría realizarse en todos los lugares del mundo y sería adaptable según las circunstancias propias de su naturaleza, es decir, enseñar todo a todos, totalmente y en todas partes.

Pero otra de las genialidades de Comenius se relaciona con haber logrado descifrar el tipo de relación intrínseca entre el hombre y la naturaleza. Y por esta misma vía, logra instituir una relación similar entre la naturaleza del hombre y la educación, a tal punto que la educación queda convertida en una necesidad y un eslabón indisoluble del desarrollo humano y social.

3.2. JOHN DEWEY Y LA FORMACIÓN DE HÁBITOS DEMOCRÁTICOS

“John Dewey fue el filósofo norteamericano más importante de la primera mitad del siglo XX. [...] Dewey desarrolló una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica, unidad que ejemplificaba en su propio quehacer de intelectual y militante político. Su pensamiento se basaba en la convicción moral de que ‘democracia es libertad’. [...] El compromiso de Dewey con la democracia y con la integración de teoría y práctica fue sobre todo evidente en su carrera de reformador de la educación”.¹⁴¹

En el Siglo XX, Dewey es reconocido al frente del movimiento de la llamada “pedagogía progresiva”¹⁴². Él expresaba que la educación era un proceso de desarrollo –dinámico- y le preocupaba la idea de que dicho proceso estuviera subordinado a un fin inflexible y estático. Por eso afirmaba que el único fin apropiado de la educación era precisamente más educación.

Nace el 20 de octubre de 1859 en Burlington, Vermont, USA. John es el tercero de cuatro hijos cuyo padre comerciante, con unos 46 años de edad, se alista como voluntario a la guerra de secesión con la llegada de Lincoln a la presidencia. En 1879 obtiene su Licenciatura en Artes y comienza su experiencia como docente de secundaria. Se gradúa en 1884 como Doctor en Filosofía, con una tesis sobre la psicología de Kant, recibiendo una profunda influencia filosófica de C. S. Pierce y William James. Al mismo tiempo es contratado como profesor de filosofía en la Universidad de Michigan. Ya en 1889 y 1894 es jefe del Departamento de Filosofía de esta universidad y durante este periodo de estancia en Michigan, conoce y se casa con una de sus estudiantes, Harriet Alice Chipman (1886), quienes procrean siete hijos. Alice llega a la universidad después de varios años de ejercer el magisterio como maestra de escuela y quien ejercería una profunda influencia en la formación de sus ideas pedagógicas.

En 1894 es nombrado Jefe del Departamento de Filosofía y profesor de Pedagogía en la Universidad de Chicago. Llegan asimismo otros destacados pensadores con los cuales contribuye al establecimiento de la corriente funcionalista de la pedagogía. Como hecho doloroso, uno de sus hijos muere en un viaje familiar a Italia. Materializando una idea que traía desde su estancia en Michigan y con gran inspiración de Alice, en 1896 y en la misma universidad, funda la Escuela-Laboratorio, bajo la dirección de su esposa, con 16 niños y dos maestras. Rápidamente es conocida como “La Escuela Dewey”. Un año después y basado en dicha experiencia, publica “Mi Credo Pedagógico”.

¹⁴¹. WESTBROOK, Robert B. “John Dewey (1859-1952)”. UNESCO, Revista Perspectivas, vol. XXIII, nos 1-2, 1993, págs. 289-305. Es también autor de “John Dewey and the American Democracy” y de “Pragmatism and politics”.

¹⁴². Aquella misma denominación que a mediados del Siglo XX le hiciera Piaget a Comenius.

Después de que Alice fue separada de la dirección de la escuela-laboratorio en 1904, J. Dewey no solo abandona la universidad, sino que además deja la ciudad para ir como profesor de Filosofía a la Universidad de Columbia, en Nueva York, donde permanece hasta su jubilación en 1930. Antes de asumir su nuevo nombramiento hacen un nuevo viaje a Italia donde fallece otro de sus hijos. Deciden adoptar a un niño italiano de la misma edad de Gordon, su hijo fallecido. Era una época donde John y Alice comenzaban a generar polémica por su activismo social y político. En 1906 Dewey refugia al revolucionario Máximo Gorki en su casa y fueron co-fundadores de organizaciones que lucharon por la igualdad racial, por el voto y la equidad educativa a favor de las mujeres, entre otras causas. De su etapa en Columbia datan sus obras más influyentes y se convierte en el filósofo de la democracia y el cambio social, así como en el representante y propagador de la investigación científica y psicológica de la educación. Comienza un periodo de intensos viajes y actividades académicas y políticas. Escribe una decena de libros en diez años y recibe varios doctorados *honoris causa*. Es en este periodo de alto nivel de compromiso académico y social cuando muere Alice, en 1927.

Un año antes, en julio de 1926, J. Dewey visita a México invitado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Universidad Nacional de México (hoy la UNAM) para dar una serie de conferencias. Conoció el funcionamiento de la Escuela Rural Mexicana, de la que llegó a comentar que se sentía complacido de que muchas de sus doctrinas se estuvieran colocando en práctica. Regresa a México en 1937 como presidente de la comisión investigadora de los cargos contra León Trotsky,¹⁴³ que lo declara inocente.

En 1930 se jubila y es declarado “Profesor Emeritus”. A los 86 años, en 1946 contrae matrimonio con Roberta Lowitz Grant, maestra normalista de 46 años. Aunque ya no en la docencia, prosigue su activismo intelectual y político. El 1º de Junio de 1952, John Dewey fallece a los 93 años de edad en Nueva York.

3.2.1. EL CONTEXTO: GUERRAS Y GLOBALIZACIÓN

“¿Deberían los maestros de estar avanzados o retrasados con respecto a su época? [...]. Lo primero que se requiere es que ellos tengan conocimiento del mundo en que vivimos, valoren las fuerzas que en él actúan y vean la lucha de las fuerzas que se disputan el dominio, se hagan una idea de las cuáles, entre ellas provienen de un pasado que el mundo, con sus fuerzas potenciales, ha superado, y

¹⁴³. Justo en el comienzo del recorrido del museo de León Trosky en la Ciudad de México se aprecia un documento que hace referencia a esta Comisión Internacional presidida por John Dewey.

cuáles constituyen promesas de un porvenir mejor y más feliz” (El Hombre y sus Problemas –en adelante EHSP-, 86).

Como hemos comentado en otros momentos, el contexto hace parte fundamental del análisis y de la práctica educativa de las y los maestros. Es el punto de partida del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que el propio Dewey nos señala que es lo primero que debemos tener en cuenta, así como las fuerzas que en él actúan. Ahora, dado que intervenimos en un proceso de formación que es dinámico y contingente, la idea es que las y los educadores asuman una postura respecto de ese contexto y se comprometan en jugar un papel que contribuya al proceso de desarrollo de las y los niños. No hay posibilidad para tomar posturas neutrales, menos cuando el contexto es adverso a las posibilidades de una educación digna de nuestro tiempo.

“No puedo coincidir con quienes piensan que el otorgar a la inteligencia el puesto central en la educación signifique tomar frente al conflicto social una actitud neutral, abstracta y ‘puramente intelectual’, por no decir mecánica”. (EHSP, 97) [...] “La conclusión es que los tiempos están desencajados y que los docentes no podrían sustraerse, aunque lo quisieran, a un cierto deber de colaborar en encarrillarlos” (EHSP, 85).

Hay por lo menos dos fenómenos del contexto histórico que influyen en la vida de John Dewey: en primer lugar, los horrores de las guerras y, en segundo lugar, los efectos de la globalización expresados en la crisis económica y política de principios del Siglo XX. En el primer caso vive el fenómeno de la guerra siendo muy niño cuando su padre se alista en una confrontación interna que dura un poco más de cinco años y posteriormente en la madurez intelectual es testigo de las dos guerras mundiales del Siglo XX. En el segundo caso, su nación enfrentó en la década de los años veinte una crisis económica que la mayoría de los países en desarrollo terminamos por conocer sus rigores.

Este contexto motivó en gran medida el núcleo de las ideas de John Dewey sobre sus temas de interés, entre ellos: a) la democracia, por el cual se le reconoce; b) la revolución científica que se expresa a través de su método y; c) la revolución industrial impulsada por las guerras y los Estados Unidos de América a mediados del Siglo XX. Estos fenómenos quedaron registrados en sus obras y, para el enfoque de nuestra investigación: la pedagogía, los derechos humanos y la paz, retomaremos principalmente dos de sus trabajos más reconocidos: “Democracia y Educación”¹⁴⁴, publicado en 1916 y “El

¹⁴⁴. DEWEY, John. “Democracia y Educación. Una Introducción a la Filosofía de la Educación”. Ediciones Morata. Sexta Edición. Madrid. 2004. El título original de la obra: “Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education”. Publicado originalmente por: The Macmillan Company, en 1916.

Hombre y sus Problemas”¹⁴⁵, publicado en 1946. A pesar de los 30 años de distancia en las publicaciones de uno y otro libro, podríamos decir que ambas obras son complementarias para el enfoque que deseamos tratar. En la primera parte del libro “El hombre y sus problemas”, también intitulado “Democracia y Educación”, Dewey hace un análisis acerca del contexto político y económico de su tiempo. Mientras que en su libro “Educación y Democracia”, analiza con mayor profundidad y extensión el contexto educativo estadounidense y desarrolla su pensamiento acerca de la relación existente entre la vida, la sociedad, la educación y la democracia. Al momento de entrar en detalles sobre cuestiones metodológicas, podríamos retomar aspectos de otras obras tales como “Educación y Experiencia”, “Cómo Pensamos” y otros.

En “El hombre y sus problemas”, Dewey comienza realizando una crítica a los pensadores de la época que fueron asimilando posiciones ingenuas o comprometidas con los postulados que progresivamente originaron y profundizaron la crisis de los años treinta. A estas expresiones las llamó eufemísticamente “actos de fe democrática”, de las cuales, básicamente describe cuatro de estos postulados:

En el primero de ellos se afirma que la abolición de la guerra se da como resultado de la revolución comercial y de las comunicaciones. Esta revolución generaría un estado de interdependencia entre los pueblos y como consecuencia de ello se obtendría una paz duradera. Un segundo acto de ingenuidad democrática o de “fe democrática” como él lo denomina, establece que el desarrollo de la ilustración y el racionalismo son la base de la libertad e igualdad humana que son, a su vez, el fundamento de un gobierno político en el mundo. Se podrá estar hablando aquí de un modelo democrático de gobierno y/o de un gobierno global teniendo en cuenta que justo en ese momento se avanzaba en la creación del sistema de las Naciones Unidas.

Un tercer postulado de fe democrática establecía que a mayor democracia, menor poder en los políticos. Y, finalmente el último acto de fe democrática, afirmaba que la revolución industrial eliminaría la pobreza extrema. Sin embargo, tal como lo expresó el propio Dewey hace más de sesenta años, hoy perfectamente podemos suscribir su conclusión del modelo globalizador:

“Todo ha sido frustrante, ocurrió lo contrario. [...] En lugar de paz universal, ocurrieron dos guerras mundiales [...]. En lugar de un progreso uniforme y continuo de la libertad y la igualdad democráticas, hemos visto surgir poderosos estados totalitarios en los que se suprimió completamente la libertad de creencia y de expresión [...].

¹⁴⁵. DEWEY, John. “El Hombre y sus Problemas”. Editorial Paidós. Segunda Edición, 1961. Bs. As. El título original de la obra: “Problems Of Men”. Publicado por: The Philosophical library, New York. 1946.

En lugar de un aumento de la seguridad económica y un movimiento hacia la eliminación de la pobreza, nos encontramos hoy con un gran crecimiento en extensión e intensidad de las crisis industriales” (EHSP, 31).

Sino fuera por la evidencia de su publicación hace más de 60 años, podríamos decir que es un marco de análisis perfectamente contemporáneo. Lo cual, asombrosamente estos actos de “fe democrática” nos ofrecen asimismo, en el presente, una enorme posibilidad de análisis. En primer lugar, Dewey nos está mostrando las huellas iniciales, más de medio siglo atrás, del modelo económico globalizador y sus inhumanas consecuencias. Pero sorprendentemente además, en la actualidad podemos ver más claramente las huellas aun frescas de un periodo de desindustrialización como consecuencia de una revolución más reciente: la revolución tecnológica y además, la evidencia de que ninguno de tales postulados de “fe democrática” logró materializarse con el tiempo.

Los mismo capitales que estaban detrás de tales actos de “fe democrática” denunciados por Dewey, hoy continúan expandiendo sus operaciones con tal amplitud, profundidad y sobretodo rapidez, que hasta el propio movimiento de derechos humanos y paz no ha logrado reaccionar de la misma manera para atenuar y detener sus consecuencias. El Siglo XX fue testigo de las revoluciones científica, industrial y financiera, hoy vemos con asombro y enajenamiento como avanza la revolución tecnológica. Aunque los actores responsables de estos avances científicos y tecnológicos con frecuencia aluden a la neutralidad política o ideológica de sus hallazgos, lo cierto es que sus costosos proyectos y laboratorios dependen directamente de Estados o actores privados muy poderosos que finalmente deciden sobre los usos y la direccionalidad de tales avances en la ciencia y la tecnología.

Desde nuestra perspectiva de los derechos humanos y la paz, no queda duda sobre varios aspectos derivados de estos avances, por ejemplo: a) la ciencia y la tecnología impactan directamente sobre la vida de las personas; b) son una amenaza para la existencia plena de los derechos humanos y la paz, tal como el avance en la carrera armamentista; c) al mismo tiempo son una gran oportunidad para hacer efectivo los derechos humanos y paz en aspectos tales como la ampliación de tratamientos médico, extensión de nuevas tecnologías para mejorar y universalizar la educación o desarrollar tecnologías útiles para aumentar las posibilidades de alimentar masivamente a las personas atrapadas en la pobreza más extrema y; d) el disfrute de los avances científicos y tecnológicos tienen una base jurídica que los protege.

Uno de esos actos de “fe democrática” que Dewey denunció como una gran decepción y mentira fue aquella que afirmaba que el desarrollo industrial acabaría con la pobreza. Hoy podemos decir que estamos ante la muy posible renovación de esa quimera con una afirmación posible según la cual: el avance científico y tecnológico servirá al progreso de la humanidad. Por supuesto que

no tendríamos el derechos de apagar esa esperanza, pero si la obligación de llamar al sigilo en ello.

En términos generales, el Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) protege expresamente la participación y el disfrute en los avances científicos como un derecho humano¹⁴⁶. Sin embargo, del mismo modo y con un carácter más vinculante, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), expresa directamente que los Estados Partes en el PIDESC reconocen el derecho de toda persona a “gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones”¹⁴⁷.

Este es un ejemplo más contemporáneo del dinamismo de los derechos humanos y el crecimiento dialéctico que poseen. Se trata de ver cómo, ante los nuevos y numerosos temas que surgen de una sociedad compleja del presente, el Estado y la Comunidad Mundial de Derechos Humanos ofrece respuestas concretas y eficaces para las nuevas necesidades de vida digna que surgen en las personas. En este caso, resolver los nuevos desafíos que los avances de la ciencia y la tecnología ofrecen al campo de los derechos humanos y paz, por ejemplo: ¿dónde estaría el carácter tutelar prioritario del Estado ante la tensión que existe por resguardar la propiedad intelectual y las patentes de las grandes empresas sobre tratamientos médicos, vacunas, alimentos modificados o hasta, armas de defensa, frente a los crecientes niveles de inseguridad humana, expresada a través de nuevas enfermedades y costosos tratamientos, elevados niveles de desempleo, aumento de la pobreza e incremento de las formas de delincuencia organizada?.

Así como comentamos en el primer capítulo acerca de que las crisis financieras venían acompañadas de una negación de la política y de una simulación democrática, Dewey nos comparte que en su momento, bajo circunstancias parecidas de inseguridad económica y profundos conflictos ideológicos y armados, fueron éstos factores determinantes en el debilitamiento popular de la política y la fe democrática. Asimismo, reforzando una idea expresada por otros pedagogos y que es nuestro interés destacar con insistencia en el presente estudio, para Dewey, existe una relación de indivisibilidad entre educación y democracia que asimismo constituyen una gran respuesta a la guerra y a sus causas.

“En el estado actual del mundo, una cantidad de gente cada vez mayor parece creer que la única manera en que podemos estar seguros es aumentando nuestro ejército

¹⁴⁶. Art. 27: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”. ONU. DUDH. Resolución 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948.

¹⁴⁷. Artículo 15.1.b: “Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a: b) Gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones”. ONU. “Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales”. NY, 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor para México el 23 de junio de 1981.

y marina y haciendo que nuestras fábricas estén listas para producir municiones. En otras palabras, de alguna manera también nosotros creemos que la fuerza, la fuerza física y bruta, constituye después de todo la mejor garantía, creo que si utilizamos nuestros recursos incluidos los recursos financieros, para construir entre nosotros una sociedad genuina, verdadera y efectivamente democrática, nos hallaríamos con que tendríamos una defensa más segura, durable y poderosa de las instituciones democráticas sea dentro de nuestro país o con respecto al resto del mundo, que si nos entregamos a la creencia en la fuerza, en la violencia y en la guerra. [...] Sé que nuestras escuelas hacen un gran esfuerzo por inculcar las ideas de la paz, pero a veces dudo si esto va más allá de un vínculo sentimental y llega al entendimiento de lo que significa efectivamente la paz entendida como cooperación, buena voluntad y comprensión recíproca. He tratado de llamar la atención hacia la relación intrínseca, vital y orgánica que existe entre la democracia y la educación por ambos lados, por el lado de la educación, las escuelas y por el lado del verdadero sentido de la democracia.” (EHSP, 54)

Otra vez para nuestro asombro, como reseñamos anteriormente, tan solo en el 2002 el 54,7% de los latinoamericanos y latinoamericanas -más de la mitad- seguía prefiriendo un “régimen autoritario” a uno democrático, si éste le “resolviera” sus problemas económicos.¹⁴⁸ La permanencia en esta percepción según la cual, un régimen autoritario que supone la supremacía militar como garantía de la seguridad humana, nos dibuja crudamente el tamaño del desafío educativo que aun tenemos en este campo. Como hemos visto en el presente estudio, educadores de la talla de Dewey y Piaget han criticado constructivamente lo poco que se ha hecho desde el campo educativo para revertir estas percepciones tan generalizadas. Sin embargo, nosotros insistimos en que las circunstancias jurídicas y políticas han cambiado respecto del valor que tiene la educación para el desarrollo económico, político, tecnológico y cultural. Nuestra demanda, insistimos, tiene que ver con una mayor fundamentación pedagógica que por su puesto implica en su momento denunciar la ausencia de coherencia política de las Naciones con las necesidades universales de educación, pero que además requiere de las y los educadores un mayor esfuerzo y compromiso para ofrecer más alternativas, desde el campo educativo, que incorporen estos valores democráticos, de derechos humanos y paz en una forma más efectiva.

Otro hecho grave en todo esto es que si sustituyéramos, como de hecho ha venido ocurriendo, la revolución industrial por la revolución tecnológica,

¹⁴⁸. ONU-PNUD. “La Democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos”. 2004

veríamos que prácticamente no existen cambios profundos en los argumentos que aun todavía defienden el modelo de globalización económica. Dicen los fundamentalistas neoliberales que la paz social y la erradicación de la pobreza se obtienen a través de la generación de riqueza, misma que solo se puede obtener a través de las aperturas económicas y comerciales, así como de las reformas políticas y laborales que den garantía a los grandes capitales de inversión. Temas a los cuales ya nos referimos con anterioridad. Sorprendentemente nos encontramos entonces ante la renovación retórica de estos “actos de fe democrática” descritos por Dewey desde hace más de medio siglo atrás y que nuevamente constatan, en un periodo de larga duración, que el modelo globalizador efectivamente genera mucha riqueza, pero que no está comprometido ni con la erradicación de la pobreza, ni con el propósito de asegurar una paz duradera, ni mucho menos con la democracia y el reconocimiento efectivo de los derechos humanos.

Como lo hiciera Comenius en 1645, Dewey también ofrece alternativas a las crisis de su momento. Propuestas no solo de carácter educativo, como veremos más adelante, sino además de política internacional, tales como: establecer un proceso de planificación colectiva de alta escala (EHSP, 33); crear un equilibrio entre ciencia y técnica, fines y métodos, lo material y moral e ideal (35); acercar el conocimiento físico y el conocimiento ético-social (34); formar actitudes y esfuerzos deliberados y cooperativos de la sociedad (32). Establecer un marco de seguridad económica, de libertad e igualdad y una extensión global de instituciones democráticas (38). Todo ello es parte de su planteamiento estratégico central.

Así mismo, cuando Comenius huye al exilio hacia Polonia, tenía presente que la educación era garantía de buen gobierno. John Dewey reafirma este principio, reconociendo el valor que tiene la educación para lograr llevar a cabo sus iniciativas. La educación, decía, es importante en la creación de hábitos y concepciones democráticas. Pero no solo la educación, consideraba asimismo que la ciencia y la técnica son a su vez agentes activos que crean actitudes y disposiciones democráticas. Es por esto que el método en la educación es el método científico. Pero consciente de la distancia existente entre los beneficios de la ciencia y las necesidades sociales, Dewey, como lo expresara Freire décadas más tarde, reconoce que una de las tareas pendientes era humanizar la ciencia y la técnica. Que éstas estén al servicio de la humanidad.

3.2.2. LA EDUCACION COMO NECESIDAD DE LA VIDA

“La vida es un proceso de autorrenovación mediante la acción sobre el medio ambiente. (Educación y Democracia –En adelante ED-, 13) [...] La continuidad de la vida significa una readaptación continua del ambiente a las necesidades de los organismos vivos. [...] La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la vida. (ED, 14) [...] La educación es así un proceso de

estimulación, de nutrición y de cultivo. Todas estas palabras significan que aquélla supone una atención a las condiciones del crecimiento. Etimológicamente, la palabra educación significa justamente un proceso de dirigir o encauzar. (ED, 21) [...] La educación es una función social, que asegura la dirección y desarrollo de los seres inmaduros mediante su participación en la vida del grupo a que pertenecen, equivale a decir en efecto que la educación variará con la cualidad de vida que prevalezca en el grupo. (ED, 77)

Dewey aplica fundamentos de la teoría de la evolución para explicar la continuidad de la vida y el papel de la educación como medio para lograr esta continuidad en el proceso vital, a través de acciones planificadas o experiencias educativas sobre el medio ambiente, que hoy podríamos entender mejor como el contexto en el cual se desarrolla la vida de las y los niños. La experiencia, elemento central de su método, es una forma de expresión de la vida. Como tal, le es asimismo aplicable el principio de continuidad mediante la renovación de la vida personal o del grupo social.

Si no existiera la educación, entendida como este esfuerzo deliberado para integrar y renovar la sociedad y la vida, para Dewey, hasta el grupo más civilizado caería en la barbarie y el salvajismo. Dicho de otra manera, que a la vez constituye otro punto de partida común para los clásicos, si a las niñas y los niños se les dejara a su propia suerte, sin guía, no podrían desarrollar ni las destrezas mínimas necesarias para su existencia física. Ahora, la educación no sustituye o crea las estructuras fisiológicas que permiten el aprendizaje, pero si interfiere en ellas. Lo que está en manos de la educación es justamente partir de estas estructuras fisiológicas y sociales de la persona inmadura para estimularlas y, en términos de los clásicos de la pedagogía, “cultivar” dichas estructuras para procurar su renovación y desarrollo.

A través de estos fundamentos, Dewey nos lleva a hacer las siguientes afirmaciones: a) la educación es una necesidad de la vida; b) la educación es una necesidad para la sociedad; c) la educación es una necesidad para la democracia y; d) la educación es una necesidad para los derechos humanos y la paz. Así, todos estos campos (vida, educación, sociedad, democracia, derechos humanos y paz) aparecen íntimamente relacionados.

“Más de una vez he insistido en el hecho de que la libertad es una cosa social, y no meramente un derecho del individuo particular. He demostrado que la libertad es cosa que se refiere a la distribución del poder efectivo, y, finalmente, que la lucha por la libertad es importante en razón de sus consecuencias, en la producción de relaciones equitativas justas y humanas entre los hombres, las mujeres y los niños. Ningún aspecto de la lucha que la sociedad

lleva a cabo por realizar el contenido social de la libertad resulta más importante que la lucha por la libertad académica. Quien haya leído las arengas pronunciadas durante la vieja lucha por lograr escuelas universales y libres en este país, sabe cuánta importancia se dio a la educación como condición necesaria para la creación de la clase de ciudadanos indispensables para el triunfo de la democracia. Hoy, la libertad de enseñanza y aprendizaje por parte de docentes y escolares es absolutamente necesaria para que esa clase de ciudadanos genuinamente libres participen en las reformas sociales sin las cuales la democracia perecería. Hoy, que las cosas son tan complejas y el poder económico hállase tan concentrado, la democracia como forma posible de sociedad se ha vuelto problemática. Dado que la libertad de pensamiento y de expresión constituye la base de toda libertad, el negar la libertad de educación es un delito contra la democracia.”
(ED, 93)

También a través de estos fundamentos, el autor nos ayuda en la necesaria distinción entre educación y escolarización. Nos recuerda que hay una educación incidental, natural, que se da en el marco de una sociedad simple o primaria. Pero que, para el caso de nuestras sociedades actuales, esto es, sociedades complejas, la educación sistemática es una obligación, pues constituye prácticamente el mecanismo más efectivo hasta ahora para incorporar a los nuevos miembros de la comunidad en el acervo cultural, técnico, científico de las sociedades modernas actuales. El nivel de complejidad social es directamente proporcional a la necesidad de establecer procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, entre más compleja sea una sociedad, mayor necesidad de procesos educativos posee. Pero también, los niveles de la escuela se hacen cada vez más complejos, haciendo necesario afirmar sus valores y principios. Este proceso de integración social, es un proceso deliberado que “solo la educación” puede cubrir.

“El problema educacional de la actualidad, es más profundo, es más agudo, es infinitamente más difícil porque debe encarar todos los problemas del mundo moderno”. (ED, 51)

La educación asegura el desarrollo individual, pero éste se realiza a través de la participación en el grupo social. Es un proceso organizado y planificado que da dirección a los individuos y, a través de ellos, a su comunidad. En las sociedades complejas, la educación sistemática y las escuelas son necesarias para asegurar la continuidad social. Así la escuela es un espacio integrador de diversas experiencias sociales complejas que, al mismo tiempo, permite el avance de nuevas experiencias sociales.

3.2.3. LOS FINES DE LA EDUCACION

“Un fin implica una actividad ordenada, en la cual el orden consiste en la progresiva terminación de un proceso... El fin significa previsión anticipada de la terminación posible. (ED, 93) [...] Tener un fin es actuar con sentido, no como una máquina automática; es tener el propósito de hacer algo y percibir el sentido de las cosas a la luz de aquel intento... Un fin debe ser, por tanto, flexible; debe ser capaz de alterarse frente a las circunstancias. (ED, 95) [...] Fin cuando señala la dirección futura de la actividad a que estamos dedicados; (ED, 97) [...] Un fin verdaderamente general amplía el horizonte y estimula a tener en cuenta más consecuencias (conexiones). Esto significa una observación más amplia y más flexible de los medios” (ED, 99).

Esta idea de progresividad que expresa J. Dewey para definir los fines educativos es una parte muy importante de su sistema y una de las principales razones por las cuales es conocido como creador de la corriente progresiva de la pedagogía. Sin embargo, como veíamos atrás, J. A. Comenius cuatro siglos antes ya había establecido dicho principio en su sistema pampédico. Lo cierto es que la progresividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje es una condición natural de la educación que finalmente responde a una condición natural de la propia naturaleza humana. Todas las corrientes pedagógicas y no pedagógicas que intervienen en el proceso de desarrollo de las niñas y los niños tienen incorporado, de alguna manera, este principio de progresividad.

Vale asimismo decir que la progresividad, visto aquí como un principio pedagógico, también lo es en el campo jurídico: El Artículo 2º del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) establece que los Estados se comprometen a tomar medidas progresivas para hacer efectivos los derechos humanos allí consagrados¹⁴⁹. Con lo cual, la progresividad es uno de esos principios compartidos por la pedagogía y el derecho, contribuyendo a fortalecer nuestra idea expresada anteriormente según la cual, los derechos humanos y dentro de ellos el derecho a la educación, tienen un fundamento pedagógico, político, jurídico y ético. Como veremos más adelante, la formación personal está vinculada con la continuidad social, de tal manera que toda persona debe comprender que su educación tiene consecuencias sociales profundas. Es grave que el futuro economista, el futuro empresario o ministro de economía no tenga claro que sus acciones

¹⁴⁹. ONU. PIDESC. Art. 2,1: Cada uno de los Estados Partes en el presente Pacto se compromete a adoptar medidas, tanto por separado como mediante la asistencia y la cooperación internacionales, especialmente económicas y técnicas, hasta el máximo de los recursos de que disponga, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos.

impactan directamente sobre la vida de muchas personas y sobre el desarrollo mismo de la democracia, los derechos humanos y la paz. Este es el componente ético de la educación que nos quedaba faltando.

En esta ocasión trataremos tres fines esenciales para la educación a través de la obra de Dewey: las personas, la humanidad y la educación.

LAS PERSONAS

La mayoría de los clásicos comparten esta idea según la cual, la infancia o el ser humano inmaduro se integra a la sociedad, se humaniza, se hace hombre, todo ello a través de la educación. Siendo este el punto de partida, comienza a diferenciarse entre un autor y otro sus ideas respecto de los fines, los métodos, los contenidos, etc. que hacen parte de ese proceso de socialización, maduración, desarrollo, según sea el enfoque. Para el caso de John Dewey, este proceso educativo no solo integra a un individuo a la experiencia del grupo sino que además, con ese paso de incorporación se permite la continuidad misma de la vida y de la sociedad. Todo ello, repetimos, se da a través de la educación.

“El pleno desarrollo de la personalidad particular se identifica con las aspiraciones de la humanidad como un todo y con la idea del progreso”. (ED, 88)

Las personas nacen, crecen, se educan y transforman su entorno social. Son el fin último de la educación que asegura su desarrollo individual. Este principio de progresividad implica dos elementos muy importantes para el proceso educativo: en primer lugar, no es autodestructivo, se presenta en función del crecimiento y del desarrollo de las personas y; en segundo lugar, no es aislado, dado que este desarrollo se realiza a través de la participación en el grupo social. Es decir, la persona se desarrolla y este avance no se hace de manera aislada, participa del progreso y de “las aspiraciones de la humanidad como un todo”. Es aquí donde la educación juega su rol como un proceso organizado y planificado que da dirección a los individuos y, a través de ellos, a su comunidad. Algo muy similar ocurre desde la perspectiva de los derechos humanos, la educación es un derecho individual, pero de realización colectiva.

LA HUMANIDAD

“Pero aquí está la gran dificultad. Cada generación se inclina a educar a su juventud para salir adelante en el mundo presente en vez de hacerlo con vistas al fin más propio de la educación: la promoción de la mejor realización posible de la humanidad como humanidad”. (ED, 88)

Paradójicamente J. Dewey no tiene una educación formal como pedagogo o como psicólogo donde hizo grandes aportaciones. Su contexto y su

formación filosófica lo fueron conduciendo poco a poco a desarrollar desde el campo teórico y práctico un sistema educativo que todavía sigue dando mucho de qué hablar. Dos críticas muy importantes sellan su distanciamiento con ciertas corrientes educativas y filosóficas muy destacadas de su época. Una primera crítica la hace al individualismo de Kant (su tesis doctoral fue sobre este autor), quien a su vez definía a la educación como el proceso por el cual el hombre llega a ser hombre (ED, 88). Dewey entendía que la formación humana no podría estar aislada de su grupo social y su entorno, por ello afirmaba, retomando esta definición de Kant que el fin más propio de la educación era “la promoción de la mejor realización posible de la humanidad como humanidad”.

En segundo lugar, nos ofrece un dato interesante que deseamos reseñar: comenta que bajo el influjo del pensamiento alemán, la educación llegó a ser una función cívica, pero hace una profunda crítica a que dicha educación cívica se identificó –y así todavía ocurre- con la realización de ideas del Estado nacional. Los fines sociales de la educación terminaron cooptados y transformados en fines nacionalistas de los Estados. Hoy, el bienestar individual y social de las personas terminó cooptado por los intereses globales de la economía. Hasta el férreo nacionalismo de los Estados terminó sucumbiendo ante los propósitos de las agencias transnacionales que representan dichos intereses.

“El ‘Estado’ substituyó a la humanidad; el cosmopolitismo cedió al nacionalismo. Formar al ciudadano, no al ‘hombre’, llegó a ser el fin de la educación. (ED, 87) [...] El interés de los gobernantes por el bienestar de su propia nación, en vez de por lo que es mejor para la humanidad, les hará desear, si dan dinero para las escuelas, trazar sus planes. [...] Se consideró el progreso educativo como un adiestramiento disciplinario más que como un desarrollo personal”. (ED, 88)

Hay la tendencia a identificar Estado como nacionalismo. Para hacer más visible esta postura basta con hacer una rápida mirada a las diversas cátedras o asignaturas de educación cívica, en las cuales, como es el caso de México, es un hecho notable. Esta dañina concepción de la educación –cívica- sigue siendo todavía un residuo anacrónico que ha prestado sus servicios a propósitos belicistas o de confrontación internacional, particularmente de la guerra fría. Dicha concepción de educación cívica es profundamente incompatible con la promoción de la democracia, los derechos humanos y la paz. Mientras que, desde la perspectiva de los derechos humanos y la paz, se promueven valores universales, esta concepción de la educación cívica suele promover los valores nacionalistas. Como claramente lo expresa J. Dewey, el Estado substituye a la humanidad y, en “El porvenir de nuestras escuelas”, Nietzsche afirmaría que la educación tendería a volverse más de corte “paraestatal” y no “societaria”. Ahora, en nuestro tiempo, algunos de los objetivos más importantes de la educación, expresados en los foros mundiales

de educación o por los propios ministros de educación, los intereses del Estado son los propios intereses de las hegemonías de los mercados y los propósitos del llamado crecimiento económico. Nuevamente se constata como la educación es un factor central de la disputa social y política.

“La realización de la nueva educación destinada a producir una nueva sociedad depende, después de todo, de las actividades de los Estados existentes.” (ED, 87).

Por tanto, las naciones comprometidas con una forma de vida democrática y respetuosa de los derechos humanos y la paz, han de aceptar que la educación es una obligación del Estado que cumple una función social – no gubernamental-, dado que se requiere educar en democracia para poder que la ciudadanía participe en la creación y continuidad de una sociedad democrática.

LA EDUCACION

Dentro del pragmatismo que acompaña gran parte de su obra educativa, J. Dewey tiende a juzgar los fines de la educación desde una perspectiva que indique claramente el horizonte del proceso de formación. Si el desarrollo y la continuidad se daban a través de la educación, es de entenderse su conclusión según la cual el único fin apropiado de la educación es precisamente más educación. De este modo, fin y proceso de la educación pasan a ser una sola y misma cosa.

Pero también nos deja claro que la educación en si es una noción abstracta si no pensamos en los sujetos del proceso educativo: las personas. Por ejemplo, los fines educativos dependen del gusto que los maestros tengan por su labor educativa, de lo contrario, el proceso de planificación será una pesada carga que afectará los resultados finales esperados. Son las personas (niñas, niños, padres y/o maestros) quienes se encuentran comprometidos en las actividades concretas de la vida y quienes deben asumir la labor de guiarlas hasta una conclusión.

“Y es bueno recordar que la educación como tal no tiene fines. Sólo las personas, los padres y maestros, etc., tienen fines, no una idea abstracta como la educación”. (ED, 97)

Esta noción de que el fin de la educación es precisamente más educación, se fortalece justamente con nuestra posición anterior según la cual, el nivel de complejidad social es directamente proporcional a la necesidad de establecer procesos de enseñanza y aprendizaje. Aquí se vuelve nuevamente a la necesidad de que el derecho a la educación sea una garantía para el desarrollo personal y social y no un servicio que dependa de las voluntades políticas del momento. J. Dewey recibe una profunda influencia de Horacio

Mann de quien afirma haber sido “profeta de la idea de la absoluta necesidad de la educación pública gratuita para la existencia y preservación del modo democrático de la vida. [...] La educación, decía, es nuestra única salvación política y la escuela, como organización social, el más grande descubrimiento que ha hecho el hombre”. (EHSP, 56). Efectivamente, la educación ha existido siempre, pero a través de la pedagogía, se ha ofrecido una respuesta más sistemática y eficiente a las necesidades humanas y sociales de continuidad. Por ello bajo esta misma línea argumental podría afirmarse que no todo lo que brilla es oro y no a todo lo que se le llama educación en derechos humanos así lo sea.

Desde sus inicios, J. Dewey hacía una crítica a la educación tradicional que veía al niño como un “adulto en miniatura”. La preocupación principal o el fin educativo era formar para la vida adulta abandonando por completo su presente y la necesidad de contar con un sistema para el desarrollo progresivo de sus facultades humanas. El niño mejor portado era el niño que parecía un adulto. Además, como Comenius, era de la idea de enseñar a través de cosas cotidianas y útiles, por ello en la escuela laboratorio y según el nivel, había cursos de carpintería, jardinería, cultivos, construcciones y otros similares.

La escuela es entonces otra de esas grandes necesidades de las sociedades complejas para asegurar la continuidad personal y social. Es un espacio integrador de diversas experiencias sociales complejas que, al mismo tiempo, permite la creación o el avance de nuevas experiencias individuales y colectivas. Por estas razones insistimos que las naciones comprometidas con una forma de vida democrática y respetuosa de los derechos humanos y la paz, aceptan que la educación es una obligación, no exclusiva, pero primordialmente Estatal.

3.3. PAULO FREIRE: DERECHOS HUMANOS Y PEDAGOGÍA LIBERTADORA

“A primeira questão que eu me ponho é a de como falar sobre Educação e Direitos Humanos já nos coloca um primeiro direito negado e negando-se que é o direito à educação. É a própria educação que pretendemos que se de ao esforço de desafiar a quem proíbe que a educação se faça, é a própria educação como direito de todos, que é negada a grande parte da população. E esta primeira reflexão me leva imediatamente a constatar outra obviedade que é exatamente a natureza política que a educação tem, isto é, constatar a absoluta impossibilidade de termos um processo educativo que esteja dirigido ao ‘bem-estar da humanidade’” (Pedagogia dos Sonhos Possíveis –en adelante PSP-, 94)

Freire también transita por los tres caminos metodológicos escogidos para el presente estudio, en tanto representa la expresión de una corriente de pensamiento pedagógico latinoamericano, una prolífica obra dedicada a ello y diversas experiencias concretas de aplicación de este posicionamiento educativo a lo largo de su vida profesional. Experiencias que transitan por la docencia formal como profesor de secundaria, educador no formal para obreros sindicalizados, investigador y creador de propuestas metodológicas para la educación de adultos, administrador y responsable de políticas públicas en el sector oficial, catedrático universitario, entre otras.

Asimismo, como en los casos precedentes de Comenius y Dewey, Freire es un educador sensible y comprometido con los acontecimientos de su tiempo y como tal incorpora aquellos elementos que le son propios de la época. Decíamos antes que los derechos humanos y la paz han sido una preocupación constante para los clásicos de la pedagogía, pero que no todos usaron el término “derechos humanos” aunque si transitaron y desarrollaron, desde el campo de la pedagogía, principios que hoy les dan fundamento, como es el caso de los principios de universalidad, integralidad y otros. Con Freire llegamos a un momento muy importante para la educación en derechos humanos y paz que, a su vez, es una de nuestras principales hipótesis al inicio de la investigación: en la actualidad, los derechos humanos y la paz poseen una relación indivisible con la pedagogía y, aun más, diríamos que los derechos humanos y la paz son parte de la naturaleza misma de la educación. No son éstos un tema opcional en el desarrollo del currículo, ni tampoco un objetivo de la educación tangencialmente indicado en algún plan de estudios que, por cierto, muchas veces no se traduce en acciones concretas para los sujetos del proceso formativo. No está mal que estas cosas se hagan, pero es un gran desacierto pensar que la educación en derechos humanos y paz se reduce a ello o presentar estas acciones como todo lo que se puede hacer para garantizar el derecho a la educación en derechos humanos y paz. En la

actualidad es mucho más clara la noción de que tanto la educación como los derechos humanos y paz son una necesidad de la vida y por tanto, una verdadera educación que cumpla con parámetros pedagógicos, políticos, jurídicos y éticos, que en la presente investigación hemos venido señalado, debe incorporar los derechos humanos y paz en todos los campos que la integran: la docencia, la investigación, la administración, la planeación, el financiamiento, etc.

Pero decíamos que con Freire llegamos a un momento muy importante para este punto del análisis, dado que Freire ya incorpora explícitamente el concepto de los derechos humanos a su proyecto de una pedagogía libertadora. El título que hemos elegido para este apartado es justamente el título que Freire le dio a una conferencia ofrecida en la Facultad de Derechos de la Universidad de Sao Paulo, el 2 de julio de 1988 por invitación de la Comisión de Justicia y Paz de la Arquidiócesis de Sao Paulo¹⁵⁰. No es el primero que en el continente usa el concepto “derechos humanos”, dado que otros autores con anterioridad ya lo habían hecho, como es el caso incluso de J. Dewey o Ricardo Nassif (Argentina 1924-1984) en Latinoamérica¹⁵¹. Se trata de cómo los derechos humanos y la paz, sin que Freire haya sugerido una cátedra de los mismos o los nombre constantemente, sí los incorpora como parte de los fundamentos de su proyecto de pedagogía liberadora, como veremos más adelante.

3.3.1. SEMBLANZA DE VIDA

"Fui un niño de la clase media que sufrió el impacto de la crisis del 29 y que tuvo hambre, yo sé lo que es no comer... Pesqué en ríos, robé frutas en frutales ajenos. Fui una especie de niño colectivo, mediatizado entre los niños de mi clase y los de los obreros... recibí el testimonio cristiano de mis padres, me empapé de vida y existencia, entendí a los hombres desde los niños."¹⁵²

Paulo Reglus Neves Freire nació el 19 de septiembre de 1921 en Recife, Brasil. Por razones económicas se desplazan a Joboato donde muere su padre (oficial de policía). Como el propio Freire nos comparte, a los diez años de edad ya experimenta la pobreza extrema. Ya para 1944, siendo profesor de secundaria, Freire contrae matrimonio con Elsa Mari Costa de Oliveira, maestra de primaria quien jugó un papel fundamental en la sensibilidad de Freire sobre los temas educativos y con quien tiene cinco hijos (muy similar acontecimiento de Alice con Dewey). Quiso realizar estudios de educación, pero la única opción

¹⁵⁰. FREIRE, Paulo. “Pedagogia dos Sonhos Possíveis”. UNESP. São Paulo, 2001.

¹⁵¹. NASSIF, Ricardo. “Pedagogía de nuestro tiempo”. Editorial Kapelusz. Bs. As., 1965.

¹⁵². GARCÍA, J. Domingo y HERNÁNDEZ, Ma. Guadalupe. “Semblanza Biográfica de Paulo Freire”. Acción Educativa. Revista Electrónica del CISE-UAS. Volumen I, Número 0, Agosto de 1999. Sinaloa, México.

humanista que tuvo en la Universidad Federal de Pernambuco fue graduarse como abogado. Después de un breve periodo en el ejercicio del derecho, regresa a su verdadera pasión profesional: la pedagogía.

Es claro que Freire tenía un compromiso vital con la causa de los pobres y, a pesar de haber culminados sus estudios de derecho, descubrió que a través de la educación estaba el camino por el cual podría avanzar de manera dialéctica tanto en el campo teórico como práctico. Pero también su reflexión y autocrítica lo llevo a comprender que muchas cualidades humanas nos habían sido negadas, una de ellas: el amor. En Freire había una postura militante en contra de los opresores, pero siempre nos mostró que había la posibilidad de transformar dicha relación de oprimidos y opresores, no solo por el camino del diálogo problematizador –no violento-, sino además con un profundo respeto y amor por la vida del género humano, independiente del lugar ideológico o político en el que se situara. El conflicto era constitutivo del modelo problematizador, no así la violencia.

En 1947 asume la dirección del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria, donde establece contacto directo con las necesidades de alfabetización y de educación para adultos en Brasil. Participa en la creación de otras iniciativas de enseñanza con un enfoque crítico y democrático. En 1958 participa en el "II Congreso Nacional de Educación de Adultos" donde ya se expresan y se le reconocen sus posturas progresistas y novedosas en el campo de la alfabetización de adultos. Para muchos, Freire es quien crea el movimiento de educación popular en Brasil. Un año más tarde y confirmando su pasión personal y profesional en el campo educativo, obtiene el Doctorado en Filosofía e Historia de la Educación en la Universidad de Recife con la tesis: "Educação e atualidade brasileira", publicada ocho años más tarde como: "Educação como prática da liberdade" (Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1967). Es nombrado en esta misma universidad como profesor de Filosofía e Historia de la Educación y director del Departamento de Extensión Cultural. En 1963 publica "Alfabetização e conscientização" (Porto Alegre. Editora Emma).

Freire ya venía acumulando experiencias prácticas de alfabetización de adultos con trabajadores rurales y afianzando sus conocimientos teóricos en la universidad. Fue el momento de participar en las definiciones de políticas públicas en su país cuando es invitado por el Presidente Joao Goulart para redefinir los programas nacionales en la alfabetización de adultos. El nivel de ascenso logrado por Freire ya era muy importante. Del niño que experimenta el desplazamiento forzado por razones de pobreza al catedrático que le confieren la posibilidad de participar en el diseño de políticas públicas. Sin embargo, esta tarea se trunca semanas después a causa del golpe militar efectuado el 31 de marzo de 1964, donde Paulo Freire es destituido y tomado preso con cargos de subversión por más de dos meses. Posteriormente le es otorgado el estatus de asilado político por la nación boliviana y de aquel país viaja a Chile donde se establece por unos cinco años. Freire vive en carne propia la tragedia del desplazamiento interno por causas económicas al exilio forzado por causas

políticas. Dijo en algún momento que había ido al exilio no por ser alfabetizador, sino por el tipo de alfabetización que daba. Se escribe y se lee rápido las palabras golpe de estado, prisión, exilio y asilo, pero detrás de estas dolorosas e inenarrables circunstancias existen muchos dramas emocionales, económicos, familiares, políticos y profesionales, que solo son explicables por quien los padece.

“[...] confesso que, depori da experiência que vivi. eu me convenci de uma porção de coiras óbvias; entre elas, a de que a prática é que me fez decidir. É exatamente vivendo o momento. Você pode ter situações e situações de exílio. Há diferentes situações históricas em que a decisão do exílio se irnpõe.

No fundo, o exílio é uma relação que se estabelece entre apessoa que vai tomar a decisão de se exilar e a situação concreto que gera a necessidade do exilio (Aprendendo com a própria história –en adelante APH-, 42).

Tenho a impressáo de que fular um pouco das experiências que tive após o golpe de Estado, no exílio, tem a ver com a educação, na medida em que foi o próprio trabalho político-pedagógico meu anterior ao golpe que pro vocou o exilio. O exílio, nesse sentido, é altamente pedagógico, país a gente se transplanto e é reeducado quando sai do contexto original em que se achava (APH, 79-80).

De qualquermaneira, comecei a aprender o Chile, e ia com os educadores chilenos para todo lugar para ouvir camponés falar. [...] O que de início considerei fundamental foi que aprendesse um mínimo de realidade do país (APH, 81-82).

Chile fue una buena oportunidad para esos duelos y reelaboraciones en su vida y su quehacer profesional propios de un exilio forzado. Pudo continuar sistematizando el camino recorrido, ampliar sus fuentes teóricas y consolidar su pensamiento político-pedagógico, así como su propuesta metodológica. Allí desempeña labores para diversas organizaciones y culmina en 1968 la redacción en portugués de la obra que le inmortalizara: “Pedagogia do Oprimido”. Rápidamente los movimientos sociales, las comunidades de base y los educadores populares hicieron suyos los conceptos de: educación bancaria, pedagogía de la liberación, educación popular, alfabetización y concientización, entre otros. Mientras circulaba clandestinamente sus escritos, la derecha chilena le acusa de violento y nuevamente es forzado a salir de aquel país. En 1969 es nombrado como experto de la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) y viaja a la Universidad de Harvard (Estados Unidos de América) para impartir clases.

-Oprimido:- “É todo homem que não tem a consciência de suas possibilidades e que vive adaptado, imerso na engrenagem da estrutura dominante. Também é aquele que “hospeda” o opressor dentro de si, assumindo uma atitude fatalista de aceitação de “sua sina”.

-Ser alienado:- “O grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam!’ o opressor em si, participar da elaboração como seres duplos, inautênticos, da pedagogia libertadora. Somente no medido em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partefamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade no qualseré parecer e parecerá parecer com o opressor, é impossível fazé-lo (Pedagogia do Oprimido –en adelante PO-, 32).

Os oprimidos só começam a desenvolver-se quando, superando a contradição em que se acham, se fazem “seres para si” (PO, 159).¹⁵³

En 1970, durante su paso en Harvard, sale a luz como publicación “La Pedagogía del Oprimido”, en sus versiones portuguesa, castellana e inglesa. También viaja a Ginebra que serviría como base para el resto de su exilio y desde donde viajó como representante del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias al resto del mundo, especialmente al África. Casi una década después, en agosto de 1979, regresa a su país natal. Realizó numerosos viajes por la enorme geografía brasileña que lo recibió amorosamente y desde donde continuó su incansable tarea educativa. En 1986 muere Elsa Mari y dos años más tarde contrae matrimonio nuevamente con Nita Araujo en Recife¹⁵⁴. Tanto Elsa como Nita aportaron al pensamiento y la obra de Freire. En su última década de vida, Freire recibirá muchos reconocimientos, entre los cuales destacan varios Doctorados Honoris Causa, el premio de la UNESCO a la paz en 1987 y una nominación al premio nobel de paz, confirmando nuestro argumento acerca de la relación indivisible y expresamente presente entre el interés pedagógico, los derechos humanos y la paz.

En 1989 el Partido de los Trabajadores (PT) que él mismo ayudara a fundar, resulta ganador de las elecciones locales en Sao Paulo. Freire regresa a la función pública aceptando el nombramiento como secretario municipal de educación pública, cuyos objetivos y metas quedan registrados en el libro: “A educação na cidade” (São Paulo. Cortez, 1991). Regresa a la universidad en 1992 donde prácticamente publicará un libro cada año hasta su muerte ocurrida el 2 de mayo de 1997: “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a

¹⁵³. FREIRE, Paulo. “*Pedagogia do oprimido*”. 17’ cd. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

¹⁵⁴. “Eu tenho o dever e o direito de dizer que casei com esta mulher jovem que está aí, que também é menina e que se chama Nita. E não tive nenhum medo de amar. E não me parece que amar exija uma coragem tão grande.” (PSP, 101).

Pedagogia do Oprimido” (Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992); “Política e educação: ensaios” (São Paulo. Cortez, 1993); “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” (São Paulo. Olho D’Água, 1993); “Cartas a Cristina” (São Paulo. Paz e Terra, 1994); “À sombra desta mangueira” (São Paulo. Olho D’Água, 1995) y “Pedagogia da Autonomia” (Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997). También, bajo el liderazgo de Nita, se han realizado publicaciones póstumas basadas en diversas entrevistas, conferencias y manuscritos, como es el caso de: “Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos” (São Paulo. Unesp, 2000); “Pedagogia dos Sonhos Possíveis” (São Paulo. Unesp, 2001) y otras.

Durante su exilio se publican: “Pedagogia do Oprimido (1968 manuscritos en português y en 1970 se publica en Brasil, Uruguay, Madrid y EUA); “Educação como prática da liberdade” (Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1967); “Extensão ou Comunicação?” (Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1971); “Ação cultural para a liberdade e outros escritos” (Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976); “Cartas a Guiné-Bissau” (Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977) y “Educação e Mudança” (Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979). De regreso en Brasil son publicados: “Conscientização: teoria e prática da libertação” (São Paulo. Moraes, 1980); “A importância do ato de ler” (São Paulo. Cortez / Autores Associados, 1982); “Aprendendo com a própria história” (Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987) y los reseñados anteriormente de 1946 a su muerte en 1997.

“Sinto-me interiormente incompleto, nos níveis biológico, afetivo, crítico e intelectual, e essa incompletude me impele, de maneira constante, curiosa e amorosa na direção das outras pessoas e do mundo, em busca de solidariedade e de transcendência da solidão. Tudo isso implica querer amar, uma capacidade para amar que as pessoas têm que criar dentro de si mesmas. Essa capacidade aumenta no medida em que se ama; diminui, quando se tem medo de amar. Claro que em nossa sociedade não é fácil amar, porque tiramos da tristeza muito de nossa felicidade; isto é, muito freqüentemente, para nos sentirmos felizes, é preciso que outros estejam tristes. É difícil amar em tais circunstâncias, mas é necessário fazê-lo (Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra –en adelante ALMLP-, 137).

3.3.2. CONCEPTOS FUNDAMENTALES

“Hoy en día una educación que se diga humanista tiene que ser liberadora”. (Extensão ou comunicação? –en adelante EC-, 87)

La obra de Paulo Freire es de mucha riqueza conceptual y explicada de manera muy sencilla, por ello, como lo comentamos antes, nos resulta más

ilustrativo dejar que el autor “diga su palabra” y con ello directamente nos siga problematizando nuestra reflexión y nuestra práctica educativa. Para esta ocasión nos interesa destacar sus nociones de educación, con algunos de sus matices: la educación bancaria versus la educación problematizadora; su noción de mundo, alguna descripción breve de su método y un poco más.

Dada las particularidades del compromiso que representa para Freire la educación como un acto político de liberación de las conciencias, se puede entender aun más el carácter solidario que la educación le representa. Para él, no hay nadie absolutamente educado, ni nadie absolutamente analfabeta, así se entiende que la educación es un acto compartido, un acto solidario y amoroso encaminado hacia un fin común de libertad.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não é fugir á discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Educação como prática da liberdade –en adelante EPL-, 104).

Es a través del diagnóstico sobre la realidad o sobre el contexto y la crítica a la educación tradicional como Paulo Freire va construyendo sus reflexiones sobre educación y los diversos matices que para ella usa. Conceptos tales como: educación bancaria, educación liberadora, educación problematizadora, educación popular, educación de la esperanza y hasta educación en derechos humanos, hicieron parte del acerbo conceptual del autor.

Efectúa una férrea crítica a la educación tradicional cuya preocupación es la de cumplir un programa, en caso de que exista, y en la cual el educando se encuentra en una situación alienante y reproductora de una condición de opresión social, política, económica y cultural.

“En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción ‘bancaria’ de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan. [...] En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. [...] En la medida en que esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación. Su

humanitarismo, y no su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad. (PO, 50-51)

Así como los sujetos del proceso educativo, esta concepción de educación bancaria está situada en un contexto más general que nos condiciona, pero que al mismo tiempo nos empuja al cambio. Este contexto es el que en la actualidad definimos como la globalización y que Freire definió como:

-GLOBALIZAÇÃO- “É a ação ‘esmagadora’, niveladora, dos poderosos sobre os mais fracos, gerando, por vezes, um estado fatalista, um “não pensar”, e um agir segundo padrões impostos. “Nada é possível de ser feito contra a globalização que, realizada porque tinha de ser realizada, tem de continuar seu destino, porque assim está misteriosamente escrito que deve ser. A globalização que reforça o mando das minorias poderosas e es-migalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes, é destino dado. Em face dela não há outra saída senão que cada um baixe a cabeça docilmente e agradeça a Deus porque ainda está vivo. Agradeça a Deus ou á própria globalização (Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa –en adelante PA-, 129).

Esta educación “bancaria” se contrapone con una concepción de educación problematizadora, crítica y por tanto liberadora de los sujetos que en ella participan solidariamente. Su visión de la alfabetización y de la educación implica una comprensión crítica del mundo, de la realidad social, política, económica y cultural en la cual están insertos los actores de la acción educativa. En esta nueva educación, a través del diálogo, hay un acto de problematización de la realidad, necesario para su transformación.

“La educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente.” (PO: 58) [...] “El antagonismo entre las dos concepciones, la “bancaria”, que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación.” (PO, 59)

Pero esta problematización que lleva consigo el análisis y una lectura crítica de la realidad, exige también la denuncia y la transformación que implica el anuncio de un proyecto de sociedad nueva.

“Por eso vengo insistiendo, desde la Pedagogía del oprimido, en que no hay utopía verdadera fuera de la tensión entre denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres. La utopía implica esa denuncia y ese anuncio.” (Pedagogía de la Esperanza –en adelante PE, 87)

Otro factor de actualidad en el pensamiento de Freire, se refiere a una especie de compromiso permanente con la realidad histórica en la cual se vive, no solo por la perspectiva crítica que nos exige su interpretación, sino además como fuente de transformación, de lo que significa incluso asumirse como oprimido, elemento fundamental, como punto de partida, para buscar su liberación.

“Es así como, mientras la práctica “bancaria”, como recalamos, implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende mantener la inmersión; la segunda, por el contrario, busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad”. (PO, 60) [...] “Una vez más se vuelven antagónicas las dos concepciones y las dos prácticas que estamos analizando. La “bancaria”, por razones obvias, insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera como están siendo los hombres en el mundo y, para esto, mitifican la realidad. La problematizadora, comprometida con la liberación, se empeña en la desmitificación. Por ello, la primera niega el diálogo en tanto que la segunda tiene en él la relación indispensable con el acto cognoscente, descubridor de la realidad”. (PO, 62).

“No hay pensamiento que no esté referido a la realidad, directa o indirectamente marcado por ella”. (EC, 79)

En sus nociones de realidad y mundo, Freire no transita por caminos y fronteras convencionales. Pocas veces en sus obras existen referencias a un país o a una región en particular, salvo para describir o sustentar una afirmación en una experiencia concreta. Asume la noción de “mundo” de otros autores como Sartre. Esta noción no se caracteriza simplemente por el marco geográfico, sino principalmente por la formación de “la conciencia del mundo”,

de su mundo, de su realidad. Esta vinculación “hombre – mundo” es muy importante para el desarrollo de su modelo educativo problematizador. Mientras que en el modelo bancario el mundo está dado, ya está escrito por el destino y al hombre solo le queda adaptarse a esta realidad inmóvil, para la educación problematizadora el mundo no es estático y puede ser transformado por la obra del hombre. Es un legado renacentista, puesto que antes de Rousseau el hombre era lo que la sociedad hiciera de él; después de Rousseau, la sociedad es lo que hombre haga de ella.

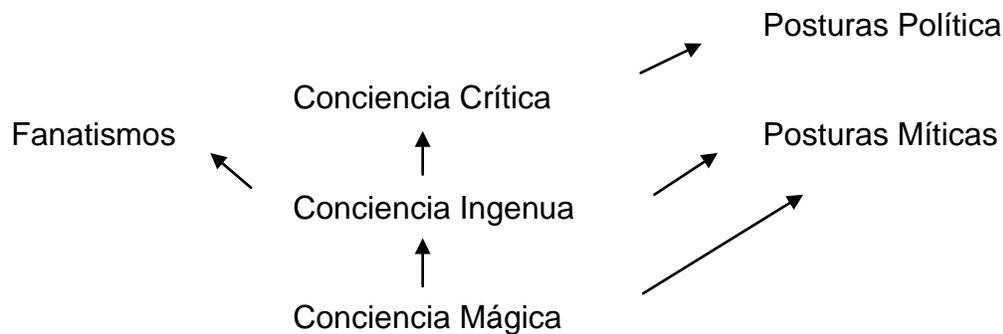
“De ahí que los opresores desarrollen una serie de recursos mediante los cuales proponen a la “admiración” de las masas conquistadas y oprimidas un mundo falso. Un mundo de engaños que, alienándolas más aún, las mantenga en un estado de pasividad frente a él. De ahí que, en la acción de conquistas, no sea posible presentar el mundo como problema, sino por el contrario, como algo dado, como algo estático al cual los hombres se deben ajustar”. (PO, 122)

“Esta es la razón por la cual la concepción problematizadora de la educación no puede servir al opresor. Ningún ‘orden’ opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: ‘¿Por qué?’”. (PO, 66)

Es una concepción del mundo atípica, donde la universalidad se construye a través del proceso educativo, entendido desde luego, por su enfoque problematizador. Esta concepción del mundo, que es el punto de partida, puede ser el mundo de su familia o de su escuela, pero también puede ser el mundo de los oprimidos, el mundo de los pobres. Es el mundo de la conciencia limitada –más no determinada- por la realidad, es el camino de la libertad. Es por ello que la lectura del mundo precede la lectura de la palabra, por que a través del diálogo, los hombres pueden entender y expresar su realidad, pueden decir su mundo y una vez dicho, pueden transformarlo.

“E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de ‘leitura do mundo’ que precede sempre a ‘leitura da palavra’ (PA, 90).

“Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío”. (PO, 60)



Volvemos a encontrar elementos comunes con los clásicos de la pedagogía que, al igual que para Comenius y Dewey, en Freire: a) las personas están en el centro de su modelo educativo; b) la aspiración de la educación es contribuir al bienestar general de la condición humana, en este caso transformar la relación oprimidos – opresores; c) la educación continúa siendo una necesidad de la vida y; d) la existencia de una vinculación intrínseca entre educación, hombre y mundo.

“la educación no aceptará, ni al hombre aislado del mundo –creándolo en su conciencia-, ni tampoco al mundo sin el hombre –incapaz de transformarlo-. [...] La historia no existe sin los dos.” (EC, 87)

No existe ser humano fuera del mundo y ambos no pueden existir sin alguna educación. Es una afirmación más de carácter filosófico que tiene una manera de expresión en las formas de concretarse socialmente: una educación bancaria es propia de una sociedad más conservadora y excluyente, mientras que una educación problematizadora es más característica de una sociedad democrática. Desde la perspectiva de su método, una lectura verdadera del mundo implica la coherencia y la coexistencia equilibrada de la reflexión y la acción transformadora. Comenta Freire que si hay reflexión sin acción, estamos ante simples verbalismos, pero si, de igual manera, hay acción sin reflexión, el resultado es mero activismo. Es así como la educación problematizadora no solo tiene una faz argumentativa, sino además metodológica.

En su método se parte del conocimiento cultural de un grupo y su "universo vocabular", se hace una selección de las "palabras generadoras", siguiendo criterios tales como su riqueza sonora y silábica, así como su riqueza existencial, es decir, se comenzaba por el contexto externo y la experiencia propia de los sujetos educativos. En los “círculos de cultura” y mediante diversas representaciones de las palabras generadoras (carteles, diapositivas, etc.), se iniciaba un diálogo en el cual siempre estaba presente la relación hombre – mundo. Todo giraba en torno al contexto de los participantes en el proceso educativo (el vocabulario utilizado, los ejemplos discutidos, etc.). Si la palabra generadora era “TV”, el grupo reflexionaría sobre cómo funciona una televisión, quién la hace, qué papel juegan los medios de comunicación en la sociedad, etc. Este es el proceso de “lectura del mundo” que siempre precede

al proceso de “lectura de la palabra”. En el diálogo hay cuestionamientos que contribuyen a fijar posturas críticas y a re-conceptualizar las palabras generadoras. Después viene el proceso de lecto-escritura.

3.3.3. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y PAZ

El proyecto pedagógico de Paulo Freire parte de una concepción indivisible de los derechos humanos en la cual el ejercicio de las libertades individuales se da en el intercambio colectivo. “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” (PO, 29). Tampoco se hace posible el uso de las clasificaciones que plantean a su vez diferentes niveles de exigibilidad haciendo inviable una propuesta integradora de los derechos humanos y la paz en la educación. Su perspectiva es la de problematizar la realidad para transformarla. La problematización que implica, como ya lo dijimos, la denuncia y la transformación que, a su vez, también implica el anuncio de un proyecto de sociedad nueva. Para Paulo Freire, la educación en derechos humanos y paz es parte del marco de análisis que veníamos tratando en los apartados anteriores, por ello no debe sorprendernos que su punto de partida sea la denuncia y la crítica acerca de la negación del derecho a la educación en sus dos enfoques: desde el acceso a la educación y desde el tipo de educación. O dicho de otra manera, el derecho a la educación vista desde su naturaleza jurídica y desde su naturaleza política. Es un enfoque muy similar al que experimenta Freire desde sus primeros escritos: un nivel de analfabetismo alto que muestra claramente la violación del derecho humano a la educación desde una perspectiva jurídica, pero además un tipo de educación bancaria que representa una forma de educación opresora que niega, a través de sus contenidos y metodologías, los valores de los derechos humanos y la paz, tales como la libertad de pensamiento y expresión, de participación y otros.

“A primeira questão que eu me ponho é a de como falar sobre educação e Direitos humanos já nos coloca um primeiro direito negado e negando-se que é o direito à educação. É a própria educação que pretendemos que se dê ao esforço de desafiar a quem proíbe que a educação se faça, é a própria educação como direito de todos, que é negada a grande parte da população. E esta primeira reflexão me leva imediatamente a constatar outra obviedade que é exatamente a natureza política que a educação tem, isto é, constatar a absoluta impossibilidade de termos um processo educativo que esteja dirigido ao “bem-estar da humanidade” (PSP, 93)

Desde la “pedagogía del oprimido” existen ya varias referencias a esta postura respecto del derecho humano a la educación. Como Freire mismo lo reconoce, se trata de un enfoque orientado más hacia una perspectiva política, de lucha política, que desde una perspectiva pedagógica.

“Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe ser, la respuesta de éstos a la violencia de aquéllos se encuentra infundida del anhelo de búsqueda del derecho de ser.” (PO, 35) [...] “para los opresores, la persona humana son sólo ellos. Los otros son ‘objetos, cosas’. Para ellos, solamente hay un derecho, su derecho a vivir en paz, frente al derecho de sobrevivir que tal vez ni siquiera reconocen, sino solamente admiten a los oprimidos.” (PO, 36) [...] “para ellos –los opresores-, la humanización es una “cosa” que poseen como derecho exclusivo, como atributo heredado. La de los otros, aquella de sus contrarios, aparece como subversión.” (PO, 37) [...] “decir la palabra verdadera, que es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres.” (PO, 69) [...] “Para dominar, el dominador no tiene otro camino sino negar a las masas populares la praxis verdadera. Negarles el derecho de decir su palabra, de pensar correctamente” (PO: 109) [...] “Y es precisamente cuando a las grandes mayorías se les prohíbe el derecho de participar como sujetos de la historia que éstas se encuentran dominadas y alienadas.” (PO, 114) [...] –Se hace necesario romper con muchos mitos, entre ellos: “el mito de que este ‘orden’ -opresor- respeta los derechos de la persona humana y que, por lo tanto, es digno de todo aprecio... El mito del derecho de todos a la educación cuando, en Latinoamérica, existe un contraste irrisorio entre la totalidad de los alumnos que se matriculan en las escuelas primarias de cada país y aquellos que logran el acceso a las universidades.” (PO, 123)

Esta posición impulsada por Paulo Freire ha tenido profundas repercusiones sobre la manera como se ha abordado la educación en derechos humanos y paz en América Latina. Nos permite hacer explícito, por lo menos, tres enfoques de reflexión y acción educativa en las últimas décadas. En primer lugar, un enfoque mediado por la confrontación entre sectores de poder económico y político que concentran una gama amplia de privilegios, entre ellos la de determinar el rumbo de la educación, incluyendo sus contenidos, programas y mecanismo de evaluación y control. Grupos que insisten en una educación centrada en valores cristianos tradicionales y ofrecen respuestas curriculares a las necesidades de formación para atender las demandas de los sectores empresariales. Por otro lado un grupo de intelectuales y organizaciones sociales, pocas veces acompañados de los sindicatos de maestros, que presionan por el carácter público, laico y social de la educación.

“A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que

desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder. A questão colocada não é a de um educador que se inserisse como estímulo à tomada do poder, que parasse na tomada do poder, mas a da tomada do poder que se prolongue na reinvenção do poder tomado, o que vale dizer que essa educação tem que ver com uma compreensão diferente do desenvolvimento, que implica uma participação, cada vez maior, crescente, crítica, afetiva, dos grupos populares”. (PSP, 99) [...] “por isso é que a educação ligada aos direitos humanos, nesta perspectiva que passa pela compreensão das classes sociais, tem que ver com educação e libertação e não com liberdade apenas. Tem a ver com libertação precisamente porque não há liberdade; e a libertação é exatamente a briga para restaurar ou instaurar a gostosura de ser livre que nunca finda, que nunca termina e sempre começa”. (PSP, 100)

Un segundo enfoque nos muestra la naturaleza historicista, universal e interdependiente de la concepción que sobre los derechos humanos tiene Paulo Freire y ha permeado a múltiples organizaciones sociales, especialmente al movimiento de educación popular latinoamericana. De su concepción historicista se infiere que la educación y, en particular una educación problematizadora, son una conquista social, política y cultural de los oprimidos. Se hace énfasis en el carácter problematizador de esta educación porque: a) los sectores en el poder consideran que una educación que reivindique derechos para todos es subversiva y b) como lo expresa Simone de Beauvoir, citada por Freire y reafirmando la intención inmovilizadora de la educación bancaria, los opresores pretenden “transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime”.¹⁵⁵ Esta mentalidad no solo logra una mejor adaptación a su situación de pobreza, sino que además permite una mayor dominación.

“Portanto, a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, que defendemos, é esta, de uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão da produção. Uma sociedade em que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora da curiosidade, mantenedora da

¹⁵⁵. DE BEAUVOIR, Simone. “El pensamiento político de la derecha”, Siglo XX, Buenos Aires, 1963. p. 64.

curiosidade, por isso mesmo uma educação que, tanto quanto possível, vai preservando a menina que você foi, sem deixar que a sua maturidade a mate.” (PSP, 101)

De su concepción universal e interdependiente, es claro que para Freire la educación problematizadora es un derecho para todo el género humano: de opresores para que, a través de la toma de conciencia asuman una posición solidaria y de los oprimidos para que a través de esa misma toma de conciencia conquisten su libertad. Pero además es interdependiente porque su modelo de una educación para la libertad pasa no solo por la garantía del derecho a la educación, sino además por los derechos de libertad personal, libertad de expresión y de información, del derecho de participar en la vida cultural de su comunidad, así como del derecho a la paz, la alimentación, salud, vivienda, entre otros.

-Los opresores- “se sentirán en la nueva situación como oprimidos, ya que si antes podían comer, vestirse, calzarse, educarse. pasear, escuchar a Beethoven, mientras millones no comían, no se calzaban, no se vestían, no estudiaban ni tampoco paseaban, y mucho menos podían escuchar a Beethoven, cualquier restricción a todo esto, en nombre del derecho de todos, les parece una profunda violencia a su derecho de vivir. Derecho que, en la situación anterior, no respetaban en los millones de personas que sufrían y morían de hambre, de dolor, de tristeza, de desesperanza.” (PO, 36)

El tercer enfoque que queremos reseñar sobre la concepción de educación en derechos humanos de Paulo Freire y que ha influido profundamente en diversos sectores académicos y educativos de América Latina y el Caribe, es la naturaleza eminentemente política de su modelo educativo. Para Freire ya no es una cuestión jurídica existente o incluso una cuestión pedagógica, sino principalmente una definición de carácter político. Sería incluso ingenuo pensar que bastaría con la “voluntad” política de los gobernantes para asegurar el derecho a una educación problematizadora, sino que más bien se trata de una conquista, desde la perspectiva del derecho de todas y todos los ciudadanos a unas políticas públicas que sean consistentes con el derecho humano a una educación que libere y transforme las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales y tecnológicas de los más empobrecidos.

“Por isso mesmo é que o problema da educação, associada ou não aos direitos humanos, porque da já é em si um direito fundamental, não é uma questão que possa ser explicada burocrática ou pedagogicamente. A questão da educação se compreende politicamente, substantivamente. Parece-me que refletir sobre isto, desta

forma, é absolutamente importante e fundamental para não cairmos em posições ingênuas que somente frustram e desanimam”. (PSP, 97)

Uno de los objetivos que he venido desarrollando a lo largo del presente estudio ha sido el de demostrar la existencia de elementos comunes en el pensamiento y la práctica pedagógica de los clásicos por los valores y principios de los derechos humanos y la paz. Nuevamente por razones de espacio y tiempo no hemos abordado aquellos aspectos que podrían representar algunas diferencias entre cada una de las corrientes que ellos crean o representan y que efectivamente existen, por ejemplo, como vimos anteriormente, el método naturalista del sistema pampédico de Comenius consistía principalmente en la observancia de los desarrollos propios de la naturaleza de las cosas, mientras que justamente John Dewey hace una severa crítica al modelo natural que subyace a la educación tradicional y de la cual, en gran parte lo culpa de la crisis educativa que refiere.

Esta aclaración metodológica en la presente investigación es muy importante puesto que, con mucha humildad y respeto a la vida y obra de Paulo Freire que tanto admiro, me siento con el deber de hacer un comentario crítico a una de las principales posturas del autor respecto de la educación en derechos humanos. El comentario se hace necesario porque dicha postura de Freire, niega de alguna manera a una de las hipótesis de trabajo que nos hemos dado a la tarea de sustentar.

En la última cita que hicimos de Freire, él comenta que “el problema de la educación, asociada o no a los derechos humanos, no es una cuestión que puede ser explicada burocrática o pedagógicamente. La educación, continúa el autor, es una cuestión sustantivamente política”. Nuestro comentario no va en la dirección de controvertir la naturaleza política de la educación en derechos humanos, al contrario, la postura a lo largo de la presente investigación, es que la educación en derechos humanos y paz tiene efectivamente una dimensión política, pero además, y sin necesidad de hacer una escala de clasificación por niveles de importancia, la educación en derechos humanos y paz también tiene una dimensión pedagógica, jurídica y ética. Estas dimensiones que deben ser tomadas de manera integral, hoy en día no solo constituyen una obligación de la comunidad internacional, sino que además ya hacen parte de la naturaleza misma de la educación.

Quizás esto haya contribuido a que la educación popular latinoamericana se haya desarrollado más en la perspectiva política y metodológica que haber avanzado en sus fundamentos pedagógicos.

3.4. LA INDIVISIBILIDAD DE LA PEDAGOGÍA CON LOS DERECHOS HUMANOS Y LA PAZ

A través de los anteriores fundamentos pedagógicos expresados por los clásicos y como se comentó antes, podríamos reafirmar que: a) la educación es una necesidad de la vida; b) la educación es una necesidad para la sociedad; c) la educación es una necesidad para la democracia y; d) la educación es una necesidad para los derechos humanos y la paz, tal como lo reconoce el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) en el cual se insta a los Estados para que “promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades”. Es una necesidad de la vida, pues justamente ésta es su razón de ser. Es una necesidad social porque a través de la educación se logra una sociedad mejor, la cual a su vez perfecciona a la educación y así indefinidamente. Todo esto hace que la educación promueva la construcción y renovación de la democracia, los derechos humanos y la paz. Así, todos estos campos (vida, educación, sociedad, democracia, derechos humanos y paz) aparecen íntimamente relacionados.

Para el caso de nuestras sociedades actuales, esto es, sociedades complejas, la educación sistemática es una obligación, pues constituye prácticamente el mecanismo más efectivo hasta ahora para incorporar a los nuevos miembros de la comunidad en el acervo cultural, técnico, científico de las sociedades modernas actuales. El nivel de complejidad social es directamente proporcional a la necesidad de establecer procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, entre más compleja sea una sociedad, mayor necesidad de procesos educativos posee. Pero también, ante la complejidad se hace necesario afirmar aquellos valores y principios que le dieron origen a la escuela moderna, entre ellos los valores y principios que en la actualidad representan los derechos humanos y la paz.

Por ello no solo venimos afirmando que existe una relación de indivisibilidad entre la pedagogía y los derechos humanos, sino que aun más, diríamos que los derechos humanos y la paz son parte de la naturaleza misma de la educación.

3.4.1. PRINCIPIOS COMUNES ENTRE PEDAGOGÍA, DERECHOS HUMANOS Y PAZ

Hemos venido trabajando sobre la idea de la existencia de unos valores y principios comunes entre la pedagogía, los derechos humanos y la paz que alimentan un carácter de interdependencia entre sí. Dichos valores han sido más explicitados desde la teoría jurídico-política, pero es nuestra intención aquí enunciar algunos de estos valores y principios vistos desde el campo pedagógico:

1. **Contextuales** o que parten de la realidad: Es la realidad o el contexto el punto de partida, el medio y el fin de la educación, así como de los derechos humanos, desde un enfoque historicista.
2. **Evolucionismo**: Prácticamente como nos lo propone Piaget, ni en la pedagogía, ni en los derechos humanos y la paz hay una vocación destructiva o autodestructiva de la persona y la humanidad. Al contrario, su razón de ser es el desarrollo de la vida.
3. **Universalidad**: Hay una pretensión de universalidad constante en la pedagogía. Siempre se está pensando en la persona, la sociedad o el mundo y aplicabilidad metodológica, sin distinción alguna. Ahora, desde la teoría política N. Bobbio, comentando la Declaración Universal, dice que: “Con esta declaración, un sistema de valores se hace (por primera vez en la historia) universal, no como principio sino de hecho... Este universalismo ha sido una lenta conquista.”¹⁵⁶
4. **Singularidad**: dado que tanto la educación como los derechos humanos comparten el objetivo de contribuir al “pleno desarrollo de la personalidad humana”¹⁵⁷. Este principio de singularidad, en tanto no es individualismo, puede convivir con la universalidad y construye otro de nuestros principios: la pluralidad.
5. **Pluralidad**: En tanto que si bien hay una pretensión de universalidad, principalmente desde un enfoque jurídico o de acceso a los mismos, asimismo los derechos humanos y la educación reconocen que cada persona es sujeta de sus propios procesos de formación y de derechos. Así como el ejercicio de un derecho generalmente exige la realización de otros¹⁵⁸; estos principios también mantienen una relación de interdependencia: la universalidad enriquece a la singularidad y ésta a la pluralidad y así sucesivamente.
6. **Integralidad** o la Indivisibilidad e interdependencia: De la misma manera que el ejercicio de un derecho supone el goce de otros derechos, en la educación el avance cognoscitivo supone también el desarrollo, entre otras, de una dimensión emocional, afectiva y ética de las personas. Una educación para la vida que incluya saber actuar con coherencia entre el pensamiento, la palabra y la acción; en paz con las personas y el entorno. Es integral porque es un modelo que incluye claramente una intencionalidad de formación intelectual y moral.

¹⁵⁶. N. Bobbio, *op. cit.*, p. 133.

¹⁵⁷. ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. Art. 26,2. Resolución 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948.

¹⁵⁸. Por ejemplo, el ejercicio del derecho humano a la educación exige la realización de los derechos a alimentación, salud, vivienda y otros.

- 7. Internacionalidad:** Este principio de responsabilidad internacional con la educación y que a su vez da fundamento al sistema de protección internacional de los derechos humanos (Art. 28º de la DUDH), ha venido siendo muy descuidado, a pesar de que constituía un elemento central en el sueño pampédico de Comenius y otros clásicos de la educación (como Piaget).

Nuevamente Bobbio considera que “los dos temas, el de la guerra y el de la paz, y el de la tutela internacional de los derechos del hombre, se encuentran conectados entre sí más de lo que pueda parecer a simple vista. Tanto la guerra cuanto la dificultad de proteger internacionalmente los derechos del hombre son dos expresiones características de la soberanía casi absoluta de los estados en sus relaciones recíprocas, y son por tanto inherentes a la estructura de la comunidad internacional”.¹⁵⁹

Y muy parecido al pensamiento de Comenius, Pedro Nikken comenta que: “lo que en definitiva desencadenó la internacionalización de los derechos humanos fue la conmoción histórica de la Segunda Guerra Mundial y la creación de las Naciones Unidas. La magnitud del genocidio puso en evidencia que el ejercicio del poder público constituye una actividad peligrosa para la dignidad humana, de modo que su control no debe dejarse a cargo, monopolísticamente, de las instituciones domésticas, sino que deben constituirse instancias internacionales para su protección”.¹⁶⁰

- 8. Calidad:** La calidad nos remite al máximo esfuerzo o compromiso posible con la humanidad. Desde la perspectiva de los derechos humanos y paz sabemos que no solo basta con el acceso a un derecho (educación, salud, vivienda, etc.), sino que además los instrumentos de derechos humanos expresamente nos hablan del máximo nivel de protección, lo que supone el establecimiento de criterios de calidad. No solo se trata del derecho a la vida, sino del derecho a una vida digna. La educación pasa por ese mismo criterio: no solo se trata de tener acceso a la educación, este principio nos exige ir más allá del acceso a la educación para pedirnos establecer criterios para la calidad de la misma.
- 9. Continuidad o progresividad:** Este principio nos coloca en la noción de proceso. Como se afirmó anteriormente, la progresividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje es una condición natural de la educación que finalmente responde a una condición natural de la propia naturaleza humana. Al final, todas las corrientes pedagógicas y no pedagógicas que

¹⁵⁹. Bobbio. *Ibíd.* Pág. 17.

¹⁶⁰. NIKKEN., Pedro. “El Concepto de Derechos Humanos”. En Lorena González Volio. *Compilación Básica en Derechos Humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, 1994.

intervienen en el proceso de desarrollo de las niñas y los niños tienen incorporado, de alguna manera, este principio de progresividad.

Alcanzar el objetivo del “libre desarrollo de la personalidad humana” implica que debe hacerse continua y progresivamente.

- 10. Intransferibles:** Los derechos humanos y la educación no son transferibles, son parte de la vivencia personal que, sin duda, se enriquece con la experiencia del Otro.
- 11. Coherencia:** Hay varias formas de abordar la coherencia, Freire por ejemplo nos insiste en la importancia de un equilibrio entre la teoría y la práctica que, de manera muy similar, otros clásicos nos hablan de la importancia de enseñar con el ejemplo. De la coherencia que tengan los derechos humanos depende en gran medida su eficacia.
- 12. Libertad.** Es un derecho indispensable para el desarrollo de la vida y, al mismo tiempo, es un principio educativo que comparten Dewey (EHSP, 91) y Freire (EC, 87), que establece básicamente la libertad como condición indispensable del aprendizaje y ve en la coerción un obstáculo para el desarrollo.
- 13. Solidaridad:** Dada las particularidades del compromiso que representa para Freire la educación como un acto político de liberación de las conciencias, se puede entender aun más el carácter solidario que la educación le representa. Para él, no hay nadie absolutamente educado, ni nadie absolutamente analfabeta, así se entiende que la educación es un acto compartido, un acto solidario y amoroso encaminado hacia un fin común de libertad.

La dignidad, la justicia, la igualdad y la cooperación son otros importantes valores y principios comunes entre la pedagogía, los derechos humanos y la paz.

3.4.2. LA EDUCACIÓN SISTEMÁTICA ES UN PATRIMONIO COMÚN DE LA HUMANIDAD

“Ningún hombre debe ser excluido, y mucho menos apartado del deseo de la Sabiduría ni de la educación de su alma. A no ser que queramos perjudicar no sólo al individuo, sino también a toda la Humanidad,” (J. A. Comenius. Pampedia. Pág. 60)

Hemos comentado anteriormente como a través de la educación las personas se humanizan, desarrollan sus capacidades, se integran a sus grupos sociales y participan de los conocimientos acumulados a lo largo de la historia de la humanidad. También que la educación deja de ser espontánea y se hace

más sistemática conforme va evolucionado y haciéndose más numeroso y amplio el grupo social y más complejo y especializado su grado de conocimiento acumulado.

Este conocimiento, que se comunica a través de la educación, se constituye entonces en un testimonio de la humanidad viviente, dinámica, que evoluciona y se transforma. Por tanto, éste y todos los mecanismos que hacen posible su creación, su permanencia y transferencia entre todas y todos los actores sociales, como lo es la educación, deben ser resguardados y protegidos como un patrimonio común de la humanidad. Es un bien cultural de realización universal que debe ser resguardado internacionalmente por todos los Estados del orbe.

“El fin más propio de la educación: la promoción de la mejor realización posible de la humanidad como humanidad”. (J. Dewey. Educación y Democracia, 88)

En algún momento del siglo pasado, en medio de tantas guerras que exacerbaban el sentimiento nacionalista, perdimos esta vocación universal de la educación, no solo como derecho de todas y todos, sino además por que ésta debe estar principalmente al servicio de la humanidad, de lo que nos une, más que de lo que nos divide o distancia. Es por ello que esta perspectiva de una educación orientada al bienestar de la humanidad necesita ser garantizada por los Estados.

“a natureza política que a educação tem, isto é, constatar a absoluta impossibilidade de termos um processo educativo que esteja dirigido ao ‘bem-estar da humanidade’” (P. Freire. Pedagogia dos Sonhos Possíveis, 94)

Ya desde el Siglo XVII se entendía que la educación era un bien público, un patrimonio común de responsabilidad internacional, esto es: un derecho de toda la humanidad. Insistir en ello, como todavía lo hacemos más de cinco siglos después, demuestra el poco grado de prioridad que representa este tipo de educación para las naciones. Y digo este tipo de educación, pues efectivamente ésta –la educación en general- ha seguido y seguirá su curso, generalmente tratando de responder a intereses nacionales que, como vimos anteriormente, no siempre responden a los requerimientos necesarios para el bienestar universal de las personas.

Anteriormente dijimos que las reformas en América Latina y el Caribe durante las últimas décadas han sido primordialmente de carácter económico y político, pero que no ha habido en ellas un claro enfoque de derechos humanos. Con la educación ha ocurrido lo mismo. Sus reformas se han concentrado en aspectos financieros y administrativos con una leve presencia de aquellos principios que en su momento han constituido las utopías educativas de los

clásicos: la universalidad de la educación, la integralidad de la misma, el bienestar de todo el género humano, la paz, etc. Es por esto y por la existencia de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y unos 880 millones de adultos analfabetos (UNESCO 2000), que nos encontramos ante una afrenta contra la humanidad.

3.4.3. LOS DERECHOS HUMANOS Y LA PAZ EN LA CONSTITUCIÓN DE LA ESCUELA MODERNA OCCIDENTAL

A lo largo de este capítulo nos hemos centrado en visibilizar algunas viejas opiniones de los clásicos de la pedagogía sobre lo que hoy hemos dado a conocer como valores y principios de los derechos humanos y paz. Para nosotros ha sido una revelación, y esperamos haber logrado compartir claramente esos hallazgos, según los cuales, los derechos humanos y la paz hacen parte constitutiva y dan fundamento a la llamada “Escuela Moderna Occidental”, lo cual no es un elemento menor dentro de la epistemología y la historia de la pedagogía que aun requiere, desde el campo de la educación en derechos humanos y paz, de mayor fundamentación y dedicación. Somos conscientes que lo dicho aquí sobre¹ este tema es apenas una puntada muy inicial, pero que sin duda puede abrir un campo de investigación y trabajo muy importante para entender con mayor precisión el alcance de nuestra obligación “teórico-pedagógica” con la fundamentación de la educación en derechos humanos y paz.

Si aceptáramos aunque sea como hipótesis de trabajo la idea de que los derechos humanos y la paz son parte constitutiva y dieron fundamento a la creación de la “Escuela Moderna Occidental” en el Siglo XVII, podríamos no solo aportar en la construcción de un marco teórico necesario para una especie de re-construcción de la Escuela Moderna o mejor dicho de una escuela contemporánea, sino que además nos abre un horizonte que permite establecer un necesario marco de fundamentación pedagógica para la educación en derechos humanos y paz.

CAPITULO IV

4. TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y PAZ

La educación en derechos humanos y paz es un proceso sistemático y progresivo que permite la incorporación de los valores y principios de los derechos humanos y la paz en la vida de las personas y la sociedad. A través de este proceso de incorporación se permite “el libre desarrollo de la personalidad humana” (DUDH), el avance social y la evolución misma de los derechos humanos y la paz. Es por ello que la relación existente entre las personas, la educación, los derechos humanos y la paz es indivisible.

Este tipo de relación es cada vez más reconocido internacionalmente, a tal punto que el último Foro Mundial de Educación celebrado en Dakar se centró justamente en la garantía del derecho humano a la educación consagrado por la Declaración Universal. Al inicio de su informe final, el Foro reconoce el fracaso existente para lograr la universalización de la educación básica: “Pese a que la educación es un derecho fundamental consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en la actualidad todavía hay en el mundo millones de personas privadas de educación básica e ignorantes de que ésta es un derecho que pueden reivindicar”.¹⁶¹ El estudio precisa que para el año 2000, en términos de educación básica, las cifras de niños sin acceso a la enseñanza primaria superaron los 113 millones y unos 880 millones de adultos analfabetos.

Los Estados allí representados nuevamente asumieron compromisos voluntarios. Quizás la meta más destacada la constituye el compromiso colectivo de la universalización de la educación básica para el año 2015¹⁶². También este Marco de Acción estimó que la realización de los objetivos de la educación para todos (EPT)¹⁶³ costará unos 8.000 millones de dólares estadounidenses anuales. Veamos otros de sus compromisos:

☺ *Nosotros, los participantes en el Foro Mundial sobre la Educación, reunidos en Dakar, Senegal, en abril de 2000, nos comprometemos a cumplir los objetivos y finalidades de la*

¹⁶¹. UNESCO. Informe Final. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal del 26 al 28 de Abril de 2000.

¹⁶². UNESCO: Marco de Acción. Foro Mundial de Educación. Dakar, Senegal del 26 al 28 de Abril de 2000.

¹⁶³. Los objetivos de EPT se refieren básicamente a la universalización de la educación primaria; la ampliación del acceso a otros niveles más avanzados de educación; la calidad y el financiamiento.

educación para todos (EPT), a todos los ciudadanos y todas las sociedades.

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

☺ *La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización. Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos. Se puede y debe atender con toda urgencia a las necesidades básicas de aprendizaje*

☺ *Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.*

☺ *Las escuelas deben ser respetadas y protegidas como santuarios y zonas de paz. Los programas de educación han de concebirse de modo que promuevan el pleno desarrollo de la personalidad humana y fortalezcan el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales proclamadas en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Artículo 26). Esos programas deben favorecer el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; han de ser sensibles a las identidades culturales y lingüísticas y respetuosas de la diversidad; y, por último, deben reforzar una cultura de paz. La educación tiene que promover no sólo la adquisición de habilidades como la prevención y la solución pacífica de los conflictos, sino también valores sociales y éticos.¹⁶⁴*

Sin querer colocar otra nota de pesimismo respecto de estas nuevas promesas de educación universal, nuestra experiencia y los postulados

¹⁶⁴. UNESCO. "Educación para Todos: Cumplimiento de Nuestros Compromisos Colectivos". Marco de Acción de Dakar. Foro Mundial de Educación. Dakar, Senegal, 26-28 abril 2000.

teóricos, tales como el principio de interdependencia de los derechos humanos, según el cual, el ejercicio pleno de un derecho implica la realización de otros derechos, nos obliga a fijar una postura crítica que indicaría que esta meta de educación universal sería irrealizable si, al mismo tiempo, no son atendidos plenamente otros derechos humanos, tales como la alimentación, la salud o la vivienda. ¿De qué sirve decir que las niñas y los niños de las comunidades campesinas e indígenas más pobres del subcontinente tienen acceso a la educación, si deben elegir entre trabajar para comer o estudiar?. Para qué sirve que el Foro Mundial de Educación, financiado por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, con una doble moral acepten las deficiencias del modelo económico diciendo que los millones de niños excluidos del sistema educativo son “afectados por una rápida mundialización” o que “se puede o se debe atender con urgencia a las necesidades básicas de aprendizaje”, si por otro lado estas mismas corporaciones internacionales alientan y presionan activamente a los gobiernos para que abran sus economías, efectúen reformas políticas y laborales que vulneran derechos humanos o incluso recomiendan desconcentrar y privatizar todos los servicios educativos de sus naciones a costa justamente de las metas de universalización y de calidad educativa de las cuales dicen estar muy comprometidos.

Es por ello que insistimos que las promesas, la retórica e incluso las herramientas legales ya llegaron a su límite, exigiendo de estos mismos actores estatales, con la participación de la sociedad organizada, dar un paso más hacia la realización efectiva de estos compromisos ya asumidos desde mucho tiempo atrás. De todas formas nuestras reflexiones y acciones con esta concepción integral y universal de los derechos humanos y la paz están presentes a través de un compromiso sincero y responsable con una educación con calidad. De hecho, uno de los objetivos principales de esta tesis ha sido justamente contribuir a llamar la atención sobre la importancia de esta reivindicación universal de los derechos humanos a la educación y a la educación en derechos y paz que, al mismo tiempo supone la necesidad de una fundamentación teórico-pedagógica más visible y la especificación de formas más apropiadas para la evaluación u observancia del cumplimiento de este derecho.

4.1. ENFOQUES PARA EVALUAR EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y PAZ

Aunque la presente tesis tiene un enfoque centrado principalmente en la educación en derechos humanos y paz, no tanto en el estudio del derecho humano a la educación en sí, son temas que de todas formas están intrínsecamente entrelazados. Ya hemos visto como la UNESCO ha dicho que el derecho humano a la educación incluye a la educación en derechos humanos; así como la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena ha señalado que la educación en derechos humanos abarca a la paz, la democracia y la justicia social. Es decir que, tal como lo señala Freire, para

estudiar la educación en derechos humanos y paz, primero que todo debemos empezar por evaluar el estado del derecho humano a la educación.

La educación en derechos humanos y paz exige establecer la garantía del derecho humano a educarse, es por ello que nos detendremos un poco para comentar muy brevemente algunos enfoques que pueden usarse para evaluar uno y otro derecho educativo.

El derecho humano a la educación nos sitúa ante un escenario multifacético. Para hacer en la actualidad una revisión acerca de este derecho tendríamos que comenzar a aceptar y entender los diversos enfoques existentes y de alguna manera integrarlos para obtener, no solo un panorama más completo del estado que guarda este derecho en particular, sino además de sus tendencias. Dicho de otra manera, no podríamos abordar el derecho humano a la educación desde una perspectiva exclusivamente jurídica, aislada de su enfoque pedagógico o su entorno social, político, económico, cultural y tecnológico. La complejidad del tema y su trascendencia individual y social, nos demanda una mirada amplia, pero a la vez concreta y eficaz sobre la realización efectiva este derecho. Algunas de esas miradas han sido señaladas con anterioridad y las volveremos a enunciar en este capítulo con la salvedad de que se trata de una breve aproximación que aun requiere mayor afinación en dicho trabajo.

4.1.1. LA EDUCACIÓN COMO NECESIDAD DE LA VIDA

Muchas veces abordamos el derecho humano a la educación, no como uno de estos elementos esenciales para el desarrollo personal y social, sino simplemente desde un enfoque centrado en el acceso al sistema escolar. Esta es una visión que reduce las posibilidades mismas de educarse, pues la educación no podría acotarse a la noción de escolarización.

Si como hemos dicho antes, los derechos humanos y la paz en la actualidad hacen parte de la naturaleza misma de la educación y que la educación no puede reducirse a la escolarización, entonces debemos aceptar que los derechos humanos y la paz se deben enseñar por los padres desde los primeros momentos de la vida y que, manteniendo esta responsabilidad, el Estado retomará su deber de ampliar esta educación a través de la escuela y los otros mecanismos de educación sistemática y masiva –o educación informal- que posee, tales como: la televisión, la radio o el internet. Aunque podríamos afirmar que la escuela es el mecanismo más efectivo hasta ahora para ofrecer una educación sistemática desde los primeros años de la infancia, también es cierto que existen otros actores y espacios fundamentales para coadyuvar en la tarea de educar a todas las niñas y niños. Nos referimos principalmente a las madres y padres de familia quiénes también jugamos un rol en la formación del “libre desarrollo de la personalidad humana” (DUDH. Art. 26,2). De hecho, los cognitivistas parten de la idea de que los primeros momentos de la infancia se pasan con los padres y no con las maestras y

maestros. Del mismo modo que otros pedagogos contemporáneos como Max Van Manen¹⁶⁵ nos recuerdan que al “traer” niñas y niños a este mundo implica responsabilidades, entre ellas, la educación y lo que haga parte de su naturaleza, como la formación de su personalidad, los derechos humanos, la paz, entre otros.

Hasta ahora hemos hablado de la formación de las y los niños, pero tampoco podemos reducir la educación solo a un sector o nivel de la sociedad. Las y los jóvenes, así como las y los adultos también son sujetos de este derecho, lo que nos indica que la educación y la educación en derechos humanos y paz en particular, no solo tienen cabida en la familia, la escuela y la sociedad sino que además, de sistemática, es continua y permanente.

En este enfoque, por tanto, se analizaría la presencia de los derechos humanos y la paz en las escuelas de padres, en los currículos escolares y, en general en todos los sistemas de educación formal (sistema escolar), no formal (programas de alfabetización y educación de adultos, por ejemplo) e informal (educación a través de los medios masivos e internet). Es la presencia de los derechos humanos y la paz en el marco filosófico y fundacional de la educación o de un programa de educación en particular, sea este de carácter institucional, nacional o internacional.

Se refuerzan entonces dos afirmaciones que venimos trabajando a largo del presente estudio y que a su vez son pilares en nuestra concepción educativa y de los derechos humanos: en primer lugar que los valores y principios de los derechos humanos y la paz han hecho parte de las preocupaciones y propuestas de diversos clásicos de la educación a lo largo de la historia de la pedagogía y, en segundo lugar, que en la complejidad actual, por la cual atraviesa el mundo, los derechos humanos, incluido el derecho humano a la educación y la paz, son una necesidad de la vida personal y social que se afianza conforme se hace más complejo el escenario político, social, cultural, ambiental, tecnológico y económico en el cual nos encontramos.

Dicho de otra manera, las necesidades humanas han estado en la base de la evolución histórica que han venido teniendo los derechos humanos y la paz. Durante muchos momentos de la historia las personas han sentido carencias en la satisfacción plena de sus necesidades humanas y no en pocas veces han emprendido diversas acciones de exigibilidad de sus derechos y respeto a su dignidad. Estas exigencias han asumido múltiples formas y enfoques, pero constituyen el inicio del reconocimiento consuetudinario o positivo de uno o varios derechos humanos. Así, esta circunstancia nos indica que, por un lado, las necesidades humanas preceden a la definición y reconocimiento de uno o varios derechos humanos y, por otro lado, que más allá de la lucha por una norma escrita, nuestras acciones a favor de uno o

¹⁶⁵. MANEM, Max Van. *El Tacto en la Enseñanza. El Significado de la Sensibilidad Pedagógica*. Paidós Educador. Barcelona, 1998. Pág. 215 y ss.

varios derechos, en realidad lo que se busca es la satisfacción de una o múltiples necesidades humanas, incluida la educación. Es decir, son las personas, que sujetas de derecho y de su propio proceso de formación, quienes están en el centro de las preocupaciones educativas y de los derechos humanos. La educación y la educación en derechos humanos y paz en particular, son una de estas necesidades humanas que se han logrado llevar al derecho positivo. Nuestro interés ahora es que este hecho formal, se traduzca de manera generalizada en hechos reales para la vida de las personas.

4.1.2. EL ACCESO A LA EDUCACIÓN

No siendo el único, este enfoque del derecho humano a la educación pareciera ser el más común. Desde la segunda mitad del Siglo XX, la mayoría de los países y las organizaciones intergubernamentales evalúan la salud de la educación en un país desde la perspectiva del acceso al sistema educativo formal. Es un indicador muy útil pues representa la parte más básica del ejercicio a este derecho: tener un espacio para el aprendizaje sistemático. Otro asunto más complejo tiene que ver con la calidad de esta cobertura, del proceso de enseñanza, de la formación de las y los maestros, entre otros aspectos. Decimos entonces que no es el único punto de vista, pero que tampoco impide ver el ejercicio efectivo de este derecho humano desde una amplia cobertura. Dicho enfoque nos sitúa en la crisis del sistema escolar que, a la fecha y después de por lo menos cinco siglos de existencia de las escuelas como espacios de formación sistemática, no logra establecer aun la garantía de una educación universal para todas y todos los ciudadanos del mundo.

Nos habla este enfoque del analfabetismo, de la exclusión social a la educación, de la deserción escolar y, en general, del incumplimiento de los Estados para ofrecer una educación gratuita a todas y todos. Es el enfoque en el cual los Estados, a través de diversos instrumentos políticos y jurídicos, se comprometieron voluntariamente a proporcionar educación básica y gratuita para todas las personas, pero que a la fecha solo han sido promesas incumplidas. Como mencionamos en otro momento, actualmente los países en desarrollo gastan en armas unos U\$22.000 millones de dólares estadounidenses al año, cuando, con 10.000 millones de dólares anuales, podrían disfrutar de educación primaria universal.¹⁶⁶ El “Marco de Acción de Dakar” de la Cumbre Mundial de Educación, estimó que la realización de este objetivo de la educación para todos costaría unos U\$8.000 millones de dólares anuales¹⁶⁷. Es un enfoque que no solo nos coloca al descubierto la violación sistemática de este derecho, sino además el déficit en la voluntad política de los agentes de poder para cumplir con esta obligación voluntariamente contraída.

¹⁶⁶. Amnistía Internacional. “Informe Anual 2004”. Prólogo. EDAI, España. Índice POL 10/004/2004s.

¹⁶⁷. UNESCO. “Plan de Acción. Foro Mundial sobre la Educación”. Dakar, Senegal del 26 al 28 de Abril de 2000.

El número dos de los objetivos actuales de las “Metas del Milenio” retoma este propósito de cobertura universal de la educación básica para el año 2015, con lo cual, hay quienes afirman que si existe entonces una voluntad política para erradicar el analfabetismo, sin embargo, somos de la idea de que el derecho humano a la educación va más allá de esta meta o dicho de otra manera, esta meta así planteada no alcanza a cubrir aquellos principios de derechos humanos tan básicos como la universalidad, la indivisibilidad y la progresividad. Desde la perspectiva de la universalidad, la educación, como acabamos de ver, no puede limitarse a un nivel (educación básica), a un sistema (la escuela) y a un sector de la población (la infancia). Como diría Comenius desde su sistema pampédico, existe el derecho a educarse para todos, en todo, totalmente y en todas partes. O desde el principio de universalidad de los derechos humanos, todas y todos, sin distinción alguna, son sujetos del derecho humano a la educación.

Nadie podría oponerse al cumplimiento de esta obligación con la educación universal básica, pero si estariamos en posición de afirmar que esta postura entraña un punto de vista problemático en el campo pedagógico, ético, político y jurídico que ya hemos venido señalando. Teóricamente destacamos que la educación es un proceso sistemático y continuo que se da a lo largo de toda la vida, por ello, reducir las posibilidades de acceso educativo tan solo a un nivel básico, representa un obstáculo a las potencialidades mismas del desarrollo humano y social; desde el campo ético, resulta por lo menos cuestionable mostrar los objetivos del milenio como la gran empresa social a escala mundial, cuando en la realidad representa el componente mínimo de diversas obligaciones contraídas voluntariamente por la mayoría de las naciones. Es inconcebible, desde el punto de vista ético, que haya mayor capacidad de decisión política y operativa para avanzar en la carrera armamentista y no para garantizar una educación más plena, más integral y universal, máxime si, como hemos tenido la oportunidad de ver a través de los clásicos, la educación resulta ser un antídoto apropiado contra la violencia. Desde el principio de indivisibilidad o interdependencia ya comentamos que no es apropiado decir que existe cobertura educativa, si las niñas y los niños no tienen asegurados sus derechos a la alimentación, la salud y la vivienda, por decir lo menos.

*“Cada uno de los Estados Partes en el presente Pacto se compromete a adoptar medidas, tanto por separado como mediante la asistencia y la cooperación internacionales, especialmente económicas y técnicas, hasta el máximo de los recursos de que disponga, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos”.*¹⁶⁸

¹⁶⁸. ONU. “Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales” (PIDESC). Artículo 2,1. NY, A/RES/2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor en 1976.

Desde esta perspectiva que nos señala el principio de progresividad, en los tratados internacionales de derechos humanos se han establecido varios aspectos destacables: a) en primer lugar, la idea de un compromiso voluntariamente adoptado; b) la importancia de la cooperación internacional; c) la exigencia de comprometer “el máximo de los recursos de que se disponga”; d) el principio de avanzar progresivamente; e) la exigencia según la cual, la realización de los derechos humanos debe hacerse a través de medios apropiados, es decir, el fin no justifica todos los medios o, desde un enfoque pedagógico, podría significar que el sistema educativo forma a través del ejemplo del Estado. Y; f) las medidas adoptadas deben estar encaminadas a la realización “plena” y “efectiva” de los derechos humanos, no al cubrimiento parcial o selectivo de los mismos.

4.1.3. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

En un reciente debate sobre el derecho humano al agua¹⁶⁹ se presentaron diversos enfoques que reflejaban asimismo las diferencias sociales y de desarrollo humano existente en el mundo. Estos enfoques iban desde el derecho a tener agua potable para el consumo humano –principalmente en Europa-, a tener acceso al agua en los hogares, aunque no fuere potable – Como en Asia o América Latina- o a tener agua, aunque sea en un pozo comunal –en África-. Así como en el caso del agua, tendríamos que pensar que el acceso a la educación no solo es un derecho de todas y todos, sino que además esta educación debe ser de calidad y cumplir con los propósitos internacionales establecidos en la Carta de las Naciones Unidas. El derecho humano a la educación está tipificado de la siguiente manera:

“1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;

b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe

¹⁶⁹. ONU. “IV Foro Mundial del Agua”. Ciudad de México. Marzo del 2006

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

c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;

e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.

3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. Nada de lo dispuesto en este Artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado”¹⁷⁰.

Este principio de progresividad que veíamos antes respecto de alcanzar el acceso universal y gratuito de todos los niveles de enseñanza va acompañado de otros propósitos relacionados con los objetivos, la naturaleza y la calidad de la educación. Esto es, que la educación tiene como objetivos el pleno desarrollo de la personalidad humana, alcanzar la dignidad persona y fortalecer el respeto por los derechos humanos, la tolerancia y la paz. Se constata por tanto que el pleno ejercicio del derecho humano a la educación implica el acceso al sistema educativo, pero también a una educación comprometida con estándares de calidad apropiados para la formación humana, incluyendo los valores de los derechos humanos y la paz.

Este es el escenario formal del derecho humano a la educación, sin embargo, contrario a todo ello, la realidad actual es que existen más bien

¹⁷⁰. ONU. PIDESC. Art. 13.

medidas regresivas en cuanto a la obligación y permanencia del Estado como garante del derecho humano a la educación en esta amplia dimensión. Existe una clara tendencia a hacer de la educación básica, media, técnica y universitaria un producto que cada vez está más lejos del alcance de las mayorías de la población mundial. Al mismo tiempo el Estado ha venido abandonado su rol garante de la calidad y los objetivos de la educación establecidos en los propios tratados internacionales, mismos que dependen cada vez de las exigencias de los mercados financieros o de los propietarios de las instituciones educativas. El Estado ha venido dejando a su suerte el carácter público de la educación, lo que nos indica que no existe una voluntad política con la universalización del derecho humano a la educación, si no por el contrario, una clara tendencia de privatización en la oferta educativa y un enfoque centrado en ofrecer respuesta a las necesidades productivas de los mercados y no precisamente al libre desarrollo de la personalidad humana y los demás valores expresamente establecidos por la Carta Fundacional de las Naciones Unidas. Como nos lo señalaría Freire desde una postura crítica: ni debiéramos ser ingenuos para creer que ya alcanzamos lo necesario y que solo nos queda implementar lo logrado; ni ser ingenuos como para negar la potencialidad de lo que se ha conquistado. En otras palabras, diríamos que existen unas conquistas jurídicas y retóricas muy importantes, pero que aun estamos distantes de lograr que las cosas cambien para beneficio de todas y todos, sin distinción alguna.

Nótese que hasta ahora hemos venido hablando básicamente del acceso a la educación –en general- o al sistema educativo en particular. Pero este enfoque viene a centrar su interés en la calidad misma de la oferta educativa que tenemos. Aquí se analizan los recursos destinados a la educación, la infraestructura educativa, los planes de estudio, la formación de las y los maestros, entre otros aspectos.

4.1.4. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y PAZ

Anteriormente desarrollamos dos ideas importantes para fundamentar este enfoque: a) en primer lugar, la idea de que los derechos humanos y la paz hacen parte de la naturaleza misma de la educación y; b) que en el derecho humano a la educación no solo interviene el acceso, sino además los objetivos. Uno de estos objetivos universales es justamente la enseñanza de los derechos humanos y la paz. Lo anterior nos indica, por tanto, que tiene sentido incluir este enfoque para analizar el cumplimiento efectivo del derecho humano a la educación.

Como ya se dijo, los Estados han adquirido voluntariamente obligaciones internacionales en materia jurídica y política respecto de los derechos humanos y la paz. Tales obligaciones han sido destacadas por la UNESCO en sus

valores y principios sobre la educación en derechos humanos y la paz¹⁷¹. Esta organización intergubernamental ha señalado que la educación en derechos humanos no solo es parte integrante del derecho humano a la educación, sino que además es un derecho en sí misma. Tiene como mandato la promoción de los valores de la paz y la democracia, así como abordaje holístico de los derechos humanos. Para que dicho mandato sea coherente con una perspectiva pedagógica, queda la exigencia de vivir la democracia, los derechos humanos y la paz en el sistema educativo, en sus métodos, planes, sus concepciones y fines.

De esta manera sobresalen dos características del derecho humano a la educación: en primer lugar, el carácter obligatorio y; en segundo lugar, que son obligaciones voluntariamente asumidas por los Estados. Sustentamos al inicio de este estudio que las obligaciones con el derecho humano a la educación son de carácter teórico-pedagógico, jurídico, político y ético. Ahora, después de haber estudiado diversos instrumentos jurídicos, argumentos teóricos y la propia experiencia en este campo, podríamos asimismo decir que la educación en derechos humanos y paz también tiene este carácter de obligatoriedad (ya no de compromisos voluntarios) teórico-pedagógico, jurídica, política y ética.

Este enfoque se centra por tanto, en la manera como los derechos humanos y la paz están incorporados a los procesos de planeación y desarrollo de políticas y programas educativos: sus enfoques, metodologías, materiales y fundamentos teóricos.

Es por ello que insistimos en la exigibilidad del derecho humano a la educación y a la educación en derechos humanos y paz en particular. Tampoco, como lo expresamos antes, vemos oportuno por principios e incluso por táctica, asumir un esquema de “negociación” sobre la puesta en práctica de estos derechos. Somos conscientes –y así nos lo han hecho saber- de que ciertamente es un argumento radical, sin embargo, nos parece que cinco siglos de existencia de la escuela como espacio para la educación sistemática o sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos e innumerables defensores y pedagogos que han dedicado y ofrecido su vida a esta causa, son tiempos y razones suficiente para que ahora se dé un paso más en los avances jurídicos y retóricos que se han conquistado. No puede hacerse negociable lo que de por sí es exigible desde el punto de vista teórico, jurídico, político y ético.

Los discursos y las promesas en materia de derechos humanos y paz son incontables, pero desde el campo educativo el margen es muy limitado. Ya lo vimos a través de los clásicos reseñados en este estudio. Comenius nos dice que debemos educar con el ejemplo y Dewey nos señala que finalmente la

¹⁷¹. UNESCO. “UNESCO y la Educación en Derechos Humanos”. Sección “Paz y Educación para los Derechos Humanos”. División de Promoción de la Educación de Calidad. www.unesco.org/education

educación está condicionada a las políticas y prácticas del Estado, esto es, que si el sistema escolar y más arriba de éste, el Estado, no dan ejemplo de actuación democrática y respetuosa de los derechos humanos y la paz, sería ingenuo pensar que la escuela lo puede hacer todo en este campo. Dewey estaba convencido de que la democracia es una forma de vida y que se construye constantemente por todos los actores sociales, donde la escuela hace una contribución a través de la formación de hábitos democráticos. Incluso, basado también en el pensamiento de Freire podríamos afirmar que si las y los educadores, las instituciones educativas o en las políticas públicas gubernamentales no hay coherencia entre sus metas o expresiones retóricas y la práctica, pues dichas expresiones y promesas no pasarían de ser meros verbalismos.

Insistimos también que existen esfuerzos muy importantes, más no aun generalizados, encaminados en esta dirección. Si no existiera nada, pues no sería un enfoque que tuviéramos que analizar, pero dado que si existen esfuerzos sistemáticos de educación en derechos humanos y paz; que se viene configurando una creciente especialización en este campo, pues aquí se verían los diversos programas de educación en derechos humanos y paz, sus modelos de formación, metodologías, materiales, etc.

La educación está presente en los instrumentos más destacados de los derechos humanos que, para efectos de este estudio, hemos venido tomando como punto de partida de su reconocimiento internacional, el Preámbulo y el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Hasta la fecha, la Declaración Universal de los Derechos Humanos es el instrumento internacional de mayor consenso político global. Aunque dicho instrumento es solo una “declaración” que no constituye una obligación jurídicamente exigible, si tiene un valor moral y político nada despreciable. Desde ese momento comienza a hablarse expresamente de educación en derechos humanos y paz e infortunadamente, en algunos casos muy influyentes, con enfoques que han distorsionado la realización misma del derecho humano a la educación tal como quedó expresado en la propia Declaración Universal.

Uno de estos enfoques fue el de asimilar equívocamente difusión con educación. Naciones Unidas y los Estados mismos por mandato de la Carta de Naciones Unidas recibió la tarea de “difundir” la Declaración Universal a todos los lugares del mundo. Esta tarea de difusión ha sido tan eficiente que, hasta la fecha, la Declaración Universal de los Derechos Humanos es acreditada por “guinness world records” como el documento al que mayor número de lenguas ha sido traducido. De hecho existe en la actualidad una iniciativa para colocar dos medidores que indiquen el número de personas que nacen cada día y el número de personas que cada día conocen el texto de la Declaración Universal. Esta iniciativa, muy difícil de implementar por cierto, pero que, de llevarse a cabo aunque sea en un cierto porcentaje, es indicativa del interés existente por

muchos actores privados y públicos en su difusión. Esto lo haría acreedor, si es que aun no lo es, al documento más conocido del planeta.

Sin embargo, en nuestra experiencia como educadores en derechos humanos y paz, este reconocimiento que hacemos al esfuerzo por difundir en todo el mundo la Declaración Universal de los Derechos Humanos no puede ser asimilado con las exigencias propias de un verdadero proceso sistemático de enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos y la paz.

La “capacitación” o “entrenamiento” en los instrumentos jurídicos internacionales es otro enfoque que se ha asimilado con la educación en derechos humanos y paz. Como en el caso de la difusión, otro de los primeros esfuerzos sistemáticos de la comunidad internacional ha sido la de implementar una diversidad de cursos y talleres de capacitación en tratados e instrumentos jurídicos de derechos humanos. En términos generales todos estos esfuerzos han sido y siguen representando un aporte muy importante para la observancia de los derechos humanos y la paz, pero todavía tendríamos que decir que son insuficientes para cumplir con las exigencias propias de una estrategia sistemática de educación integral en derechos humanos y paz a escala internacional.

Una de las secuelas de este enfoque centrado en los instrumentos jurídicos ha sido el de asociar la educación en derechos humanos y paz como un tema o un área de las facultades de derecho y no tanto de las facultades de educación. Aun en las organizaciones no gubernamentales de educación popular, los proyectos de educación en derechos humanos y paz se entendían principalmente como la difusión de tratados internacionales de derechos humanos y los mecanismos para usarlos en la defensa de las víctimas. Durante los años ochenta, en una organización de educación popular en la cual participé como educador en derechos humanos y paz, junto con otros tres colegas abogados, era común que, al inicio de mis labores, me pidieran introducir técnicas y juegos a los talleres y cursos de derechos humanos que ellos previamente habían planeado. No solo se asociaba a los derechos humanos como un tema de abogados, sino que además éstos reclamaban una única autoridad para el tratamiento de estos temas. Por tanto, el papel de los educadores se relegaba o se confundía con las tareas que realiza un recreacionista.

Quizás otra de las secuelas que debemos reconocer en este enfoque de educación en derechos humanos y paz centrada en los aspectos jurídicos, es el mayor avance legal del derecho humano a la educación, que desde la creación e implementación de un pensamiento y una práctica pedagógica en los derechos humanos y paz. Este es quizás uno de los desafíos actuales más importantes que tenemos en este campo. Después de la Declaración Universal, prácticamente todos los sistemas regionales y los instrumentos subsecuentes introdujeron la obligatoriedad o necesidad del derecho a la educación y de la enseñanza de los valores y principios de los derechos humanos y la paz. Este

es el caso, por ejemplo, del Artículo 13 del Pacto Internacional de Económicos, Sociales y Culturales que entró en vigor en 1976; de la Declaración y Plan de Acción de Viena (de la Cumbre Mundial de Derechos Humanos) de 1993 o de la Década de la educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1994-2004) y así tendríamos una larga listas de instrumentos en el ámbito del sistema universal de protección. En el sistema interamericano de derechos humanos destacan, entre muchos otros, El Pacto de San José y El Protocolo de San Salvador.

Algunos de esos esfuerzos sistemáticos de educación en derechos humanos y paz son emprendidos actualmente por diversas organizaciones no gubernamentales de derechos humanos (ONGs), mismas que han sido pioneras desde décadas atrás y que en la actualidad han seguido ampliando su oferta educativa, hasta lograr fusiones importantes con espacios de la educación formal (a nivel escolar, técnico y universitario). Digamos que estos son los hechos esperanzadores y que paulatinamente van empujando nuevas conquistas para la realización efectiva del derecho humano a la educación. Durante uno de estos enriquecedores ejercicios sobre el papel que podría jugar una importante organización internacional en el campo de la educación en derechos humanos, la educadora y activista Nancy Flowers, nos compartía una serie de avances que a la vez representan algunas tendencias e importantes desafíos globales en materia de educación en derechos humanos y paz. “Los ejemplos que se exponen a continuación –decía- indican no sólo las principales tendencias en educación en derechos humanos sino también los abismos y necesidades en este ámbito. [...] No hay ningún área –agrega- en el que la educación en derechos humanos haya llegado a ser realmente generalizada o haya alcanzado su eficacia potencial”.¹⁷² Algunas de estas tendencias comentadas fueron:

1. Mayor educación en derechos humanos en escuelas primarias, secundarias y universidades.
2. Mayor educación en derechos humanos en educación no formal y popular.
3. El desarrollo de Internet ha dado lugar a nuevas metodologías para una educación en derechos humanos informal, como el acceso a materiales de aprendizaje en la web y cursos de enseñanza a distancia.
4. Mayor disponibilidad y calidad de materiales para educación en derechos humanos.
5. Mayor investigación teórica y publicación sobre educación en derechos humanos.
6. Mayor apoyo organizativo a la educación en derechos humanos por parte de las organizaciones no gubernamentales (ONGs), las organizaciones intergubernamentales (OIGs) y los organismos de gobiernos (OGs).

¹⁷². FLOWERS, Nancy. Presentación para el encuentro mundial de educación en derechos humanos. Peter Benenson House, London, UK. Septiembre del 2005.

7. Mayor comunicación y colaboración entre educadores en derechos humanos.
8. Mayor financiación para la educación en derechos humanos.

4.2. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y PAZ EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE

Desde la década de los años setenta e inspirados en el modelo de educación problematizadora de Paulo Freire, centenares de organizaciones no gubernamentales de defensa, promoción y educación popular en derechos humanos y paz en América Latina, Asia y África impulsaron el diseño e implementación de una diversidad de programas más sistemáticos de educación no formal en derechos humanos y paz dirigidos a víctimas, promotores y comunidades enteras. Había una conciencia muy clara desde aquella época en el sentido de que era muy difícil defender y exigir lo que no se conocía, razón por la cual la conciencia de los derechos humanos y la paz pasaba por un proceso educativo que buscaba establecer compromisos sociales y políticos profundo para las circunstancias represivas que se vivían y los cambios que se requerían o ya se venían dando. Es así como algunas organizaciones de gran trayectoria en la defensa de los derechos humanos y la paz fueron las pioneras de los primeros talleres y cursos de educación en derechos humanos, todavía desde este enfoque jurídico y políticos de los derechos humanos, tales como la Vicaría de la Solidaridad en Chile, el Servicio de Justicia y Paz en Uruguay, el Centro de Investigaciones y Educación Popular, CINEP en Colombia o la Academia Mexicana de Derechos Humanos, entre otras.

Una de mis experiencias como activista voluntario de Amnistía Internacional en Colombia desde los años ochenta, es que más de la mitad de las y los integrantes de la Sección en aquel país éramos maestras y maestros en el ejercicio docente. Puedo decir que no era un hecho aislado pues esa misma característica la fuimos constatando en otros países de la región. En general, la estrecha relación entre pedagogía, derechos humanos y paz, de la cual hemos venido comentando, unido a la sensibilidad social y política de muchas educadoras y educadores, fueron empujando mayores compromisos jurídicos y políticos con la educación en derechos humanos. De hecho, organizaciones de prestigio regional como el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y Paz (IPEDEHP) se originaron con educadoras y educadores voluntarios de Amnistía Internacional, que impartían talleres locales de educación en derechos humanos y laboraban en pequeños espacios de las secciones nacionales o en sus casas. Cabe la aclaración de que la educación en derechos humanos y paz en América Latina y el Caribe no nace con los programas de Amnistía Internacional, simplemente hago una referencia a ellos por el grado de conocimiento que tengo de los mismos. Al otro lado de ultramar, una vez constituida la Unión Europea, fue esta región, por iniciativa del Consejo de Europa, que comenzó a incorporar la obligatoriedad de la enseñanza de los

derechos humanos en los currículos escolares. En Filipinas adquiere rango constitucional y en América Latina es definida como obligatoria en al menos 15 leyes generales de educación, correspondiente a un mismo número de países que fueron incorporándose a partir de los años noventa.

Desde esa misma década de los años noventa, dicha positivación de la educación en derechos humanos y paz tiene ya una tendencia muy firme y creciente en el sistema de las Naciones Unidas y en diversas organizaciones internacionales de carácter no gubernamental. Justamente en la Reunión del Consejo Internacional de 1991 en Yokohama (Japón), Amnistía Internacional definió la educación como un área prioritaria de su trabajo para la promoción y prevención de las violaciones a los derechos humanos. Aunque ya existían diversas iniciativas locales desde mediados de los años ochenta en Alemania, Brasil, Colombia o Perú, solo hasta inicios de los años noventa se constituye en un campo de acción global y prioritaria.

Durante este mismo periodo, varios países incorporaron la obligatoriedad de la enseñanza de los derechos humanos y comenzaron las discusiones que dieron como resultado algunos planes nacionales de educación en derechos humanos, tal como lo recomendó la Década de las Naciones Unidas. Es decir, de la cátedra obligatoria se está avanzando a la definición de programas nacionales de educación en derechos humanos que, entrando en el Siglo XXI, vienen buscando una articulación transversal de los derechos humanos y la paz en todo el sistema escolar.¹⁷³

Para esa misma época ya comenzaban los preparativos de la Cumbre Mundial de Derechos Humanos de las Naciones Unidas que, en su reunión regional preparatoria de 1992 en San José de Costa Rica incluye la referencia a la educación en derechos humanos, entre otros temas como el derecho al desarrollo y, una vez culminada la Cumbre, en la Declaración y el Plan de Acción de Viena aprobada en 1993, queda integrada explícitamente la educación en derechos humanos y paz en el “Capítulo D” como “indispensables para establecer y promover relaciones estables” entre las naciones y también estableció la Conferencia que “la educación en materia de derechos humanos debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social”.¹⁷⁴ Teniendo en cuenta este reconocimiento y el impulso que traía la educación en derechos humanos, muchas organizaciones no gubernamentales lograron que, a través del gobierno de Costa Rica, se presentara a la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) la iniciativa de una década de la educación en derechos humanos, misma que fue aprobada en 1994 y entra en vigor a partir de 1995 hasta el año 2004.

¹⁷³. Es el caso de los programas nacionales de educación en derechos humanos en Brasil, Colombia o México.

¹⁷⁴. ONU. “Declaración y Programa de Acción de Viena, Conferencia Mundial de Derechos Humanos”. Viena, 14-25 de junio de 1993, doc. ONU A.CONF.157/24, párr. 78 y ss.

También en 1996 tuvimos la oportunidad de apoyar la realización de la primera Conferencia Internacional de Defensores de los Derechos Humanos que se llevó a cabo en la ciudad de Bogotá, Colombia. Aunque el tema central tenía que ver con el obtener la legalidad y la legitimidad del trabajo de los defensores de los derechos humanos, de las 115 recomendaciones que de allí surgieron, podía perfilarse claramente la necesidad del trabajo educativo, a tal punto que los primeros proyectos que de allí se derivaron, fueron justamente algunas iniciativas educativas para organizaciones y poblaciones sobre el trabajo de los defensores de los derechos humanos, con fondos suizos, noruegos, holandeses y británicos. Dos años después (1998) se estaba logrando el reconocimiento legal de las Naciones Unidas al trabajo de los defensores de los derechos humanos, incluyendo la labor de las y los educadores en derechos humanos y paz.¹⁷⁵

Una vez culminada la década de la educación en derechos humanos, el sistema siguió avanzado hasta la creación de un Programa de Naciones Unidas sobre educación en derechos humanos y ahora prácticamente todo el sistema internacional de los derechos humanos esta cruzado transversalmente por la educación en derechos humanos y paz. Estos son hechos que nos permite hacer por lo menos dos constataciones: en primer lugar, el papel de liderazgo que América Latina ha jugado en el impulso de la educación en derechos humanos y paz en el sistema universal de protección de las Naciones Unidas y, en segundo lugar, que la educación en derechos humanos y paz ha llegado para quedarse definitivamente como una indiscutible necesidad personal y social del presente y futuro de la humanidad.

El avance formal y del movimiento popular sobre educación en derechos humanos y paz era una realidad muy palpable. Una de las consecuencias de este periodo de crecimiento de las organizaciones de educación popular, inspiradas en la vida y obra de Paulo Freire y la corriente crítica de la pedagogía, fue la creación del Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL). Comenta Francisco Vio Grossi, presidente del International Council for Adult Education (ICAE) que: “Hijos de la visión y la intuición de Paulo Freire, emergimos en todas partes para enfrentar los nuevos desafíos que nos presentan las nuevas realidades latinoamericanas”.¹⁷⁶ Dicho consejo impulsó sus postulados educativos y organizativos a través de las llamadas redes de organizaciones que a su vez se comprometían a impulsar dichos postulados localmente. Así, se contaban con redes de comunicación popular, poder local, de género y la red latinoamericana de educación en derechos humanos y paz.

¹⁷⁵. ONU. “Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos”. Resolución 53/144 aprobada por consenso en la Asamblea General de la ONU, el 9 de diciembre de 1998.

¹⁷⁶. ARAUJO F., Ana María y Otros. “Paulo Freire: Una bibliografía”. Siglo XXI. México, 2001. Pág. 685.

Sistemáticamente “la Red” se reunía para analizar la coyuntura de derechos humanos, capacitar a los asociados, establecer planes y estrategias de educación en derechos humano y paz para la región, entre otras acciones. Conforme se fue cambiando el mapa político y de los derechos humanos en la región iba cambiando el rol de “la red”. Comenzando el Siglo XXI y pasando la mitad de la década de la educación en derechos humanos de la ONU, “la red”, reunida en Caracas, realizó un análisis de la situación regional y ofreció una serie de recomendaciones para los ministros de educación que se reunirían unos meses después en la Ciudad de México y otra serie de recomendaciones para las organizaciones de la región. Retomemos algunas de estas recomendaciones:

- ☺ *Formulación, con la participación de la sociedad civil, de políticas sociales y educativas para potenciar la educación en derechos humanos como factor de democratización en el continente (recomendación a gobiernos).*
- ☺ *Impulsar las acciones y estrategias que promuevan los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) y en particular el derecho a la educación (a ONGs).*
- ☺ *Incluir en los sistemas educacionales de la región un enfoque educativo desde la educación en derechos humanos, de modo que las prácticas educativas promuevan el conocimiento de los derechos humanos y la formación de ciudadanos con capacidad crítica, dialógica y participativa (a ONGs).¹⁷⁷*

Unos seis meses después de la reunión de “La Red”, se efectúa la junta de Ministros de Educación que, con los auspicios de la UNESCO, la Oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OHCHR) y el gobierno de México, a través de su Secretaría de Relaciones Exteriores, evaluaba la primera mitad de la Década de la Educación en Derechos Humanos de la ONU. Veamos un par de recomendaciones muy precisas:

- ☺ *Los Estados deben realizar acciones concretas que garanticen el derecho a la educación (acceso-permanencia) para todas y todos. Ésta será de calidad y promoverá una cultura escolar que respete los derechos humanos y los principios democráticos. En este sentido, los Estados establecerán mecanismos para garantizar la libertad de enseñanza, de modo que no se subordine a la lógica del mercado ni se transforme en un producto de consumo privilegiado.*
- ☺ *Los Estados deben diseñar políticas orientadas a integrar la educación en derechos humanos en los programas curriculares de todo el sistema educativo nacional. Especial énfasis se deberá tener en los principios de indivisibilidad de los derechos humanos*

¹⁷⁷. CEAAL. “Plan Latinoamericano para la Promoción de la EDH. Por una Cultura de Paz en América Latina. Conclusiones de la Asamblea de la Red Latinoamericana de ONGs de EDH y Paz”. Caracas, 2001.

*(civiles, políticos, económicos, sociales y culturales), así como en los derechos de grupos vulnerables como etnias nacionales, minorías lingüísticas y religiosas, migrantes, mujeres, niñas y niños, personas con discapacidad y aquellas que viven con VIH/SIDA. Deberá hacerse un esfuerzo especial para utilizar los idiomas locales y desmitificar los términos técnicos.*¹⁷⁸

Antes de continuar, es preciso recordar que en este documento no hay un análisis relativo a las declaraciones, conclusiones y recomendaciones de los diferentes eventos referenciados, aunque reconocemos que sería un ejercicio importante estudiar la historia de la educación en derechos humanos y paz a través de los instrumentos jurídicos. En este momento solo queríamos destacar que para antes del año 2000 las relaciones entre los Estados y las ONGs habían venido siendo principalmente de carácter contradictorio y confrontacional, mientras que ahora, después de esa fecha, ha habido un creciente espacio de cooperación, aun desde una perspectiva crítica sobre las acciones y responsabilidades de los Estados y de las propias organizaciones.

El desafío para América Latina es muy alto. A pesar de las cifras optimistas de los Estados respecto de la ampliación en la cobertura de la educación básica en la región, no quisiera dejar de señalar por lo menos tres situaciones de alta preocupación: a) el propio reconocimiento oficial que en el año 2004, a través del informe de seguimiento a los objetivos de educación para todos (EPT), la tasa de retención escolar en el 5º curso de primaria se sitúa por debajo del 89% en la mitad de los países sobre los que se disponían datos; b) que tan solo un país (Barbados) señaló haber cumplido con los objetivos de EPT y; c) el informe de seguimiento sobre nuestra región¹⁷⁹, no hace referencia expresa o sustantiva ni a la educación como un derecho, ni mucho menos a la educación en derechos humanos y paz como tal.

Aunque efectivamente hay muchos factores de identidad entre los diversos países latinoamericanos, para el momento de efectuar un análisis más detallado, si se hace necesario establecer algunas diferencias. Por ejemplo, es un hecho común que los pueblos de Argentina y Colombia han sufrido profundamente los horrores de las violaciones sistemáticas a los derechos humanos, solo que en el presente, Argentina ya está llevando a los responsables de estas violaciones masivas ante los tribunales de justicia, mientras que en Colombia todavía existe un marco de impunidad oficial y un ataque sistemático a los derechos humanos que nos permite caracterizarlo como de crisis humanitaria. Por ello hablamos de tendencias en el sentido de

¹⁷⁸. UNESCO-SRE. "Declaración de México sobre EDH en América Latina y el Caribe". Reunión de Ministros de Educación, Ciudad de México, 28 de noviembre - 1º de diciembre de 2001.

¹⁷⁹. UNESCO. "Educación Para Todos (EPT) sobre América Latina y el Caribe". Informe de Seguimiento 2005.

una direccionalidad general que no siempre responderá a una temporalidad concreta o a la situación específica de una nación en particular.

Entonces, a pesar de estas circunstancias, sirve de todas formas establecer algunos momentos por los cuales ha transitado la educación en derechos humanos y paz en el subcontinente latinoamericano durante las tres últimas décadas. Conocemos sobre la existencia de muy significativos esfuerzos de sistematización sobre educación popular latinoamericana con un enfoque organizativo del movimiento social de los derechos humanos¹⁸⁰ y, en menor medida, desde las experiencias educativas nacionales. Aun consideramos necesario mayores esfuerzos para construir o dar continuidad al pensamiento pedagógico latinoamericano que floreció con la vida y obra de Paulo Freire. Ese trabajo de reconstrucción histórica es otra tarea pendiente. Sin embargo, aunque no constituya propiamente dicho una rigurosa sistematización de nuestra experiencia como activistas y educadores en el campo de los derechos humanos y la paz, haremos a continuación una breve descripción de algunos momentos que si consideramos importantes en estas tres últimas décadas. Dichos momentos los podríamos caracterizar como un período de avance dialéctico, un momento de euforia, un momento de desencanto y un tiempo de consolidación y exigibilidad.

4.2.1. AVANCE DIALÉCTICO: “EL VACÍO SABOR DE LA MUERTE DA MÁS VIDA A LA VIDA”.¹⁸¹

Es necesario comenzar con dos breves anotaciones. La primera observación tiene que ver con la frase previa de Octavio Paz. Tengo la impresión de que muchas y muchos defensores y educadores en derechos humanos de nuestra generación, han sido testigos de dolorosos momentos que han acompañado la lucha por los derechos humanos y la paz en Latinoamérica. Muchas veces acudimos o vimos frases similares a la de Octavio Paz que, ante el horror de las dictaduras o las violaciones graves contra miles de defensores de derechos humanos en la región (torturas, hostigamientos, “desapariciones forzadas, ejecuciones extrajudiciales, entre otras), nos servía como homenaje y recordatorio de la tarea que aún teníamos por delante. Era el llamado constante a retomar dicha bandera que finalmente quedó estampada para siempre en nuestras vidas personales y en la vida de nuestras naciones. Por eso eran acciones dialécticas, porque la conciencia de la lucha por los derechos humanos y la paz nos hacía sobreponernos al dolor de la muerte y ampliar los espacios por los cuales se afirmaban, día con día, los derechos humanos en nuestra América Latina. Sin la entrega y valía de miles de defensoras y

¹⁸⁰. Tomaré la definición de Alberto Melucci, citado por Alfonso Torres, que se basa en el enfoque, según el cual los Movimientos Sociales son “redes en movimiento”, donde los “Grupos cristianos, ambientalistas, defensores de derechos humanos, traman relaciones formales e informales constituyendo así la base de un eventual Movimiento Social”. En Alfonso Torres Carrillo. “Movimientos Sociales y Organización Popular”. Unisur. Santafé de Bogota, 1997. Pág. 18

¹⁸¹. PAZ, Octavio. “La Estación Violenta”. Colección Letras Mexicanas, FCE. México, 1958.

defensores como Héctor Abad Gómez, Jesús María Valle, Jaime Restrepo, Álvaro Ulcué, Mario y Elsa Alvarado, Digna Ochoa, Monseñor Romero, Monseñor Gerardi, Luis Pérez Aguirre, entre otras y otros, no hubiéramos alcanzado por lo menos el espacio legal que hoy tenemos. Así, las y los defensores de los derechos humanos, entre ellos las y los educadores, han jugado un papel determinante para el presente histórico de la educación en derechos humanos y la paz en América Latina y el Caribe.

En segundo lugar, hacemos referencia al “avance” y no al origen de la educación en derechos humanos y paz en América Latina y el Caribe, porque no podríamos establecer un punto originario durante todo el Siglo XX. En esta reconstrucción histórica de la educación en derechos humanos y paz en América Latina y el Caribe, que hace parte de una investigación específica y necesaria, habría que mencionar, por ejemplo, a Antonio Nariño (Virreinato de la Nueva Granada 1765-1823) quien es considerado como el primer traductor en Latinoamérica de la “Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano” de la Revolución Francesa, misma que apareció fijada en las calles de Santafé de Bogotá en 1793 y que desde entonces hizo parte del ideario político de un amplio sector de luchadores por la independencia de nuestras naciones. También a mediados de los años treinta del Siglo XX, diversos representantes de alto nivel gubernamental de América Latina firmaron una convención en la cual se comprometían a incorporar en los planes de estudios nacionales y materiales de enseñanza principios sobre la paz y la gestión pacífica de conflictos.¹⁸²

Para este periodo de avance dialectico, hemos tomado como punto de referencia el tiempo de las últimas dictaduras, los gobiernos represores y el auge de los movimientos armados de oposición política (principalmente desde los años 60 hasta inicios de años 80). Momentos caracterizados por la existencia de conflictos sociales y políticos abiertos y agudos, quiebres institucionales profundos y donde los derechos humanos y la paz, para este momento de la guerra fría, eran vistos como expresiones políticas de las izquierdas locales o mundiales. La triple AAA (la Alianza Anticomunista Argentina) abiertamente acusaba a movimientos internacionales como Amnistía Internacional, de ser expresiones del comunismo internacional financiados por la Unión Soviética,¹⁸³ justo en los momentos cuando los presos de conciencia más antiguos que dicha organización defendían se encontraban en los campos de trabajo forzado o gulag soviéticos.

Aun así, los educadores en derechos humanos participamos en los momentos más críticos de las represiones oficiales difundiendo los valores de los derechos humanos y paz, muchas veces a través de “programas fachada”.

¹⁸². “Convención sobre Orientación Pacífica de la Enseñanza”. Convención interamericana firmada en Buenos Aires, el 23 de diciembre de 1936.

¹⁸³. Amnistía Internacional. “Amnistía Internacional en Citas”. Editorial de Amnistía Internacional (EDAI). Madrid, 1986. 40 Págs.

Si los derechos humanos eran catalogados como subversivos, entonces hablábamos de programas de educación cívica o de convivencia social y educación para la tolerancia, entre otros. Para las izquierdas radicales que aprobaron e impulsaron las salidas armadas a los conflictos sociales y políticos, la educación en derechos humanos y paz también representaba un obstáculo que superar. La agrupación “Sendero Luminoso” en el Perú llegó a denominar varias veces a las organizaciones de derechos humanos como “idiotas útiles” del régimen o los grupos armados colombianos que quebrantan sistemáticamente el derecho internacional humanitario a través de violaciones graves como las ejecuciones extrajudiciales, la tortura, el secuestro y la toma de rehenes, entre otros, impedían los programas de educación en derechos humanos y paz porque éstos hacían muy visibles sus contradicciones políticas. El discurso de la paz, no era precisamente el discurso de los diversos actores armados o en la confrontación, por ello, para todos los sectores comprometidos en las hostilidades militares y de “guerra sucia”, fueran éstos regulares o irregulares, la educación en derechos humanos y la paz eran –y siguen siendo– programas peligrosos que había que combatir y erradicar.

Centenares de talleres sobre educación en derechos humanos y paz planeados por organizaciones no gubernamentales y sectores de las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs) en la iglesia católica, se realizaban en secreto. “La pedagogía del oprimido” no solo circuló clandestinamente en Chile, sino en la mayoría de los países de la región. En general, las lecturas de los teólogos de la liberación, las obras de Freire y similares, se hacían de manera encubierta. Las organizaciones de derechos humanos y sus activistas éramos sistemáticamente hostigados, allanados, amenazados y hasta eliminados físicamente. Miles de educadoras y educadores en derechos humanos y paz fuimos obligados al exilio o fueron asesinados, pero muy a pesar de ello, la semilla de esta nueva corriente de educadores en derechos humanos y paz había quedado sembrada para siempre.

4.2.2. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

Entre los años ochenta y principio de los años noventa, el movimiento de derechos humanos seguía creciendo en experiencia y capacidad de movilización, por otro lado, caían una a una las dictaduras latinoamericanas. En general, estas dictaduras fueron sustituidas por regímenes democráticos muy débiles, que aun todavía, en muchos casos, no se han atrevido a transformar aquellos cimientos políticos y jurídicos que han mantenido casi intactas las inequidades sociales, políticas, económicas, tecnológicas y culturales en sus naciones. De todas formas, la percepción generalizada indicaba que pareciera haberse instaurado el tan anhelado modelo democrático en América Latina y con ella, por supuesto, un nuevo ropaje discursivo y de instituciones. Los derechos humanos y la paz aparecían en esa nueva “valija democrática” y en adelante vestirse con los contenidos discursivos de la paz y los derechos humanos estaban de moda, principalmente en la clase política. Era la

positivación e institucionalización de los derechos humanos, empezando por la educación en derechos humanos y paz en particular.

Parecía que era el momento para colocar definitivamente la agenda de la democracia, la paz y los derechos humanos. Muchos educadores regresaron de sus lugares de exilio a sus países, otros tantos salieron a la luz de sus momentos de clandestinidad y se unieron a proyectos nuevos y abiertos que contaban con diversas fuentes de recursos financieros. Los gobiernos se esforzaron por cooptar a muchos de estos educadores, así como de sus avances, especialmente en el campo de la educación en derechos humanos. Otro grupo de luchadores sociales vieron una oportunidad de provocar cambios desde dentro y, como consecuencia de todo esto, hubo reformas educativas que incluyeron la enseñanza de los derechos humanos y la paz en las escuelas, se establecieron nuevos puestos y programas de educación derechos humanos en los ministerios o se crearon instituciones específicas de derechos humanos en cuyas tareas principales se destaca la educación en derechos humanos y paz, tales como las comisiones de derechos humanos, las defensorías del pueblo, las procuradurías de derechos humanos o las consejerías presidenciales.

Se inauguraba una etapa nueva de diálogo entre gobierno y sectores de la sociedad civil. Aparecen mesas de trabajo, proyectos conjuntos y un auge creciente de organizaciones no gubernamentales de derechos humanos diversas. Esta apertura reflejaba la diversidad de los movimientos de derechos humanos y también la especificidad que la educación en derechos humanos y paz venía alcanzando, por ello en las nuevas reformas aparecen nociones tales como: educación para la democracia, educación para la paz, educación para la tolerancia, educación desde la perspectiva indígena, negra, de género, etc. En el campo educativo comienza una aparición explosiva de materiales diversos, redes de organizaciones y maestros, apoyos de organismo intergubernamentales como la UNESCO o la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y otras. Sin duda, un periodo de impulso fundamental a aquellas iniciativas de educación en derechos humanos y paz que habían sido sembradas durante los momentos más difíciles de las dictaduras latinoamericanas.

4.2.3. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS NO TRANSITAN POR LA SIMULACIÓN

A pesar de la euforia y el posicionamiento jurídico y retórico conquistado, con el tiempo quedaba claro que las cosas no solo no estaban cambiando a fondo, sino que tampoco existía la voluntad o la fortaleza política para hacerlo. La corrupción, el clientelismo y, en general, todo el andamiaje legal y político que se había montado para facilitar las reformas en favor de unas economías privatizadas y de mercado, seguían intactas. Aquel modelo que denunciaba Dewey desde la primera parte del Siglo XX como responsable de la pobreza, el autoritarismo y los conflictos siguieron presentes. Su preocupante persistencia

nos muestra la capacidad de liderazgo que ha tenido la economía sobre la política y la capacidad de adaptación existente en la política para validar y convivir con un modelo que atrapa a la mayor parte de la población en sus redes de pobreza.

Desde los años noventa venimos atestiguando diversos momentos de desilusión y promesas incumplidas por las llamadas democracias latinoamericanas. La educadora Argentina, Alicia Cabezudo comenta que “se había pensado que con la llegada de la democracia se lograba todo, sin embargo, la globalización como modelo, produjo una desestructuración de América Latina”.¹⁸⁴ Hoy día, una de esas lecciones aprendidas nos muestra que la lucha por los derechos humanos es universal, integral, indivisible y holística, para lo cual, no sólo se trataba de construir o defender la democracia como expresión política y electoral, sino además para instaurar esa forma de democracia pero, de igual manera, con un enfoque universal, integral, indivisible y holístico con la paz, la justicia social y económica. Fue la conquista del principio de indivisibilidad de los derechos humanos claramente expresado por las conclusiones de la Cumbre Mundial de los Derechos Humanos en 1993. La Declaración de Viena había sido un gran avance en el terreno jurídico y retórico, pero aún constituye un enorme desafío para la realidad cotidiana que vivimos.

-La democracia, decía J. Dewey- “Es un asunto vital que va más allá de la práctica política (43). La democracia es bastante más que una forma política particular, que el método de gobernar, de legislar y hacer marchar la administración gubernativa mediante el sufragio popular y las magistraturas electivas. Desde luego, es todo esto, pero también algo más vasto y profundo (68) [...] La democracia es un medio para realizar fines que pertenecen al vasto campo de las relaciones humanas y el desarrollo de la personalidad humana... es una forma de vida, tanto social como individual”. (Dewey. HSP, 69)

Así, numerosos educadores en derechos humanos y paz vuelven a la resistencia después de constatar que hubo muchas promesas incumplidas y una gran simulación democrática. En la mayor parte de la región la impunidad y el hostigamiento a las y los defensores se mantuvieron también intactos. A mediados de los años ochenta, mientras visitábamos la sede en Europa de una organización que ofrecía ayuda humanitaria a víctimas de violaciones a los derechos humanos, tuvimos la dolorosa experiencia de conocer la existencia de solicitudes de apoyo para más de cincuenta defensoras y defensores colombianos que buscaban exilio en un solo año. Para esa misma época, Amnistía Internacional denunciaba que en Colombia al menos 20 defensores y

¹⁸⁴. Presentación sobre la formación de maestros en el Congreso Interamericano de Educación en Derechos Humanos. Brasilia, Septiembre del 2006.

defensoras eran asesinadas cada año y un número similar se obligaban a abandonar el país debido a las amenazas y el hostigamiento.

Nuevamente el aprendizaje ya nos lo había señalado John Dewey más de medio siglo atrás: en primer lugar, la experiencia democrática no es espontánea, no llega de la nada o no es un regalo de los poderosos. Uno de los requerimientos que más les incomoda e irrita es tener que rendir cuentas a la sociedad por sus acciones. Por ello la democracia es una conquista cotidiana de aquellos elementos sin los cuales no podría existir un modo de vida democrático (las libertades, acceso a la justicia, respeto de los derechos, etc.). En segundo lugar, la democracia no está predeterminada, ni es estática. Es contingente; responde a las necesidades, evoluciona y avanza conforme evoluciona y avanza la experiencia humana y social.

“La democracia es un camino no fácil de tomar y seguir. Al contrario, es muy difícil, en lo que respecta a su realización en las condiciones complejas del mundo contemporáneo. (41) [...] La verdadera idea de democracia, la significación de la democracia, debe ser continuamente reexplorada; debe ser continuamente descubierta y redescubierta, rehecha y reorganizada... La democracia como forma de vida no puede permanecer quieta: Ella también, si quiere vivir, debe avanzar haciendo frente a los cambios presentes y futuros.” (Dewey. HSP, 57)

En tercer lugar, nos quedó el aprendizaje de que la democracia va mucho más allá de sus elementos formales. Una de las maneras como en nuestra región se da respuesta a las necesidades o problemas de convivencia se hace a través de la vía legislativa. Dependiendo de la gravedad del problema se crea o modifica una Ley o se crea o modifica la Constitución Política. Por ejemplo, el embrionario sistema democrático mexicano nos va indicando el alcance de las instituciones y sus reformas, como si cambiando la Ley y la forma de actuación en el Instituto Federal Electoral, cambiáramos realmente la vida democrática de México. Otro ejemplo muy ilustrativo lo vive Colombia donde, a pesar de padecer un conflicto armado durante más de medio siglo, uno de los más antiguos del mundo, su Constitución Política establece que: “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”.¹⁸⁵ El reconocimiento de la paz como un derecho es sin duda un gran avance, pero pensar que su cumplimiento se logra por la vía legislativa y además con un carácter obligatoriedad, hace que la paz misma se coloque en un escenario muy alejado de la realidad. La fiel expresión del tipo de democracia que vivimos ocurre cada cierto tiempo con la llamada “fiesta democrática”. Esta fiesta se ofrece un poco antes y hasta un breve tiempo después de alguna elección popular. Pasado este episodio, escasas personas se acuerdan de ella. Incluso, la calidad de nuestros sistemas democráticos muchas veces son medidos según las

¹⁸⁵. Constitución Política de Colombia. Artículo 22. 1991. www.cna.gov.co/cont/documentos

capacidades de convocatoria a un proceso electoral. Si hubo muchos votantes, aunque fueran éstos inducidos o fraudulentos, se diría que existe una democracia vigorosa, por el contrario, si hay una alta abstención como expresión de castigo al régimen, se diría que hay una débil democracia.

Nuevamente podríamos decir, en el mejor de los casos, que la democracia ha conquistado un espacio de reconocimiento retórico, pero que aun no llega, ni por poco, a la vida cotidiana de las personas. Como vimos antes, en el campo político, la mayoría de latinoamericanas y latinoamericanos preferirían un régimen autoritario si éste les resolviera sus problemas económicos. Pues que decir de otros ámbitos por donde debiera transitar de manera natural la democracia. Serían incontables los ejemplos que nos mostrarían dicho déficit democrático en la vida familiar, en las escuelas, las empresas, las organizaciones –aun las de derechos humanos-, las oficinas públicas, etc.

No deseo que se entienda que la positivación de los derechos o que el avance legislativo es inútil, pero si considero una enorme ingenuidad pensar que la formalidad legal es el punto central o el punto de llegada en un modelo de vida verdaderamente democrático, pacífico y respetuoso de los derechos humanos. Otros dos elementos podemos enfatizar de estas reflexiones: En primer lugar, que para seguir avanzando de lo jurídico y retórico a un marco más amplio de vida democrática, se necesita de la educación. Además de pedagogos como Dewey que manifiestan la importancia de la educación sistemática para la formación de hábitos democráticos; de Freire que nos ha mostrado incluso metodológicamente la manera como a través de la educación problematizadora se pasa de una conciencia ingenua a una conciencia crítica y de ésta a una conciencia política donde tienen cabida la democracia y los derechos humanos o de Max Van Manen que nos sugiere la necesidad de una especie de “pedagogización” de las relaciones sociales y humanas. A estas voces desde el campo de la pedagogía se han unido otras como las de Bobbio que, desde la teoría política, han sugerido que la “paz activa” tiene tres momentos: un momento inmediato que es el desarme, un momento a medio plazo que tiene que ver con la creación de un marco jurídico y un momento final que tiene que ver con el cambio en las personas, con la educación para la paz.¹⁸⁶

De las exigencias en materia de voluntad política y avances jurídicos, ha llegado el momento de un importante avance en el campo educativo, en la transformación del modo de vida de las personas. Contamos con un marco retórico y jurídico importante que nos permite un amplio campo de trabajo en la defensa y “justiciabilidad” de los derechos humanos y la paz, ahora nos queda un enorme desafío de trabajo a más largo plazo para cambiar las actitudes de las personas frente a sí mismas y frente al mundo. Así como la democracia

¹⁸⁶. BOBBIO, Norberto. “El Problema de la Guerra y las Vías de la Paz”. Gedisa. Barcelona. Págs. 157 y ss.

viene siendo una forma de vida para Dewey, hoy podemos afirmar que el respeto de los derechos humanos y la paz también lo son.

El segundo punto que deseamos destacar tiene que ver con una cierta adaptación de la política a las exigencias del modelo económico. Si aceptamos, aunque sea en una baja proporción, que ha habido un avance democrático en la región (caída de las dictaduras, elecciones libres, etc.), pero además una consolidación del sistema de globalización económica (con reformas laborales, profundización de la pobreza, etc.), entonces estaríamos ante algunos hechos contrarios a lo que teóricamente se había establecido, incluso, desde el campo de los derechos humanos. La teoría de los derechos humanos nos ha venido indicando que, basado en el principio de indivisibilidad de los derechos civiles y políticos, con los derechos económicos, sociales y culturales, el aumento de la democracia, con aumento de la pobreza, no es una ecuación teórica, ética y hasta políticamente válida. Sin embargo, ahí están los hechos y, por tanto, valdría entonces preguntarse si: ¿existe un proceso pausado de adaptación de los derechos humanos a las necesidades y exigencias de la llamada globalización?

Un siglo de convivencia entre el modelo de mercados vigente, con sus reformas contrarias a los derechos laborales, entre otras y el lento avance de la democracia formal, nos hacen pensar en los anticuerpos que ha venido desarrollado dicho modelo a la democracia política y a su capacidad de adaptarse a las exigencias que se le hacen incluso desde el sistema internacional de protección de los derechos humanos. La desactivación de la protesta social nos viene mostrando esta tendencia. En términos generales ya no es necesario establecer mecanismos de fuerza para detener la protesta social, en parte por una serie de reformas legales tendientes a penalizarla y en parte por una sanción social que se viene reforzando para hacer de la misma una práctica “pasada de moda”.

Es un tema en el cual valdría la pena dedicar más tiempo y espacio de análisis. Para este momento podríamos decir que, pocos se atreverían a negar la importancia que tienen los derechos humanos para el fortalecimiento de la democracia, la justicia y la paz, es decir, una conquista en el terreno teórico y retórico, con consecuencias importantes en el campo legislativo. Sin embargo, la experiencia también nos indica, como lo hemos mostrado antes, que también existe un ataque frontal contra los avances posibles o reales en el campo de la “justiciabilidad” o “exigibilidad” de estos derechos humanos, especialmente de los derechos económicos y sociales. Los fines de la educación en derechos humanos y paz exigen romper con aquellas simulaciones retóricas, para pasar al terreno de la coherencia y el ejemplo.

4.2.4. LA CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y PAZ

A lo largo del presente estudio hemos venido insistiendo en el crecimiento dialéctico de los derechos humanos y la paz en América Latina, un crecimiento que se da en medio del dolor y la esperanza. Mientras los indicadores nos muestran un panorama de persistencia en algunas formas de violaciones graves a los derechos humanos, la experiencia también nos indica niveles de crecimiento en otros campos, por ejemplo: mientras la impunidad, la inequidad en el acceso a la justicia o la pobreza continúan siendo parte de nuestro doloroso paisaje subregional; la aceptación pública acerca de la necesidad de los derechos y el avance de la educación en derechos humanos y paz son expresiones esperanzadoras que ayudan a mantener los ánimos puestos en esta tarea contemporánea. La diversidad de enfoques que se han desarrollado en las negociaciones de paz en la región nos ayuda didácticamente a entender mejor esta postura.

Tenemos por ejemplo, el llamado enfoque de negociar “la paz en paz”, es decir, establecer un periodo de tregua o unas zonas de distensión en las cuales no hay hostilidades mientras los negociadores están en la mesa de conversaciones. Aquí prácticamente los fusiles se silencian mientras hay negociaciones y se establece un ambiente de tranquilidad previo para facilitar la obtención de un acuerdo de paz o un avance en él. Otro enfoque existente, indica la necesidad de alcanzar “la paz en medio de la guerra”, es decir, el cese de las hostilidades armadas son un resultado de las negociaciones y no una condición previa para sentarse a la mesa de conversaciones. Aunque supone un camino más riesgoso y difícil, en realidad es un modelo *de facto* en casi todos los conflictos. Para quienes comparten la idea del General Carl von Clausewitz según la cual, “la guerra es la mera continuación de la política por otros medios” (“*war is a mere continuation of policy by other means*”¹⁸⁷), alcanzar el mayor posicionamiento militar que le sea posible, ofrece un mayor potencial de negociación en una mesa de conversaciones.

Ese modelo de hacer “la paz en medio de la guerra” es prácticamente el escenario o el modelo en el que se desarrollan las acciones de las y los defensores de derechos humanos y paz en la región. Es ir alcanzando poco a poco pequeñas conquistas en medio de un ambiente sistemáticamente hostil y de menosprecio por los derechos humanos y la paz. En el campo de la educación en derechos humanos y paz suelen aparecer señalamientos ciertos sobre los obstáculos que colocan las oficinas públicas para desarrollar programas o metodologías coherentes con los valores y principios de los derechos humanos y la paz; las dificultades de comprensión en los propios sindicatos en los cuales la perspectiva de los derechos humanos y la paz en todo el sistema educativo no hace parte de sus prioridades de lucha o incluso

¹⁸⁷. CLAUSEWITZ., Carl von. “On War”. Chapter I: What is war?. Published by N. Trübner, London, 1873. www.clausewitz.com

de aquellas y aquellos maestros que ven estos temas como una pérdida de tiempo o un campo donde es mejor no meterse para no complicarse la vida. A ellos solemos responder que: a) desde el punto de vista personal, no hay opciones. Si los derechos humanos y la paz no pasan a ser un tema de preocupación personal, tarde o temprano las violaciones a los mismos o la violencia tocará a la puerta de nuestra casa, sin que tengamos muchas opciones para enfrentar la emergencia; b) Desde el punto de vista pedagógico, no hay posibilidades de abstenerse o de asumir una “postura neutral”. Aquellas y aquellos maestros que piensan que es mejor abstenerse de tomar medidas para gestionar y prevenir violaciones a los derechos humanos o los conflictos en los procesos educativos, no solo incurren en una contradicción respecto de la realidad histórica, sino que además contradicen la propia naturaleza educativa y; c) desde la perspectiva de los derechos humanos y paz, ubicados en un enfoque historicista, solemos argumentar que justamente la vigencia de éstos suelen ser conquistas sociales que exigen lo mejor de nuestras capacidades para alcanzar avances en ellos mismos. La apatía y el temor suelen ser también obstáculos que debemos enfrentar como parte de las conquistas en el terreno de los derechos humanos y la paz.

No existe una escuela armónica, sin conflictos, ni relaciones de poder. Esta es un tipo de escuela idílica, que podría hacer parte de algún sueño teórico, pero que en la realidad actual no existe. Y desde el punto de vista de la naturaleza educativa, ésta nos indica que los conflictos son parte constitutiva de la educación, que se encuentra inmersa en un contexto de vida personal y social de la cual no puede sustraerse, sino que además tiene la obligación de asumir una postura activa a favor de la vida y su desarrollo. No existe en la educación una vocación destructiva de la vida, por el contrario, la vida y el desarrollo de la misma, son la razón de ser de la educación. Y dado que la vida digna es también la razón de ser de los derechos humanos y la paz, no incorporarlos a todo el que-hacer educativo es un gran contrasentido.

Pero esto ya viene ocurriendo. Cada vez más los derechos humanos y la paz se incorporan a la vida educativa internacional y cada vez más surgen auténticos planes nacionales de educación en derechos humanos y paz. Ésta sigue avanzando y consolidándose como parte del proceso de formación integral de las personas y sus sociedades. Desde América Latina y para continuar con las tendencias a las cuales más arriba hacía referencia la Dra. Flowers, podríamos agregar otras más, como parte de estas señales de consolidación definitiva de la educación en derechos y la paz en nuestro contexto:

9. Programas cada vez más sistemáticos y cada vez más especializados de educación en derechos humanos y paz.
10. Mayor experiencia acumulada y consolidación de las organizaciones que se dedican a la educación en derechos humanos y paz.
11. La inserción de los derechos humanos en la agenda pública se ha venido logrando principalmente a través de los programas de educación en

- derechos humanos y paz. Allí las organizaciones no gubernamentales han jugado un papel clave en la definición de programas, contenidos y metodologías.
12. Existe una mayor integración entre los ámbitos de educación formal, no formal e informal para implementar programas comunes, como por ejemplo: programas para la formación de educadoras y educadores, programas de investigación educativa en derechos humanos y otros.
 13. Las publicaciones reflejan estos avances. En la actualidad, además de diversos materiales educativos (impresos, de radio, multimedia, etc.), comienzan a aparecer publicaciones sobre investigaciones teóricas relativas a la educación en derechos humanos y paz.
 14. Se trabaja en el establecimiento de indicadores para medir el cumplimiento de derecho humano a la educación, tal como lo establecen los tratados internacionales de derechos humanos (como el PIDESC).
 15. Aunque incompletas y no en toda la región, si se puede registrar algunos avances en materia de políticas públicas sobre educación en derechos humanos y paz.
 16. Hay un rico proceso en la organización de redes locales y regionales de educación en derechos humanos y paz que han venido conquistando espacios en la definición e implementación de diversos planes y programas.
 17. Comienzan a establecerse programas nacionales de educación en derechos humanos y paz con la participación pública y privada.
 18. Las organizaciones locales han logrado establecer diversos mecanismos de acompañamiento y trabajo. Hay redes temáticas (educación en derechos humanos y género, poblaciones indígenas, migrantes, infancia y otros) y;
 19. Se avanza en el establecimiento de mayores niveles de intercambio a través de programas interuniversitarios, de gobiernos y otros.

4.2.5. UN BREVE COMENTARIO SOBRE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO

Para analizar la presencia de los derechos humanos en el sistema educativo mexicano, basta con mirar el completo informe realizado por la Dra. Gloria Ramírez al respecto. Sin embargo, muy brevemente podemos decir que los derechos humanos en México siguen la tendencia general de avances legales y retóricos, pero que en la práctica hay vacíos en las definiciones de competencias, entre los compromisos internacionales asumidos y las legislaciones secundarias, capacitación a toda la cadena de actores responsables del sistema educativo, entre otros temas. Tampoco se observan iniciativas que pretendan la garantía de la universalización de la enseñanza de los derechos humanos y la paz en México, lo cual hace que el país esté un poco a la retaguardia regional en este aspecto.

Lo que más se acerca al tema de la enseñanza de los derechos humanos y la paz en el sistema educativo del país, se realiza a través de la

asignatura “Formación Cívica y Ética” y la propuesta de un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de origen ciudadano. Sin embargo, los estudios coordinados por la Dra. Ramírez indican que, aun así no se trata de una asignatura que incluya los derechos humanos de forma sistemática, continua, ordena y con calidad. “En suma, la integración de la nueva materia se realiza dentro de un proceso fragmentario, desordenado y sin articulación con el currículo”.¹⁸⁸

Hasta el año 2000, el país había recibido al menos 28 recomendaciones concretas relacionadas con el derecho humano a la educación y el desarrollo de programas de educación en derechos humanos para diversos sectores públicos mexicanos. Estas recomendaciones van, desde la capacitación a funcionarios encargados de hacer cumplir la Ley, con el propósito de prevenir la tortura y los malos tratos, pasando por la capacitación a jueces con temáticas relativas al derecho internacional de los derechos humanos (DIDH), hasta la “implantación, con carácter oficial u oficioso, de la enseñanza obligatoria para los niños”.¹⁸⁹

Desde la perspectiva de las organizaciones de la sociedad civil sobre la situación de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA) en México, en su reciente informe paralelo para el Comité de Experto de la ONU sobre DESC -2006-, relataron que, de acuerdo con las cifras proporcionadas por once organismos públicos de derechos humanos (ombudsman nacional y algunos estatales), la tercera parte de estos organismos en nuestro país –incluyendo a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y las de los estados de: Chihuahua, Estado de México, Jalisco, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, Sinaloa, Tabasco, Veracruz, y el Distrito Federal siguen presentándose numerosas violaciones a los derechos humanos en materia educativa, denunciadas ante estas instancias.

Indican que entre el 2002 y 2003, las principales quejas se refirieron a intolerancia religiosa, maltrato de los menores, abuso, negativa del derecho a la educación y expulsión. “Resulta preocupante que, por ejemplo, en el estado de Oaxaca, las instituciones más señaladas como violadoras de derechos humanos en esta materia fueron la Procuraduría General de Justicia del Estado y el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO)”.¹⁹⁰

Por esta misma dirección, el Diagnóstico sobre la Situación de los derechos humanos en México elaborado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH), señala que

¹⁸⁸. RAMIREZ, Gloria. “La Educación Ciudadana ante los Retos de la Democracia en México”. UNESCO. México 2005.

¹⁸⁹. Informe presentado por la Sra. Ofelia Calcetas-Santos, Relatora Especial sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, sobre su visita a México. 23 de febrero de 1998. E/CN.4/1998/10/ADD.2

¹⁹⁰. Informe Alternativo Al IV Informe Periódico del Estado Mexicano Sobre la Aplicación del PIDESC, (1997-2006). Se presenta al Comité DESC de las Naciones Unidas por parte de las organizaciones civiles y sociales mexicanas. México, abril de 2006.

México representa, junto con Brasil, el núcleo duro del rezago escolar en la región. Se señala asimismo que el sistema educativo mexicano reproduce la inequidad, la exclusión y el autoritarismo del sistema político y cultural vigente, sobre todo en las regiones más pobres y ofrece una serie de recomendaciones, de las cuales, a manera de ejercicio, reproducimos las siguientes:

Realizar una campaña nacional permanente para la promoción del conocimiento de los derechos humano, la tolerancia y el respeto a la diversidad.

Incorporar en la Ley general de Educación los principios internacionales y constitucionales sobre multiethnicidad, diversidad y equidad. Que incorpore los estándares internacionales de derechos humanos, y haga factible una educación con calidad desde la equidad.

Crear y desarrollar mecanismos de exigibilidad judicial del derecho a la educación.

Tomar todas las medidas necesarias para asegurar la amplia difusión, incluyendo la enseñanza de los derechos humanos en todos los planes de estudio, de las disposiciones del PIDESC entre todos los sectores de la sociedad, en particular entre el poder Judicial y las autoridades administrativas.¹⁹¹

En todo caso existe el reconocimiento sobre el crecimiento del movimiento de derechos humanos en México. Comenta Pablo Latapí que “están multiplicándose en México movimientos que, bajo el signo de los derechos humanos, influyen de muchas maneras en la transformación de nuestra sociedad”.¹⁹² Efectivamente comienza a identificarse una gran diversidad de organizaciones que trabajan por un campo similar de temas relacionados con los derechos humanos y la paz. Este, que es un factor muy importante por las posibilidades de un avance holístico de los derechos humanos en el país, es al mismo tiempo un factor que dificulta el establecimiento de procesos orgánicos de planeación y coordinación de estrategias conjuntas para acción. Aun así y teniendo en cuenta que el Estado y el propio sindicato de educadores no son buenos aliados de la educación en derechos humanos y la paz para el país, algunas organizaciones e instituciones de educación superior tales como: la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, la Normal Superior de Maestros, entre otras, vienen empujando procesos que consolidan día a día la educación en derechos humanos y paz en México.

¹⁹¹. OACNUDH. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en México. Diagnóstico sobre la Situación de los Derechos Humanos en México. Anders Kompass, Representante de la OACNUDH y Coordinador del Diagnóstico. México, 2003.

¹⁹². En: Juan José Mosca y Luis Pérez Aguirre. “Derechos Humanos: Pautas para una Educación Liberadora”. CNDH. México, junio de 1994. Pág. V.

4.3. RETOS: HACER REALIDAD EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y PAZ

Este es el reto: hacer realidad el derecho a la educación en derechos humano y paz. Seguir caminando en medio de una democracia simulada y de una especie de adaptación de los derechos humanos a las exigencias de los poderosos, incluyendo el poder del mercado. Para ello es necesario consolidar y afianzar lo alcanzado en el ámbito jurídico y retórico; construir unas bases teóricas, que desde la pedagogía y la psicología, den mayor consistencia a la educación en derechos humanos y paz, así como la promoción de cambios reales y profundos en la escuela actual con una perspectiva humanista, solidaria, universal e internacional. Una escuela que exprese claramente los valores y principios de los derechos humanos y la paz.

4.3.1. CONSOLIDAR LOS AVANCES JURÍDICOS Y RETÓRICOS ALCANZADOS

Los derechos humanos han venido teniendo un desarrollo y un afianzamiento que venimos llamando como dialéctico. No es un crecimiento lineal, pues de alguna manera y por las circunstancias propias de nuestra debilidad democrática, tiene sus momentos de impulso y sus momentos de retroceso. Tampoco es un desarrollo que pudiéramos llamar integral, dado que si bien hay avances legales, no podemos decir que todos ellos vienen acompañados de políticas públicas concretas para su implementación. Ese crecimiento dialéctico hace referencia a aquellos avances que se van dando aun en medio de circunstancias adversas a los mismos. Son conquistas que se van logrando alcanzar en medio del hostigamiento y la amenaza que para el caso de latinoamericano, suele ser tan grave que por lo menos hasta finales de los años noventa esta parte del mundo era la más peligrosa para la defensa y protección de los derechos humanos.

Esa manera de evolución de los derechos humanos nos hizo colocar muy eufóricos en la década de los años ochenta cuando fueron ganando posiciones políticas y jurídicas muy importantes. Caídas las dictaduras e institucionalizado un amplio marco legal favorable para la causa de los derechos humanos y la paz, se inauguraba una etapa nueva de diálogo entre gobierno y sectores de la sociedad civil: aparecen mesas de trabajo, proyectos conjuntos y un auge creciente de organizaciones no gubernamentales diversas. En fin, esta apertura reflejaba la variedad de los movimientos de derechos humanos y también la especificidad que la educación en derechos humanos y paz venía alcanzando. Sin duda, un periodo de impulso fundamental para aquellas iniciativas que habían comenzado su camino durante los períodos más difíciles de las dictaduras latinoamericanas.

La positivación e institucionalización de los derechos humanos se daba forzosamente en medio de aquellos cimientos políticos y jurídicos que han mantenido casi intactas las inequidades sociales, políticas, económicas,

tecnológicas y culturales en la región. La Leyes no lograban cambios importantes en las vidas de las personas y, desde entonces, podemos atestiguar la existencia de diversos períodos de desilusión por las constantes promesas incumplidas en nuestras debilitadas democracias latinoamericanas.

La democracia es dinámica, contingente. Es una conquista cotidiana de la experiencia humana y social, por tanto responde a las necesidades, evoluciona y avanza conforme evoluciona y avanza la humanidad. A esas conquistas nos referimos aquí: una vez logrados los avances legales, nos queda caminar hacia su exigibilidad, monitoreo, implementación, etc. Es hacer de los derechos una realidad para la vida de las personas.

Somos conscientes de la importancia que tiene el estado de derecho para la convivencia social y humana, pero también es necesario decir que, en este caso, la Ley no está cambiando sustantivamente la realidad de los derechos humanos para las personas. Es por ello que venimos insistiendo que las promesas, la retórica e incluso las herramientas legales van perdiendo credibilidad y eficacia sino transforman la realidad de los derechos humanos y la paz. Esto exige avanzar más en dos direcciones que se complementan y que nos ayudan a consolidar la expectativa de una mayor dignidad humana y social: por un lado va la adopción de mecanismos e instituciones de justicia que permitan la judicialización efectiva de estos compromisos ya asumidos desde mucho tiempo atrás, mientras que por otro lado está la necesaria ampliación de experiencias educativas en derechos humanos y paz. Es aquí donde se confirma que para seguir avanzando de lo jurídico y retórico a un marco de más amplio de vida democrática y respetuosa de los derechos humanos y la paz, se necesita de la educación.

4.3.1.1. LA LEY NO CAMBIA LA REALIDAD: EVALUAR LOS COMPROMISOS

En los capítulos anteriores hemos señalado ya la existencia de un acervo muy importante de normas internacionales que reflejan los compromisos voluntarios que los Estados han realizado en materia de derechos humanos y la paz. En el campo educativo quizás la meta más destacada y reciente está constituida por el compromiso colectivo de la universalización de la educación básica para el año 2015, con un costo anual de unos 8.000 millones de dólares.¹⁹³ Esta ha sido una meta compartida por el Foro Mundial de Educación y como la segunda de las ocho grandes “Metas del Milenio” para erradicar la pobreza en el mundo.

Es por esta razón que se requiere de un activo y constante monitoreo independiente de los compromisos nacionales e internacionales que los Estados han venido asumiendo en materia de derechos humanos y paz, para evitar que los mismos vengán siendo cada vez más mal usados por los

¹⁹³. UNESCO: Marco de Acción. Foro Mundial de Educación. Dakar, Senegal del 26 al 28 de Abril de 2000.

administradores políticos. Pero además de la sanción pública, los sistemas nacionales e internacionales de protección deben reaccionar con medidas de carácter coercitivo para poder hacer que las cosas cambien en materia de derechos sociales y culturales. En tiempos recientes sabemos que el sistema internacional de protección ha reaccionado con eficacia respecto de violaciones graves a los derechos humanos como la tortura o la “desaparición” forzada de personas (por ejemplo en los caso de Pinichet y Cavallo, entre otros), razón por la cual podemos decir que ha llegado el momento en el cual la comunidad internacional y la opinión pública exprese también su consternación cuando un niño no va a la escuela o mejor dicho, cuando más de cien millones de niños, tan solo en Latinoamérica, no tienen garantizado su derecho humano a la educación.

Es necesario reconocer que los principios de verdad, justicia, reparación y no repetición que son aplicables a algunas violaciones graves de los derechos humanos no se aplican a esta gama de los derechos económicos, sociales y culturales. Cuando hablamos de promoción solemos aceptar fácilmente la idea de que los derechos humanos son indivisibles, pero cuando hablamos de impartición de justicia pareciera que si existe alguna distinción, pues no es común ver que los responsables de violaciones contra el derecho humano a la educación, incluyendo aspectos relacionados con la violencia escolar o violencia en la enseñanza, comparezcan ante la justicia. Aquí podríamos decir que la persistencia del analfabetismo está relacionada con una larga historia de impunidad donde nadie y todos somos responsables de lo que ocurre. Nuevamente la experiencia aplicada a la gama de derechos civiles y políticos, nos indica que el cambio respecto de la justiciabilidad del derecho humano a la educación pasa por romper estos eslabones de impunidad.

4.3.1.2. DE LA RETÓRICA A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

El avance de los derechos humanos en la región se ha venido alcanzando a través de pequeñas conquistas alcanzadas poco a poco en medio de un ambiente sistemáticamente hostil y de menosprecio por los derechos humanos y la paz.

Sin embargo, respecto de los avances alcanzados, hay más retórica oficial que realidad. Y los progresos que provienen principalmente motivados por el compromiso de las organizaciones civiles, no cuentan con el suficiente apoyo gubernamental para avanzar por el camino que los propios Estados se han trazado. Aquí se hace necesario la exigibilidad y el acompañamiento a los Estados para el desarrollo de políticas públicas que expresamente se comprometan con los valores y principios de los derechos humanos y paz. Es decir, el derecho humano a la educación incluye a su vez el derecho humano a que se establezcan políticas públicas para su realización efectiva.

4.3.2. UNA EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Esperamos haber logrado con algún nivel de éxito, a través de los capítulos anteriores y especialmente con la ayuda de los clásicos, demostrar esa relación de indivisibilidad e interdependencia que existe entre la pedagogía, los derechos humanos y la paz. Con haber retomado los valores y principios de los derechos humanos y la paz desde el saber pedagógico, buscamos un simple acercamiento, así como un llamado de atención respecto de la necesidad de alcanzar una mayor fundamentación teórico-pedagógica de nuestras necesidades, reflexiones y prácticas educativas en este campo. No es una necesidad meramente académica, sino un factor muy importante para el establecimiento de nuevos procesos de planificación educativa en derechos humanos y paz.

4.3.2.1. UN MARCO CONCEPTUAL QUE HAGA VISIBLE ESTA RELACIÓN DE INDIVISIBILIDAD ENTRE PEDAGOGÍA, DERECHOS HUMANOS Y PAZ

Hemos dicho que se han alcanzado avances muy importantes en aspectos jurídicos, retóricos y políticos para la educación en derechos humanos y paz, sin embargo, ese mismo nivel y entusiasmo de avance no se ve reflejado en el campo de las teorías pedagógicas y psicológicas. Y dado que hemos venido ofreciendo algunos planteamientos respecto de una especie de fundamentos sobre la existencia de una relación indivisible entre pedagogía, derechos humanos y paz, valdría la pena una mayor dedicación a esta línea de investigación, de una manera más sistemática para profundizar sobre tales principios, métodos de operación, formas de interpretación de la realidad, maneras por las cuales se viene organizando su discurso y aplicación, etc. Una epistemología de la pedagogía y los derechos humanos, en la medida en que podamos descifrar o construir una estructura ordenadora de estos principios subyacentes, hipótesis de trabajo, ideas generales de los temas, interpretaciones de diversas fuentes y corrientes teóricas, etc.

El haber hecho una revisión de los clásicos de la pedagogía desde esta perspectiva de los derechos humanos y el haber descubierto en esta revisión la naturaleza indivisible entre los derechos humanos y la escuela moderna, nos ha abierto un profundo interés por los diversos temas que deben aun estar presentes en la historia interna de esta relación durante los últimos cinco siglos de modernidad: cuáles han sido sus altibajos; sus incidencias sobre las corrientes pedagógicas contemporáneas; sus impactos sobre las personas y la sociedad moderna, en fin, sobre lo que nos debería deparar el futuro y porque no, contribuir a esta evolución constante de la pedagogía, los derechos humanos y la paz para el presente siglo.

4.3.2.2. OFRECER HERRAMIENTAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA EVALUAR LOS AVANCES EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y PAZ

Nótese como el derecho humano a la educación nos sitúa ante un escenario multifacético. No podríamos abordar este derecho solo desde una perspectiva jurídica, aislado de sus enfoques psicológico, pedagógico o su entorno social, político, económico, cultural y tecnológico. Es por ello que uno de estos fundamentos que comparten la educación y los derechos humanos tiene que ver con la integralidad en la formación de la vida humana, su entera vocación humanista y axiológica. En la mayoría de las experiencias educativas sobre derechos humanos y paz en las cuales hemos participado, es prácticamente una constante que las personas vean en la educación un derecho tan fundamental como lo es la salud, el alimento, el trabajo o la seguridad. Aparece pues la educación como una de esas categorías sin las cuales no sería posible hoy alcanzar aquella noción de “vida digna” y, en tal sentido, es que venimos afirmando que la educación es una necesidad para la vida y para el desarrollo mismo de los derechos humanos y la paz.

Estas necesidades humanas –como la educación- que han estado en la base de la evolución histórica de los derechos humanos y que también lo han estado en la construcción del saber pedagógico y psicológico, se han evaluado más desde los fundamentos y métodos del saber de los derechos humanos que desde la psicopedagogía. Si nuestra insistencia a lo largo de esta tesis ha sido la de incorporar más el saber pedagógico, sería necesario que recurriéramos entonces, con mayor frecuencia, a sus fundamentos y métodos para evaluar los resultados de los programas que en esta materia se llevan a cabo.

4.3.3. LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA REQUIERE DE CAMBIOS

4.3.3.1. NUEVOS MODELOS EDUCATIVOS QUE EXPRESEN ESTOS VALORES Y PRINCIPIOS DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA PAZ

Aunque la educación en derechos humanos y paz ya ha estado presente en la escuela moderna, desde el sistema internacional de protección de los derechos humanos de las Naciones Unidas se viene recibiendo día con día un nivel de legalidad y legitimidad más visible y coherente. Hoy en día es un lugar común que la educación en derechos humanos y paz ha venido para quedarse definitivamente como una indiscutible necesidad personal y social del presente y futuro de la humanidad.

Una vez culminada la Década de la Educación en Derechos Humanos, se ha avanzado a la creación de un Programa de Naciones Unidas sobre educación en derechos humanos y ahora prácticamente todo el sistema internacional de los derechos humanos esta cruzado transversalmente por la educación en derechos humanos. En términos más operativos hemos venido pasando de la cátedra obligatoria a la transversalidad curricular y luego a la

definición de programas nacionales de educación en derechos humanos y paz. Pensamos firmemente que es el momento de ir construyendo modelos completos de formación, más allá de las cátedras, de los cursos, de los planes generales, para formar lo que Dewey denominaba “hábitos” de promoción y respeto por los valores y principios de los derechos humanos y la paz. No se trata de sustituir una cosa por otra, sino de seguir caminando y creciendo en este sendero de utopías.

4.3.3.4. PROGRAMAS PARA LA FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS

En una necesaria historia de la educación en América Latina, tendría que aparecer el arduo papel que las y los educadores en derechos humanos han jugado en los momentos más críticos de las represiones oficiales, a través de la difusión de los valores de los derechos humanos y la paz. Muchas de estas experiencias tuvieron que realizarse de manera clandestina o a través de “programas fachada”.

Aunque hoy en día las circunstancias jurídicas y políticas no son las mismas, el desarrollo conceptual y metodológico de los derechos humanos y la pedagogía si han venido cambiando y con ello ha generado la necesidad de establecer nuevos e intensos programas de actualización y formación de maestros. Esto incluye, así como en todos los niveles escolares, la incorporación explícita de los derechos humanos y la paz en los programas para la formación de maestras y maestros.

No habrá cambios posibles o sustantivos en las instituciones educativas y en la escuela contemporánea, si éstos no comienzan por cambiar las prácticas y las mentalidades de las y los maestros respecto de los valores y principios de los derechos humanos y la paz.

CONCLUSIONES

I

EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: UNA EXPRESIÓN DIALÉCTICA DEL CRECIMIENTO EMPOBRECEDOR

Desde el campo de la pedagogía, el contexto es contenido, medio y fin de la educación. Es un punto de partida y además el camino por el cual se da el hecho educativo en el presente y al cual se trata de ofrecer respuestas eficaces para el avance o el desarrollo futuro de la vida personal y social. Es punto de partida porque permite a los sujetos educativos situarse en el mundo, condición indispensable para su proceso de formación. Pero también es a su vez un medio, porque el hecho educativo se da a través de la realidad personal, familiar, escolar o social. Dicho de otra manera, una educación que pretenda ser transformadora de la realidad, debe partir de ella y operar a través y sobre esta misma realidad para poderla transformar.

Es precisamente a través del contexto como las personas se integran a la sociedad y sus avances. Al ser contenido, medio y fin de la educación, las y los maestros no podremos ser neutrales respecto de dicho contexto. Aquel o aquella que considere que pueda serlo, simplemente será una educadora o educador gendarme. Desde nuestra perspectiva de la educación en derechos humanos y paz, se trata entonces de construir un contexto que promueva y haga viable el “libre desarrollo de la personalidad humana” (Art. 26,2 de la DUDH).

Todo esto explica porque el presente estudio comienza metodológicamente ubicando el contexto Latinoamericano y del Caribe.

Y es que para América Latina y el Caribe, el periodo en el cual transcurre el presente estudio (1970 al 2000), es testigo de profundas transformaciones globales: se consolidan nuevas formas y expresiones de conflictos; un periodo de transiciones de dictaduras a gobiernos civiles; un modelo democrático que no logra todavía la confianza de grandes sectores sociales en la región; varios procesos de paz en el subcontinente y una profundización de la brecha entre ricos y pobres. Asimismo hay una manera dialéctica del crecimiento económico que igualmente se expresa en la democracia, los derechos humanos y la paz. Esta forma de crecimiento se caracteriza, por ejemplo: a través de un progreso macro-económico que ha transitado entre el estancamiento y la moderación pero que, a su vez, también convive con márgenes de crecimiento en el desempleo, el analfabetismo y la pobreza. Una de nuestras primeras conclusiones reconoce que no son los tiempos críticos y represivos de los años setenta, pero tampoco queremos caer en la ingenuidad de pensar que los

avances en todos los campos (políticos, económicos, sociales, tecnológicos, etc.) son profundos y duraderos.

Ya desde hace más de medio siglo que John Dewey en “Los Problemas del Hombre” (1946), viene denunciando la falsedad contenida en las promesas del progreso universal a través de la llamada revolución industrial y la interrelación comercial entre las naciones, una especie de periodo embrionario de lo que hoy conocemos como “la globalización”. Con muy pocos cambios, es la misma quimera que nos impusieron desde la década de los años setenta, incluyendo el uso de la fuerza, a través del conocido “Consenso de Washington” y, hoy por hoy, transitamos por una nueva revolución científica y tecnológica pero que, del mismo modo como ocurrió en aquellos tiempos, ha sucedido y viene sucediendo lo contrario.

Hasta nuestro tiempo, en el campo de las reformas económicas, políticas, sociales, etc. siempre ha habido una ausencia del enfoque de los derechos humanos. Con el apoyo o la aquiescencia gubernamental, la acumulación de riqueza sigue siendo la prioridad del sector financiero y empresarial, todo ello sin garantías sociales y control estatal suficientes. Es por ello que en el capitalismo, como modelo, no hay una genuina motivación por alcanzar altos niveles de desarrollo democrático, de disfrute de los derechos humanos o de erradicación de la pobreza. Estas metas no hacen parte de las grandes estrategias empresariales del subcontinente, por el contrario, son realidades que se usan a su favor. Un Estado que logre flexibilizar garantías laborales, con una alta oferta de mano de obra barata y una capacidad de control eficaz sobre las movilizaciones ciudadanas, suele presentarse como un país atractivo a la inversión de capitales y no como un país que los desafía por la evidente necesidad de cambios estructurales a favor de las mayorías.

Esto supondrá para América Latina y el Caribe, mirando hacia futuro, mantener los niveles de estancamiento y subdesarrollo económico y político, caracterizado por el incremento de las tasas de desempleo, la precarización de todos los derechos humanos, la calidad de la democracia y la amenaza a la convivencia regional. En lo esencial, continuaremos siendo un enorme campo de disputa ideológica, política y económica que, sin duda, seguirá teniendo repercusiones sobre el modelo educativo y la vigencia de los derechos humanos y la paz.

Es en este tipo de tensión sistemática en la cual se presenta una cierta adaptación de los derechos humanos, la ciencia y la política a las exigencias y necesidades de la globalización económica y tecnológica. Y es que en realidad, tanto los derechos humanos como esta llamada “globalización” se necesitaran mutuamente para garantizar su evolución. Tenemos pues un sistema democrático muy debilitado que avanza o convive con una realidad en materia de derechos humanos y paz también de altibajos, en los cuales se transita a través de un contexto de graves abusos, indiferencia y hasta analfabetismo

respecto de los derechos humanos. Es un contexto que exige una mirada crítica para reconocer los avances y las amenazas a nuestras insipientes democracias.

Y aunque existe un desencanto con la política y la democracia como modelo de convivencia, también es cierto que hay una mayor madurez ciudadana dispuesta a ampliar estos actuales estándares democráticos. Ya se sabe que la democracia tiene que ver más con la calidad de vida de las personas, que con el solo poder otorgado o delegado en los políticos. Así, en este campo seguiremos transitando dialécticamente bajo la tensión de las tentaciones represivas (que se siguen dando) y el aumento de la acción política ciudadana que rechaza toda amenaza o uso de las violencias.

Pero estas sucesivas crisis en el campo económico, social y político, comentadas en el cuerpo del estudio, fueron impactando directamente sobre todos los sistemas educativos en la región, a tal punto que las propias reformas educativas, cuando se hicieron, lo fueron en un primer momento direccionadas bajo el mismo tenor de las reformas económicas, estos es: se hicieron reformas principalmente administrativas que terminaron por presionar la realización de cambios radicales a las prioridades financieras que se habían concedido a la educación o, en todo caso, no se dieron tampoco reformas fundadas en los valores y principios de los derechos humanos. La precarización de la labor profesional de las y los maestros, unido también al abandono en la infraestructura educativa, son consecuencias de estas reformas.

Nuevamente John Dewey en “Educación y Democracia” (1916), nos comenta que hasta el Siglo XIX las grandes causas por la educación tenían que ver con el logro de infraestructura educativa; pero que una vez alcanzada esta meta, los principales desafíos del Siglo XX tenían que ver más con la formación de las y los maestros y con el tipo de educación que se impartiría en esas nuevas escuelas. Para nuestra decepción y valoración del momento en el cual nos encontramos, hoy en día, en los albores del Siglo XXI, el retroceso es de tal magnitud que todo ello hace falta: infraestructura, inversión, calidad de vida y en la formación de maestras y maestros, reconstrucción de modelos educativos, etc.

La realidad administrativa del sistema educativo actual, está fundada en la noción de que la educación es una responsabilidad de toda la sociedad. Esto ha tenido varias consecuencias para el ejercicio del derecho humano a la educación, entre ellos: a) el abandono estatal de la educación bajo la figura de la desconcentración y descentralización educativa, que la dejó a la suerte de la voracidad clientelar de los políticos; b) pauperizó el presupuesto de la educación que ahora recaía principalmente en los municipios; c) fomentó y aceleró la tendencia privatizadora de la educación y; d) ataca directamente los principios de internacionalidad y universalidad del derecho humano a la educación.

Ahora, desde este enfoque dialectico que nos exige el contexto regional, hay que decir que una de las conquistas más importantes con las cuales comienza el Siglo XXI, es justamente el interés generado por los derechos humanos en general y por la educación en derechos humanos y paz en particular. Detrás de estos avances y, también como consecuencia de ellos, se ha desarrollado un vigoroso movimiento social y global por los derechos humanos y la paz con destacados logros, entre ellos: la creación de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (Resolución 48/141 del 20 de diciembre de 1993); la entrada en vigor de la Corte Penal Internacional (1º de Julio del 2002) o la elevación de la antigua Comisión de Derechos Humanos al estatus de Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (Marzo del 2006), entre otros.

Esta circunstancia nos ofrece nuevas oportunidades de avance: esto es, de la negociación curricular a la exigibilidad integral y universal del derecho a la educación en derechos humanos y paz. Es una exigencia integral porque no podríamos abordar el derecho humano a la educación desde una sola perspectiva jurídica, aislada de sus fundamentos pedagógico o su entorno social, político, económico, cultural y tecnológico. Pero si es necesario decir y exigir que si un Estado, que se diga hoy comprometido con los derechos humanos y la paz, tiene la obligación de incorporarlos en todo su sistema educativo, puesto que la educación en derechos humanos y paz ya es un indicador del compromiso gubernamental con éstos y con la democracia.

II

NO HAY HUMANIDAD SIN EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y PAZ

Los derechos humanos, incluyendo el derecho humano a la educación y la paz, han sido conquistas culturales y sociales muy importantes. Desde este enfoque historicista, la educación y su formalización como ciencia educativa, son un patrimonio común de la humanidad. Es un bien cultural de preocupación universal y, por consiguiente, una responsabilidad internacional que los Estados deben asumir con un mayor compromiso y menos retórica.¹⁹⁴ Ya vimos en el cuerpo de la investigación, como desde el Siglo XVII se entendía que la educación era un bien público, un patrimonio común, un derecho de toda la humanidad. Insistir en ello, como todavía lo hacemos más de cinco siglos después, demuestra el poco grado de prioridad que representa este tipo de educación para las naciones. En algún momento del siglo pasado, en medio de esta intensa “guerra fría” que exacerbó el sentimiento nacionalista, perdimos esta vocación universal de la educación, no solo como derecho de todas y todos (su acceso), sino además en su carácter de servicio a la humanidad (su meta y contenido).

Esta perspectiva de una educación orientada al bienestar de la humanidad necesita ser recuperada y resguardada por todos los Estados. Es la necesidad de reconstruir un pensamiento y una práctica pedagógica centrada en la persona humana y su entorno social, medio ambiental y cultural. Allí, la educación en derechos humanos y paz tiene un innegable rol re-constructivo. Así, este tipo de educación nos indica que, no es posible sustraerse de su contexto, sino que además se tiene la obligación de asumir una postura activa a favor de la vida y su desarrollo. Es por ello que en esta educación no cabe ningún tipo de neutralidad.

Ahora, este bien cultural de la humanidad, no solo nos ofrece la posibilidad de un marco jurídico y político para la protección del derecho a la educación y a la educación en derechos humanos y paz en particular, sino que además nos propone un marco de intervención ética y humanista. Esto supone también reconocer en la ética otro factor esencial para definir la naturaleza misma de la educación. Es por ello que también decimos que lo necesario para afirmar el carácter ético de la educación, no requiere tanto de una teoría ética como tal, sino más bien de una teoría educativa o una fundamentación pedagógica sólida.

¹⁹⁴. El Foro Mundial de Educación destaca “la responsabilidad de la comunidad internacional de afirmar el derecho humano fundamental a la educación”. UNESCO. Informe Final. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal del 26 al 28 de Abril de 2000. Pág. 24.

Y dado que no existe una escuela armónica, sin conflictos, ni ausencia de relaciones de poder. Que los conflictos son también parte constitutiva de la naturaleza humana y, por tanto educativa, entonces debemos aceptar la idea de que la ética es un vínculo esencial entre la educación, los derechos humanos y la paz, en tanto que se trata de una dimensión que caracteriza tanto la naturaleza educativa, como la naturaleza propia de los derechos humanos y la paz. No existe en la educación una vocación destructiva de la vida, por el contrario, la vida personal y social, así como el desarrollo de las mismas, son la razón de ser de la educación. Y dado que la vida digna es también la razón de ser de los derechos humanos y la paz, no reconocer este vínculo es un gran contrasentido. Es por ello que concluimos que no hay humanización y humanidad sin la educación o dicho de otra manera, la educación en derechos humanos y paz, es sinónima de una educación humanista.

Ahora, esta educación humanizadora de la que venimos hablando: la educación en derechos humanos y paz, tiene en primer lugar, como prerrequisito, la existencia y la garantía del derecho humano a la educación. Pero si lográramos la garantía universal del derecho humano a la educación, que de por sí sería ya un enorme avance, hemos de reconocer que aun no es suficiente. En segundo lugar, el espíritu del Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos nos dice que además de la gratuidad y del derecho humano a la educación, viene la garantía del derecho humano a una educación en derechos humanos y la paz (EDHP) en particular.

También, a través del principio de indivisibilidad se refuerza la idea según la cual, el disfrute del derecho a la educación, es a su vez un derecho que nos permite ejercer plenamente otros derechos o conocer el alcance de nuestras prerrogativas y salir de nuestra condición de ignorancia. Por ejemplo nos recuerda que las y los niños tienen derecho al alimento emocional y nutricional para avanzar en su desarrollo psíquico y cognitivo, o que el conocimiento es un derecho¹⁹⁵ que también es conquistado a través de la educación.

Asumir entonces el discurso, los principios y valores de los derechos humanos y la paz es hoy una necesidad social y un requerimiento a nivel educativo, así como una obligación política, ética y jurídica de los Estados. No es lo mismo ofertar y fomentar la educación como una mercancía, tal como viene ocurriendo en la actualidad, a definirla como un valor de interés común para la humanidad. Esto tiene consecuencias éticas, políticas, jurídicas, económicas y de otras índoles muy precisas, pues, mientras persista la existencia del analfabetismo, no estamos solo ante un déficit educativo en alguna nación, puesto que ya hemos aceptado que la educación es un derecho humano universal y que debe hacerse efectiva con el apoyo internacional (Art. 2 del PIDESC), sino que principalmente nos encontramos ante una afrenta contra la humanidad.

¹⁹⁵. ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. *Ibíd.* Artículo 19.

Es así como, después de haber analizado diversos instrumentos jurídicos, argumentos teóricos y nuestra propia experiencia en el campo educativo y de los derechos humanos, podemos reafirmar el carácter ya no voluntario u opcional, sino obligatorio que la educación en derechos humanos y paz tienen. Esto nos demanda dar mayores avances en dos direcciones que se complementan: por un lado va la adopción de mecanismos e instituciones de justicia que permitan la judicialización efectiva de estos compromisos ya asumidos desde mucho tiempo atrás, mientras que por otro lado está la necesaria ampliación de experiencias educativas en derechos humanos y paz. Es aquí donde se confirma que la humanización individual y de la vida social del mundo necesita de la educación.

Se refuerzan entonces dos conclusiones que venimos trabajando a largo del presente estudio y que a su vez son pilares en nuestra concepción educativa y de los derechos humanos: en primer lugar que los valores y principios de los derechos humanos y la paz han hecho parte de las preocupaciones y propuestas de diversos clásicos de la educación a lo largo de la historia de la pedagogía y, en segundo lugar, que en la complejidad actual, por la cual atraviesa el mundo, los derechos humanos, incluido el derecho humano a la educación y la paz, son una necesidad de la vida personal y social que se afianza conforme se hace más complejo el escenario político, social, cultural, ambiental, tecnológico y económico en el cual nos encontramos.

Son todas estas complejidades precedentes, las que dan sentido a la educación sistemática. Ésta surge como una necesidad de las sociedades complejas y, dadas estas profundas complejidades de los derechos humanos y la paz en el mundo actual, la educación en derechos humanos y paz exigen una mayor fundamentación, especialmente desde el campo pedagógico. Sin embargo, es de nuestra opinión que la teoría pedagógica que da fundamento a la educación en derechos humanos y la paz, ha tenido una especie de abandono social y principalmente profesional por parte de las mismas educadoras y educadores.

Por ello no solo venimos afirmando que existe una relación de indivisibilidad entre la pedagogía y los derechos humanos, sino que aun más, diríamos que los derechos humanos y la paz son parte de la naturaleza misma de la educación. De ahí, el desafío por establecer un marco de mayor fundamentación pedagógica a la educación en derechos humanos y paz: Una necesaria epistemología e historia de las ideas pedagógicas de los derechos humanos y la paz, para profundizar sobre tales principios, métodos de operación, formas de interpretación de la realidad, maneras por las cuales se viene organizando su discurso y aplicación, etc.

En cierta medida, la educación en derechos humanos y paz ya es un tema bien posicionado, con destacados avances en el campo político, jurídico y de una preocupación más sistemática y reciente desde el campo pedagógico, donde se entendería que lo más importante desde un punto de vista pragmático

es enseñarlos eficazmente, pero también es cierto que desde un punto de vista teórico su importancia pasa por una sólida fundamentación pedagógica.

Pero es necesario reconocer asimismo que los principios de verdad, justicia, reparación y no repetición que son aplicables a algunas violaciones graves de los derechos humanos no se aplican a esta gama de los derechos económicos, sociales y culturales. Cuando hablamos de promoción solemos aceptar fácilmente la idea de que los derechos humanos son indivisibles, pero cuando hablamos de impartición de justicia pareciera que si existe alguna distinción, pues no es común ver que los responsables de violaciones contra el derecho humano a la educación, incluyendo aspectos relacionados con la violencia escolar o violencia en la enseñanza, comparezcan ante la justicia. Aquí podríamos decir que la persistencia del analfabetismo está relacionada con una larga historia de impunidad donde nadie y todos somos responsables de lo que ocurre.

Nuevamente la experiencia aplicada a la gama de derechos civiles y políticos, nos indica que el cambio respecto de la justiciabilidad del derecho humano a la educación pasa por romper estos eslabones de impunidad. Es por ello que ha llegado el momento en el cual la comunidad internacional y la opinión pública exprese también su consternación cuando un niño no va a la escuela o mejor dicho, cuando más de cien millones de niños, tan solo en Latinoamérica, no tienen garantizado su derecho humano a la educación.

Es paradójico que mientras el movimiento social de los derechos humanos y paz vienen buscando copar todos los espacios (políticos, sociales, jurisdiccionales y otros), que los propios derechos humanos les ofrece, el Estado por su parte trata de esquivar sus obligaciones voluntariamente contraídas y reducir el alcance de los logros obtenidos en el mismo campo de los derechos humanos y la paz. Todas y todos tenemos, al menos, cuatro tipos de responsabilidades con la educación y con la educación en derechos humanos y paz, que a su vez constituyen los fundamentos del derecho humano a las mismas. Estas son: a) obligaciones teórico-pedagógicas; b) obligaciones jurídicas; c) obligaciones políticas y; d) obligaciones éticas.

Concluimos pues con dos características del derecho a la educación en derechos humanos y paz: en primer lugar, su carácter obligatorio y; en segundo lugar, que son obligaciones voluntariamente asumidas por los Estados, pero que también, quizás en menor medida, nos obligan socialmente. Sustentamos al inicio de este estudio que las obligaciones con el derecho humano a la educación son de carácter teórico-pedagógico, jurídico, político y ético. Ahora podemos decir que la educación en derechos humanos y paz también tiene este carácter de obligatoriedad (ya no de compromisos voluntarios) teórico-pedagógica, jurídica, política y ética.

III

LA INDIVISIBILIDAD DE LA EDUCACIÓN, LOS DERECHOS HUMANOS Y LA PAZ

A lo largo de la presente investigación y especialmente con la ayuda de los clásicos, esperamos haber logrado con algún nivel de éxito, demostrar la relación de indivisibilidad e interdependencia que existe entre la pedagogía, los derechos humanos y la paz. Esta revisión de los clásicos de la pedagogía desde la perspectiva de los derechos humanos y el haber descubierto en esta revisión la naturaleza indivisible entre los derechos humanos y la escuela moderna, nos ha abierto un profundo interés por los diversos temas que deben aun estar presentes en la historia interna de esta relación durante los últimos cinco siglos de modernidad.

Juan Amos Comenius (1592-1670), por ejemplo, es uno de los grandes pedagogos de la humanidad, un incansable luchador por el derecho a una educación universal, integral, internacionalista, equitativa y en paz. Lo que para él era todavía un sueño: lograr espacios de negociación política y legislativa a nivel internacional para hacer que la educación ocupara un lugar en la agenda de las naciones, sin duda, las bases de una educación pública e internacionalista, hoy esta aspiración ya es una realidad que nos demanda continuar fortaleciendo este legado. Desde nuestra perspectiva de los derechos humanos y la paz, Comenius ofrece los primeros cimientos del derecho humano a la educación, de sus fines y objetivos universales, de la responsabilidad del Estado como garante de este derecho y del papel que la comunidad internacional debe tener como tutelar del mismo.

John Dewey (1859-1952), otro pedagogo comprometido con su momento político, social y económico; cofundador de diversas organizaciones que lucharon por la igualdad racial, por el voto y la equidad educativa a favor de las mujeres, entre otras causas, nos recuerda que, para el caso de nuestras sociedades actuales, esto es, sociedades complejas, la educación sistemática es una obligación, pues constituye prácticamente el mecanismo más efectivo hasta ahora para incorporar a los nuevos miembros de la comunidad en el acervo cultural, técnico, científico de las sociedades contemporáneas. Así, la escuela es un espacio integrador de diversas experiencias sociales complejas que, al mismo tiempo, permite el avance de nuevas experiencias sociales. Ese proceso de integración nos indica que la formación personal está vinculada con la continuidad social, de tal manera que toda persona debe comprender que su educación tiene, por lo menos, consecuencias futuras en los ámbitos sociales, económicos, culturales y científicos muy profundos.

También Dewey nos recuerda la importancia de distinguir entre los fines estatales –o educación cívica- y los fines sociales de la educación. Mientras que

esta educación cívica promueve los valores nacionalistas, en el cual “el Estado sustituye a la humanidad” (1946), en una educación, desde la perspectiva de los derechos humanos y la paz, se promueve valores universales. Por estas razones insistimos en que las naciones comprometidas con una forma de vida democrática y respetuosa de los derechos humanos y la paz, deben aceptar que éstos –los derechos- son parte de la naturaleza propia de la educación y que es un asunto más allá de una asignatura.

Finalmente Paulo Freire (1921-1997), que transita por la docencia formal y no formal; fue investigador y creador de propuestas metodológicas; responsable de políticas públicas, etc., llega a comprender profundamente, por un lado, el carácter político de la educación como un acto de liberación de las conciencias y; por otro lado, el carácter solidario de esta educación. Para él, “nadie lo sabe todo, ni nadie es absolutamente analfabeto” (Freire, 1971), por eso, la educación es un acto colectivo. Nos recuerda asimismo, algo muy importante para nuestro presente inmediato: no existe ser humano fuera del mundo (o entiéndase contexto), pero que al mismo tiempo ambos: ser humano y mundo no pueden existir sin alguna educación. Es decir, manteniendo una línea coherente con los clásicos, también para Freire la educación es una necesidad de la vida personal y de la humanidad en su conjunto. Entonces, si aceptamos que la educación es una necesidad para la existencia de la vida personal y social, debiéramos, asimismo, aceptar que la educación adquiere esa condición de derecho humano, que es vista por Freire desde su naturaleza jurídica (el acceso a la educación) y desde su naturaleza política (pero a una educación que sea liberadora).

Es así como, a través de los clásicos, hoy podemos concluir que:

- a) la educación es una necesidad de la vida;
- b) la educación es una necesidad para la sociedad;
- c) la educación es una necesidad para la democracia y;
- d) la educación es una necesidad para los derechos humanos y la paz.

Es una necesidad de la vida, pues justamente ésta es su razón de ser. Es una necesidad social porque a través de la educación se logra una sociedad mejor, la cual a su vez perfecciona a la educación y así indefinidamente. Todo esto hace que la educación promueva la construcción y renovación de la democracia, de los derechos humanos y la paz. Y así, todos estos campos (vida, educación, sociedad, democracia, derechos humanos y paz) aparecen íntimamente relacionados.

Desde la fundación de la escuela moderna occidental, aspectos tales como: la cobertura universal, la garantía de recursos apropiados, la pertinencia de los contenidos a las necesidades individuales y sociales, etc., siguen siendo desafíos abiertos para los diversos actores educativos y del Estado, así como una señal del dinamismo de la sociedad y del proceso integrador de la escuela. Pero, ¿por qué entonces la persistencia del analfabetismo? o ¿por qué se persiste más en gastos militares o de seguridad que en educación?. Pues,

desde nuestra perspectiva, la persistencia del analfabetismo es una evidencia dura del incumplimiento de los Estados a esa garantía universal que constituye el derecho humano a la educación. Una sociedad que persista sistemáticamente en sus índices de analfabetismo no puede reconocerse como una sociedad democrática o en vías de modernizarse. El analfabetismo sigue siendo un indicador de atraso y una causa de pobreza individual y social.

Si la naturaleza de la educación tiene que ver con el desarrollo y el avance individual y social, entonces la presencia del analfabetismo exige una postura de las y los maestros. En este caso, no es posible asumir una postura neutra respecto del derecho humano a la educación, por el contrario, si hay algo que impide las posibilidades de una educación comprometida con el desarrollo humano y social, es obligación de las y los educadores comprometerse con su transformación efectiva.

Por ello no solo venimos afirmando que existe una relación de indivisibilidad entre la pedagogía y los derechos humanos, sino que aun más, concluiríamos que los derechos humanos y la paz son parte de la naturaleza misma de la educación. No son éstos un tema opcional en el desarrollo del currículo, una cátedra específica, ni tampoco un objetivo indicado en los planes de estudio que muchas veces no se traduce en acciones concretas. Está bien que estas cosas se hagan, pero es muy inconveniente pensar que la educación en derechos humanos y paz se reduce a ello o que con ello se cumplen con las obligaciones voluntariamente contraídas.

La existencia de algunos valores y principios comunes entre la pedagogía, los derechos humanos y la paz, indican el carácter interdependiente de estos campos, entre ellos enunciamos: la universalidad, la singularidad, la solidaridad, la justicia, la dignidad, la pluralidad, la integralidad, la internacionalidad, la equidad, la calidad, la continuidad o progresividad, la coherencia, la libertad y otros.

IV

LECCIONES DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y PAZ EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Este crecimiento dialectico del que venimos hablando no ha sido, ni será lineal, integral, ni mucho menos fácil. No será lineal pues de alguna manera y por las circunstancias propias de nuestras debilidades democráticas, habrá momentos de avances y momentos de retrocesos. Tampoco será integral, dado que si bien hay avances legales, éstos muchas veces no vendrán acompañados de políticas públicas consistentes, recursos y mecanismos concretos para su implementación. Y, en general, la consolidación de la educación en derechos humanos y paz no será un camino fácil de transitar, porque las pequeñas conquistas se seguirán alcanzando, poco a poco, en medio de un ambiente en el cual tendremos apatía, temor, hostilidad y hasta menosprecio por los derechos humanos y la paz.

Es por ello que desde la década de los años setenta, un verdadero movimiento pedagógico nacía en la clandestinidad. Se trataba de un movimiento de intelectuales y maestros que a través de diversas organizaciones y experiencias educativas, buscaban transformar aquel contexto de opresión y desigualdad, promovido también desde los modelos educativos de la época, en un modelo con mayor equidad social, económica, política y cultural. No solo aparece clandestinamente “La pedagogía del oprimido” a fines de los años sesenta (1969), sino que además centenares de maestras y maestros planeaban y desarrollaban secretamente, diversos talleres de educación popular en derechos humanos, que fueron evolucionando hasta los actuales programas curriculares que incorporan, ya de manera oficial, una educación en derechos humanos y paz.

La educación en derechos humanos y paz había llegado para quedarse definitivamente como una indiscutible necesidad personal y social del presente y futuro de América Latina y el Caribe. Algunos de los primeros grandes resultados de ese periodo fueron:

- a) Creciente apoyo organizativo y financiero a la educación en derechos humanos por parte de las organizaciones no gubernamentales (ONGs), las organizaciones intergubernamentales (OIGs) y los organismos de algunos gobiernos (OGs);
- b) Mayor comunicación, colaboración y experiencia acumulada entre educadores y organizaciones dedicadas a la derechos humanos;
- c) Se dan avances en el campo político y jurídico de la educación en derechos humanos;
- d) Incremento de los programas de educación en derechos humanos en escuelas primarias, secundarias y universidades;

- e) Programas cada vez más sistemáticos y cada vez más especializados de educación en derechos humanos y paz;
- f) Mayor disponibilidad y calidad de materiales para educación en derechos humanos;
- g) Destaca el liderazgo que nuestra región ha venido jugado en el impulso de la educación en derechos humanos y paz en todo el sistema universal de protección y promoción de los derechos humanos de las Naciones Unidas.

Para este momento podríamos concluir que pocos se atreverían a negar la importancia que tienen los derechos humanos para el fortalecimiento de la democracia, la justicia y la paz, es decir, una conquista en el terreno teórico y retórico, con consecuencias importantes en el campo legislativo. Sin embargo, la experiencia también nos indicaba, como lo hemos mostrado antes, que también persiste un ataque frontal contra los avances posibles o reales en el campo de la “justiciabilidad” o “exigibilidad” de estos derechos humanos, especialmente de los derechos económicos y sociales. Una de las lecciones actuales para la educación en derechos humanos y paz nos exige romper con aquellas simulaciones retóricas, para pasar al terreno de la coherencia y el ejemplo estatal.

Otro de los ejemplos más contemporáneos de este crecimiento dialéctico de los derechos humanos, hace referencia a los nuevos desafíos que los avances de la ciencia y la tecnología nos presentan. En la actualidad, la sociedad y los Estados deberán resolver las tensiones que ocasiona el derecho de propiedad, frente al derecho de todas las personas al disfrute de los avances científicos y tecnológicos, es decir, en los campos de las nuevas tecnologías de la información, la agroindustria de alimentos modificados y los tratamientos médicos para las nuevas epidemias globales. Realmente estaríamos en posición de afirmar que en la actualidad: “¿el avance científico y tecnológico está al servicio del progreso de la humanidad?”. Infortunadamente tendríamos que aceptar, como en antaño lo han denunciado los clásicos, que así no lo es. Dewey y Freire comentaron en sus momentos la importancia de una ciencia y tecnología cercanas a las grandes demandas de la humanidad.

Además, aunque tenemos actualmente un importante posicionamiento jurídico y político de la educación en derechos humanos y paz para la región, es necesario destacar que fenómenos tales como: la corrupción, el clientelismo y, en general, todo el andamiaje legal y político que se había montado para facilitar las reformas en favor de unas economías privatizadas y de mercado, siguen relativamente intactas en vastos segmentos del subcontinente.

Estos factores son elementos externos del contexto regional que impactan sobre la educación en derechos humanos y paz, pero también hay otros elementos internos o propios de la educación en derechos humanos que han obstaculizado su avance, por ejemplo:

- a) La tendencia de asimilar equívocamente las acciones de difusión con educación en derechos humanos y paz;
- b) Incluso, la tendencia más extendida de asimilar “capacitación” o “entrenamiento” en los instrumentos jurídicos internacionales con la educación en derechos humanos y paz;
- c) Analfabetismo en derechos humanos y paz;
- d) La educación en derechos humanos y paz es usada como un factor de negociación política;
- e) El prolongado abandono teórico-pedagógico que las y los educadores hemos tenido para este tipo de educación;
- f) La tendencia por separar las nociones y aspiraciones de los derechos humanos y la paz en la educación.

Desde la pedagogía existe una intencionalidad para establecer una relación de interdependencia entre la educación, los derechos humanos y la paz. Asimismo, nosotros hemos concluido que los derechos humanos y la paz son nociones y aspiraciones comunes de la humanidad, que se complementan la una de la otra y, por tanto, no conviene separarlas, no solo para efectos educativos, sino incluso desde la perspectiva de la defensa y su exigibilidad efectiva. La democracia, la justicia, el desarrollo, los derechos humanos, la paz, entre otros, no son nociones yuxtapuestas sino convergentes. Son indivisibles e interdependientes.

El reto es entonces: continuar caminando en medio de una democracia simulada y de una especie de adaptación de los derechos humanos a las exigencias del presente político, económico, social, cultural y científico-tecnológico. Para ello es necesario consolidar y afianzar lo alcanzado en el ámbito jurídico y retórico; construir unas bases teóricas, que desde la pedagogía y la psicología, den mayor consistencia a la educación en derechos humanos y paz, así como la promoción de cambios reales y profundos en la escuela actual con una perspectiva humanista, solidaria, universal e internacional. Una escuela que exprese claramente los valores y principios de los derechos humanos y la paz.

Es por ello que otra de nuestras lecciones aprendidas nos muestra que la lucha por los derechos humanos es universal, integral, indivisible y holística, para lo cual, por ejemplo, no sólo se trataba de construir o defender la democracia como expresión política y electoral, sino además para instaurar esa forma de democracia pero, de igual manera, con un enfoque universal, integral, indivisible y holístico con la paz, la justicia social y económica. Fue la conquista del principio de indivisibilidad de los derechos humanos claramente expresado por las conclusiones de la Cumbre Mundial de los Derechos Humanos en 1993. La Declaración de Viena ha sido un gran avance en el terreno jurídico y retórico, pero aún constituye un enorme desafío para la realidad cotidiana que vivimos.

Entre otras lecciones aprendidas tenemos:

- a) La demanda de ***hacer exigible el derecho a la educación en derechos humanos y paz***. De los avances conquistados, principalmente en materia jurídica y política, se debe dar un paso más contundente hacia su exigibilidad plena;
- b) ***La educación en derechos y paz requiere ir más allá de la formalidad legal***, para conquistar mayores espacios en la vida cotidiana de las personas (la familia, el trabajo, las organizaciones, etc.). Es decir, hacer de los derechos humanos y la paz una forma de vida para las personas, los grupos y las organizaciones sociales;
- c) ***Las y los defensores hemos de estar atentos al crecimiento dialectico de los derechos humanos y la paz***. Es decir, este proceso de adaptación de los derechos humanos y la paz a las nuevas demandas del renovado modelo económico y la revolución científico-tecnológica seguirá su camino.
- d) Para ello, entre otros temas, será muy importante ***el establecimiento de indicadores y sistemas de monitoreo del derecho*** a la educación en derechos humanos y paz;

V

HACER REALIDAD LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y PAZ

La educación en derechos humanos y paz es un proceso sistemático y progresivo que permite la incorporación de los valores y principios de los derechos humanos y la paz en la vida de las personas y la humanidad. El sistema universal de promoción y protección de la Organización de las Naciones Unidas, se ha expresado en diversos momentos e instrumentos jurídicos que la educación es un derecho humano universal, cuyos fines son principalmente: a) El pleno desarrollo de la personalidad humana; b) El fortalecimiento del respeto por los derechos humanos; c) La promoción de la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre las personas; d) la amistad entre todas las naciones, poblaciones o grupos y; e) la promoción de acciones para el mantenimiento de la paz.

El reto es hacer realidad el derecho a la educación en derechos humano y paz. Para ello es necesario consolidar y afianzar unas bases teóricas, que desde la pedagogía y la psicología, den mayor consistencia a la educación en derechos humanos y paz, así como la promoción de cambios reales y profundos en la escuela actual con una perspectiva humanista, solidaria, universal e internacional. Una escuela que exprese claramente los valores y principios de los derechos humanos y la paz.

Y, aunque los Estados representados en el sistema de las Naciones Unidas recientemente asumieron nuevos compromisos voluntarios, como la universalización de la educación básica para el año 2015¹⁹⁶. No será ésta una meta realizable o en todo caso duradera si no hay otros cambios profundos en el seno de una educación internacional. La realización efectiva de esta educación en derechos humanos y paz requiere, por lo menos, de los siguientes ingredientes:

A. *Elevar el actual estatus jurídico de la educación:*

Somos conscientes de la importancia que tiene el estado de derecho para la convivencia social y humana, pero también es necesario decir que, en este caso, la Ley no está cambiando sustantivamente la realidad de los derechos humanos para las personas. Es por ello que venimos insistiendo que las promesas, la retórica e incluso las herramientas legales van perdiendo credibilidad y eficacia sino transforman la realidad de los derechos humanos y la paz. Esto exige avanzar más en dos direcciones que se complementan y que

¹⁹⁶. UNESCO: Marco de Acción. Foro Mundial de Educación. Dakar, Senegal del 26 al 28 de Abril de 2000.

nos ayudan a consolidar la expectativa de una mayor dignidad humana y social: por un lado, la necesaria ampliar el estatus jurídico internacional que actual posee el derecho humano a la educación, mientras que por otro lado va la adopción de mecanismos e instituciones de justicia que permitan la judicialización efectiva de estos compromisos ya asumidos desde mucho tiempo atrás.

A pesar de que el derecho a la educación hace parte de los instrumentos más importantes del sistema internacional de las Naciones Unidas, todavía se le ve como una “herramienta” de promoción, más que un derecho que requiere de la protección internacional. Sin duda, es quizás la herramienta más importante para la promoción de los derechos humanos y la paz pero, al mismo tiempo, la falta de medidas que garanticen este derecho, hace que su incumplimiento contribuya a elevar los niveles de pobreza, desencadenando con ello la violación de otros derechos humanos, tales como la participación política, los derechos sociales y la paz.

Una prueba de ello, es que a la fecha en muchos países, incumpliendo abiertamente compromisos internacionales voluntariamente asumidos, todavía hay resistencias gubernamentales para incorporar la gratuidad de la educación y obligatoriedad de la educación en derechos humanos y paz en sus sistemas educativos nacionales. Es por ello que la educación debe ser asumida por la comunidad internacional como un bien cultural de la humanidad que obliga y demanda el compromiso de las naciones con su realización efectiva.

B. Una renovada concepción educativa:

Se requiere en el corto plazo una mayor sensibilidad pública por la educación, que se exprese a través de sanciones contundentes para quienes ejerzan funciones de poder que impacten sobre la integridad de las personas. Nuevamente se trata de ver y promover la clásica noción de la educación como un pilar fundamental para la vida de las personas y de la humanidad en su conjunto. Una educación que reconozca el complejo contexto político, social, tecnológico, económico y cultural en el cual nos encontramos y decida actuar sobre él, incluyendo un enfoque de derechos humanos y paz en su actuar.

En general, los medios de comunicación y la opinión pública han reaccionado y condenado diversas violaciones sistemáticas contra aquellos derechos humanos principalmente civiles y políticos, tales como: ataques contra la libertad de expresión, el uso de la tortura, los fraudes electorales, entre otros. Sin embargo, pocas veces hay reacciones de manera contundente contra las violaciones sistemáticas de los derechos humanos de carácter económico, social o cultural, tales como los derechos a la alimentación, la salud o la educación. En la actualidad un funcionario encargado de hacer cumplir la Ley puede enfrentar a los tribunales de justicia por uso excesivo de la fuerza o por torturar; pero no conocemos que algún funcionario enfrente algún tribunal por provocar hambre o analfabetismo en tiempos de paz. Esta sensibilización

pública debe encaminarse asimismo a la ampliación de un marco legal que permita judicializar y hacer exigible el derecho a la educación, entre otros derechos económicos, sociales y culturales.

Ya es el momento para activar la sanción pública y exigir a los sistemas nacionales e internacionales de protección que deben reaccionar con medidas de carácter coercitivo para poder hacer que las cosas cambien en materia del derecho humano a la educación.

C. *El acceso a la educación sistemática:*

Cuando Paulo Freire se desempeñó como Secretario de Educación en el Municipio de Sao Paulo (Brasil), se propuso como objetivo, entre otros: “Reforzar el incentivo a la participación popular y a la lucha por los derechos sociales del ciudadano, resaltando el derecho básico a la educación pública y popular”¹⁹⁷, lo cual nos indica su interés en el que, desde las políticas públicas, se establecieran mecanismos de garantías para el derecho que tienen todas las personas a la educación. Recordemos que la definición de “educación pública y popular” denota una doble dimensión: la jurídica y la política. Ahora, después de cinco siglos de escuela, la existencia de 113 millones de niños sin acceso a ella, además de unos 880 millones de adultos analfabetos (UNESCO 2000), nos recuerda que nos encontramos ante una afrenta contra la humanidad y en una circunstancia que nos empuja a pasar de la retórica a la justiciabilidad de ese derecho en beneficio de todas y todos.

D. *La calidad de la educación:*

El pleno ejercicio del derecho humano a la educación implica, no solo el acceso al sistema educativo, como vimos antes, sino también a una educación comprometida con estándares de calidad apropiados para la formación de la mujer y el hombre contemporáneo. Esta formación debe incluir, sin duda alguna, los valores y principios de los derechos humanos y la paz.

E. *La educación en derechos humanos y paz:*

Dada la existencia de una relación indivisible entre educación, derechos humanos y paz, éstos deben hacer parte de cualquier sistema educativo en democracia. Son un ingrediente fundador de la escuela moderna occidental, de su naturaleza constitutiva. Y recordemos asimismo, que la enseñanza de los derechos humanos y la paz, son uno de estos objetivos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, mismos que, al igual que la garantía de su acceso, deben ser tutelados por la comunidad internacional.

¹⁹⁷. Paulo Freire. “La Educación en la Ciudad”. Siglo XXI. México, 1997. Pág. 78.

Para que dicho mandato sea coherente con una perspectiva pedagógica, queda la exigencia de vivir la democracia, los derechos humanos y la paz en el sistema educativo, en sus métodos, planes, sus concepciones y fines.

F. La actualización de la profesión docente:

En una necesaria historia de la educación en América Latina y el Caribe, tendría que aparecer el arduo papel que las y los educadores en derechos humanos y paz han jugado en los momentos más críticos de los conflictos sociales y armados del subcontinente. Han sido ellas y ellos los que lograron sembrar para siempre la semilla de una educación comprometida con la promoción de los derechos humanos y la paz.

Ahora, este innegable avance conceptual y metodológico de los derechos humanos y la pedagogía, si han venido cambiando y con ello han generado la necesidad de establecer nuevos e intensos programas de actualización y formación de maestras y maestros. Esto incluye, así como en todos los niveles escolares, la incorporación explícita de los derechos humanos y la paz en los programas para la formación de maestras y maestros. No habrá cambios posibles o sustantivos en las instituciones educativas y en la escuela contemporánea, si éstos no comienzan por cambiar las prácticas y las mentalidades de las y los educadores respecto de los valores y principios de los derechos humanos y la paz.

La carrera docente no debe seguir estando en los eslabones más bajos de la escala profesional. Si las posibilidades económicas de una persona dependen de su grado educativo; si el desarrollo de una nación está directamente relacionado con la formación de su “capital humano”; si el avance mundial es impulsado por la ciencia y la tecnología; si hasta la paz mundial reconoce en la educación un factor esencial para su perdurabilidad, entonces no existe una explicación válida para el grado de abandono social, académico, económico y hasta político en el cual se encuentra inmersa la profesión docente.

G. Sistemas de evaluación para la educación en derechos humanos y paz:

Estas necesidades humanas –como la educación- que han estado en la base de la evolución histórica de los derechos humanos y que también lo han estado en la construcción del saber pedagógico y psicológico, se han evaluado más desde los fundamentos y métodos del saber de los derechos humanos que desde la psicopedagogía. Si nuestra insistencia a lo largo de esta tesis ha sido la de incorporar más el saber pedagógico, sería necesario que recurriéramos entonces, con mayor frecuencia, a sus fundamentos y métodos para evaluar los resultados de los programas que en esta materia se llevan a cabo.

H. *Elevar la tutela internacional:*

Del mismo modo, si la educación es indispensable para el desarrollo social, económico, tecnológico, cultural y otros, entonces sí se requiere un mayor compromiso de los Estados con ella. Supone la presencia claramente visible del derecho humano de todas y todos los ciudadanos por la existencia de políticas públicas claramente establecidas y eficaces para el cumplimiento del Art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH); el Art. 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales o el Art. 26 del Pacto de San Jose. Es decir, dar nuevos pasos que nos permitan ir del avance jurídico existente a la definición clara de políticas y presupuestos públicos para garantizar la realización del derecho humano a la educación. Aunque son caminos de utopía, los clásicos nos han demostrado que si tiene sentido luchar por ellas. Leopoldo Zea nos da a entender que tanto la tutela internacional, así como la paz, son realidades posibles. Comenta el autor que para organizaciones intergubernamentales tales como la UNESCO, la búsqueda de la paz es posible “por la vía de la comprensión que han de guardar entre sí hombres y pueblos”¹⁹⁸

Nótese que algunos de estos temas son ya requerimientos históricos de la educación. Sin embargo, el enfoque de derechos humanos y paz que se les imprime, los actualiza y les renueva. En la mayoría de los casos, se dice que, por ejemplo, no se ha logrado garantizar el acceso a la educación por la falta de recursos suficientes, pero ya sabemos que realmente si existen los recursos para hacerlo: como vimos en el cuerpo de la investigación, los ocho mil millones de dólares americanos que cuesta garantizar la universalización de la educación básica en el mundo, es tan solo una pequeña parte de recursos comparada con los cuarenta y dos mil millones de dólares que destinan tan solo los países más pobres en presupuesto militar. Es por ello que insistimos en que las promesas, la retórica e incluso las herramientas legales han llegado a su límite, exigiendo de estos mismos actores estatales, con la participación de la sociedad, dar un paso más hacia la realización efectiva de estos compromisos ya asumidos desde mucho tiempo atrás.

¹⁹⁸. ZEA., Leopoldo. “Convergencia y Especificidad de los Valores Culturales en América Latina y el Caribe”. CCyDEL, UNAM. México 1987. Pág. 6.

EPÍLOGO:**¡POR SI ALGUIEN LO RECUERDA!**

En la historia de América Latina y el Caribe también se ha reconocido el valor de la educación para la paz:

“Las Altas Partes Contratantes se obligan a organizar en sus establecimientos de instrucción pública, la enseñanza de los principios sobre el arreglo pacífico de las diferencias internacionales y la renuncia a la guerra como instrumento de política nacional, así como de las aplicaciones prácticas de estos principios.”

(Artículo 1. “Convención sobre Orientación Pacífica de la Enseñanza”. Firmada en Buenos Aires el 23 de diciembre de 1936).¹⁹⁹

¹⁹⁹. Por México firmaron: Francisco Castillo Nájera, Alfonso Reyes, Ramón Beteta, Juan Manuel Álvarez del Castillo. Fecha del instrumento de ratificación febrero 8 de 1938, cuya fecha de depósito del documento de ratificación fue marzo 16 de 1938.

BIBLIOGRAFÍA

- ACNUR. Revista Refugiados. Número 105. 1999.
- AGUIRRE., Luis Pérez y MOSCA., Juan José. “Derechos Humanos: Pautas para una Educación Liberadora”. CNDH. México, junio de 1994.
- ALAPE, Arturo. “La paz, la violencia: testigos de excepción”. Planeta Colombiana Editorial, Quinta edición. Bogotá, octubre de 1999. 640 Págs.
- Amnistía Internacional. “Amnistía Internacional en Citas”. Editorial de Amnistía Internacional (EDAI). Madrid, 1986.
- “Informe Anual 2004”. Prólogo. EDAI, España. Índice POL 10/004/2004s.
- “Actores Esenciales de Nuestro Tiempo. Los Defensores de los Derechos Humanos en América”. Índice AMR 01/09/03/s. EDAI. Madrid, 2003.
- “Colombia. Los Derechos Humanos y la Ayuda Militar Estadounidense”. AMR 23/65/00/. Londres, agosto del 2000.
- Amnistía Internacional USA. “Poder inigualable, principios incumplidos. Las implicaciones en los derechos humanos del entrenamiento estadounidense para fuerzas militares y policiales extranjeras”. Nueva York, 2002.
- ARAUJO Freire, Ana María. “La pedagogía de la liberación en Paulo Freire (crítica y fundamentos, 3)”. Grao, 1ª Edición. Barcelona, 2004. 282 Págs.
- ARBOS., Xavier y Otros. “Los Fundamentos de los Derechos Humanos desde la Filosofía y el Derecho”. EDAI. Madrid, 1998.
- ARENDT., Hannah. “La Condición Humana. Vita Activa y la Condición Humana”. Editorial Paidós. Barcelona, 1998.
- AYMERICH Ojea., IGNACIO. “Sociología de los derechos humanos: un modelo Weberiano contrastado con investigaciones empíricas”. Coeditado: Universitat de Valencia y Editorial Tirant lo Blanch. España, 2001. 568 Págs.
- BAGÚ., Sergio. “Tiempo, Realidad Social y Conocimiento. Propuesta de Interpretación”. Siglo XXI Editores. Decimoquinta Edición. México, 1999. 215 Págs.
- “Catástrofe política y teoría social”. Siglo XXI editores. México, 1997.
- BEJARANO., Jesús Antonio. “Una agenda para la paz. Aproximación desde la teoría de la resolución de conflictos”. Tercer Mundo Editores. Bogotá, junio de 1995.
- BEUCHOT P., Mauricio. “Los Derechos Humanos y su Fundamentación Filosófica”. Edición ITESO – Iberoamericana. México 1997.
- BOBBIO., Norberto. “El Problema de la Guerra y las Vías de la Paz”. Gedisa Editores. Barcelona, España, 1981.
- BOLIVAR, Antonio y GUARRO, Amador. “Educación y cultura democráticas”. Cisspraxis, S.A. 1ª Edición, MADRID. 2007. 312 Págs.

- BOUCHEY., L. Francis y otros (Committee of Santa Fe). "Santa Fe I". Nuevo México, EUA. www.geocities.com
- CAMPOY Cervera, Ignacio. "Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente". Dykinson, S.L. 1ª Edición, 2006. MADRID. 288 Págs.
- CANETTI., Elías. "Masa y Poder". Alianza Editorial. Madrid, 2002.
- CARDOSO., Fernando H. y FALETTO., Enzo. "Dependencia y Desarrollo en América Latina". Siglo XXI. 29 Edición. 1999.
- CAVAROZZI., Marcelo. "Más allá de las transiciones a la democracia en América Latina". Nueva Época. Revista de Estudios Políticos. Núm. 74. Oct.-Dic. de 1991.
- CEAAL. "Plan Global 1998 - 2000". CEAAL. México DF, 1999.
- "Plan Latinoamericano para la Promoción de la Educación en Derechos Humanos. Conclusiones de la Asamblea de la Red Latinoamericana de ONGs de EDH y Paz." Caracas, 2001.
- CEPAL. "Notas sobre la economía y el Desarrollo." Enero de 1985. www.eclac.cl/publicaciones/
- "Estudio económico de América Latina y el Caribe 1996-1997". Santiago de Chile, 1997. www.eclac.cl/publicaciones/
- "Estudio económico de América Latina y el Caribe 1999-2000". Santiago de Chile, 2000. www.eclac.cl/publicaciones/
- CEPAL-UNESCO. "Educación y Conocimiento. Eje de la Transformación Productiva con Equidad". 1992.
- CLAUSEWITZ., Carl von. "On War". Chapter I: What is war?. Published by N. Trübner, London, 1873. www.clausewitz.com
- CNDH. "Compilación de instrumentos internacionales de derechos humanos. Tomos I y II". CNDH, 1ª Edición. México, 2003.
- Colegio de México. Biblioteca Digital Daniel Cosío Villegas, Conferencias Internacionales Americanas, Segundo suplemento 1945-1954.
- COMENIUS, Jan Amos. "Didáctica Magna". Ediciones Akal, S.A. 1ª Edición. España, 1986. 328 Págs.
- "Orbis Pictus (1887)". Kessinger Publishing Company. Montana, Abril de 1999. 236 Págs.
- "Pampedia" (o educación universal). UNED, España. 1992.
- COOMBS., Philip H. "La Crisis Mundial en la Educación. Perspectivas Actuales". Santillana, Aula XXI. Madrid 1985.
- DE BEAUVOIR., Simone. "El pensamiento político de la derecha", Siglo XX, Buenos Aires, 1963.
- DEWEY., John. "Democracia y Educación. Una Introducción a la Filosofía de la Educación". Ediciones Morata. Sexta Edición. Madrid. 2004. El título original de la obra: "Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education". Publicado originalmente por: The Macmillan Company, en 1916.
- "El Hombre y sus Problemas". Editorial Paidós. Segunda Edición, 1961. Bs. As. El título original de la obra: "Problems Of Men". Publicado por: The Philosophical library, New York. 1946.
- "Democracia y Escuela". Edición Popular, 1ª Edición. Madrid, 2009. 145 Págs.

- “Experiencia y Educación”. Biblioteca Nueva, 1ª Edición. Madrid, 2004. 128 Págs.
- “Mi credo pedagógico”. Universidad de León, 1ª Edición. León, 1997. 57 Págs.
- FFRENCH-DAVIS., Ricardo. “América Latina después del ‘Consenso de Washington’”. Revista Quórum, Universidad de Alcalá. No. 18, Págs. 140-163.
- FLOWERS., Nancy. Presentación para el encuentro mundial de educación en derechos humanos. Mimeo. Peter Benenson House, London, UK. Septiembre del 2005.
- FREIRE., Paulo. “Pedagogia do oprimido”. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987. 246 Págs.
- “La educación como práctica de la libertad”. Siglo XXI, 35ª edición. México, 1986. 151 Págs.
- “¿Extensión o comunicación?”. Siglo XXI, 12ª edición. México, 1983. 108 Págs.
- “Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso”. Siglo XXI, 3ª edición. México, 1981. 238 Págs.
- “Pedagogia dos Sonhos Possíveis”. UNESP. São Paulo, 2001.
- “La Educación en la Ciudad”. Siglo XXI, 1ª edición. México, 1997. 169 Págs.
- “Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa”. Paz e Terra, 33ª edição. São Paulo, 2006. 148 Pags.
- “Pedagogia da tolerância”. Editora Unesp, 1ª edição. São Paulo, 2004. 330 Pags.
- GADOTTI, Moacir y TORRES, Carlos A. “Paulo Freire: una biobibliografía”. Siglo XXI. 1ª Edición. México, 2001. 776 Págs.
- GARCÍA., J. Domingo y HERNÁNDEZ, Ma. Guadalupe. “Semblanza Biográfica de Paulo Freire”. Acción Educativa. Revista Electrónica del CISE-UAS. Volumen I, Número 0, Agosto de 1999. Sinaloa, México.
- GIL Bárcena., Fernando y JOVER., Gonzalo. “La Escuela de la Ciudadanía. Educación, Ética y Política”. Editorial Desclée de Brouwer. Colección Aprender a Ser. Bilbao, 1999. 184 Págs.
- GONZÁLEZ A., Jesús. “Ética y Derechos Humanos”. CNDH. México DF, mayo del 2000.
- GÓMEZ J., Carlos M. “Educación en derechos humanos y en democracia: ¿realidad o utopía?”. En “Pedagogía y Derechos Humanos en América Latina”. Novib-CEAAL. Lima, 1995.
- GONZÁLEZ., Lorena. “Compilación Básica en Derechos Humanos”. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, 1994.
- GONZÁLEZ Casanova., Pablo. “Globalidad, Neoliberalismo y Democracia”. 1ª. Edición, UNAM / CIICH. México, 1995.
- ROUSSEAU., Jean-Jacques. “Emilio o la educación”. Tomo I y II. Editorial Bruguera, 2ª Edición. Barcelona, 1976.
- “Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos”. Editorial tecnos, 3ª edición. Madrid, 1995. 265 Págs.

- KANT., Immanuel. "Sobre la Paz Perpetua". Editoriales Tecnos. Madrid, 1996.
- KLIKSBERG., Bernardo. "Mitos y falacias en el debate sobre el desarrollo económico y social y la gobernabilidad en América Latina". Conferencia presentada en el Seminario Regional: "ONGs, Gobernancia y Desarrollo en América Latina y el Caribe". Mimeo. Noviembre del 2001. Montevideo, Uruguay.
- KOZIK., Frantisek. "Comenio. Ángel de la Paz". Editorial Trillas. Biblioteca: Grandes educadores No. 7. México, noviembre de 1996.
- LAFER., Celso. "La Reconstrucción de los Derechos Humanos. Un Dialogo con el Pensamiento de Hannah Arendt". 1ª Edición en Español. FCE. México, 1994.
- LAZAÑA., Marcelo. "Como Llega América Latina al Siglo XXI". Capítulo I. Instituto Internacional de Gobernabilidad. Mimeo, Barcelona, 2000.
- LONDOÑO., Juan Luis. "Pobreza, Desigualdad y Formación del Capital Humano en América Latina (1950-2025)". Estudios del Banco Mundial sobre América Latina y el Caribe, World Bank, Washington, USA, 1996.
- LUKES., Steven. "De los Derechos Humanos. Cinco Fábulas sobre los Derechos Humanos". Editorial Trotta, 1998.
- MAGALLÓN Anaya., Mario. "La Democracia en América Latina". UNAM / Plaza y Valdés editorial. México, Febrero del 2003.
- MAGENDZO., Abraham. "Educación en Derechos Humanos". Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá, 2005.
- MANEM., Max Van. El Tacto en la Enseñanza. El Significado de la Sensibilidad Pedagógica. Paidós Educador. Barcelona, 1998.
- MARTINEZ de Brigas, ASIER. "Teoría y práctica de la educación en derechos humanos". Alberdania S.L. 1ª Edición Española, 2008. 440 Págs.
- McLAREN, Peter. "El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución". Siglo XXI, 2001. 1ª Edición, 2001. México. 287 Págs.
- NASSIF, Ricardo. "Pedagogía de nuestro tiempo". Editorial Kapelusz. Bs. As., 1965.
- OACNUDH. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en México. "Diagnóstico sobre la Situación de los Derechos Humanos en México". Anders Kompass, Representante de la OACNUDH y Coordinador del Diagnostico. México, 2003.
- ONU. "Declaración y Programa de Acción de Viena". Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena, 14-25 de junio de 1993, doc. ONU A.CONF.157/24.
- PIAGET., Jean. "La Actualidad de Juan Amos Comenius". Publicado originalmente como introducción del libro: "Jean Amos Comenius, 1592-1670: pages choisies". París, Unesco, 1957, págs. 11-33.
- PAZ, Octavio. "La Estación Violenta". Colección Letras Mexicanas, FCE. México, 1958.
- PNUD. "La Democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos". Alfaguara S.A. Perú, abril del 2004.
- PNUD. "Informe de desarrollo humano 2007 – 2008". Grupo Mundi-Prensa. México, 2007.

- RAMIREZ, Gloria. "La Educación Ciudadana ante los Retos de la Democracia en México". UNESCO. México 2005.
- RANGEL Suárez, Alfredo. "Colombia: Guerra en el fin de Siglo". Tercer Mundo Editores y Universidad de los Andes. Bogotá, mayo del 2000. Quinta Reimpresión. Pág. 138.
- REYES., Alejandro. "Pacificar la Paz. Lo que no se ha negociado en los acuerdos de paz". Director de la Comisión de Superación de la Violencia. Publicado por la Universidad Nacional de Colombia, El CINEP, La Comisión Andina de Juristas y CECOIN. Bogotá, marzo de 1992. 301 Págs.
- ROGERS, A.P.V. "Una guerra sin víctimas". Revista Internacional de la Cruz Roja. Nº 837, marzo del 2000. Págs. 165 - 181
- SEN, Amartya. "Desarrollo y libertad", Madrid, Ediciones Planeta, 2000, Pág. 13.
- SOBREVILLA., David. (comp.) "El Derecho, La Política y La Ética". Siglo XXI. México, 1991.
- SCHMITT., Carl. "El concepto de lo político". Alianza Editorial. Madrid, 1999, Pág. 56 y ss.
- SCHAFF., Adam. "Historia y Verdad". Editorial Grijalbo. México, 1971. Pág. 12
- SCOTT., James C. "Los Dominados y el Arte de la Resistencia". Ediciones Era. México, 2000.
- TORRES C., Alfonso. "Movimientos Sociales y Organización Popular". Unisur, 1997. Bogotá. 190 Págs.
- TOURAINÉ., Alan. Entrevista Lavanguardia.es. Barcelona. Noviembre 15 del 2005
- UNESCO: Marco de Acción. Foro Mundial de Educación. Dakar, Senegal del 26 al 28 de Abril de 2000.
- UPRIMNY, Rodrigo. "¿Justicia transicional sin transición? Verdad, justicia y reparación para Colombia". Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (DeJuSticia), Bogotá, 2006, 230 Págs.
- UNESCO. "UNESCO y la Educación en Derechos Humanos". Sección "Paz y Educación para los Derechos Humanos". División de Promoción de la Educación de Calidad. www.unesco.org/education
- UNESCO. <http://portal.unesco.org/es/>
- VERGES R., Salvador. "Derechos Humanos: Fundamentos". Editorial Tecnos. Madrid, 1997. Pág. 34.
- VERGER i Planells., Antoni. "El sutil poder de las transnacionales. Lógica, impacto y funcionamiento de las grandes empresas en un mundo globalizado". Colección Contrargumentos 2. Universitat Politècnica de Catalunya, Observatorio de la deuda en la globalización. Icaria Editorial, 2003.
- WEBER., Max. "La ética protestante y el espíritu del capitalismo". FCE. México, 2003.
- WESTBROOK, Robert B. "John Dewey (1859-1952)". UNESCO, Revista Perspectivas, vol. XXIII, nos 1-2, 1993.

- YÁÑEZ, César; ABBOTT, Felipe y MATUS Mario. “La Paradoja de Aquiles y la Tortuga: Analfabetismo y Desarrollo en América Latina durante el Siglo XX”. Mimeo, PNUD. Madrid, 1998.
- ZEMELMAN., Hugo. “De la Historia a la Política”. Siglo XXI. México, 1989.
- ZEA., Leopoldo. “Convergencia y Especificidad de los Valores Culturales en América Latina y el Caribe”. CCyDEL, UNAM. México 1987.