

Es tiempo de acción. Lo afirma y reivindica, en su prólogo a esta obra, Federico Mayor Zaragoza, Presidente de la Fundación Cultura de Paz y ex-Director General de la UNESCO, en su esperanzada invitación a que la ciudadanía tome la palabra en nombre de la paz y la democracia, adentrándose paso a paso "en los nuevos caminos de un futuro que ha de ser luminoso". Y, por ello, fraterno y justo, equitativo y libre, conciliador y humano; como quisieron serlo los *Derechos* con los que hace poco más de sesenta años los pueblos alzaron su voz cívica, proclamando la firme voluntad de combatir el miedo y la miseria, la opresión y las desigualdades, la violencia y la codicia, la esclavitud y las servidumbres.

Estamos todavía lejos de conseguirlo. Cuando todo parece indicar que la política está más desbordada que nunca por las fuerzas de la economía y sus mercados financieros, restablecer la confianza en los *Derechos Humanos* forma parte de los propósitos declarados para cualquier cambio de rumbo que pretenda ser verdaderamente transformador, ética y socialmente liberador de las múltiples ataduras que atrapan a la Humanidad desde hace décadas.

Procurar otros horizontes para una convivencia local-global más armónica y pacífica constituye, sin duda, una tarea ingente y desafiante. En ella, la educación y la cultura han de desempeñar un protagonismo clave: el que hemos de asumir activamente las personas y comunidades en la construcción de una cartografía civilizatoria alternativa a la que caracteriza nuestros más convencionales modos de pensar, actuar y desarrollarnos.

ISBN 978-950-808-595-5



017805081085955


HomoSapiens
 EDUCACIÓN

Los derechos humanos en la educación y la cultura

Del discurso político a las prácticas educativas

José Antonio Caride
(coord.)

Américo Peres
Liliana Sanjurjo
Rosario Ortega
Héctor Pose

Prólogo
Federico Mayor Zaragoza


HomoSapiens
 EDUCACIÓN

Los derechos humanos en las políticas educativas

por José Antonio Caride Gómez

Introducción

Han transcurrido más de sesenta años desde que la comunidad internacional, convocada por Naciones Unidas en el Palais de Chaillot de París, resumiera su “ideal común para la Humanidad” en un texto de menos de 2000 palabras: la “Declaración Universal de los Derechos Humanos”. En términos históricos, dirá Ignatieff (2003: 31), se trata de un documento que ha aportado un gran progreso moral al mundo entero, otorgándoles por vez primera a los individuos —fuera cual fuese su raza, religión, género, edad o cualquier otra característica— “unos derechos que podían oponer a las leyes estatales injustas o a las costumbres opresivas”.

Su aprobación entonces, sin ningún voto negativo por los 58 Estados Miembros de la Asamblea General de la ONU, aunque con 8 abstenciones y dos ausencias en la votación, tenía “un alcance revolucionario”, ya que “se trataba nada menos que de dejar atrás una tradición centenaria de las relaciones internacionales basada en una concepción rígida de la soberanía absoluta del Estado en el orden interno, incluso cuando ello conduce a toda clase de tropelías contra los seres humanos” (Yáñez, 2008: 55). Más aún, dirá Irene Khan (2008: 58-59), Secretaria de la organización para la defensa de los Derechos Humanos de Amnistía Internacional, “el 10 de diciembre de 1948 nació un texto destinado a cambiar la conciencia del ser humano (...). Por primera vez en la historia, un grupo de dirigentes actuó movido por el convencimiento de que sólo un sistema multilateral de valores universales, basado en la igualdad, la justicia y el Estado de derecho, podría hacer frente a los retos de futuro. Resistieron las presiones políticas, y reconocieron que la universalidad de los derechos humanos —todos los seres humanos nacen libres e iguales— y su indivisibilidad —todos los derechos se deben satisfacer con idéntico

compromiso— son la base de nuestra seguridad colectiva y de nuestra humanidad común”.

En las últimas décadas, cerca de 100 países han reflejado en sus Constituciones nacionales los principios establecidos en la Declaración, ratificando las convenciones y los pactos internacionales que proyectan su desarrollo jurídico en el ámbito de sus competencias políticas y normativas, sobre todo en cuestiones que afectan directamente al respeto a las libertades y a la dignidad humana, a la igualdad, la justicia, la participación ciudadana, la seguridad o a la protección social. Sin duda, cualquier aspiración de los pueblos o de las naciones a su admisión formal en el seno de la comunidad internacional de los Estados sociales y democráticos de derecho requiere compromisos con estos principios, por mucho que la distancia entre lo que se dice en su redacción y lo que se hace en nombre de tales derechos, sea objeto de reiteradas controversias y frustraciones. Lo ha recordado recientemente Mary Robinson (2008: 64), ex Presidenta de Irlanda y Presidenta de Realizing Rights. The Ethical Globalization Initiative, al apelar a la necesidad de hacer realidad el sueño visionario que supone declarar explícitamente que “todo ser humano tiene derechos”, a tenor del enorme contraste que existe en la práctica “entre las obligaciones relacionadas con los compromisos adquiridos y las realidades existentes, muy especialmente a partir de los atentados contra Estados Unidos en septiembre de 2001”. Una Declaración —añade— en la que es frecuente pasar por alto su enfoque integral, a pesar de que es todavía más importante en la actualidad que hace sesenta años, sometidos como estamos a una profunda crisis económica, alimentaria, climática, etc., de alcance planetario.

Sin poder obviarla, todo indica que la defensa de los derechos inherentes a la condición humana debe ocupar un lugar central en los programas y en las estrategias internacionales. Pero también en las políticas de los Estados, en sus diferentes ámbitos de decisión y acción, así como en los desafíos que tienen pendientes, aunque no puedan agotarse en ellos (Cançado, 1998); además, será imprescindible dar cabida a la iniciativa de los ciudadanos, a las organizaciones y a los movimientos que dinamizan su protagonismo en el escenario de lo que hemos dado en llamar sociedad civil. La experiencia acumulada induce a pensar que seguirá siendo complicado; ya que —como ha declarado Kenneth Roth, Director Ejecutivo de Human Rights Watch, con motivo de la celebración del 60 aniversario de la Declaración—, por mucho que las palabras en las que se basa son estimulantes, “el reto está en aplicarlas” (Mairson, 2008: s/p).

En verdad, no ha sido fácil lograrlo en el pasado. Tampoco parece que lo será en el futuro, sea cual sea el ámbito de los derechos económicos, sociales o culturales en el que nos situemos; entre otros, los que ponen énfasis en la transcendencia de la educación y la formación para *todos los humanos* y del *todo en lo humano*. Con certeza, sus principios están muy lejos de concretarse en los resultados tangibles que trazan como deseables las políticas educativas que se adoptan, aún cuando la mayoría de los países se hayan comprometido con Marcos de Acción —por ejemplo, el acordado en Dakar, en 2000— que obligan a un cumplimiento exigente de los “mínimos éticos” que se asocian al Derecho a la Educación: contribuir al pleno desarrollo de la personalidad humana, al respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favoreciendo la comprensión, la tolerancia, la amistad y el mantenimiento de la paz. Todos ellos, pilares básicos de la razón cordial que ha de sustentar el concepto de ciudadanía cosmopolita (Camps, 2007) que precisamos en los inicios del siglo XXI para construir un mundo a la altura de lo que merecen los seres humanos.

La necesidad de educar en los valores ciudadanos, con métodos y contenidos plurales, en distintos contextos y con la participación activa de diferentes actores sociales, está en la base de los requerimientos que implican el pleno respeto a los Derechos y Libertades que se proclaman en la Declaración Universal. Así queremos interpretarlo y reivindicarlo, con toda la radicalidad que la sociedad ha de atribuirse en el derecho a formar ciudadanos y ciudadanas que sean libres, responsables y conscientes, críticos consigo mismos y con las realidades que los rodean; pero que, al mismo tiempo, lo sean con cualquier afán que lleve a coartar y/o patrimonializar —pedagógica, religiosa, ideológica, moral o culturalmente— la libertad de aprender a ser personas, individual y colectivamente.

Una educación, por tanto, que al combatir con el mismo empeño los fundamentalismos y el relativismo, la opresión y la indolencia, se afirma en su vocación problematizadora, crítica y emancipatoria. Porque en la tensión que acostumbra a emerger entre lo deseable y lo posible, la educación nunca podrá renunciar a los propósitos transformadores que son inherentes al conocimiento, a la libertad de pensamiento, de conciencia o de expresión. Y, por ello, plenamente congruente con las oportunidades educativas que han de ponerse al alcance de cada persona, desde su infancia hasta la vejez, para que puedan tomar decisiones por sí mismas y con otros, asumiendo las consecuencias que comportan. De ahí que coincidiéramos con Magendzo (2006), en reconocer la vitalidad de la pedagogía

crítica para educar en los derechos humanos, como una educación que interroga y cuestiona las estructuras de poder dentro y fuera del sistema educativo, contribuyendo a que las personas más allá de ser objeto de derechos sean, con todo el recorrido semántico que cabe atribuirle a la expresión, sujetos de derecho.

Aunque nos pese decirlo, no podemos obviar que “tras seis decenios de promesas incumplidas, los Derechos Humanos estén en riesgo” (2008: 59). Como tampoco podemos pasar por alto que en ellos, a pesar de las muchas incongruencias a las que siguen dando lugar, la educación —como un derecho humano fundamental— se juega buena parte de sus posibilidades de futuro, no sólo las intencionalidades políticas y en las consecuencias prácticas que de ellas puedan derivarse; sino, y muy sustancialmente, en su potencial capacidad para dotar a nuestras sociedades del mínimo “moral común” que se necesita para alentar la esperanza de un nuevo universalismo, bueno para todos los pueblos y todas las personas, abierto al futuro de una nueva civilización planetaria (Santos, 2000).

Así se admite cuando se pone énfasis en la naturaleza política y educativa de los Derechos Humanos, con un triple propósito (Caride, 2007): de un lado, el que reivindica políticas educativas que otorguen un mayor protagonismo a la educación en los derechos humanos; de otro, el que concibe la Educación para los Derechos Humanos como una opción política y pedagógica. Finalmente, el que reclama una mayor convergencia entre los discursos políticos y las prácticas educativas, repensando los viejos y nuevos desafíos que a los que deben hacer frente los Derechos Humanos, en clave pedagógica y social.

1.1. El derecho a tener derechos

Todas las democracias, en sus diferentes modos de concretar la participación de los ciudadanos en el quehacer político y social, reconocen explícitamente que los Derechos Humanos son un referente clave para la convivencia; o, si se prefiere, como diría Rawls (2001: 83), la condición necesaria de cualquier sistema decente de cooperación social al que animen principios, normas y valores que garanticen la dignidad de las personas con criterios de justicia, libertad e igualdad. Y, por tanto, como ha explicado José Antonio Marina (2006: 123) al advertir que los derechos de la ciudadanía son mucho más que un conjunto de preceptos individuales mediante los que se ampara, protege y favorece la autonomía e

independencia de los sujetos, son un soporte fundamental del vínculo social, al que contribuyen incentivando las responsabilidades mutuas y los deberes compartidos.

La legitimidad de las democracias —que no debería ser otra que la legitimidad de la política— nos remite a ellos, apelando a los Estados y a sus Constituciones para que se comprometan decididamente con la defensa de los Derechos Humanos, como “*un ideal común por el que todos los pueblos naciones deben esforzarse*”; también a través de la enseñanza y la educación. Porque, como ha afirmado David Held (1997), en los Derechos Humanos residen compromisos incuestionables para el sustento de las democracias y la cohesión social, que más allá de amparar, proteger y favorecer la autonomía e independencia de los sujetos, los reconoce y agranda en su condición ciudadana. Así lo entiende Martínez Pisón (1997: 28), al asociar las concepciones modernas del Estado a los Derechos Humanos. En su opinión, existe una estrecha relación entre el reconocimiento de tales derechos y la democracia, entendida ésta como “el marco más idóneo para una convivencia pacífica entre personas libres e iguales”, ya que, en última instancia, “en la medida en que se cumplan correctamente estas previsiones, los derechos devienen en potentes instrumentos de legitimidad del Estado de Derecho y de los sistemas democráticos”.

Incluso más: a los Derechos Humanos deben los Estados de Derecho mucho de lo que han avanzado en la institucionalización jurídica de la democracia, concretada en los principios éticos y políticos justifican su intervención y/o mediación en la vida de los ciudadanos apelando a la protección de sus libertades, al respeto a la ley, a la procura de mayor bienestar, a la igualdad de oportunidades, a la justicia social, a la seguridad, a la protección ambiental o al desarrollo espiritual, cultural, mental y físico de todas las personas, de un modo especial cuando han de ser objeto de atención por razones de dependencia, exclusión o riesgo social.

En este sentido, son muchos los que consideran que la doctrina de los Derechos Humanos debe ser estimada como una base moral con la que fundamentar la regulación del orden geopolítico contemporáneo, trascendiendo al Derecho y a los preceptos constitucionales por los que se rigen las naciones-Estado. Que esto suceda explica el permanente debate del que son objeto los Derechos Humanos en las ciencias sociales, en general, y en las ciencias políticas, en particular, insistiendo en observar la democracia —como un sistema de valores que posibilita la participación del pueblo en su propio gobierno— como el marco idóneo e inexcusable para la promoción, el respeto y la consolidación de los Derechos

Humanos y de las libertades fundamentales en todos los pueblos. Un artículo de fe de una cultura terrenal que teme no creer en nada más, dirá Michael Ignatieff (2003: 75): “la lengua franca del pensamiento moral global, tal como el inglés se ha convertido en la lengua franca de la economía global”.

En un mundo incierto e imprevisible como el que habitamos, cuando “todavía hay muchos países con dificultad para satisfacer un nivel mínimo de las necesidades de su población, y muchas gentes que viven en la penuria” (Montagut, 2008: 17), los ideales y valores que alientan los Derechos Humanos han de inscribirse con decisión en la cotidianeidad de las interacciones sociales, de sus problemas y las soluciones que han de adoptarse para favorecer la integración cívica y la cohesión social en el seno de cada sociedad. Porque, como también señala la profesora Montagut (Ibíd.: 17-18), “la democracia debe ser algo más que representación parlamentaria y libertad para la ciudadanía” al requerir también “unas políticas que redistribuyan la riqueza, atiendan las necesidades de los ciudadanos y hagan que éstos se sientan solidarios con los demás y responsables de sus prójimos. Sin olvidar un tercer elemento, el hecho de que tanto una democracia exigente como una política pública decente necesitan no sólo de la actividad de un gobierno al servicio de la sociedad sino también de una sociedad civil autónoma y participativa”.

En consecuencia, y por muy importante que sea la responsabilidad de los Estados y de los poderes públicos en su desarrollo, la cuestión invoca directamente al protagonismo de cada persona —individual y colectivamente considerada— en el logro de un mejor futuro para la Humanidad, que al tiempo que preserva las conquistas sociales puestas a su alcance es capaz de hacer frente a la vulneración o precariedad que afecta a millones de ciudadanos en el ejercicio de sus derechos cívicos y sociales (Moreno, 2000).

Pero también apela, inexcusablemente, a la educación y a la política. No en vano, el artículo 26 de la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” (1948), adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su resolución 217 A (III), reconoce explícitamente que “toda persona tiene derecho a la educación”, esperando que ésta tenga “por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

A este empeño han vinculado su quehacer institucional diferentes Organismos y Entidades de ámbito nacional e internacional, reflejadas en un amplio elenco de Declaraciones, Recomendaciones, Pactos, Directrices, Planes o Programas de Acción, etc., así como de prácticas y actividades a las que subyace una intencionalidad común en clave política: que la educación contribuya al entendimiento, la solidaridad y la tolerancia entre los individuos y entre los grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, fomentando conocimientos, valores, actitudes y aptitudes favorables al respeto a los derechos humanos y al compromiso activo con respecto a la defensa de tales derechos y a la construcción de una cultura de paz y democracia, así como al desarrollo sostenible.

Aludiendo expresamente a la necesidad de inscribir esta educación en la vida cotidiana, primero el “Plan de Acción de Naciones Unidas para la Década de la Educación en Derechos Humanos” (1995-2004), posteriormente el “Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos”, que inició su andadura en 2005, han insistido en la necesidad de que las políticas educativas —en sus distintos ámbitos de competencia: local, nacional, regional e internacional— definiesen estrategias y líneas de actuación conducentes a mejorar los logros alcanzados hasta el presente.

La tarea aún se pretende que llegue más lejos con la decisión adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas (Resolución A/62/439/Add. 6) el 20 de marzo de 2008, de proclamar el “Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos”, empezando el 10 de diciembre de 2008. En él se prevé la realización de actividades que permitan ampliar y profundizar el aprendizaje sobre los Derechos Humanos como forma de vida, basándose en los principios de universalidad, imparcialidad, objetividad y no selectividad, y de diálogo y cooperación constructivos (Resolución 62/171, del 18 de diciembre de 2007). Su objetivo es consolidar la promoción y la protección de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, incluido el derecho al desarrollo. Para examinar las actuaciones emprendidas por los Estados Miembros, los organismos de las Naciones Unidas y las organizaciones de la sociedad civil, celebrarán una sesión especial al final del Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos, en su sexagésimo cuarto período de sesiones. Confiamos en que no sea un esfuerzo baldío en la senda que, como Federico Mayor Zaragoza (2000: 583), finalizando su mandato como Director General de la UNESCO, identificaba como un verdadero imperativo moral orientado a un desarrollo inteligente y democrático del futuro de la Humanidad ante el estado actual de las cosas: “transmitir a

las generaciones venideras una herencia que no esté irremediadamente empañada y contaminada. Se trata de legarles el derecho a vivir en dignidad en una Tierra preservada”.

1.2. Los derechos humanos como noción histórica y construcción social

Hace pocos meses que la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” conmemoró su 60^a aniversario. Y con él, la puesta en valor de una fecha, el 10 de diciembre de 1948, que ha quedado prendida definitivamente en el calendario de la Historia social de los pueblos y de su aspiración a dotarse de un ideario compartido por toda la Humanidad. Anclado en acuerdos que necesitaron más de 1400 rondas de votaciones sobre prácticamente cada palabra, artículo o cláusula, el texto definitivo conseguiría superar el “enfrentamiento entre las propuestas defendidas por los países occidentales y por los países socialistas, cada grupo con orientaciones e inquietudes diversas” (Martínez de Pisón, 1997: 215). Ni se preveía ni resultó fácil redactarlo en medio del ambiente enrarecido de la posguerra, a pesar del convencimiento general de que era preciso aprovechar la ocasión para situar a las generaciones del futuro en un nuevo trayecto convivencial, lejos de las guerras y sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión por mucho que estuviesen presentes en las diferentes concepciones políticas, culturales, jurídicas, filosóficas, religiosas, etc., que se daban cita en la Asamblea.

Sería —como recuerda Yáñez (2008: 55)—, el empeño de Eleanor Roosevelt como presidenta de la Comisión de Derechos Humanos, encargada de la elaboración y aprobación del Documento, “*junto con la pericia, el buen hacer y la habilidad de un puñado de personas comprometidas, [lo que] hizo posible ese milagro*”. Al fin y al cabo, dirá Mary Robinson (2008: 64) enjuiciando históricamente lo que la Declaración venía a aportar, “un cuidadoso equilibrio entre las libertades individuales, la protección social, las oportunidades económicas y las obligaciones a la comunidad”.

Sin lugar a dudas, buscando armonizar estos y otros propósitos, la aprobación de la Declaración por la Asamblea General de Naciones Unidas —con 48 votos a favor, ninguno en contra, ocho abstenciones (las de la Unión Soviética, los países de la Europa del Este, de Arabia Saudí y Sudáfrica) y dos países Miembros que no estuvieron presentes—,

en el entonces recientemente construido Palais de Chaillot de París, tres años después de la creación de la ONU y bajo la sombra alargada de los horrores provocados por la Segunda Guerra Mundial, transfería al devenir de los pueblos y de las naciones dos circunstancias de profundo calado socio-político y ético. Cuando menos, en dos perspectivas:

- De un lado, y mirando al pasado, el logro de un texto explícito a favor de la familia humana y de la dignidad inherente a todas y cada una de las personas que la integran, por el simple hecho de serlo;
- de otro, mirando al futuro, el desafío que suponía (y todavía supone, acaso hoy más que nunca) afrontar un cambio de rumbo en los modos de hacer y de ser sociedad, con el sustrato común que supone tener —en los términos expresados en el Preámbulo del documento finalmente aprobado— como aspiración más elevada de cada persona “el advenimiento de un mundo en el que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de la palabra y de la libertad de creencias”.

En este sentido, como ha observado Cassese (1991), puede que lo que verdaderamente importe de la Declaración, más allá de sus formulaciones discutibles y ambiguas —sin la fascinación, la solemnidad retórica o el ímpetu emotivo que caracterizó la “Declaración de Derechos del Buen Pueblo” de Virginia (1776) y a la “Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano” (1789), emanada de la revolución francesa—, fuese y sea su capacidad para constituirse en un firme punto de referencia para miles de millones de individuos, entonces y aún ahora. De modo tal que, a pesar de las importantes lagunas e insuficiencias que puedan reconocérsele, “gracias a ella, la sociedad de los Estados se ha esforzado por salir gradualmente de los años oscuros en que sólo el dominio y la fuerza (los ejércitos, los cañones y los navíos de guerra) constituían el parámetro para juzgar la importancia de los Estados. La Declaración ha favorecido el surgimiento —aunque débil, tenue y no bien precisado— del individuo en el marco de un espacio antaño reservado exclusivamente a los Estados *soberanos*. *Ha puesto en marcha un proceso irreversible del que todos deberíamos alegrarnos* (Cassese, 1991: 57).

En este trayecto la Declaración, más allá de proclamar los Derechos, hará un llamamiento a favor de la transformación del orden social con claras implicaciones éticas, políticas y jurídicas. En opinión de Asbjørn Eide (1998), fundador del Instituto Noruego de Derechos Humanos de la Universidad de Oslo, esto supondrá que además de dotar la comunidad

internacional de una plataforma moral que exige poner en valor la libertad y la dignidad de todas las personas, se le ofrece un proyecto de orientación futura que requiere continuos esfuerzos para hacer del respeto a los derechos humanos una realidad universal. Con ambas perspectivas, Eide considera que la importancia de la Declaración radica al menos en cinco aspectos principales:

- a. La restauración y consolidación de un proceso de normalización política democrática, que se inició en algunas sociedades en los siglos XVII y XVIII pero que desde entonces ha estado sometido a continuas confrontaciones ideológicas.
- b. La extensión y profundización en los conceptos inseparables de libertad e igualdad, así como en sus interrelaciones en circunstancias concretas.
- c. La ampliación de los contenidos inherentes a los derechos humanos en relación con las concepciones tradicionales, superando "algunas de las críticas de las que habían sido objeto anteriormente los conceptos de derechos civiles y naturales".
- d. La proclamación del alcance universal que debería darse a los derechos, de modo tal que todas las personas en cualquier parte del Planeta puedan disfrutar de ellos.
- e. La legitimación de su cumplimiento al amparo de la legislación y de las dinámicas que se establezcan en el complejo entramado de las relaciones internacionales.

Por lo demás, todo indica que en su evolución confluyen tres orientaciones complementarias (Peces Barba, 1990: 11-13), "de reflexión intelectual primero (Leibnitz, Kant, Maritain), de acción política y de formulación jurídica después, [que] arrancará débilmente en el siglo XIX, en la lucha contra la esclavitud, pero alcanzará su impulso más fuerte con la Sociedad de Naciones y sobre todo con Naciones Unidas, a partir de finales de la segunda guerra mundial". Y en relación a los cuales deben destacarse dos rasgos: "por un lado el cambio que desde los textos liberales del siglo XVIII se ha producido en cuanto a los titulares de los derechos, a los destinatarios de su protección, y por otro, la relevancia que para su eficacia han alcanzado dimensiones sociales ajenas a los componentes centrales de los derechos de carácter ético, político y jurídico".

También debe anotarse en el haber de este proceso la tendencia a definir y clasificar los Derechos Humanos en diferentes "generaciones", atendiendo al momento en el que se proponen, a las circunstancias políticas

coadyuvantes, a los intereses o a las realidades emergentes de una sociedad envuelta en rápidas transformaciones. Inspirándose en los ideales de la revolución francesa (libertad, igualdad y fraternidad), sería el ex Director de la División de Derechos Humanos y Paz de la UNESCO, Karel Vasak (1978), quien introduciría el concepto generacional en el reconocimiento internacional de los Derechos Humanos, en su tránsito desde una lectura esencialmente individualizadora hasta un enfoque comunal. Al día de hoy, y a pesar de los detractores de las tesis generacionales, es habitual que se identifiquen tres, cuatro y hasta cinco "generaciones" de derechos:

- Los considerados de primera generación o "derechos civiles y políticos", que cabe agrupar en una doble vertiente: de un lado, los derechos y libertades personales; de otro, los derechos políticos o de participación. En su conjunto, son derechos que instituyen los principios democráticos en los que deben sustentarse los Estados de Derecho, con una clara inspiración liberal y burguesa, en buena medida limitantes del poder estatal en relación a los individuos: libertad de expresión, libertad individual, libertad de conciencia y religión, derecho a la propiedad, derecho de participación política, etc.
- Los derechos de segunda generación, que se concretan en aspectos "económicos, sociales y culturales", ponen énfasis en la igualdad y en la necesaria satisfacción de las necesidades básicas de los individuos en tanto que miembros de una comunidad política que debe garantizar materialmente la democracia a través de la intervención de los poderes públicos. De ahí que su objeto sea el trabajo, la vivienda, la educación, la seguridad social, la cultura, el acceso a unas prestaciones sociales públicas, etc. que requieren la decisiva actuación estatal, al situarse su concreción material más allá del sujeto mismo. Como ha analizado Alonso (1999: 79), al ser unos derechos que acabarán siendo formalmente asumidos por los Estados nacionales también se convierten en un compromiso que sus Administraciones adquieren con una provisión continuada de bienes públicos para una población que verá ampliado el ámbito positivo de su ciudadanía. De este modo, las políticas de bienestar se situarán "en el centro de una complicada arquitectura jurídico-económica que enlazaba un nuevo ajuste normativo entre individuo y sociedad —sobre todo mediante el reconocimiento de 'derechos de bienestar' que se compensaban con la provisión de bienes públicos—, con la función económica de reactivar los ciclos económicos utilizando esas políticas públicas como medios de expansión de la demanda efectiva".

- Los derechos de tercera generación, cuya titularidad es “difusa” y a los que se suele aludir como “derechos colectivos” o de la “solidaridad”, aspiran a dar respuesta a las nuevas realidades que surgen en el Planeta y a las incesantes transformaciones socio-políticas, económicas, demográficas, culturales, tecnológicas, etc. que en el mismo se vienen produciendo desde los años setenta. Sin que estén suficientemente precisados y catalogados, en ellos se incluyen el derecho al medio ambiente, a la paz, al desarrollo sostenible, al ocio, a la justicia transnacional, etc. En ellos, y como un modo de afrontar circunstancias discriminatorias o de riesgo futuro, se apela a al valor de la solidaridad humana arropada en los principios que inspiran la libertad, las virtudes cívicas y la calidad de vida en tu totalidad.
- La imprecisa y discutida “cuarta generación” de derechos toma como referencia las preocupaciones y atenciones asociadas al progreso tecnológico y a sus consecuencias prácticas en el plano de la bioética —eutanasia, aborto, etc.—, los tratamientos genéticos y a los bienes públicos (diversidad cultural, patrimonio histórico y económico, etc.). Su aparición, todavía emergente, es interpretada por muchos autores como una expresión de los “derechos republicanos”, conquistados por una ciudadanía que no ha dejado de explorarse a sí misma. Tanto que, como ha observado Alguacil (2006: 14-15), hasta podrá llegarse a una “quinta generación” de los derechos, en la que la democracia amplíe sus fronteras “hacia una orientación participativa y (auto)reflexiva”, con nuevos protagonismos por parte de los sujetos y de los Estados. Para Navarrete (2006: 13), estos derechos representan la actualización, reformulación doctrinal o el desarrollo de “nuevos derechos sociales o expectativas de derechos” con dos posibles recorridos: de un lado, los derechos que “han sido o están siendo incorporados a las leyes y normas políticas y sociales, y que alcanzarían ya en estos momentos un determinado grado de definición y concreción”; de otro, los que se podrían llamar “emergentes”, que aún no han sido incorporados, que a veces sólo están “nombrados pero sin concreción en su desarrollo”.
- La quinta generación, que para algunos autores es la que permitiría dar respuesta a las reivindicaciones de distintos grupos sociales, creemos que está muy lejos de poder tener entidad e identidad suficientes para merecer un tratamiento diferencial, máxime cuando todavía se cuestiona no sólo la existencia de una cuarta generación sino,

en su conjunto, el recurso de clasificar generacionalmente los Derechos con taxonomías que tienden a atomizarlos o a contradecirlos en sus propósitos universales.

Por ello, y aún cuando es frecuente acudir a la perspectiva generacional de los Derechos Humanos para acomodarlos a algún sistema de clasificación o secuenciación temporal, coincidimos con Martínez de Pisón (1997: 175) en que “no está exenta de dificultades, algunas de peso”. Sin duda, como argumenta el autor, tienen el mérito de considerarlos como una categoría histórica, ya que son “derechos históricos que surgen en un contexto y debido a circunstancias muy concretas”; aunque “adolece de algunas deficiencias conceptuales que tienen que ver, principalmente, con los derechos concretos que deben incluirse en cada categoría”. Cuando esto ocurre, se asumen importantes riesgos, entre otros el de “caer en un fácil historicismo que atribuya la conquista de ciertos derechos a una clase social —por ejemplo, adjudicar sin más a la burguesía la patente de los derechos y libertades civiles y políticos— por cuanto la historia de la humanidad desde la modernidad es la historia de la progresiva toma de conciencia de los hombres, de las diferentes clases sociales, de su personalidad y anclajes históricos” (Martínez de Pisón, 1997: 177).

Una comprensión cabal, suficientemente argumentada acerca de la naturaleza y el alcance político-social de los Derechos Humanos en nuestras sociedades, requiere —en opinión de Peces Barba (1990)— la convergencia de una doble perspectiva temporal: de un lado, la que en clave sincrónica, permite describir y analizar sus realidades en función de los distintos escenarios del presente; de otro, la que con una visión diacrónica, posibilita entender su origen y evolución como un proceso histórico, en el que jugarán un papel determinante una serie de circunstancias y fenómenos de clara vertebración sociopolítica, cultural y económica. En todo caso, una y otra lectura ponen de relieve la necesidad de interpretar sus logros —y, muy a menudo, también sus fracasos— como un exponente más de las dinámicas sociales que trajo consigo el tránsito a la modernidad y, con ella, los diferentes modos de responsabilizar a los poderes públicos (en particular a los Estados y a los Organismos Internacionales, una vez constituidos), y a la sociedad en general en un mayor respeto a las personas y a sus formas de articular la convivencia.

El perfil diacrónico de los derechos humanos y de las *Declaraciones* en las que se han ido plasmando, cronológicamente asociadas a distintos acontecimientos pasados, no sólo permite contemplar sus realizaciones

como un fenómeno de naturaleza histórica (Bobbio, 1991), sino también como un hecho o, más aún, como un proceso generador de nuevos hechos, al que cabe reconocer y enfatizar en su historicidad.

Lo ha expresado magistralmente Ignacy Sachs, citado por Flavio Piovesan, (2004: 450) al inscribir su contemporaneidad en el territorio de las acciones sociales, afirmando que “nunca se insistirá lo bastante en el hecho de que la ascensión de los derechos es el resultado de luchas, de que los derechos se conquistan, a veces con barricadas, en un proceso histórico lleno de vicisitudes, por medio del que las necesidades y las aspiraciones se articulan en reivindicaciones y en estándares de lucha antes que se los reconozca como derechos”. También, con la misma convicción y afán de perfeccionamiento, lo había expresado antes Hannah Arendt (1974), insistiendo en que los Derechos Humanos no están previamente establecidos, constituyendo una invención humana en constante construcción y reconstrucción.

1.3. De las adhesiones a las controversias: los derechos humanos en el debate intelectual y político

En esta coyuntura —en algunos aspectos paradójica; en otros, afortunada para la educación y para sus potenciales capacidades de sensibilización, formación y activación de una ciudadanía que aspire a mejorar sus expectativas vitales—, todo indica que estamos lejos de resolver con acierto los problemas, controversias, incongruencias e incumplimientos que evocan cualquier alusión más o menos directa a los Derechos Humanos, especialmente en la versión que de ellos se hace en la *Declaración Universal* de 1948.

Porque es una Declaración en torno a la que se han suscitado interpretaciones dispares y controvertidas, que van desde una abierta impugnación de sus fundamentos ideológicos y axiológicos, tildados de hegemónicos, imperialistas y occidentalistas —“no es difícil concluir que las políticas de derechos humanos estuvieron en general al servicio de los intereses económicos y geopolíticos de los Estados capitalistas hegemónicos”, afirmará Sousa Santos (2006: 411)—, hasta la más celosa defensa de sus principios inspiradores, a los que se observa como una especie de religión laica de alcance planetario, generadora de adhesiones inquebrantables en las que el humanismo se idolatra a sí mismo, como si se tratase de un credo o una metafísica.

Ni lo uno ni lo otro, ni esto ni aquello, argumentará Michael Ignatieff (2003: 31), reclamando la legitimidad de los Derechos como un soporte necesario para que los agentes humanos puedan defenderse del abuso y de la opresión: “en términos históricos —dirá—, la Declaración Universal forma parte de una reorganización más amplia del orden normativo de las relaciones internacionales de la posguerra, diseñada para construir un cortafuegos frente a la barbarie... Por primera vez, a los individuos —fuera cual fuese su raza, religión, género, edad o cualquier otra característica— se les garantizó unos derechos que podían oponer a las leyes estatales injustas o a las costumbres opresivas”.

La polémica, a la que certeramente se refiere la profesora Amy Gutmann (2003: 10) en la “introducción” a los ensayos de Ignatieff, trasparenta el complicado equilibrio que los Derechos Humanos han pretendido establecer entre las realidades del mundo existente y las expectativas que alienta el mundo deseado o querido, en términos morales... pero también pragmáticos. Y que, en ningún caso, podrán rehusar dar algún tipo de respuesta a interrogantes aparentemente simples como los que, antes y ahora, preguntaron y siguen preguntando: ¿Cuál es el objetivo de los Derechos Humanos? ¿Cuál debería ser su contenido? ¿En qué sentido son universales? ¿Existe un único fundamento moral que sea válido para un escenario de diversidad? ¿Qué debe permanecer y qué debe cambiar en los Derechos Humanos proclamados? ¿Cómo superar las contracciones que anidan en las palabras a las que recurren? ¿Cómo conciliar sus nobles propósitos con las duras realidades?

No siendo culturalmente posible, ni pedagógicamente estimable, que las respuestas se adentren en la senda del “pensamiento único”, el recorrido ideológico, antropológico, ético, etc., en el que podrán y, acaso, deberán situarse los discursos y las prácticas de los Derechos Humanos afianza la hipótesis de su historicidad, siendo posible afirmar con Piovesan (2004: 450) que la “definición —y también el desarrollo, diremos nosotros— de los derechos humanos apunta hacia una pluralidad de significados”. Ahora bien, volviendo al principio de nuestras argumentaciones, sin que este hecho —que enfatiza la concepción contemporánea que de ellos tenemos— pueda pasar por alto que la Declaración de 1948 constituye un referente ineludible, al dotar a los Derechos de tres propiedades básicas: la universalidad, la interdependencia y la indivisibilidad. O lo que es lo mismo, de una fuerza —y, al tiempo, puede que también de una debilidad— insoslayable, de la que también se hace eco la profesora Piovesan (2004: 451) al afirmar que “cuando se viola uno de ellos, se

violan también los demás”, siendo los Estados los responsables de respetarlos en su totalidad.

Es así como la posibilidad de conjugar el catálogo de los derechos civiles y políticos con el de los derechos sociales, económicos y culturales, llegaría a conformar uno de los principales activos que la Declaración de 1948 legó a la comunidad internacional, a sus organismos e instituciones, a los parlamentos, a los gobiernos y, en general, a todas las sociedades democráticas o en vías de llegar a serlo (Cançado, 1998). En general, se acepta que es una Declaración imbuida de una bondad latente, a la que se asocian distintas posibilidades de concreción práctica, y de la que nunca será fácil prever el verdadero alcance de su devenir histórico, que lleva años debatiéndose en una doble perspectiva de indagación y acción, no siempre incompatibles:

a. De un lado, la que aceptando su actual formulación, denuncia las incoherencias y limitaciones que supone su incumplimiento, demandando alternativas que redunden en la credibilidad y operatividad de todo aquello que los Derechos reconocen o proclaman. En lo fundamental, es una toma de postura que tiende a exculpar determinadas carencias, minimizando el alcance “coyuntural” de la violación de algunos de los derechos políticos, económicos, sociales y/o culturales con el pretexto de seguir una política de “realización” o “implantación” progresiva de tales Derechos por el bien de la población, del futuro del país o del conjunto de la Humanidad.

En esta línea de actuación parecen haberse situado en los últimos años distintos organismos internacionales, como el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, en cuyo Informe del 25 de junio de 2007 se recalca el importante papel que ha de concedérsele a las evaluaciones en materia de derechos humanos; para que mediante procesos transparentes y participativos se utilicen “como base para diseñar estrategias coherentes y dirigidas a abordar problemas específicos que se hayan detectado y promover la plena realización de los derechos económicos, sociales y culturales”.

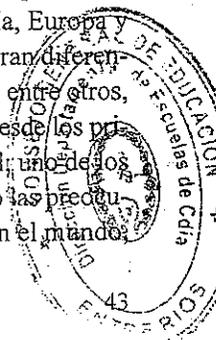
b. De otro, la que partiendo de un cuestionamiento radical de los estilos de desarrollo adoptados en nuestras sociedades, reclama una revisión profunda de los Derechos, de las políticas que los sustentan y de sus principios orientadores. A pesar de que las condiciones en las que vive la Humanidad han mejorado más en las últimas décadas que en cualquier período precedente, se censuran sin

paliativos las reiteradas violaciones e incumplimientos de los Derechos Humanos, poniendo el acento en las duras y opresivas circunstancias provocadas por el neoliberalismo, la globalización hegemónica, los conflictos bélicos, la crisis ambiental..., en un mundo caracterizado por numerosas desigualdades y una “gran pobreza en medio de la abundancia”, según el diagnóstico —nada sospechoso de beligerancias con el estatus quo— realizado en los inicios del nuevo milenio por el Banco Mundial (2000).

Vuelve a ser el historiador y divulgador Michael Ignatieff (2003: 72), en su etapa de director del Carr Center for Human Rights Policy de la Universidad de Harvard, a quien recurrimos para situarnos en el primer itinerario, que no es otro que el de la crisis de los derechos humanos tras más de cinco décadas de “vigencia”. Una crisis que Ignatieff atribuye en primer lugar a “nuestra incapacidad de ser coherentes, es decir, para aplicar los criterios de los derechos humanos al fuerte y al débil por igual”; en segundo lugar a “nuestro fracaso a la hora de conciliar los derechos humanos individuales y nuestro compromiso con la autodeterminación y la soberanía estatal”; y en tercer lugar, a “nuestra incapacidad, una vez que intervenimos en nombre de los derechos humanos para crear instituciones legítimas, que por sí solas constituyen la mejor garantía para la protección de los derechos humanos”. Porque el problema grave, como ya había apuntado Bobbio (1991), cuando nos referimos a estos derechos, no reside tanto en como se justifican y fundamentan sino en como se protegen.

Ciertamente, una parte estimable de la crisis que padecen los Derechos Humanos, ya desde la redacción de su Declaración Universal, tiene su epicentro en la enorme dificultad que supone pasar de las palabras a los hechos —o, tal vez, haciendo un uso más apropiado de los vocablos, de las *declaraciones* a los *derechos*—, tal y como se desvela en los abusos, violaciones, discriminaciones, arbitrariedades, injusticias... que año tras año muestran su frágil “estado” de cuestión en el mundo.

Así lo reflejan los análisis panorámicos o desglosados por países y/o por las grandes regiones —África, América, Asia y Oceanía, Europa y Asia Central, Oriente Medio y Norte de África— que elaboran diferentes entidades y organismos, oficiales y no gubernamentales; entre otros, siendo mercedores de un especial reconocimiento los que desde los primeros años setenta viene redactando Amnistía Internacional; uno de los últimos que hemos conocido (*Informe 2007*) documentando las precipitaciones de este movimiento por los derechos humanos en el mundo.



con una motivación añadida: “emprender acciones que impidan que se cometan y que pongan fin a los abusos graves contra todos los derechos humanos —civiles, políticos, sociales, culturales y económicos—. Desde la libertad de expresión y asociación a la integridad física y mental, desde la protección frente a la discriminación hasta el derecho al alojamiento: todos son derechos indivisibles” (Amnistía Internacional, 2007).

Son muchos quienes piensan que la gravedad de las denuncias y, consecuentemente, la fortaleza de las actuaciones que han de emprenderse para hacerles frente, requieren una “nueva arquitectura de los derechos humanos”. Que no se limite a renovar —estética y generacionalmente— sus centros de interés, sino que vaya directamente a sus esencias, a las raíces, con una política que haga “un abordaje renovado de la tarea de capacitación de las clases y coligaciones populares en sus luchas por soluciones emancipatorias para ir más allá de la modernidad occidental y del capitalismo global” (Sousa Santos, 2006: 428). Una arquitectura, añade, “basada en una nueva fundamentación y con una nueva justificación”. Que ponga énfasis en el sustrato político de los derechos humanos, como punto de partida y también de llegada de las variadas prácticas sociales —entre ellas, la educación o la cultura— en las que se proyecta cotidianamente nuestra condición ciudadana.

La naturaleza procesual y mutable de los derechos humanos, haciendo buenos los juicios de Norberto Bobbio (1991) al advertir que no han nacido todos a la vez ni de una vez, podrá y deberá sugerir cambios que acomoden sus enunciados a las realidades de una sociedad local-global en constante transformación; cambios incluso drásticos, si con ello se consigue aliviar la penuria y el sufrimiento de los miles de millones de personas que habitan en los márgenes de la dignidad, del respeto a sí mismas y del reconocimiento de una vida que merezca la pena vivirse.

Con todo, no podrán soslayarse las virtualidades inherentes al hecho de estar universalmente protegidos y equipados con principios éticos de los que carecimos durante siglos. Porque, tal y como analiza Cassese (1991: 54), la misma Declaración de 1948, pese a todos sus puntos débiles, ha tenido una enorme fuerza de arrastre, erosionando poco a poco “las diversas resistencias de los Estados que inicialmente no la reconocían y los han implicado en el aspecto ético-político. Vale decir que, si bien al principio la aprobación de la Declaración significó sobre todo una victoria de Occidente, a la larga toda la comunidad mundial ha resultado vencedora porque se ha dado a sí misma un ‘código de conducta’ válido para todos”.

1.4. De la naturaleza política de los derechos humanos a las políticas educativas en derechos humanos

Que la acción política refleja las intenciones ideológicas y axiológicas de quienes la promueven, en mayor o menor concordancia con las necesidades y aspiraciones de la sociedad, no constituye ninguna novedad. Como tampoco lo es que, de un modo u otro, sus prioridades sean el exponente de decisiones sujetas a condicionantes de índole estructural, material o moral, en cuyo seno los derechos humanos han ido adquiriendo un protagonismo cada vez más relevante. Al fin y al cabo, argumenta Pisarello (2007), son derechos que están muy ligados a la vida diaria de las personas en ámbitos como el trabajo, la vivienda, la salud, la alimentación o la educación, cuyas dinámicas obligan a los poderes públicos a comprometer sus iniciativas con propósitos y valores que garanticen el ejercicio real de la libertad, la autonomía o la equidad. Todo ello siendo aspectos, procesos o realidades ante los cuales la política nunca es neutra. Menos aún cuando, como han observado Demo y Nunes (1997), se trata de políticas que afectan directamente a la condición ciudadana y a los procesos de desarrollo humano, como sucede con las políticas educacionales.

No son, ni fácilmente podrán ser, neutrales porque tampoco lo son los actores institucionales, profesionales o sociales que participan —directa o indirectamente— en el quehacer educativo. Ni lo son los fundamentos ideológicos y epistemológicos que envuelven al conocimiento y a su transmisión, ni en general a la educación y a los sistemas educativos en sus modos de organizarse y conducirse. Lo señala con acierto López Rupérez (2001), al recordar el enorme influjo que ejercen los aspectos metapolíticos en las prácticas educativas y en su evolución, al ser sistemas que ni moralmente deben, ni materialmente pueden, permanecer al margen de la sociedad y de sus procesos de desarrollo. De ahí que, tanto en la determinación de los fines de la educación como en las múltiples formas de entender las relaciones que se establecen entre las prácticas educativas y la sociedad, el referente ideológico esté siempre presente como un elemento esencial de las concepciones y actuaciones que tales prácticas adoptan.

Siempre ha sido así y lo seguirá siendo, tal y como analizan en un trabajo reciente Marques y otros (2008), aludiendo de forma explícita al contexto europeo; aunque, en muchos aspectos, generalizable al iberoamericano. Porque la educación siempre juega en el terreno de la política,

de igual modo que ésta lo hace en los territorios de aquella. Difícilmente podrían entenderse si no las distintas funciones que ambas comparten históricamente, y de un modo muy nítido desde el momento en que los Estados y sus Constituciones asumen las responsabilidades institucionales que ello conlleva. En los inicios del siglo XX, señalan los autores referidos, la educación tenía atribuidas funciones asociadas a la reproducción social, la legitimación del sistema, del control social o de formación para la ciudadanía conforme a una identidad nacional, determinando en gran medida el acceso a una determinada posición social. Después de la Segunda Guerra Mundial, sus reformas e innovaciones incorporan otros rumbos, en los que ocupan un lugar preferente la consolidación del sistema político democrático, la disminución de las desigualdades sociales o la cualificación de la mano de obra necesaria para el desarrollo económico.

Inexcusablemente, las políticas educativas que inspiran los derechos humanos deben ser políticas comprometidas con la igualdad, por mucho que sus escenarios socioeconómicos y culturales sean una expresión palpable de las enormes desigualdades que existen en el mundo y en el interior de cada sociedad. Porque, como ha expresado Victoria Camps (2002: 330), “el valor intrínseco de los derechos sociales es el de la igualdad de oportunidades: el derecho de cualquier persona a no ser excluida del elenco de oportunidades que las sociedades avanzadas ofrecen”, entre las cuales la educación “es el primer paso”. Por supuesto, todo ello aceptando, como apunta Reimers (2000: 39), que adoptar explícitamente la dimensión política en las acciones —entre otras, las educativas— que buscan la equidad “tiene consecuencias prácticas que van desde su diseño y definición, hasta su implantación y evaluación”.

No basta, por tanto, con el reconocimiento de la libertad o de la dignidad de cada sujeto individualmente considerado, si a partir de ellas no es posible construir su desarrollo pleno e íntegro como un ser social, en la esfera de la comunidad y de las interacciones sociales, tal y como también se proclama de la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” al afirmar, en su artículo 29.1, que “toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad”.

En cualquier caso, referirse a los derechos humanos en clave de política educativa supone aceptar que en su formulación hay dos orientaciones fundamentales, básicas e ineludibles: en primer término, la que hace referencia al derecho a la educación que todos los seres humanos tienen por el mero hecho de serlo, en su dimensión ética y moral; en segundo lugar,

la que vincula este derecho a la evolución de las políticas educativas (en diferentes contextos territoriales y sociales) y a su consecuente —o no— plasmación en leyes de ámbito local, regional, estatal e internacional.

En este sentido, tanto en una lectura diacrónica como sincrónica de las relaciones que se han ido estableciendo entre la política y la educación, son muchas las evidencias que dejan constancia del reconocimiento que los derechos humanos tienen —posiblemente, de forma irreversible en los discursos, aunque sin grandes avances en las realizaciones prácticas que deberían acompañarlos— en las políticas y legislaciones que las desarrollan, mostrando un alto grado de convergencia en cuestiones orientadas al aumento de los índices de escolarización, la elevación del nivel general de la formación de la población, la lucha contra cualquier tipo de discriminación o exclusión, el fomento de la participación en la toma de decisiones, etc.

En Latinoamérica, los siete “Informes Interamericanos de la Educación en Derechos Humanos”, que desde el año 2000 ha realizado el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2008: 7), ilustran suficientemente estos avances “al fijarse la presentación regular de un sistema de informes de progreso de ese derecho en las políticas públicas de los 19 Estados firmantes del Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales”. Como se señala en el documento, son Informes que han favorecido que los derechos —y, más, en concreto, el derecho a la educación— se entiendan como parte de la agenda política, que se les conciba y se les comprenda como “un derecho de obligación”. Para el IIDH, “la educación en derechos humanos no es un contenido más del currículum sino es, principalmente, un derecho humano propio del desarrollo de la democracia”.

En las investigaciones realizadas por este Instituto, y que han dado lugar a la divulgación de sus respectivos Informes la hipótesis general es que “la evolución o progreso en el cumplimiento del derecho a la EDH —Educación en Derechos Humanos— depende de un conjunto de factores relacionados con la seguridad jurídica, el desarrollo institucional, la adopción de políticas, la concreción de tales políticas en normas operativas y en instrumentos pedagógicos, la adecuación de recursos humanos y la dotación de recursos materiales para la educación” (Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos, 2008: 16). Todo ello atendiendo a tres supuestos que se vinculan a las bases normativas en las que han de sustentarse las actuaciones que se lleven a cabo:

- Que todas las personas, sin distinciones, tienen derecho a recibir EDH.
- Que el Estado tiene la obligación de ofrecerla.
- Que tal obligación ha de satisfacerse prioritariamente, en el sistema educativo, cualesquiera que sean las condiciones de centralización o descentralización de sus estructuras y de la prestación que rija sus servicios educativos.

Por lo que se deduce de los Informes, en general, la Educación en Derechos Humanos se ha ido incorporando prácticamente a todos los países que son objeto del Estudio realizado por el IIDH¹. Al respecto, y tomando como referencia los textos legales vigentes en 2002, los Informes concluyen que, aún cuando se observan diferencias en los términos y en la profundidad con la que se plantean algunos conceptos, todas las Leyes de Educación reconocen la educación como un derecho humano fundamental cuya cobertura debe alcanzar a toda la población en igualdad de oportunidades. Además, incorporan el conocimiento de los derechos humanos y los principios de la democracia como contenido de los programas curriculares, y expresan que el sistema educativo debe orientarse por los valores de tolerancia, justicia, paz, igualdad y solidaridad. Finalmente, la mayoría de las leyes nacionales —sobre todo las reformadas más recientemente— han avanzado en el reconocimiento de principios fundamentales en la preservación de los derechos humanos en contextos educativos: la no discriminación, la valorización y defensa de la diversidad étnica y cultural del país, la participación de los actores del proceso educativo en la formulación de las políticas y en la toma de decisiones educativas.

En el “VI Informe” del IIDH, difundido en diciembre de 2007, referido al “desarrollo normativo de la educación en derechos y el gobierno estudiantil”, las conclusiones expresaban con claridad los logros alcanzados en las políticas públicas y el desarrollo institucional en materia de derechos humanos, señalando cómo desde la década de los 90 se han ido haciendo eco en forma gradual de los postulados de la EDH, con un crecimiento muy significativo, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Los estudios y las evaluaciones a cargo de otros Organismos

1. En total, 19 países, de los que se han presentado informaciones desiguales atendiendo a los distintos indicadores de los “principios rectores de la educación explicitados en las Leyes de Educación”, que son: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití (sin datos), México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Suriname (sin datos), Uruguay, Venezuela.

internacionales (UNESCO, Consejo de Europa, etc.), subrayan esta tendencia, a pesar de las disfuncionalidades, insuficiencias o limitaciones que este crecimiento desvela, de las que damos cuenta en distintos pasajes de nuestro discurso.

Con todo, y al menos en los primeros años del nuevo milenio, en Iberoamérica de modo particular, y en el resto de los países del mundo de modo general, son actuaciones que certifican el valor añadido de la educación como un derecho fundamental. Pero que, al tiempo, subrayan la importancia de las políticas educativas en la implementación de propuestas que realcen la “centralidad de los derechos humanos en todas las actividades”; y, por ello, la responsabilidad de los diferentes sectores de la Administración de los Estados en las iniciativas que se propongan, atendiendo al compromiso suscrito colectivamente por los representantes gubernamentales reunidos en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar (Senegal) del 26 al 28 de abril de 2000.

Un Marco de Acción en el que explícitamente se reafirmó 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”. Como se sabe, la Declaración de Jomtien sigue siendo el marco que inspira muchas de las políticas educativas que desde los primeros años noventa promueven la universalización del acceso a la educación y el fomento de la equidad, incidiendo prioritariamente en la construcción de una sociedad más inclusiva, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, los cambios curriculares y la mejora de la calidad de la educación. Dos circunstancias merecen destacarse al respecto:

- La primera, de alcance general y con un notable impacto sociopolítico, se refleja —por ejemplo— en el texto que presenta las “Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” (Organización de Estados Iberoamericanos, 2008: 8), en su primera versión, cuando asume que “el cumplimiento de la Educación para Todos con criterios de calidad exige tener en cuenta las condiciones económicas y sociales de la población, sobre todo de aquellos sectores más desprotegidos, y no olvidar la estrecha dependencia entre el contexto sociocultural de las familias y los progresos

educativos de sus hijos”. Bien es cierto, aceptando que nada de esto se podrá conseguir si no se adoptan las medidas apropiadas, sostenidas en niveles críticos de un compromiso y de una voluntad política concertada con otras acciones de los Estados.

- La segunda, más coyuntural, permite advertir que en el texto del “Marco de Acción” de Dakar no hay una sola alusión a la necesidad de incidir educativamente en el reconocimiento de los derechos humanos como estrategia para la prevención de su violación o para la creación de una cultura universal que los contemple. Una circunstancia paradójica si se tiene en cuenta que por decisión de la Asamblea de Naciones Unidas —aprobada por consenso en su Resolución 49/184 del 23 de diciembre de 1994— se asistía a uno de los años centrales del “Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004)”.

Un Decenio que, en perspectiva histórica y con un alcance planetario, representaba el hito más importante de cuantos se habían promovido hasta entonces en materia de Educación *en y para* los derechos humanos. Y que, como ha detallado Silvina Ribotta (2006: 160), aún cuando en su tratamiento había profundidad y los compromisos asumidos parecían claros, también acabaría siéndolo su general incumplimiento “por parte de la mayoría de los Estados miembros de Naciones Unidas”.

1.5. Un largo camino de iniciativas y frustraciones

Con un perfil normativo relativamente bien elaborado y suficientemente consensuado, el Decenio culminaba, de algún modo, un dilatado proceso de actuaciones orientadas a hacer explícitos los compromisos de Naciones Unidas con los derechos humanos, con todos los sujetos que deben protagonizarlos y con la plasmación real de los ideales o valores que los inspiran en realidades tangibles; sobre todo, en la lucha contra cualquier clase de discriminación, arbitrariedad o agresión al género humano. Un marco programático, en definitiva, que nunca ocultó su naturaleza política ni el cometido que las políticas educativas han de asumir en materia de derechos humanos.

Son abundantes las referencias documentales que avalan esta toma de postura. En sus principios generales, sin duda, la “Carta de las Naciones Unidas” (1945), la propia “Declaración Universal” (1948), la “Declaración

de los Derechos del Niño” (1959) y su “Convención” (1989), el “Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales” (1966), o las distintas Convenciones que se han ido celebrando sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979) y por motivos raciales o étnicos, contra la xenofobia y las formas conexas de intolerancia (1965 y 2001). De un modo más específico, atendiendo a su evolución cronológica, merecen destacarse por su contenido educativo las siguientes:

1. La “Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales”, aprobada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en su 18ª Reunión del 19 de noviembre de 1974. Se señalaba, ya entonces, y atendiendo a una serie de principios rectores, la necesidad de reconocer los derechos humanos, de promover su conocimiento, un pensamiento crítico ante sus contenidos y aplicaciones, así como la denuncia de su violación o incumplimiento.

Entre otras medidas, orientadas a activar las políticas educativas de los distintos países, se apuntaba la necesidad de “formular y aplicar una política nacional encaminada a aumentar la eficacia de la educación en todas sus formas, a reforzar su contribución a la comprensión y la cooperación internacionales, al mantenimiento y desarrollo de una paz justa, al establecimiento de la justicia social, al respeto y la aplicación de los derechos humanos y las libertades fundamentales, y a la eliminación de los prejuicios, los malentendidos, las desigualdades y toda forma de injusticia que dificultan la consecución de esos objetivos”. Para lograrlo, proponían actuaciones del tipo de: tomar medidas que combatieran cualquier tipo de discriminación; aplicar sus principios en las realidades cotidianas de la enseñanza; dar un contenido interdisciplinario y complejo a los problemas y a su resolución educativa; basarse en una investigación, una experimentación y una identificación adecuadas de objetivos específicos de la educación; alentar a los educadores para que pusieran en práctica, en colaboración con los alumnos, los padres, las organizaciones interesadas y la comunidad, métodos innovadores y creativos.

2. El “Plan de Mundial de Acción para la Educación en pro de los Derechos Humanos y la Democracia”, aprobado por el Congreso

Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos y la Democracia, convocado por la UNESCO, en Montreal, del 8 al 11 de marzo de 1993, según el cual la educación a favor de los derechos humanos y la democracia es por sí misma un derecho humano y un requisito para la realización de los derechos humanos, la democracia y la justicia social. El Congreso destacó la responsabilidad que incumbe a la comunidad internacional, a las Naciones Unidas y a sus organismos especializados —con particular énfasis en la UNESCO— para iniciar y apoyar actividades y/o programas educativos que guardan relación con los derechos humanos, considerando que debería ser una prioridad de las políticas educativas de los Estados Miembros.

3. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada en Viena del 14 al 25 de junio de 1993, en cuya “Declaración y Programa de Acción” —artículo 33— se reitera el deber de los Estados de encauzar la educación de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La Conferencia destacó 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. La educación en materia de derechos humanos y la difusión de información adecuada, sea de carácter teórico o práctico, desempeñan un papel importante en la promoción y el respeto de los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, idioma o religión y debe integrarse en las políticas educativas en los planos nacional e internacional. En su apartado “D” (que comprende los artículos 78 a 82) se aborda específicamente un tratamiento diferenciado a la “educación en materia de derechos humanos”, donde se sostiene 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”.

4. La “Declaración de los Ministros de la 44ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación” celebrada en Ginebra (octubre

de 1994) y del “Plan de Acción de Educación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos, la Democracia y el entendimiento internacional y la tolerancia”, ratificada por la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en París en noviembre 1995. En sus respectivos textos se resalta la importancia de elaborar una política educativa coherente, que contribuya a fomentar conocimientos, valores, actitudes y aptitudes favorables al respeto a los derechos humanos y al compromiso activo con respecto a la defensa de tales derechos y a la construcción de una cultura de paz, así como de la democracia en la perspectiva de un desarrollo sostenible.

5. La “Resolución de la Asamblea General 49/1834” del 23 de diciembre de 1994, que declaró el período de diez años que comenzaría el 1 de enero de 1995 y concluiría el 31 de diciembre de 2004, como el “Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en los Derechos Humanos”, en cuya resolución se establece que “la educación en la esfera de los derechos humanos debe abarcar más que el mero suministro de información y constituir en cambio un proceso amplio que dure toda la vida, por el cual los individuos, cualquiera que sea su nivel de desarrollo y la sociedad en que vivan, aprendan a respetar la dignidad de los demás y los medios y métodos para garantizar este respeto, en todas las sociedades”. En la introducción del documento del Decenio se define el concepto de educación en derechos humanos como “el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes” con distintas finalidades, entre las que se mencionan: fortalecer el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre sexos y la amistad entre todas las naciones; o facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática.

Leídos estos objetivos en clave de política educativa, se desprende, una vez más, que las Naciones Unidas y en su seno la UNESCO, contemplan la enseñanza de los derechos humanos con las connotaciones propias de una educación moral y cívica, mediante la que se pretenden poner en un primer plano las relaciones de los individuos con la sociedad y de las sociedades entre sí.



Por lo que parece, sin que los resultados obtenidos acompañasen las expectativas depositadas —y, en su plasmación práctica comprometidas, por quienes deberían liderarlas con sus iniciativas gubernamentales— en sus prácticas educativas, poniendo de relieve el contraste que existe entre lo que suele declararse y lo que efectivamente se hace. Tratando de superar esta situación, la Asamblea General de Naciones Unidas resolvía, el 20 de marzo de 2008, proclamar el Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos, empezando el 10 de diciembre de 2008. Una conmemoración a la que ya nos hemos referido, de momento tan parco en las palabras que lo proclaman como en la difusión de las iniciativas que se han emprendido o se prevé emprender en los cortos plazos.

No obstante, y más allá de estas actuaciones, en pleno desarrollo del Decenio, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, en su 49ª sesión, celebrada el 22 de abril de 2002, emitía una Resolución (2002/23) en la que además de denunciar la distancia existente entre los objetivos señalados en diferentes Cumbres, Conferencias y/o Declaraciones del más alto nivel, instaba a los Estados a comprometer sus políticas con actuaciones que, entre otros aspectos, lograsen:

- Hacer efectivo el derecho a la educación, velando por que la enseñanza primaria sea obligatoria, accesible y gratuita, además de fomentar la asistencia regular a la escuela y combatir el absentismo escolar.
- Mejorar los aspectos de la calidad de la enseñanza y, en general, de la educación, promoviendo la renovación y difusión de buenas prácticas.
- Suprimir los obstáculos que limitan o impiden el acceso a la educación a personas con necesidades especiales o a minorías en situación de riesgo; y con ellos, reducir las dificultades a las que frecuentemente se ve sometida la transición desde la formación al trabajo.
- Promover la educación permanente, extensiva a lo largo de toda la vida.
- Apoyar programas que eliminen cualquier tipo de discriminación, protegiendo a las personas —singularmente a los niños— contra todas las formas de violencia física o mental.

- Reforzar la condición moral y la profesionalización del profesorado, así como sus procesos de formación, inserción y desempeño docente.
- Integrar la educación en materia de derechos humanos como un elemento importante en los programas y en las prácticas educativas.

Cuatro años más tarde, en febrero de 2004, el “Informe sobre los logros y fallos registrados en el Decenio”, elaborado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH), tras las consultas realizadas a los Estados Miembros (y al que sólo aportaron sus respuestas —totales o parciales— los órganos gubernamentales de 28 países, las comisiones nacionales para la UNESCO de 2 países y otras entidades de 5 países), se constataba empíricamente que las actuaciones habían quedado muy lejos de lo previsto.

De hecho, solamente en dos casos “informaron los gobiernos sobre la elaboración y el desarrollo de planes de acción específicos en materia de educación en la esfera de los derechos humanos. En algunos casos más, los gobiernos aprobaron planes generales de acción a favor de los derechos humanos como un elemento educativo o incluyeron la educación en la esfera de los derechos humanos en planes sectoriales como los dedicados a los derechos de la mujer, los derechos del niño, el sector educativo y diversos derechos económicos, sociales y culturales”. Así y todo, se concluye que en la mayoría de aquellos países que dieron respuesta al cuestionario que el ACNUDH y la UNESCO enviaron a todos los gobiernos, se produjo un “aumento de sus actividades de educación en la esfera de los derechos humanos, tanto en el marco del Decenio como fuera de éste”.

El “Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos”, aprobado por todos los Estados Miembros de la Asamblea General de Naciones Unidas el 14 de julio de 2005 (Resolución 59/113B), que a diferencia del “Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en materia de Derechos Humanos” no contempla una duración limitada sino una serie de etapas, la primera de las cuales abarcó el período 2005-2007, centrada en los sistemas de Enseñanza Primaria y Secundaria. Su “Plan de Acción” destaca que la educación en derechos humanos entraña no sólo que tales derechos se incorporen a todos los procesos e instrumentos de enseñanza (programas, textos, material, métodos y formación) sino también que los derechos humanos se respeten en los sistemas educativos.

La responsabilidad de impulsar y desarrollar sus propuestas en el marco de las políticas educativas a adoptar —como veremos— se transfiere a los Ministerios de Educación de cada país, a los que se encarga “la elaboración de la estrategia nacional de ejecución, en estrecha competencia con todos los agentes competentes”; además, se alienta a los Estados Miembros “a que establezcan y apoyen un centro de recursos para reunir y difundir iniciativas e información (prácticas eficaces de diversos contextos y países, material didáctico, actividades)”.

Haciendo balance, con la experiencia —o la falta de ella— de más de treinta años de tentativas, nada o muy poco de lo realizado hasta ahora puede considerarse novedoso como punto de partida para las políticas y los programas educativos que deben adoptarse, tanto desde una perspectiva coyuntural como finalista. Y que si bien no cuestiona, como acertadamente han recordado Demo y Nunes (1997: 24), que tanto la ciudadanía como los derechos humanos representan “un proceso histórico de conquista en el que las sociedades fueron elaborando formas más democráticas de vida”, tampoco animan a una visión esperanzada. Con todo, sin que por ello, en una lectura complementaria como las que acostumbra a realizar el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, dejemos de admitir que son procesos complejos, generadores de resistencias o atrasos que derivan en una realización progresiva y gradual de las políticas y de los programas educativos, tanto en el plano internacional como en el que compete a los Estados Miembros, a los que es habitual darles un amplio margen de confianza para determinar la intensidad de sus propuestas, así como la gestión de los tiempos a los que podrán irse acomodando sus enfoques y medidas.

1.6. La Educación en Derechos Humanos como opción política y pedagógica

La complejidad de los procesos educativos, sobre todo aquellos que están directamente afectados por elementos ideológicos o axiológicos, permite inferir que la Educación en Derechos Humanos nos sitúa ante importantes desafíos y dificultades. Lo es, sin duda, cuando —a pesar de los amplios consensos pedagógicos y sociales existentes (en los conceptos, en las estrategias, etc.)— presupone comprometer el acto de educar con valores e ideales que reivindican una profunda transformación de la sociedad; y, consecuentemente, la denuncia de todas aquellas circunstancias

que violan, limitan o coartan la dignidad humana en su irrenunciable aspiración a una convivencia más libre, equitativa, solidaria, justa, democrática y pacífica.

Que la educación pueda y deba contribuir a su logro concita un amplio consenso pedagógico y social, no sólo en los conceptos sino también en las estrategias y prácticas que deben promoverse a favor de una cultura universal de los derechos humanos, proyectando sus iniciativas y realizaciones en diferentes contextos geográficos y sociales. Una educación integral que, además de proporcionar información y conocimientos sobre los derechos humanos, active su defensa y aplicación en la vida cotidiana mediante aptitudes, actitudes y comportamientos encaminados a “establecer una relación entre los derechos humanos y la experiencia de los educandos en la vida real, permitiendo a éstos inspirarse en los principios de derechos humanos existentes en su propio contexto cultural” (ACNUDH-UNESCO, 2006: 1).

En este sentido, coincidimos con López López (2005: 161), en que la educación en derechos humanos tiene un enorme potencial en la formación de ciudadanos activos, “que no sólo conozcan la materia, sino que se impliquen en la misma, cambiando actitudes y comportamientos y luchando por los derechos humanos”. De ser así, ha de aprovecharse la experiencia acumulada por colectivos, organizaciones, entidades, etc. que han jugado un papel decisivo en este terreno, en la renovación e innovación educativa, como es el caso de Amnistía Internacional, ya desde los años setenta del pasado siglo, alentando “a las personas a reflexionar sobre ellas mismas, tanto individualmente como en grupo, y a establecer el vínculo entre los derechos humanos y su propia vida”.

Para las Naciones Unidas, en el “Programa Mundial para la Educación de los Derechos Humanos”, cuya primera etapa (2005-2007) de su “Plan de Acción” pretendía dar continuidad a las iniciativas que —con sus logros y fracasos— impulsó el “Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004)”, este enfoque de la educación “con base en los derechos” debe conllevar un enfoque holístico, no sólo desde la perspectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje sino también de las políticas educativas y de su aplicación (ACNUDH-UNESCO, 2006).

Aunque volveremos sobre ello, asumir que educar en los derechos humanos y para los derechos humanos trasciende las fronteras del quehacer pedagógico para inscribir sus realizaciones en el discurso y las prácticas políticas, supone instalar sus planteamientos y realizaciones

en un terreno especialmente sensible para el debate social y para la misma discusión política. Lo recuerda Gimeno Sacristán (2003: 15-16), preguntándose “hasta dónde es posible y conveniente extender y profundizar en estos derechos; más en estos momentos, cuando se cuestiona el Estado del bienestar”. La respuesta, aunque parcial, la encontramos en otra de sus obras, cuando indica que el problema reside en dirimir si los derechos humanos son “un mero reconocimiento de dignidades para la persona o han de tener, además, consecuencias prácticas para la acción. Esa falta de continuidad, desde su aceptación teórica hasta su realización práctica, da lugar al déficit de democracia propia del liberalismo clásico, cuya corrección resulta necesaria para domesticar y transformar al capitalismo” (Gimeno Sacristán, 2001: 158).

Lejos de alcanzar esta trascendencia, pueden servir de ejemplo las controversias suscitadas en distintos países acerca de todas aquellas materias que de forma disciplinar o transversal, han tratado de llevar a las aulas contenidos de naturaleza “cívica”. En concreto, es lo que ha pasado en España con la incorporación al sistema educativo de la materia “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, tras la aprobación por parte del Parlamento español de la Ley Orgánica de Educación (LOE), en sesión celebrada el 6 de abril de 2006.

Una Ley en cuyo preámbulo se enfatiza la relevancia de sus contenidos en las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento, declarando que “la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas”. Una Ley en la que explícitamente se afirma que esta materia tendrá como finalidad “ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global”.

1.7. Un Plan de Acción, pretendidamente coherente y viable

Si las políticas educativas representan declaraciones de compromiso de los Estados y de sus Gobiernos con la sociedad, todo indica que

la naturaleza y el alcance político de la Educación *en y para* los Derechos Humanos resultan incuestionables; como también lo es su dimensión pedagógica.

Insistir, como lo hace Adela Cortina (2007), en observar los derechos humanos como exigencias éticas, deslindando esta circunstancia de cualquier mandato o inspiración legal, refuerza sobremanera esta doble adscripción, política y pedagógica. En primer término, porque permite extender la condición ciudadana más allá del simple reconocimiento y garantía normativa de los derechos cívicos. En segundo lugar, porque posibilita anclar definitivamente los derechos humanos en un modelo de sociedad y de convivencia que socialice en valores orientados a mejorar la vida en común, integrador y cohesionado en lo local y en lo global.

Aludiendo a estas dos perspectivas, el “Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos” señala cinco componentes principales para su éxito, trasladados al “Plan de Acción” que aprobaron todos los Estados Miembros de la Asamblea General de Naciones Unidas, el 14 de julio de 2005, mediante la Resolución 59/113B, incide en (ACNUDH-UNESCO, 2006: 3-4):

- Promover políticas educativas que adopten claramente un enfoque educativo basado en el disfrute de derechos, que deben pasar a formar parte de todo el sistema educativo; y que, necesariamente, han de ser políticas elaboradas democráticamente, contando con todos los colectivos interesados, en las que se ofrezca y lleve a cabo la educación de calidad “que contraen los países al suscribir diversos tratados internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño”.
- Adoptar una estrategia coherente de aplicación de las políticas, que comprenda medidas que doten de recursos suficientes a las iniciativas que se emprendan, así como de mecanismos de coordinación, de supervisión y rendición de cuentas. Una estrategia en la que se tomen en consideración todos los interesados a nivel nacional y local, logrando que participen en la puesta en práctica de tales políticas.
- Crear entornos de aprendizaje que incidan en el desarrollo cognitivo, social y emocional de todos los que participan en los procesos cotidianos de enseñanza y aprendizaje y, de modo particular, en la actividad diaria de toda la escuela. Unos entornos que han de tener como características principales “la comprensión, el respeto y la responsabilidad mutuos”, permitiendo expresar las opiniones con libertad, ofreciendo “oportunidades apropiadas de interactuar permanentemente con la comunidad en general”.

- Adoptar un enfoque holístico que refleje los valores inherentes a los Derechos humanos, integrándolos en todos los aspectos de la educación.
- Formar y perfeccionar al profesorado —y, en general, diremos, a todos los profesionales de la educación— para que puedan transmitir valores de derechos humanos y ser modelos de su práctica: “la formación y el perfeccionamiento profesional de los educadores deben fomentar sus conocimientos de los derechos humanos y su firme adhesión a ellos, y motivarlos para que los promuevan”. A lo que se añade la necesidad de que, “en el ejercicio de sus propios derechos, el personal docente debe trabajar y aprender en un contexto en que se respeten su dignidad y sus derechos”.

En estos planteamientos, al menos programáticamente, se reafirman los compromisos que las Naciones Unidas vienen manteniendo desde los primeros años sesenta con la Educación en Derechos Humanos, expresamente definidos en la Resolución que proclamó el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos. Y que, literalmente, considera que es “una educación que debe implicar y constituir un proceso a lo largo de la vida de todos los seres humanos, en el cual las personas en todos los estadios de desarrollo y de todas las clases sociales aprendan acerca de la dignidad del ser humano, del significado e importancia de los derechos humanos en la vida de todas las sociedades y de sus instrumentos de defensa y protección”, que entre otros logros deberían conllevar la eliminación de cualquier tipo de discriminación, sea por razones de género, edad, etnia o religión.

Esta concepción pone de relieve que se trata de una educación y de una enseñanza con las connotaciones propias de una educación moral y cívica, que sitúa en un primer plano las relaciones de los individuos con la sociedad y de las sociedades entre sí. Como ha recordado la profesora Ruiz Corbella (2000: 184), son textos que se redactan mostrando muchos puntos de coincidencia, observándose una constatación común a todos ellos “la referencia continua a la necesidad de fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, los grupos sociales, etc. como único camino para el logro de la paz”, confirmando el “indudable papel que presenta la educación en la solvencia de este deseo”.

Aportando una visión complementaria, que no elude el alcance sociopolítico de la educación *en y para* los derechos humanos, así como las relaciones que establece con los conceptos de desarrollo, paz positiva

y democracia, el profesor Rodríguez Jares (1999, 2002 y 2005) incidía reiteradamente en los principios, retos y propuestas que debe afrontar la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el nuevo siglo. En su opinión, con desigual contenido operativo en el plano didáctico y/o pedagógico, pueden resumirse en cuatro ejes principales:

- Vivir los derechos humanos, lo que presupone la necesidad de que “se produzca una relación continua entre la multiplicidad de significados de los derechos humanos y las circunstancias vitales cotidianas”. En los centros educativos debería tener uno de sus principales pilares en la “organización democrática” de las escuelas y de los sistemas educativos, ya que si a ellos les corresponde formar a personas democráticas y participativas, ellos mismos han de estar organizados desde esos presupuestos.
- Concretar sus realizaciones en iniciativas prácticas que refuercen su consideración como una educación “desde” y “para” la acción, con compromiso y esperanza. Esto supone asumir que las realidades deben ser transformadas, ya que lejos de ser estables o definitivas son cambiantes y provisionales; de ahí la necesidad de que sean entendidas como escenarios en los que tienen lugar procesos históricos susceptibles de una continua renovación.
- Adoptar enfoques globalizadores e interdisciplinarios, que permitan abordar los derechos humanos desde la complejidad que los caracteriza; entre otras cosas para procurar la máxima coherencia entre los fines y los medios a emplear, haciendo hincapié en los métodos dialógicos y experienciales. Requiere también de educar desde y para el afrontamiento no-violento de los conflictos.
- Combinar enfoques cognoscitivos y afectivos, de modo que no se separe la vertiente intelectual de la emotiva: unos y otros van unidos y son necesarios para interiorizar los valores de una educación que para la paz y los derechos humanos, añadiendo a la información los afectos, percepciones, sentimientos y sensaciones de las personas que participan en sus prácticas pedagógicas.

Estos planteamientos convergen con los que desde hace más de una década vienen asumiendo la importancia de reflexionar y actuar educativamente en materia de derechos humanos, situando sus conceptos, metodologías, proyectos, etc., en el escenario de una sociedad más y mejor educada, tal y como reivindican numerosas aportaciones documentales publicadas en los últimos años. Lo hace, expresamente, el texto

que define las “Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” (Organización de Estados Iberoamericanos, 2008: 83-85) al definir sus agendas educativas con la intención de recuperar el tiempo pasado y avanzar en la construcción de una sociedad educadora: de un lado, “para que de la mano de una educación sensible a los cambios tecnológicos, a los sistemas de información y de acceso al conocimiento, a las formas de desarrollo científico y de innovación y a los nuevos significados de la cultura, pueda lograr un desarrollo económico equilibrado que asegure la reducción de la pobreza, de las desigualdades y de la falta de cohesión social”; y, de otro, proponiendo una reflexión colectiva en la que “las políticas educativas y las propuestas de transformación y mejora de la educación escolar no pueden reducirse a iniciativas centradas en el sistema escolar, sino que han de incorporar al conjunto de las instituciones en las que el ciudadano se desenvuelve a lo largo de su vida”.

Tales políticas serán eficaces, se añade en el documento, en la medida en que tengan un carácter intersectorial, orientada “no sólo hacia los niños y jóvenes en edad escolar sino hacia las personas a lo largo de su vida”. En definitiva, si tanto en sus teorías y prácticas, consigue acomodarse el quehacer educativo no sólo en lo que se propone a la sociedad y para la sociedad, sino también *en* y *con* la sociedad, en los términos en que así lo reivindican la Educación Social y la Pedagogía Social (Caride, 2005).

Todas ellas son opciones pedagógicas que, con mayor o menor énfasis, invocan un activo papel de la educación y de sus instituciones en la construcción de los derechos cívicos, con capacidad para plasmarse tanto en sus realidades próximas y cotidianas —en la familia, el pueblo, el barrio, la ciudad, en el grupo de iguales, en las asociaciones, etc.— como en las que tienen un alcance territorial y humano más amplio, sea de carácter nacional, regional o internacional. Ahora bien, sus expectativas no podrán resolverse satisfactoriamente sin el concurso de la política y de los compromisos que esta ha de adquirir a la hora de “repensar la noción de poder, y por ende las de democracia y ciudadanía” (Torres, 2008: 226).

1.8. Del discurso político a las prácticas educativas

Afirmar que la educación es un derecho intrínseco a la naturaleza humana, indispensable para la concreción de cualesquiera otros derechos, a los que cualifica y agranda en sus significados, forma parte del

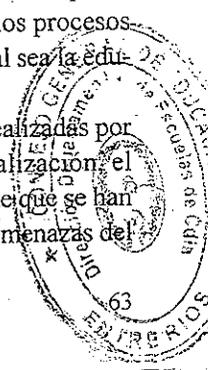
acervo común de las declaraciones, pactos y disposiciones que se han ido adoptando en las últimas décadas. El principio de indivisibilidad al que se remiten los derechos humanos así lo contempla, al requerir la valoración del impacto de la educación en todos los derechos y libertades (Tomasevski, 2005).

Como recuerda esta autora, una cosa es que el derecho a la educación esté previsto en los instrumentos internacionales de derechos humanos más importantes, definiendo diferentes aspectos del mismo como un derecho civil y político, económico, social y cultural, de todo niño y niña, con un muy alto grado de aceptación por la mayoría de los países del mundo.

La “Declaración Universal de los Derechos Humanos”, aprobada en 1948, en su artículo 26.1 y 26.3 así lo establece, diferenciando tres ámbitos fundamentales para la concreción del derecho a la educación: en primer término, el reconocimiento de la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza elemental o básica, posibilitadora del acceso a otros niveles de enseñanza; en segundo lugar, la identificación de los objetivos de la educación, mayoritariamente referidos a los contenidos curriculares; y, finalmente, el reconocimiento del derecho de los padres a escoger el tipo de educación que desean para sus hijos. Siendo en el artículo 26.2 donde fija los objetivos que han de procurarse para alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

Otra cosa es, como ya hemos apuntado, la escasa correspondencia entre sus planteamientos y los indicadores que muestran la progresividad de sus logros en términos de *asequibilidad* (asegurar una educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar), *accesibilidad* (garantizando una educación primaria gratuita, obligatoria e inclusiva para todos y todas, y facilitando el acceso a la educación postobligatoria en la medida de lo posible), *aceptabilidad* (que engloba distintos criterios de calidad de la educación, así como de las distintas circunstancias o prácticas que la afectan) y *adaptabilidad* (mediante el que además de requerirse que los centros educativos se adapten a las peculiaridades de los educandos, verdaderos protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se prevé que un objetivo principal sea la educación a través de los derechos humanos).

En relación a ellos, y de acuerdo con las valoraciones realizadas por Jacques Hallak (1999: 12), en el actual contexto de globalización el papel de la educación en los derechos humanos —a pesar de que se han realizado avances considerables— ha de hacer frente a las amenazas del



poder del mercado. Y a todas sus crisis, que diríamos hoy. Un mercado que ocasiona y, por momentos, aprovecha el debilitamiento de las autoridades gubernamentales e intergubernamentales, que no siempre están “en condiciones de adoptar decisiones de interés general unilateralmente”; incluso en el respeto a los derechos humanos —incluido el derecho de todos los ciudadanos a una educación de calidad—, al no depender este logro, en exclusiva, de los poderes públicos.

De ahí la importancia del recordatorio que hacía la Comisión de Derechos Humanos, en su Informe sobre el sexagésimo primer período de sesiones (14 de marzo al 22 de abril del año 2005), exhortando a todos los Estados a que “reconozcan el derecho a la educación basado en la igualdad de oportunidades implantando la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos los niños, garantizando que todos los niños, en particular las niñas, los niños necesitados de protección especial, los niños con discapacidad, los niños indígenas, los niños de las minorías y los niños de diferentes etnias tengan acceso sin discriminación alguna a una enseñanza de calidad, así como poniendo la enseñanza secundaria al alcance de todos, en particular mediante la introducción gradual de la enseñanza gratuita, teniendo presente que las medidas especiales para garantizar la igualdad de acceso, como la acción afirmativa, contribuyen a lograr la igualdad de oportunidades y a combatir la exclusión”.

De ahí también, por mucho que puedan cuestionarse sus limitaciones y ambigüedades, el interés político, pedagógico y social que tienen otras iniciativas de alcance internacional, como el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2011) o el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), con las que vino a converger el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, del que sus impulsores —aprovechando las bases establecidas durante el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en materia de Derechos Humanos, concluido en diciembre de 2004— consideran que “tiene por objeto promover el entendimiento común de los principios y metodologías básicos de la educación en derechos humanos, proporcionar un marco concreto para la adopción de medidas y reforzar las oportunidades de cooperación y asociación, desde el nivel internacional hasta el de las comunidades” (ACNUDH-UNESCO, 2006: 2).

Aceptando que la situación de la educación en derechos humanos difiere de unos países a otros, al igual que las políticas educativas que la definen, el Programa indica cuáles son las bases para su definición, los principios rectores y las finalidades que debe atender, sus contenidos y

valores, las iniciativas que han de promoverse, etc., siendo sus objetivos declarados por la Asamblea General de Naciones Unidas los siguientes (ACNUDH-UNESCO, 2006: 15):

- Contribuir a forjar una cultura de derechos humanos;
- promover el entendimiento común, sobre la base de los instrumentos internacionales, de los principios y metodologías básicos para la educación en derechos humanos;
- asegurar que la educación en derechos humanos reciba la debida atención en los planos nacional, regional e internacional;
- proporcionar un marco colectivo común para la adopción de medidas a cargo de todos los agentes que sean pertinentes;
- ampliar las oportunidades de cooperación y asociación en todos los niveles;
- aprovechar y apoyar los programas de educación en derechos humanos existentes, poner de relieve las prácticas satisfactorias y dar incentivos para continuarlas o ampliarlas y para crear prácticas nuevas.

En líneas generales, son objetivos que se suman a la mayoría de los esfuerzos y actuaciones emprendidas en las últimas décadas a favor de una educación más comprometida con valores que refuercen y amplíen los significados inherentes a la dignidad y al desarrollo integral de las personas y de los pueblos. Entre otros, los que ponen en valor los principios e ideales que nombran la libertad, la igualdad, la justicia, la tolerancia o la democracia. También su educación. Y, en relación a ella, las políticas que deben activarla y promoverla con los máximos niveles de congruencia y eficacia. Porque, como se expresa en el “Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos” (ACNUDH-UNESCO, 2006: 43), se trata de ayudar “a salvar las distancias entre las políticas y la práctica, entre la retórica y la realidad, y a evitar que las actividades lleguen a realizarse en una forma dispersa o inconsistente, o con carácter ad hoc o voluntario”.

Para conseguir una transición adecuada, el “Programa Mundial” considera que las políticas educativas —al igual que la planificación de sus aplicaciones— son uno de los componentes principales a tener en cuenta, aunque sean de tipo indicativo y no preceptivo, ya que las opciones y las medidas que se promuevan deben adaptarse a cada contexto y sistema educativo, en conformidad con la estrategia nacional de ejecución que contemple el “Plan de Acción” para cada una de sus etapas. En sus ejes principales, se proponen las siguientes medidas (ACNUDH-UNESCO, 2006: 44-47):

- a. Adoptar un enfoque participativo, incluyendo en la elaboración de las políticas a la organizaciones no gubernamentales, las asociaciones y los sindicatos de profesores, las organizaciones profesionales y de investigación, las organizaciones de la sociedad civil y otros agentes interesados en la elaboración de los documentos de política educativa;
- b. cumplir las recomendaciones y obligaciones contenidas en los instrumentos internacionales relativos al derecho a la educación;
- c. elaborar políticas y leyes que incorporen un enfoque basado en los derechos en la educación en general y en la educación en derechos humanos en particular, asegurando que toda la legislación y las directrices emanadas sean compatibles con sus principios;
- d. garantizar la coherencia en la formulación de las políticas, estableciendo relaciones entre las políticas de educación en derechos humanos y otras políticas generales o sectoriales (por ejemplo, las políticas en materia judicial, social, de juventud o de salud);
- e. incluir la educación en derechos humanos dentro de los planes de estudio, en diferentes áreas del currículum, en la formación y capacitación profesional, en la elaboración de los libros de texto, etc.;
- f. adoptar una política amplia de capacitación sobre educación en derechos humanos, que incluya la formación del profesorado, el reconocimiento y acreditación de los diferentes sectores de la sociedad civil en las actividades formativas que realizan, etc.

Cabe añadir que en la definición de las políticas educativas y en sus desarrollos prácticos ha de materializarse su preocupación permanente por activar la cooperación y complementariedad entre el trabajo que desempeñen las Administraciones Públicas y el que puedan emprender los demás agentes y entidades sociales. O lo que es lo mismo, cada persona y cada comunidad allí donde puedan concretar sus opciones para decidir y actuar con una visión transformadora. Porque, volviendo de nuevo a las palabras de Mayor Zaragoza (2000: 587), no debe olvidarse que “la educación significa capacidad para reflexionar y decidir por uno mismo, sin dejarse influir. Significa aptitud adquirida para pensar y, por tanto, para recordar y comparar. La memoria y la comparación son dos dimensiones básicas de toda ética. Nunca se insistirá demasiado, a este respecto, en la importancia de la Declaración de los Derechos Humanos, que constituye en cierto modo el ‘marco moral’ de la acción futura de la Humanidad”.

Bibliografía

- ACNUDH-UNESCO (2006) *Programa Mundial para la educación en derechos humanos: plan de acción*. UNESCO. París.
- ALGUACIL, J. (ed., 2006) *Poder local y participación democrática*. El Viejo Topo. Barcelona.
- ALONSO, L. E. (1999) “Los derechos sociales y los servicios sociales. Concepto y organización”. *Documentación Social*, Nº 114, pp. 77-96.
- ALTAREJOS, F. y C. NAVAL (1998) “Virtualidad formativa de los Derechos Humanos: la educación cívica”. En: *Revista Española de Pedagogía*, año LVI, Nº 211, pp. 511-528.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2007) *Informe 2007: El estado de los derechos humanos en el mundo*. Editorial Amnistía Internacional-EDAI. Madrid.
- ARENDRT, H. (1974) *Orígenes del Totalitarismo*. Taurus. Madrid.
- BANCO MUNDIAL (2000) *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2000/2001: Lucha contra la pobreza*. Mundi-Prensa. Madrid.
- BOBBIO, N. (1991) *El tiempo de los derechos*. Fundación Sistema. Madrid.
- CAMPS, V. (2002) “Valores para la calidad: equidad, responsabilidad y convivencia”. En: Fundación Hogar del Empleado, *Informe educativo 2002: la calidad del sistema educativo*. Grupo Santillana de Ediciones. Madrid, pp. 327-342.
- CANÇADO, A. A. (1998) “La Declaración Universal y la interdependencia de todos los derechos humanos”. En: *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Nº 158. En: <http://www.unesco.org/issj/rics158/trindadespa.html>. Consultado el 25 de octubre de 2007.
- CARIDE, J. A. (2005) *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Gedisa. Barcelona.
- (2007) “Derechos Humanos y Políticas Educativas”. *Bordón: Revista de Pedagogía*, vol. 59, Nº 2-3, pp. 313-334.
- CASSESE, A. (1991) *Los Derechos Humanos en el mundo contemporáneo*. Ariel. Barcelona.
- CORTINA, A. (2007) *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Nobel. Oviedo.
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana-UNESCO. Madrid.

Educación en derechos humanos: un reto para la formación y profesionalización docente

por Lilitana Sanjurjo

Introducción: la dimensión política de las prácticas docentes

Afirmar que la práctica docente es política puede resultar una obviedad, ya que se trata de una cualidad constitutiva de la misma, señalada desde hace mucho tiempo por filósofos, pedagogos, sociólogos, entre otros. Cualidad cuyo análisis teórico se vio fortalecido por los aportes de los enfoques socio-políticos que tuvieron amplio desarrollo especialmente en la segunda mitad del siglo pasado (Freire, 1970; Bourdieu, 1977; Snyders, 1980; Apple, 1986; Giroux, 1990).

Si se contrasta esa afirmación —hoy reconocida incluso por las posiciones más ingenuas acerca del acto de enseñar— con creencias, discursos y prácticas que circulan en las instituciones educativas, por lo menos en ciertos niveles del sistema, llama la atención la poca conciencia, el desconocimiento que muestran algunos docentes acerca de la dimensión política de sus prácticas. Solemos escucharles decir “yo de política no sé nada”, sin avergonzarse de esa carencia, sino por el contrario, mostrándola como una virtud inherente al ser docente. Si bien el proceso de sindicalización de los docentes ha ido en paulatino crecimiento, como así también la participación de docentes en agrupaciones o partidos políticos, en general todavía resulta difícil reconocer la dimensión política del quehacer cotidiano.

Ya que educar en derechos humanos es una problemática profundamente política, resulta interesante revisar cómo y por qué se fueron construyendo colectiva y subjetivamente algunas representaciones acerca de la tarea docente. El desarrollo de este capítulo se basa en la hipótesis de que dichas representaciones han obturado la visualización de esa dimensión, y por ende, la toma de conciencia acerca de la importancia de formarse y formar en derechos humanos.

Será objeto de este capítulo analizar, además de cómo se fueron construyendo socialmente y cómo se construyen subjetivamente las representaciones acerca del trabajo docente, cuáles han sido las tradiciones que prevalecieron, en el marco de qué culturas institucionales se forman los docentes, en síntesis, *cuáles han sido las políticas, las prácticas y las pedagogías de la formación que obturaron una construcción más crítica de la tarea de enseñar.*

Se parte del reconocimiento de que las prácticas sociales se construyen históricamente y que la reconstrucción de esos procesos permite una mayor comprensión de las mismas y posibilita la elaboración de dispositivos alternativos de formación. Entre otras cosas, permite pensar la educación en derechos humanos como un desafío, un reto para las políticas y las pedagogías de la formación.

Analizar la formación docente en clave de derechos humanos requiere explicitar que estos últimos se entienden como construcciones históricas y que la educación en los mismos se lleva a cabo a través de complejos procesos de socialización. Por lo que resulta interesante revisar los procesos de construcciones valorativas y de socialización profesional que fueron transitando los docentes, ya que influyen en la manera en que guían los procesos de socialización de sus alumnos.

Con esta introducción pretendemos, en primer lugar, fundamentar por qué se parte del principio de que la práctica educativa es política. A continuación se harán algunas breves referencias a conceptos claves sobre los derechos humanos —por cuanto se abordan también en otros capítulos— y se realizarán consideraciones acerca de cómo se entiende la educación en derechos humanos. En los *ítems siguientes* se centralizará en la problemática de la formación docente, analizada desde la dimensión subjetiva e histórico-social, para finalmente intentar construir algunas conclusiones al respecto.

Afirmar que toda práctica social en general, la práctica docente en particular, es política supone reconocer que las mismas se apoyan en concepciones, explícitas o no, acerca del hombre, del mundo, de la sociedad, de la relación hombre-mundo, y que persiguen adecuar la realidad a esas concepciones, ya sea a través de la reproducción o del cambio. La educación en general, la que se lleva a cabo en la escuela muy especialmente —dado la universalidad de esta institución— genera procesos de subjetivación y de construcción o reproducción de modos de organización social, respondiendo a concepciones e intereses históricamente construidos. Educar es un acto profundamente político, pues a través del mismo intentamos transmitir un modo de concebir la realidad y de vivir en ella.

La elaboración de los derechos del hombre constituyó un avance fundamental en cuanto a los modos de organización social y es producto de una larga y costosa lucha de la humanidad para ir edificando una sociedad justa, equitativa y vivible para todos. Se trata de una construcción histórica relativamente reciente, siendo la “Declaración de los Derechos Humanos”, emanada en 1948 de las Naciones Unidas, uno de sus hitos más importante. Se elaboran como fundamentos de una moral ideal basada en los principios de inviolabilidad, dignidad y autonomía de la persona. Los derechos humanos se sustentan en la memoria ética de la humanidad y “darle un contenido sustantivo y decidir las condiciones de su aplicación, deberá ser en cada caso una tarea de diálogo y consenso” (Brunet, 1998: 83).

Es necesario recordar que “los derechos humanos son un conjunto de derechos encaminados a realizar los principios de libertad, dignidad y justicia en la convivencia social y en las relaciones entre los individuos y el Estado y, también, entre los pueblos y entre los Estados”. Y “aunque los derechos fundamentales se consideran inalienables (nadie ni nada puede hacernos renunciar a ellos) e inescindibles (están estrechamente relacionados unos con otros y deben ser considerados como una totalidad), podemos reconocer diferentes tipos de derechos que fueron adquiriendo sucesivamente legitimidad y reconocimiento jurídico a través de la historia de la humanidad” (Farina y Klainer, 2004: 79). Así fueron paulatinamente reconociéndose derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales. En los últimos años se avanzó en la configuración de los llamados derechos de los pueblos, como el derecho al desarrollo, a la protección del medio ambiente, a la preservación del patrimonio de la humanidad. Como así también los derechos de las minorías históricamente sojuzgadas: de la infancia, de las mujeres, de las culturas minoritarias, de las personas con capacidades diferentes.

Y si bien la preocupación por la educación está contemplada ya en la Declaración de 1948 —cuando se explicita el derecho a la igualdad de oportunidades y la educación como un dispositivo central para lograrla— la misma tuvo un importante desarrollo posterior. El “Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI” (Delors, 1996) es un texto clave para la educación en derechos humanos. Acuerdos, documentos, eventos posteriores dan testimonio de la creciente preocupación por la educación como un derecho y por la formación en los mismos.

Del inicial reconocimiento del derecho a la educación como medio de igualdad de oportunidades, se avanzó hacia el acuerdo en que debe

lograrse una educación de calidad para todos, construir una cultura en los derechos humanos, formar a los docentes en esta problemática.

Como construcciones históricamente determinadas, los derechos humanos son producto de profundas discusiones, de “continuas tensiones y conflictos que requieren una evaluación constante para su articulación y priorización” (Flax, 2006: 16). Los flagrantes avasallamientos a los derechos humanos que todavía persisten en gran parte del planeta, permiten considerar que todavía en gran medida existen “venas abiertas” (Galeano, 2000) que requieren de un compromiso especial de parte de las políticas económicas y sociales y de una toma de conciencia que sólo es posible a través de la educación.

Si los derechos humanos se encaminan a la construcción de una convivencia social superadora, es necesario no perder de vista que mantienen una estrecha relación con conceptos tales como ciudadano, Estado, democracia, organización social, política, entre otros; conceptos claves también para la comprensión de la función de la escuela y de la docencia.

En relación a la educación en derechos humanos en el ámbito de la escuela, en coincidencia con diversos autores que abordan la problemática, es posible entenderla como la “condición de posibilidad para lograr una auténtica práctica ciudadana en el contexto de una democracia constitucional. La democracia, la práctica ciudadana y el ejercicio pleno de los derechos humanos se suponen recíprocamente” (Flax, 2006: 12). Por su parte, Brunet (1998: 11) afirma que la educación en derechos humanos no se lleva a cabo exclusivamente a través de la inclusión de contenidos en los diseños curriculares, sean estos disciplinares o transversales, “no se trata de comunicar un saber sino de promover la construcción de herramientas para el análisis de la realidad”, lo que “supone la ardua tarea previa de identificar y poner en cuestión los propios prejuicios (los del docente y los del alumno)”.

Enseñar derechos humanos implica ayudar a transitar el camino hacia el espacio de lo público y por lo tanto no sólo supone socializar, sino también ayudar a construir una visión crítica de todas las socializaciones posibles, a lo que siempre subyace un modo de pensar la sociedad y de pensarse en ella.

Por lo tanto, es también importante reconocer que la enseñanza en derechos humanos reviste aspectos que se relacionan con “legados culturales que nos inscriben en la historia de un pueblo, de un país, de una nación. Pero ese ‘pase’ debe dejar la posibilidad de que las generaciones posteriores resignifiquen los sentidos de lo heredado. A diferencia

de la idea de ‘mandato’, que cierra y obtura, la herencia abre y, al mismo tiempo, vuelve a situarse en el mismo recorrido” (Meschiany, 2006: 10).

Formar en derechos humanos requiere el desarrollo de contenidos conceptuales, el análisis de procesos históricos, pero también el desarrollo de procedimientos como la argumentación, el análisis de distintos puntos de vista y la internalización de actitudes tales como la tolerancia, la cooperación y el compromiso.

Tal como nos enseña Piaget (1971), la educación entendida como un largo y complejo camino en el que se va transitando desde una situación inicial de total heteronomía a niveles cada vez mayores de autonomía, requiere tanto de desarrollos en el orden socio-afectivo y moral como en el intelectual. Resulta esclarecedora, al respecto, la idea “que el espacio educativo, en tanto que público, debe ser un territorio para una reflexión ético-política colectiva que no se reduzca a la construcción de la personalidad moral autónoma que argumente sobre las acciones individuales, sino que se comprometa con la construcción de un proyecto común solidario. El conocimiento que la escuela debe enseñar es necesariamente público, utópico y solidario, es ejercicio de pensamiento crítico que pone en cuestión las morales vigentes y las socializaciones compulsivas” (Graziano, 2006: 20).

En relación a los derechos humanos como contenidos transversales, es necesario hacer una aclaración, ya que como tal se proponen en diseños curriculares y en muchos aportes teóricos, entendiendo por dichos contenidos aquellas problemáticas que se toman de la realidad social y que deben ser trabajadas en distintas áreas o disciplinas. Esta prescripción tiene la buena intención de señalar que se trata de una formación que debe ser asumida por la totalidad del profesorado y que es un tema de pedagogía institucional. Sin embargo, se ve con mucha asiduidad cómo el concepto ha sido vaciado de significación y los contenidos transversales pasan a ser aquellos que son tratados como algo accesorio en la formación: hablamos de los derechos humanos cuando se conmemora algo especial, o cuando sucede algún hecho relacionado, y luego cotidianamente los tenemos guardados en el cajón del escritorio.

3.1. La formación docente en clave de derechos humanos

Retomando la pregunta inicial: *¿cuáles han sido las políticas, prácticas y pedagogías de formación que obturaron una construcción más*

crítica del rol?; realizaremos un rastreo acerca de cómo se ha tratado la problemática de los derechos humanos en la formación y socialización de los docentes, pretendiendo demostrar la hipótesis de que, en general, ha faltado preocupación al respecto, lo que ha dificultado la comprensión y el compromiso de los docentes con los mismos. Se tratará también de explicar en qué momento y de qué modo la educación en derechos humanos se “traiciona” en la práctica.

Tomamos en consideración los aportes del paradigma hermenéutico-reflexivo y del crítico para conceptualizar la formación docente, entendida como un largo y complejo proceso o trayecto, en el que se pueden distinguir cuatro momentos claves (*biografía escolar, formación inicial, socialización profesional y desarrollo profesional*), los que producen diversos impactos en la constitución subjetiva y social de la docencia, la conformación de su *habitus profesional* y el papel de la cultura institucional en los derechos humanos.

a. La formación docente como trayecto

Los estudios acerca de la formación docente como trayecto han mostrado el alto impacto que tienen la biografía escolar y la socialización profesional en la forma en que se asumen las prácticas (Ferry, 1990; Davini, 1995; Sanjurjo, 2002). Teniendo en cuenta que se trata de los momentos más acrílicos y asistemáticos de la formación, que en ellos se va produciendo la apropiación de una manera de mirar, comprender y actuar, de creencias y teorías que configurarán fuertemente nuestra manera de pararnos frente a la práctica, se ha comenzado a prestarles atención y a repensar las acciones de formación sistemática, de tal manera que posibiliten la revisión crítica de los modelos internalizados.

Davini (1995) define la biografía escolar como el producto de complejas internalizaciones realizadas en las propias experiencias como alumnos, generalmente en forma inconsciente, que constituyen un “fondo de saber” regulador de las prácticas. Son generalmente saberes fuertes, resistentes al cambio, porque fueron aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica.

La socialización profesional hace referencia a los procesos que se llevan a cabo tanto en las instituciones formadoras como en las de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo un conocimiento en acción acerca de la propia práctica. El acercamiento al trabajo de un

compañero más experimentado, los consejos, las reuniones de personal, las indicaciones o ausencias de las mismas, el discurso circulante acerca de las normas, la internalización de derechos y deberes y los formatos a través de los cuales se enseñan, van transmitiendo una particular cultura acerca del trabajo docente que configura las prácticas. La socialización profesional se concreta tanto en la institución formadora como en las de inserción laboral, pues allí se aprenden las reglas, los “gajes” del oficio.

Shavelson y Stern (1983) analizan el proceso de construcción del conocimiento profesional, mostrando los condicionantes y posibilidades del mismo. Al respecto señalan que los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas. Por lo que la práctica docente es fruto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales las creencias del profesor juegan un rol importante.

Pero destacan, a su vez, que los profesores son profesionales racionales y prácticos y por ello las prácticas son producto de una “racionalidad limitada”, lo que hace factible que construyan sus acciones a partir de la reflexión y puedan dar cuenta de ellas. Sostienen también que subyace a toda práctica docente una lógica que es posible conocer y modificar, pero que dicha modificación requiere acciones deliberadas.

Retomando la hipótesis inicial acerca de las representaciones internalizadas por los docentes, en relación a la dimensión política de sus prácticas y a la enseñanza de los derechos humanos, se evidencia la importancia de conocer y comprender los procesos de reflexividad de los docentes.

En las instituciones formadoras de docentes, resulta especialmente interesante analizar los mecanismos a través de los cuales se va concretando el proceso socializador o esa educación que podríamos llamar institucional. Ya que, por un lado, lo que allí se aprende pasa a formar parte de las biografías escolares. Por otro, porque en ellas se producen los primeros procesos de socialización profesional. Se comienza a entender y vivir la institución educativa desde la lógica docente.

Por ello, tiene interés que nos detengamos en algunos procesos que permiten comprender cuestiones acerca de la hipótesis planteada, pues ese recorrido ayudará a develar el modo y las razones por las cuales se ha producido cierto proceso que se podría denominar de “despolitización de la docencia”. Nos serviremos especialmente de conceptos que aluden a las *tradiciones*, a los *legados* y a las *herencias*, al *habitus profesional* y a la *cultura institucional*.

b. Las tradiciones constitutivas de la docencia

Conforme a lo que hemos venido señalando, la revisión de las tradiciones que atravesaron los procesos constitutivos de la profesión docente, poniéndolas en diálogo con la problemática de los derechos humanos, puede resultar esclarecedora. Coincidiendo con Davini (1995: 20), se entiende por "tradiciones en la formación de los docentes las configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones". Dichas tradiciones se fueron incorporando tanto en nuestras propias experiencias como alumnos, incluido nuestro paso por las instituciones de formación inicial (biografía escolar), como en nuestros diversos desempeños profesionales (socialización profesional).

La tradición normalizadora-disciplinadora constituye un verdadero mandato fundacional en la manera de entender y asumir la docencia. Resulta una tradición constitutiva que aún se encuentra presente tanto en las prácticas cotidianas como en las políticas de formación.

Se entiende por mandato fundacional el conjunto de finalidades para las cuales una institución, en este caso una profesión, fue creada, lo que inicialmente le dio razón de ser, lo que posibilitó su creación para cumplir una función social que otras existentes no cumplían. Es necesario aquí detenernos en la cuestión de los mandatos.

Resulta interesante, al respecto, el aporte de Frigerio y otras autoras, quienes sostienen que, cuando se estableció el mandato fundacional entre escuela y sociedad, se articularon tres lógicas diferentes que depositaron distintas expectativas en la escuela: "la lógica cívica referida al interés general de igualdad de oportunidades; la lógica económica concerniente a la producción de bienes y el trabajo; y la lógica doméstica de las familias y los individuos. Por otra parte, la escuela debe integrar la lógica de las ciencias, es decir de las fuentes del conocimiento erudito" (Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro, 1992: 21).

En diversos momentos históricos y respondiendo a mandatos sociales o a políticas educativas de distinta índole, algunas de estas lógicas prevalecieron sobre otras. Pero todas funcionan desde el origen mismo de la escuela y de la docencia. Son constitutivas de las mismas, y por lo

tanto están, de una u otra manera, siempre presentes y muchas veces son generadoras de conflictos; pues desde cada lógica se espera que la escuela cumpla con funciones a veces contradictorias.

Desde la lógica cívica, si bien explícitamente se espera que la escuela contribuya con la formación de un buen ciudadano, forme para la vida democrática, enseñe deberes y derechos, es decir cumpla con un mandato progresista, liberador, también se persigue que contribuya a darle consenso al modelo de organización social y política, cumpliendo entonces un mandato fuertemente reproductor: "Educar al ciudadano" fue la consigna de los fundadores de los sistemas educativos modernos².

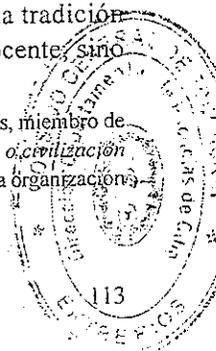
Desde la lógica económica se busca que la escuela prepare trabajadores que irán a ocupar diferentes nichos laborales, se adecuen al lugar que el sistema económico les tiene asignado. Por lo cual, desde ésta se espera que cumpla también un mandato reproductor: preparar para el mercado, más que para el trabajo entendido como dignificación y derecho.

Desde la lógica familiar, se pretende que la escuela sea un medio de movilidad social, por lo que se proyecta que cumpla un rol de cambio y progreso. El título de una conocida obra teatral, *M'hijo el doctor*, escrita en 1903 por Florencio Sánchez, se constituyó en nuestro país en una frase representativa de grandes sectores medios y bajos, muchos de ellos inmigrantes, que aspiraban a que sus hijos, a través del estudio, adquirieran mayores niveles de formación y de posición económica y social. Finalmente, desde la lógica que intenta que la escuela sea un medio de distribución del conocimiento, se espera que cumpla una función democratizadora.

En la dirección señalada por las autoras citadas se podría decir que tanto la escuela como el trabajo docente están atravesados, desde sus orígenes, por un contrato paradójico: "Por una parte, por el requerimiento de crear en lo político un orden social más justo, que se proponía 'borrar' diferencias sociales a través de la formación de ciudadanos. Simultáneamente el nuevo orden también requería una distribución desigual de posiciones laborales y sociales, es decir, la formación de trabajadores diferenciados" (Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro, 1992: 22).

Es necesario retomar y analizar más en profundidad la tradición normalizadora, no sólo por ser fundacional del trabajo docente, sino

2. Conocida frase de D. F. Sarmiento, ministro primero, presidente después, miembro de la llamada Generación del 80, escribió un clásico al respecto: *Facundo o, civilización y barbarie* (1845). La Generación del 80 en Argentina tuvo a su cargo la organización del Estado moderno y, con él, del sistema educativo.



también porque se dice habitualmente que desde esa tradición la escuela respondió a una lógica cívica, y ello posibilita una lectura desde la problemática de los derechos humanos. Davini (1995) señala que el normalismo ha pretendido formar el “buen maestro”, entendiendo por tal a un docente civilizador, que asume como propio el discurso prescriptivo necesario para dar consenso al modelo liberal, que lleva a cabo la tarea de homogeneizar ideológicamente y disciplinar conductas, como modo ineludible para lograr el orden indispensable para el progreso. Un docente encargado de formar al ciudadano, normalizar los elementos “disolventes”, resultado de las migraciones externas e internas, negando todas las culturas diferentes a la escolar. La función de la escuela está centrada en la transmisión de valores y pautas de comportamiento, más que en la transmisión del contenido científico.

Otros autores profundizan el análisis de este mandato cívico, desde la problemática de los derechos humanos y señalan que, en verdad, desde la lógica normalizadora, se le hizo cumplir a la escuela y al docente una función más moralizante que política. Meschiany (2006), en una interesante investigación sobre las percepciones subjetivas de los docentes en relación a la función de enseñantes y transmisores de saberes y prácticas relacionadas con la ciudadanía, rastreó algunas “imágenes” que circulan en las instituciones formadoras de docentes y en las escuelas, acerca de la ciudadanía y de la formación de ciudadanos.

Señala que no sólo en el origen de la tradición normalizadora la lógica cívica ha sido muy fuerte, sino que sigue presente en el imaginario de los profesores. Al respecto, expresa: “A raíz del trabajo realizado, pudimos observar una injerencia muy fuerte de la dimensión cívica en el imaginario de los profesores y la idea de que a través de las ‘buenas acciones’ de los docentes, en tanto ciudadanos y enseñantes, los alumnos en este caso los jóvenes, aprenderían el significado de la ciudadanía. Así, el sentido que le atribuyen algunos profesores a la transmisión de contenidos ciudadanos queda estrechamente vinculada a la ‘formación moral’, entendida ésta como un conjunto de valores —que operan como si fueran reglas— trascendentes e intemporales. El resultado de esta operación imaginante es la naturalización del concepto de ciudadanía, que se inscribe en el cuerpo como cualidad inherente al ser humano y la deshistorización que sus significados contienen” (Meschiany, 2006: 8). Lo que permite afirmar que la manera en que el normalismo entendió la lógica política posibilitó contradictoriamente un fuerte proceso de despolitización de la docencia y más bien una visión moralizante de la tarea docente. Se podría

aquí encontrar una hipótesis explicativa de los fuertes rasgos disciplinares con que todavía se llevan a cabo las prácticas.

Sin menospreciar la importancia formativa del ejemplo, es necesario enfatizar que la educación en derechos humanos está revestida de una dimensión política que requiere de espacios de problematización y diálogo de lo que acontece en la sociedad, de lo que consideramos buenas acciones y por qué.

En el marco de esta tradición, la formación docente pone énfasis en formas de transmisión no crítica de conceptos universales y vacíos de contenidos de ciudadano, patria, ser nacional, derechos y deberes. Y, además a través de prácticas moralizantes, transmisivas y autoritarias, lo que obtura la apropiación de procesos reflexivos y el aprendizaje de la participación.

La tradición académica pone el acento en el “docente enseñante”, el que sabe su materia, negando la necesidad de formación tanto pedagógica como política. Se trata de una tradición todavía habitual en algunos niveles del sistema educativo, fundamentalmente en el nivel medio y universitario. En ella, la formación ciudadana y en derechos humanos queda reducida, en el mejor de los casos, a un espacio específico en el que deben abordarse como contenidos, a cargo de un profesor formado en los mismos. Subyace a esta manera de entender la problemática, la idea que bastará saber, comprender racionalmente el contenido, para apropiarse de formas cívicas de actuar. Supuesto tantas veces contradictorio por la historia, ya que muchos planificadores y ejecutores de los avasallamientos a los derechos humanos han sido personas que no actuaban así por desconocimiento, sino que habían logrado un alto grado de formación académica. Esta tradición refuerza, también, la despolitización de la docencia.

El enfoque práctico-artesanal o la concepción tradicional del oficio considerará a la enseñanza como una tarea que se aprende practicándola al lado de un experto hasta llegar al trabajo autónomo. No se necesita de una preparación previa especial, ni de teorías que le den apoyatura. Se trata de un enfoque altamente reproductor de las prácticas, pero aún hoy vigente en las creencias de los docentes y en las instituciones formadoras.

De este modo, la práctica docente se adquiere como sabiduría profesional, transmitida de generación en generación, como un conocimiento no verbalizable ni organizado teóricamente, aprendido durante la socialización profesional. Promueve la formación de docentes que basan sus prácticas en el sentido común y que no pueden dar cuenta de los fundamentos de sus decisiones pedagógicas.

Como ejemplo de esta tradición, es posible señalar que en muchos países todavía no es necesario poseer título docente para desempeñarse en algunos niveles del sistema educativo, por ejemplo, en el universitario. En éste prevalece la tradición academicista en relación a las disciplinas específicas, articulada con la artesanal en lo que se refiere a la formación pedagógica. El derecho de los alumnos a una ayuda pedagógica que les permita comprender los contenidos complejos es generalmente desconocido por parte de los docentes universitarios. Desde este enfoque, la comprensión del contenido no es un derecho, es un deber de los alumnos, que para eso ya son adultos.

La tradición eficientista busca formar el “docente técnico”. Esta corriente, cuyo origen podemos ubicar en la década del 60, atravesó las prácticas docentes, con alto impacto desde entonces. Se pretende garantizar el aprendizaje de competencias referidas a conocimientos, habilidades, comportamientos, a través de adiestramientos sistemáticos y controles periódicos. La actividad profesional docente se ajusta a una lógica externa y “los contenidos de la formación y sus objetivos son predeterminados por el que concibe la formación” (Ferry, 1990: 71). La función de la escuela consiste en enseñar y reforzar habilidades y destrezas y la del docente en conocer las técnicas para cumplirlas. El docente debe saber hacer, sin importarle la finalidad de sus acciones. Esta tradición también reforzó una visión despolitizante del trabajo docente y un descompromiso con el impacto individual y social de las prácticas.

Como apunta Pérez Gómez (1995), la racionalidad técnica surge como un intento de superación del oscurantismo teórico de los enfoques tradicional, artesanal y academicista, pero cada vez se reconoce más su incapacidad para dar cuenta de una práctica caracterizada por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad, la imprevisibilidad y los conflictos de valores. Reducir la mirada a lo meramente técnico es la limitación más destacable. En esa dirección el autor expresa: “la definición de metas y objetivos es un problema ético-político, nunca meramente técnico. En la práctica del aula, la selección de los contenidos, la definición de los métodos, los modos de organización del espacio, del tiempo y de los alumnos/as, así como la decisión sobre las formas de evaluación, son siempre, en alguna medida, decisiones también ético-políticas y no meramente técnicas” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995: 408).

En síntesis, como señala Graziano (2006: 19), ha sido una característica del sistema educativo argentino, obturante de la formación ciudadana

en la escuela, la “multiplicidad de tradiciones de formación propias del campo de la formación docente en general”. Afirma al respecto que “es importante dimensionar el peso de la tradición normalizadora fundante del normalismo argentino, que depositó en la formación docente la responsabilidad de educar en la pertenencia a una nación y en la legitimidad jurídica del Estado en el contexto de construcción de la modernidad argentina, como así también la emergencia de las tradiciones académica y eficientista, que pusieron el acento en la transmisión disciplinar o en la eficacia instrumental respectivamente y se rearticulaban en el tiempo con la anterior”.

En general, los autores dedicados al tema coinciden en que es posible y necesario abordar la formación docente desde un enfoque que entienda la necesidad de formar docentes preparados tanto en los contenidos disciplinares como pedagógicos, políticos, filosóficos, culturales, pero que además pueda reflexionar sobre los efectos de sus acciones, sobre su práctica, como así también contribuir a la mejora de las condiciones individuales y sociales. Ello supone, entre otras cosas, que estén formados políticamente y comprometidos en la enseñanza y en la defensa de los derechos humanos.

c. Los legados y herencias más recientes

Además de las tradiciones analizadas, se hace necesario también mencionar algunos legados y herencias más recientes que, en Argentina, reforzaron los procesos de despolitización de la docencia y obturaron la enseñanza reflexiva de los derechos humanos. Al respecto no es posible dejar de mencionar los largos procesos de interrupción del orden democrático, en los cuales las *dictaduras* de turno sembraron el terror a través no sólo de la prescripción de la despolitización de la educación, sino de la persecución y muerte de docentes que intentaron introducir en el aula la enseñanza de contenidos políticos en general, de los derechos humanos en particular.

Es posible y significativo recordar que durante el mundial de fútbol de 1978 los dictadores querían contrarrestar los reclamos de las organizaciones de derechos humanos con la tristemente célebre frase “los argentinos somos derechos y humanos”. Ello mientras funcionaban cárceles clandestinas, desaparición forzada de personas, aviones de la muerte que arrojaban personas atadas a bloques de cemento al mar. Vale rememorar como ejemplo el trágico suceso conocido como “la noche

de los lápices”³, noche en la que estudiantes del Colegio Nacional de Buenos Aires que luchaban por el medio boleto estudiantil fueron secuestrados y desaparecidos, con excepción de uno de ellos.

Podría objetarse que ya ha pasado el suficiente tiempo y que el temor y la autocensura debieron haberse superados. Pero la historia nos enseña que los efectos que provocan largos procesos autoritarios no son fáciles ni rápidos de superar, que los modelos autoritarios internalizados producen no sólo comportamientos afines sino complejos procesos de autocensura. Ello sin dejar de reconocer que la apertura democrática produjo importantes avances no sólo en la recuperación del ejercicio de los derechos humanos, sino también en su enseñanza. La formación en derechos humanos no sólo fue incluida como contenido en diversos espacios curriculares de todos los niveles del sistema educativo, sino que fue objeto de múltiples tratamientos en eventos especiales, publicaciones, proyectos de investigación. Tampoco encontramos ya docentes que no se manifiesten a favor de la enseñanza de los mismos, por lo menos cuando se les pregunta o habla sobre el tema.

Sin embargo, no sólo son escasas las experiencias educativas innovadoras al respecto, sino que los docentes suelen no ser concientes de los espacios de autonomía que tienen en el aula, justificándose en un control escaso o inexistente. Por otra parte, no podemos olvidar que las experiencias políticas paternalistas y mesiánicas por las que también ha atravesado la Argentina, constituyen otro estilo de autoritarismo despolitizador.

En 2006, se conmemoraron los 30 años del último golpe militar. Esa fecha se constituyó en un estímulo para intensificar la discusión, difusión y enseñanza de la historia reciente y de los derechos humanos. Las clases abiertas, las actividades de extensión, la organización de programas especiales abundaron en las instituciones de formación docente. El desafío consiste en dar continuidad a esa formación, ya que de no tenerla quedarían como acciones curriculares transversales que, como se señaló más arriba, una vez pasado el acontecimiento se guardan en el cajón.

Otra historia más reciente aún, las *políticas neoliberales de los 90*, produjeron también efectos negativos en la politización de la docencia

3. Así es el nombre de la película que reconstruye el hecho, la que se realizó en base a los testimonios del único sobreviviente. A su vez, es una analogía de lo que en Argentina se llamó “la noche de los bastones largos”, cuando en 1966 la dictadura sacó a los “bastonazos” a profesores de la UBA que la habían tomado en repudio a la interrupción de la democracia. Entre otros, se encontraba, por ejemplo, el internacionalmente conocido Prof. Manuel Sadosky.

y en la enseñanza de los derechos humanos. Por un lado, las políticas económicas originaron severos retrocesos en cuanto a la garantía de los derechos básicos para grandes sectores de la población. Entendiendo por derechos básicos la posibilidad de participar en la distribución equitativa de los bienes materiales, de los bienes culturales y de la participación política. El proyecto neoliberal de los 90 provocó la expulsión del sistema de sectores cada vez más amplios de la población, los que vieron incrementar abruptamente sus niveles de pobreza. Dentro de este esquema, muchos docentes sufrieron también un paulatino proceso de proletarización. Por ejemplo, el aumento del desempleo o del subempleo, en un marco de Estado prescindente o sólo cumpliendo una función evaluadora, provocó un incremento de familias en las que la mujer, con un magro salario docente, se transformó en el único sostén del hogar.

Por otro lado, el modelo neoliberal reactualizó la visión tecnocrática de la enseñanza, a través de un discurso profesionalista, que responsabilizaba a los docentes de los resultados del modelo, sin posibilitarles la autonomía necesaria para participar de las decisiones y sin garantizarles las condiciones mínimas de un trabajo digno. Lo que provocó, además, situaciones que Contreras (1997) conceptualiza como un especial proceso de proletarización ideológica de las profesiones, que neutralizó la participación y la resistencia y produjo respuestas acomodaticias. Siguiendo al autor, es posible distinguir entre dichas respuestas, por un lado, “la ‘desensibilización ideológica’, que supone no reconocerle importancia a la pérdida de control sufrida en relación al contenido valorativo y a los fines sociales de su trabajo, compensándose dicha pérdida por la valoración racional y técnica de su labor”. Por otro, “la ‘cooptación ideológica’, que significa una reformulación de los fines y objetivos morales de manera que acaben siendo compatibles con aquellos que pretende la organización para la que se trabaja” (Contreras, 1997: 26).

Se produjo, también, un vaciamiento del discurso pedagógico, invadido por el economicista, que soslayó las finalidades políticas de la educación. El modelo de mercado reemplazó el ciudadano por el consumidor, con los efectos que ese mecanismo de desplazamiento tendrá para la formación ciudadana. La escuela no podía estar ajena a esos efectos. Ante un Estado que abandonó su función mediadora entre los diversos intereses de la sociedad, la escuela, una de las instituciones más importantes del Estado moderno, en la que además se había depositado originalmente la función de “educar la ciudadanía”, no podía permanecer incólume. El fenómeno que algunos autores denominan de privatización de

la política no podía dejar de producir efectos en uno de los principales espacios públicos: la escuela.

La difundida consigna con la que los argentinos salieron a la calle en diciembre del 2001: “que se vayan todos”, quizás sintetiza mejor que nada el alto grado no sólo de disconformidad de la población en relación a la clase política, sino también un importante proceso de descreimiento en la política. Dicho de otro modo, un proceso de fragmentación entre lo político y lo civil, un proceso de despolitización de la sociedad.

Es posible sostener la hipótesis que esa consigna, lejos de mostrar un alto grado de concientización de gran parte de la clase media argentina, demostró su incapacidad para distinguir entre clase política y política, entre gobierno y Estado, entre ciudadano y consumidor. Muchos de los que habían aplaudido la privatización de las empresas del Estado en los 90 salían a la calle a realizar el “cacerolazo”⁴, sin percibir ninguna relación entre lo que habían creído como la solución de los problemas argentinos y la crisis que se había desatado al final de la década.

Las efímeras experiencias de formas de organización alternativa, como las asambleas de vecinos, los mercados de trueque, dieron cuenta del poder que revisten los modos de organización internalizados, pues prontamente fueron cooptadas por las modalidades que se cuestionaban: el autoritarismo, la apatía, la inflación. Hubo algunas excepciones, como la asamblea de los vecinos de Gualeguaychú que está realizando todavía hoy una fuerte resistencia a la apertura de papeleras sobre el río Uruguay. Este y otros ejemplos permiten hipotetizar que quizás otros temas “no clásicos”, como el del cuidado del medio ambiente, pueden ser puertas de entrada a la concientización acerca de los derechos humanos.

La ruptura del lazo social, la retracción de la esfera de lo público, el creciente individualismo, una sombra de sospecha sobre conceptos políticos clásicos de la modernidad, permitieron caracterizar los 90 como “tiempos desérticos” (Birgin, Trímboli, 2003), porque como en el desierto, no era posible construir lazo social y no se podía imaginar más utopía que el milagro o el mesianismo. Como en el desierto, sólo restaba caminar sin rumbo.

Pero a pesar de los avatares sufridos por la escuela, si bien no es posible sostener que salió fortalecida, se puede afirmar que pudo atravesar la crisis más dignamente que otras instituciones públicas. Ya que en momentos en los que el Estado había abandonado casi todas sus funciones como garante

4. Para manifestarse en contra del gobierno de De La Rúa, la población salió masivamente a la calle, golpeando cacerolas.

de los derechos ciudadanos, la escuela seguía siendo la única cara no oculta del mismo. En lugares en donde ya casi no entraba la policía, había por lo menos una escuela y un docente. Cuando se produjeron catástrofes como inundaciones que provocaron muertes y pérdidas incalculables, la escuela fue la institución que respondió más organizada y solidariamente.

Estas consideraciones acerca de la historia más reciente pueden ser un aporte relevante al intento de comprender la constitución de la docencia, en clave de derechos humanos. Por un lado, porque ponen en evidencia la hipótesis acerca de que las políticas generales y las educativas en particular, obturaron la educación en derechos humanos. Por otro, porque el análisis tanto de los procesos militares como de la política neoliberal de los 90 posibilita generar conciencia acerca de dos cuestiones centrales para el tema que nos ocupa, expresadas en dos necesidades: de un lado, trabajar para la no repetición de dictaduras; de otro, encontrar formas de superación de los crecientes niveles de pobreza.

d. La conformación del *habitus profesional*

El concepto de *habitus profesional* (Bourdieu, 1977; Perrenoud, 2006) resulta especialmente potente para analizar los procesos de construcción de las representaciones acerca del propio trabajo. Se entiende por tal, los esquemas adquiridos en la historia incorporada puestos en acto en las prácticas cotidianas. Son organizadores de la acción, lo que controla la acción pedagógica a través de diversos mecanismos, lo menos consciente del oficio, lo que da cuenta de esquemas de percepción, decisión y acción que movilizan débilmente el pensamiento racional. Estos esquemas se caracterizan porque no son fácilmente verbalizables, pueden estar en la base de la actuación de manera inconsciente, tienen una propiedad selectiva, se expresan con una relativa certeza en sus afirmaciones, son económicos, poco complejos y resistentes a los cambios.

El *habitus profesional* se va conformando en un largo proceso en el que las experiencias escolares, tanto como alumnos como en los puestos de trabajo, tienen un peso fundamental. La fuerza formadora de la institución escolar reside en que es una de las instituciones universalizadas y en la que los sujetos permanecen mucho tiempo, especialmente quienes eligen la docencia como profesión y trabajo. La docencia es una de las profesiones en la que más claramente se percibe el impacto de la formación institucional previa. La formación docente comienza en las

propias experiencias como alumno, por cuanto desde que se inicia la escolaridad se comienzan a internalizar modos de ejercer la práctica. Por ello, el análisis de las instituciones escolares en general y de las que forman docentes en particular adquiere especial importancia para comprender una cuestión íntimamente relacionada con dimensiones ideológicas, valorativas, actitudinales, como lo es la enseñanza de los derechos humanos.

Los docentes han pasado muchas horas en instituciones similares a las que luego se desempeñan laboralmente. Se podría encontrar en este hecho una hipótesis explicativa de por qué el *habitus profesional* resulta tan resistente a las modificaciones. Los conceptos de *endogamia* e *isomorfismo*, características señaladas como frecuentes en las instituciones responsables de la formación de docentes, pueden resultar también esclarecedores en relación a la resistencia que ofrece la modificación del *habitus profesional*. Como señala Davini (1995: 83), la *endogamia* es “un proceso de autosatisfacción de necesidades y de autorregulación institucional, produciendo un mecanismo de relación circular e interna entre los miembros de la institución y dificultando la circulación entre ésta y el contexto, con el consecuente aislamiento de la producción”. Dicho proceso, generalmente, obtura la inclusión de problemáticas socio-políticas como preocupaciones institucionales y las miradas críticas al propio funcionamiento institucional. Por ejemplo, algunas instituciones que incluyen, además de los niveles obligatorios, un nivel superior en el que forman docentes, suelen actuar con una lógica endogámica cuando deben convocar a nuevos docentes, resistiendo la inclusión de graduados que no fueron formados en la misma institución.

El *isomorfismo* hace referencia a la escasa distancia entre la lógica de la institución formadora de docentes y las de las instituciones para las que se los forma, lo que impide también una visión crítica de la cultura escolar. Por ejemplo, es habitual que los profesorado de nivel inicial reproduzcan una lógica infantilizada que refuerza la representación acerca de la dimensión exclusivamente afectiva de la tarea docente, obturando la visualización de la dimensión socio-política.

En una publicación dedicada a la formación profesional del docente, Perrenoud, Paquay y otros autores (Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2005) intentan dar respuesta a preguntas del tipo de: ¿en qué consiste una habilidad profesional?, ¿cómo se adquieren esas habilidades? y ¿cómo debería organizarse el aprendizaje de las mismas? Los autores abordan diversos dispositivos de formación, sin dejar de señalar las resistencias que ofrece el intento de modificación del *habitus*, enfatizando que no basta

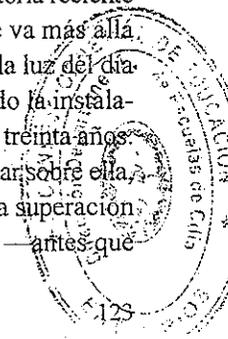
sólo la transmisión de buenas teorías, sino que se requiere de un trabajo clínico prolongado.

En otra publicación, Perrenoud (2006) enfatiza la importancia de que se forme a los docentes en la práctica de la reflexión, la que no es posible enseñar sólo a través de la transmisión de saberes, sino que es necesario fomentar la instauración de esquemas reflexivos. La formación del *habitus profesional* es fundamental pues es el que actúa como mediador entre los saberes y las situaciones que exigen una acción, ya que la acción pedagógica, signada por un alto grado de imprevisibilidad e incertidumbre, no siempre se apoya en los conocimientos teóricos, sino que recurre a formas internalizadas.

Sostiene Perrenoud (2006: 80) al respecto que “una de las funciones de una práctica reflexiva consiste en permitir que el practicante se concientice de sus esquemas y, en caso de que sean inadecuados, los actualice (...). Si no tenemos en cuenta la distancia entre los saberes y los esquemas de reacción, de apreciación, de percepción y de decisiones del enseñante, haremos desaparecer la mitad de la formación. Si admitimos que las competencias no están hechas de saberes sino también de esquemas que permiten su movilización, igual que de esquemas de acción que no recurren a ningún saber, entonces, es necesario preguntarse cómo formamos competencias durante la formación inicial”. Y agrega: “las instituciones de formación de enseñantes harían bien en definir las modalidades, los dispositivos y las prácticas de formación del *habitus*. La formación del *habitus* debería constituir el proyecto de la institución de formación, la cuestión principal de todos los formadores” (Ibíd.: 81).

Estos aportes permiten señalar la importancia de un proceso formativo que vaya más allá de la transmisión de saberes, que promueva la articulación entre éstos, es decir que forme en competencias que posibiliten la movilización de diversos recursos para abordar distintas situaciones.

Autores dedicados a la problemática de la formación en derechos humanos, desde otros registros teóricos, enfatizan también la importancia de esa formación más allá de la transmisión. Dice Quintar (2006: 4 y 5), refiriéndose a la necesidad de educar en la memoria de la historia reciente en Argentina, “el esfuerzo didáctico más destacado —que va más allá de la especificidad de las disciplinas— está allí, en poner a la luz del día la continuidad de los perfiles culturales que han posibilitado la instalación de violencias como las que hemos experimentado hace treinta años. En la evidencia de esa continuidad, y en la capacidad de actuar sobre ella, está la posibilidad de resignificar esas experiencias hacia la superación del trauma (...). De ahí que esta perspectiva nos conduzca —antes que



nada— a trabajar sobre nosotros mismos, en la medida en que no será posible promover una cultura distinta en las aulas si nosotros mismos no comenzamos a desaprender y a recuperar una sensibilidad que nos permita captar —en el cuerpo, en las emociones y en la razón— los gestos de intolerancia, violencia e inhumanidad que hay en nuestra vida cotidiana (...). Esta quizás sea una traducción en clave Argentina de lo que Teodoro Adorno —en su memorable conferencia de 1969, el año de su fallecimiento, sobre la educación después de Auschwitz— llamó pedagogizar el holocausto convocando a un giro hacia el sujeto en las prácticas educativas”.

e. La cultura institucional y la formación en derechos humanos

El concepto de *currículum oculto*, aportado por Jackson (1991), entendido como el conjunto de aprendizajes que se llevan a cabo en las instituciones educativas, sin que éstas se lo propongan explícitamente, ayudó a visualizar la dimensión socio-política del currículum. El autor se refiere con él a todos los aprendizajes que los alumnos realizan para adaptarse, sobrevivir en el aula y poder avanzar en el “currículum oficial”, concretando así un proceso de socialización y de aprendizajes no previstos o que contradicen los propósitos explícitos. Posteriormente, autores como Eggleston (1980), Apple (1986) o Giroux (1990) profundizaron los aspectos socio-políticos del currículum.

Es frecuente que modos competitivos de relacionarnos con los pares y pasivos de relacionarnos con la autoridad y con el conocimiento formen parte del currículum oculto que se concreta en las escuelas. Ese aprendizaje acrítico obtura la apropiación de actitudes reflexivas frente a los derechos humanos. Prestar atención a las prácticas cotidianas que se llevan a cabo en las instituciones educativas posibilitaría no descuidar su valor formativo en cuanto a la civilidad, a la internalización de formas democráticas de organización social, al aprendizaje de los derechos humanos, de la participación.

El concepto de cultura institucional arroja luz acerca de la función educadora de las instituciones y de las resistencias al cambio. Muy especialmente en relación a las instituciones formadoras de docentes, sean las que se ocupan de la formación inicial, sean aquéllas en las que se insertan a trabajar los docentes, en las que realizan aprendizajes especialmente fuertes acerca del oficio.

Se entiende por cultura institucional “aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las

prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella” (Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo, 1992: 35).

En su análisis ponen de relieve la existencia de tres tipos de cultura institucional en las escuelas: el *familiar*, el *de expediente o burocrático* y el *de concertación o profesional*. Es necesario aclarar que las tipologías constituyen sólo una abstracción que nos permiten encontrar rasgos predominantes, los que habitualmente se dan articulados con rasgos de otros tipos. Por ello, quizás, sea más apropiado referir a estilos o tendencias. Señalan estas autoras que en las instituciones en las que predomina un *estilo familiar* no existe “una clara división de tareas, jerarquización y correlación de las mismas, como consecuencia de lo cual a la estructura de roles no le corresponde una clara asignación de funciones y misiones... éstas aparecen como muy generales, abstractas y poco definidas. Existen escasos y precarios canales institucionalizados que posibiliten el flujo de información y permitan el desarrollo de conexiones intra e inter-institucionales sólidas centradas en lo sustantivo. En consecuencia, los componentes de la estructura se presentan como elementos dispersos que no alcanzan a conformar un sistema. El régimen aditivo alienta un ‘saber-hacer’ renuente a las novedades e innovaciones. No se recurre al marco normativo, en particular al currículum prescripto, para establecer derechos y obligaciones de las partes y, por lo tanto, no hay una clara asignación de responsabilidades” (Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo, 1992: 44 y 45).

Cuando la institución escolar se aborda como una cuestión de familia, predomina como rasgo hegemónico la escena familiar, el currículum prescripto es prácticamente ignorado, el modelo de gestión es el “casero”, los contratos se establecen por lealtades invisibles, se privilegian los vínculos afectivos. Por ello los sentimientos desplazan la tarea, la dimensión pedagógico-didáctica es devaluada, se corre el riesgo de diluir totalmente la especificidad institucional, los conflictos son interpersonales, no pueden resolverse ni elaborarse, no se presta atención a la participación y los canales formales de comunicación son desvalorizados.

En este tipo de instituciones es usual escuchar aseveraciones tales como “somos una gran familia, hay problemas como en toda familia pero con afecto y buena voluntad los solucionamos”. Suele recurrirse a un modelo de gestión autoritario-paternalista. La educación para la ciudadanía está

totalmente obturada, por cuanto la escuela deja de ser un espacio público para reproducir los rasgos del espacio privado familiar.

Una institución en la que prevalece el tipo de *cultura institucional de expediente* o burocratizada “enfátiza los procesos racionales, en particular la descomposición racional de las tareas. El grupo humano que trabaja en esta institución se halla enmarcado en una estructura técnica, generalmente del organigrama de funciones” (Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo, 1992: 46). Cuando la institución escolar es abordada como una cuestión de papeles o expedientes, prevalece como rasgo hegemónico la exageración por la racionalidad, el currículo es cerrado e inmodificable, predomina un estilo tecnocrático, los contratos son burocráticos, se privilegian los vínculos impersonales, no hay lugar para los sentimientos, se sobrevalúa la dimensión administrativa, se devalúa la comunitaria, se corre el riesgo de aislamiento de la sociedad y de pérdida de significación social, los conflictos son negados, eludidos o se resuelven por la vía jerárquica acorde al reglamento, la participación es formal y ritualizada, prevalecen los canales excesivamente formales de comunicación, por lo general descendente y por escrito.

Es posible escuchar en estas instituciones cuestiones tales como “pásemelo por escrito”, o “si el reglamento no lo contempla no se puede hacer”. En el mejor de los casos, en instituciones en las que prevalece este estilo de cultura, se abordan problemáticas referidas a los derechos humanos como contenidos a abordar desde sus aspectos más formales.

Las autoras que venimos nombrando consideran posible lograr un modelo de *gestión institucional de concertación o profesional*, el que “admite que los individuos tienen intereses, propósitos y objetivos diferentes. En consecuencia aquellos que la conduzcan tendrán que equilibrar y coordinar la diversidad de intereses a fin de que los individuos puedan trabajar juntos en las tareas sustantivas de la institución y en el cumplimiento del contrato global que liga la escuela a la sociedad. Reconocerán el ‘pluralismo’ institucional y buscarán, a través de la gestión de los conflictos, que éstos favorezcan a la institución” (Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo, 1992: 51).

La enseñanza de los derechos humanos, en el marco de las conceptualizaciones explicitadas en la introducción, sólo es posible en una institución en la que predomine este estilo de cultura institucional, ya que es a partir de la negociación, de la búsqueda de consensos, del respeto por las diferencias, del estímulo a la participación que se posibilitará la educación cívica y en los valores democráticos.

En las instituciones formadoras de docentes, prevalecen, aún hoy, rasgos de culturas familiar y burocrática, generalmente conviviendo pacíficamente a pesar de sus diferencias sustanciales. Ello permite abonar la hipótesis que en políticas, prácticas y pedagogías de la formación docente se ha avanzado poco en la construcción de un estilo que posibilite a los docentes reconocerse como profesionales partícipes y constructores de las instituciones en las que se desempeñan.

Otras miradas socio-políticas de las dinámicas institucionales, que a su vez toman aportes del socio-análisis, aportan también al análisis crítico de las instituciones educativas en general, de las de formación docente en particular. Son valiosos al respecto los aportes de Lidia Fernández (1994) acerca de los componentes fantasmáticos de las instituciones, los que determinan diversas modalidades en la dinámica institucional. Así es posible hablar de modalidades regresivas y progresivas en el funcionamiento institucional.

Al respecto señala que “la dinámica regresiva estaría determinada por una pérdida de la capacidad institucional para evaluar situaciones, discriminar necesidades y problemas, y originar líneas exploratorias de solución. En general, se acompaña de la preponderancia del prejuicio sobre el juicio basado en el análisis de los hechos; el incremento de conductas impulsivas; la intensificación de la circulación fantasmática por encima de las comunicaciones instrumentales y el aislamiento progresivo respecto del contexto. En muchos casos, la incomodidad y el incremento de angustia que se ocasiona producen la idealización de algún estado pasado al que se procura regresar y al que se evoca con profunda nostalgia” (Fernández, 1994: 58 y 59).

El guión mítico y las lógicas cerradas predominan en este tipo de instituciones, llegándose al extremo de quebrantar los derechos humanos históricamente reconocidos: “Sólo algunos especiales, los elegidos, son capaces de recibir la sabiduría, custodiaria y utilizarla en protección y salvaguarda del grupo” (Fernández, 1994: 159). La institución *cenáculo*, aislada del afuera al que se siente como una continua amenaza, no da lugar a ningún cuestionamiento al pasado sagrado, a las tradiciones. Subyace a este tipo de funcionamiento institucional una concepción de hombre naturalmente malo al que hay que enderezar a través de una estricta vigilancia y control. Dice la autora: “el éxito de este tipo de socialización estaría dado por un sujeto que sufre intensos castigos de su conciencia ante la mera tentación de desvío respecto de las normas” (Fernández, 1994: 165).

Las modalidades progresivas de funcionamiento institucional, en cambio, se caracterizan “por el control y la discriminación de aspectos irracionales, autonomía respecto de las instituciones externas, posibilidad de cuestionar y ensayar modificaciones en lo instituido, preponderancia de la pertenencia en función de proyectos y una orientación clara hacia el futuro” (Fernández, 1994: 59).

Las instituciones con modalidades progresivas parten de una tesis fundamental en lo que se refiere a los derechos humanos: “todos pueden alcanzar el conocimiento pues el saber no es ni un don ni un privilegio. El conocimiento es consustancial al hombre y cualquier hombre puede desarrollar conocimiento” (Fernández, 1994: 156). La institución con rasgos de *cruzada es abierta* y se ubica en un presente orientado hacia el futuro en el que están las “grandes cosas que se buscan” (Fernández, 1994: 164). Subyace muchas veces a este modo de entender la institución una concepción un tanto idílica de hombre naturalmente bueno, la que a veces dificulta la comprensión del mismo como sujeto de contradicciones y como producto de las condiciones materiales y culturales.

Algunas instituciones formadoras de docentes, tanto universitarias como de nivel superior, conservan rasgos de institución cenáculo, en las que no solamente se obtura la educación en derechos humanos, sino que se abona la concepción del conocimiento como un bien sólo para algunos elegidos, la idea que las dificultades en aprender tienen que ver exclusivamente con carencias individuales. Carencias no sólo justificadas a través de la naturalización de las mismas, sino sostenidas como formas de diferencias necesarias.

En la Universidad, regida por el sistema de co-gobierno, la participación y el aprendizaje de formas democráticas están formalmente garantizados. Se puede afirmar que sólo formalmente porque en los últimos años la desmovilización y apatía estudiantil por las cuestiones públicas han ido en paulatino aumento. Pero en ella los enfoques críticos, las problemáticas acerca de los derechos humanos, los enfoques socio-políticos acerca de la educación circulan por lo menos en el orden del discurso. El estilo de gestión con altos grados de autonomía y con autoridades renovables estimula la politización y los análisis críticos. Otra fortaleza es que la trayectoria en investigación hace que los conocimientos que en ella circulan se caractericen por una permanente actualización, por lo menos en lo que se refiere a contenidos disciplinares.

Pero, en gran medida, todavía subyace la idea de que el conocimiento es cuestión de unos pocos elegidos, y que si los alumnos no comprenden

es porque la ciencia no puede estar al alcance de todos. En términos de tradiciones, prevalece en la Universidad una cierta mixtura entre el academicismo en cuanto a los conocimientos disciplinares y el enfoque artesanal en lo que se refiere a la formación docente. Para considerable cantidad de profesores universitarios, para ser un buen docente sólo basta manejar bien el contenido disciplinar y haber aprendido a ejercer el oficio al lado de un profesor experimentado. La práctica, en general, sigue estando al final de la formación y como un apéndice de la misma. Por lo que si bien, por un lado, el estilo de gestión y los contenidos que se abordan contribuyen a formar un *habitus profesional* reflexivo y crítico, las prácticas al interior de las aulas y un cierto menosprecio por la formación pedagógica obturan lo que Perrenoud (2006) sostiene como necesario en las instituciones formadoras de docentes: discutir y definir las modalidades, los dispositivos y las prácticas de formación del *habitus*.

Los Institutos Superiores han transitado por diferentes historias. Algunos de ellos, muy pocos, han logrado un estilo de gestión similar al universitario. La mayoría son herederos de las fortalezas y también de los “gajes” de las escuelas normales. Por lo que la visión disciplinadora de la función docente suele estar todavía muy presente, con la despolitización que esto conlleva. Coherentemente también con el modelo normalista, el conocimiento pedagógico es el eje de la formación. Por ejemplo, los diseños curriculares de los últimos años contemplan la formación en la práctica profesional desde el inicio de la carrera, lo que facilita la implementación de dispositivos que paulatinamente permiten revisar los propios procesos de socialización, las creencias y supuestos.

Si bien hasta ahora han prevalecido los desencuentros, más que el mutuo enriquecimiento, entre estas dos instituciones que forman docentes, algunas experiencias incipientes apuntan a sumar las fortalezas. Entre otras, la constitución de redes de profesores, investigaciones articuladas acerca de los procesos de socialización profesional, el seguimiento y apoyo a los docentes principiantes por parte de las instituciones formadoras.

3.2. Por una formación y profesionalización comprometidas con los derechos humanos

En el entrecruzamiento de los mandatos, herencias y legados analizados, nos encontramos en una etapa de fuertes discusiones y revisiones. Lo que ya nadie discute es que la formación docente debe ser uno

de los principales ejes de los cambios y, además, hay una considerable conciencia acerca de la necesaria profundización de la formación política de los docentes. En ese marco es posible sostener que la educación en derechos humanos constituye un desafío para la formación docente. Por cuanto para que la escuela contribuya a superar las injusticias, a lograr una mayor distribución de los bienes materiales y culturales, a construir una sociedad digna para todos, necesitamos docentes que, tal como señala Contreras (1997: 49), se comprometan individual y socialmente con su trabajo y tengan los recursos teóricos y prácticos para poder llevarlo a cabo en contextos difíciles, un docente con formación y autonomía, que adquiera cada vez mayores niveles de control sobre las finalidades de su práctica: “se reclama mayor y mejor formación, capacidad para enfrentarse a nuevas situaciones, preocupación por aspectos educativos que no pueden venir descritos en normativas, integridad personal, responsabilidad en lo que se hace, sensibilidad ante las situaciones delicadas, compromiso con la comunidad”.

Una formación docente que intente formar política y éticamente —formación necesaria para instalar la problemática de la educación en derechos humanos— tendrá que superar el enfoque que sólo centra la misma en los aspectos técnicos de la profesión.

Necesitamos docentes que puedan politizar los asuntos técnicos, lo que no significa descuidar las soluciones expertas que puedan dar a las problemáticas que les presenta la práctica, sino que las encuadren siempre en las finalidades a las que apuntan con su trabajo.

Mucho se ha escrito acerca de la autonomía profesional, incluso desde posiciones teóricas e ideológicas muy diversas. Para Contreras (1997), el reclamo de autonomía y profesionalización puede ser interpretado desde diversas perspectivas. Por un lado, como un pedido de parte de los docentes, de mayor reconocimiento y menor control burocrático. En algunos casos, también con la intención de evitar que las familias y la sociedad intervengan. Por otro lado, desde la Administración se ha utilizado muchas veces el discurso de la profesionalización para responsabilizar al docente de cuestiones que dependen de las políticas educativas, económicas y sociales. Ambas perspectivas provocan una autonomía ilusoria que deviene en incapacidad política, concluye el autor. Tanto la autonomía restringida a la no intromisión, es decir a la preservación de la enseñanza y de la docencia del debate y la participación social, como el abandono de parte del Estado de sus funciones indelegables, han obturado la discusión política acerca de la educación.

Desde otra perspectiva, la autonomía docente supone “un proceso continuo de descubrimiento y transformación de las diferencias entre nuestras prácticas cotidianas y las aspiraciones sociales y educativas de una enseñanza guiada por los valores de la igualdad, la justicia y la democracia” (Contreras, 1997). De ahí que la Educación en Derechos Humanos necesita de docentes formados en diversos conocimientos, por cuanto los alumnos tienen derecho al mejor docente que podamos ser. Les asiste el derecho a:

- Un trato igualitario, no discriminatorio, respetuoso de sus creencias (dimensión ética);
- apropiarse de contenidos actualizados, conocer distintos puntos de vista, diversas teorías sobre una problemática (dimensión epistemológica);
- que el docente le abra distintas puertas de entrada al conocimiento, que la ayuda pedagógica le permita apropiarse comprensivamente de los contenidos (dimensión didáctica).

La articulación de los derechos individuales y sociales de los alumnos y de los docentes no siempre es tarea sencilla. Requeriría de una profunda y sincera discusión que solemos postergar y que permitiría tender puentes entre las siguientes tensiones siempre presentes en las prácticas educativas:

- El derecho de la comunidad a la intervención en un asunto público como es la educación *versus* el derecho del docente a tener importantes niveles de autonomía para la toma de decisiones;
- el derecho de los alumnos a tener el mejor docente posible *versus* la estabilidad laboral;
- el derecho de los alumnos a tener regularidad en el proceso de aprendizaje *versus* el derecho de los docentes a realizar acciones gremiales cuando sus derechos no son respetados;
- el derecho del docente a recibir actualización profesional *versus* el deber del docente de concretar su desarrollo profesional;
- el derecho de los alumnos a conocer distintos puntos de vista *versus* el derecho del docente a sostener los suyos.

Aún cuando es posible cuestionar la intención de modificar las creencias y valoraciones de los alumnos, es necesario e inevitable que los espacios públicos, como el de la escuela, sirvan para conocer y respetar otros puntos de vista. También para aprender a fundamentar los propios y

a sostenerlos, siempre y cuando no afecten los de otros. La escuela es el lugar donde se aprende lo "otro", donde se lleva a cabo un proceso de "extranjerización" (Frigerio y Diker, 2005), entendida como el aprendizaje de aquello distinto a lo que ya se sabe, aquello que no puede adquirirse en otros espacios. Ello justifica la elección de diversos enfoques, pero requiere también, de parte del docente, de la honestidad de explicar desde qué lugares teóricos y éticos habla.

Formar docentes en clave de derechos humanos constituye un desafío porque además de necesitarse que los docentes se apropien de saberes disciplinares, pedagógicos, culturales y políticos, se precisa que aprendan a realizar un permanente ejercicio de reflexión que les posibilite romper con pensamientos homogéneos. Porque "por más tranquilizadora que resulte la respuesta única, es imprescindible trabajar con la multiplicidad de voces y perder el miedo al conflicto. Esto no implica renunciar a los principios, ni colocarlos en el lugar de lo 'opinable'; por el contrario, significa interpelar a los estudiantes (y a nosotros mismos) sobre la posición adoptada dentro de la sociedad y transmitir instrumentos que permitan otorgarle sentido, fundamentarla racionalmente y asumirla en forma conciente y responsable" (Farina y Klainer, 2004: 37).

Necesitamos docentes que no sólo estén dispuestos a sumarse a los proyectos de educación en derechos humanos, sino que asuman el desafío de tomarlos como el eje de su trabajo. Que, además, sepan defender sus propios derechos, que se comprometan en la denuncia de las injusticias con las que se encuentran cotidianamente en su trabajo con niños, adolescentes y adultos, como así también aporten ideas y proyectos para la superación de las mismas. También precisamos instituciones de formación docente con estilos de gestión democrática, que se hagan cargo de formar personas capaces de convertirse en obstáculos para el conformismo, la intolerancia y otras actitudes que contribuyen a perpetuar la violencia y la injusticia (Jares, 2002).

Sin caer en la ingenuidad de creer que sólo a través de la escuela podemos modificar injusticias que tienen su origen en el injusto sistema de distribución de los bienes culturales y materiales, coincidimos con los acuerdos y documentos que han avanzado en el tratamiento de la educación en los derechos humanos. Es así que los acuerdos internacionales acerca de la extensión de la escolaridad obligatoria, de la necesidad de mejorar la calidad de la educación, de promover las buenas prácticas, de reforzar la formación política y la profesionalización de los docentes, de incluir los derechos humanos como contenidos en los programas

de distintos niveles del sistema educativo, parecen avances importantes que deberán concretarse en políticas y prácticas educativas.

Tanto en las instituciones de formación docente como en las agrupaciones sindicales y políticas se han abordado escasamente los problemas éticos y políticos de la formación. Pero ello no puede ser producto del espontaneísmo, sino que se necesitan como marco, políticas educativas que depositen confianza en la docencia y que generen condiciones de trabajo adecuadas para que sea posible esa formación.

Finalmente, cabe entonces hacernos una pregunta que bien podría haber estado al inicio de este capítulo: ¿es posible y vale la pena formar a los docentes para que puedan hacerse cargo de educar en derechos humanos?, parafraseando preguntas que se hace Brunet en relación a la enseñanza de la Ética. Es posible también recurrir a sus repuestas: Dice al respecto "¿Es posible enseñar Ética? Esta pregunta ya ha sido contestada: es imposible no enseñarla ya que todas las acciones humanas implican alguna valoración moral. Quizás el interrogante que subyace a éste es ¿Vale la pena enseñar Ética? En las circunstancias presentes a veces parece un simulacro inútil. Pero recordemos que la exigencia moral, que no sea otra cosa que la exigencia de una mejor convivencia, en un mundo que sea 'vivable', está siempre presente" (Brunet, 1998: 16) en todo acto de educar.

Bibliografía

- APPLE, M. (1986) *Ideología y curriculum*. Akal. Madrid.
- ARENDETT, H. (2007) *¿Qué es la política?* Paidós. Buenos Aires.
- BIRGIN, A. y TRÍMBOLI, J. (2003) *Imágenes de los noventa*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977) *La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza*. Laia. Barcelona.
- BRUNET, G. (1998) *Hablemos de ética. La formación ética en la EGB*. Homo Sapiens. Rosario.
- CONTRERAS, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Morata. Madrid.
- CULLEN, C. (2004) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- DAVINI, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.