

PRSE

Cátedra UNESCO
de
Derechos Humanos



mir

3037

mir

Educación y Derechos Humanos ante los desafíos del siglo XXI

Luis Pérez Aguirre

Educación y Derechos Humanos ante los desafíos del siglo XXI

Luis Pérez Aguirre

Dr. Edgar Omar Escobar
Ing. Pablo Jorge Martínez
Dra. Tania Pineda
Dr. Daniel Vique
Dr. José R. Céspedes
Dr. Gerardo García III y Jéssica
Dr. Gerardo García

**Cátedra UNESCO
Derechos Humanos
Universidad de la República**

Rector
Universidad de la República

Ing. Rafael Guarga

Comité Académico

**Dr. Héctor Gros Espiell
Ing. Quím. Jorge Brovetto
Dra. Jacinta Balbela
Dr. Daniel Vidart
Dr. José A. Cagnoni
Dr. Horacio Cassinelli Muñoz
Dr. Fernando Urioste**

Ccoordinadora

Dra. Mariana Blengio Valdés

ISBN: 9979-0-0183-8

Cátedra UNESCO

Derechos Humanos

Universidad de la República

18 de Julio 1224 Piso 1

C.P. 11200 Montevideo - Uruguay

Tel.: 598-2 - 4098426

Fax: 598-2 - 4080303

e-mail: ddhh@oce.edu.uy

Sumario

Presentación.....Pág. 7

Educación y Derechos Humanos
ante los desafíos del siglo XXI - Luis Pérez Aguirre.....Pág. 9

Anexo

Declaración de México sobre educación en Derechos Humanos
en América Latina y El Caribe - Diciembre de 2001.....Pág. 33

Presentación

La Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad de la República inicia con esta entrega una Serie de Publicaciones que tienen por objetivo contribuir a la difusión y profundización de la temática de la Educación en Derechos Humanos.

Este material reproduce la Conferencia dictada por el Padre Luis Perez Aguirre en La Universidad de la República el día 25 de octubre de 1999, oportunidad en la cual el especialista abordó la temática de La “Educación en Derechos Humanos ante los desafíos del Siglo XXI”.

Compone asimismo la presente entrega, el texto completo de la “Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos” elaborada en ocasión de realizarse la Conferencia Regional para América Latina y el Caribe sobre Educación en Derechos Humanos celebrada en la ciudad de México del 28 de noviembre al 1 de diciembre de 2001.

Esta publicación se enmarca dentro de los esfuerzos realizados a nivel mundial, por desarrollar los objetivos trazados por la comunidad internacional en el marco de la Década de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos (1995 — 2004), específicamente el relativo al desarrollo de materiales de Educación en Derechos Humanos que contribuyan a la difusión y abordaje de la temática.

La Educación en Derechos Humanos constituye una fuente de invalorable riqueza para la consolidación de principios que aseguren el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales, favoreciendo con ello la comprensión entre las naciones, los grupos étnicos y religiosos y el ser humano individual.

Cátedra UNESCO de Derechos Humanos
Universidad de la República

Educación y Derechos Humanos ante los desafíos del siglo XXI

Luis Pérez Aguirre

*La razón no puede prosperar sin esperanza,
ni la esperanza expresarse sin razón*
(Ernst Bloch)

Si me permiten, antes de hablar de educación y derechos humanos, voy a comenzar poniendo mis pies en una realidad que nos desafía en este fin de milenio y desde la que todo lo demás se valida o invalida, ustedes dirán. Para ello es bueno que vayamos situando la educación para los derechos humanos ante dos informaciones aparentemente banales en el fárrago de datos que hoy día, por abrumador, nos dejan en la más chocante e insoportable de las indiferencias.

En este momento las 225 personas más ricas del mundo tienen unas fortunas que superan el billón (millón de millones) de dólares, es decir, lo mismo que el ingreso anual de 2500 millones de seres humanos, el 47% de la población mundial. Sólo tres de esos ultrarricos suman unos activos superiores al PIB de los 48 países menos desarrollados y el PIB de China (1200 millones de habitantes) es superado con el capital de las 84 primeras fortunas del mundo¹.

El PNUD estima que con el 4% de la fortuna de los ultrarricos (44.000 millones de dólares) se podría lograr y mantener el acceso universal a la enseñanza básica para todos, a la atención sanitaria, a los medios de salud reproductiva para las mujeres, alimentación suficiente y agua potable, junto a saneamientos básicos para todo el mundo. Y no es mucho pedir. Es lo que en Estados Unidos se gasta en cosméticos en un año...

Algo repugna... algo indigna y revuelve las entrañas ante este panorama. No se puede seguir siendo humanos si nos gana la indiferencia después de haber sido enterados de esas realidades. En la famosa **Tesis XI** sobre Ludwig Fierbach, Karl Marx decía que hasta ahora "*los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo*". En estas circunstancias que demandan urgentes cambios podemos coincidir plenamente con dicha afirmación. Quizás habría que encarar también lo que Marx silenciaba en su formulación. Y "lo que silenciaba -dice Adela Cortina- es que toda transformación social, toda transformación del mundo que pretende mejorarlo, necesita tomar como base una buena concepción de la realidad porque, si no, el resultado puede ser catastrófico. Lo que silenciaba es que no hay mejor praxis que una buena teoría, no hay mejor forma de encauzar la acción de transformación social que la de elaborar un buen marco teórico desde el que llevarla a cabo"². En eso estamos aquí.

¹ Informe sobre Desarrollo humano 1998, realizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)

² CORTINA, Adela. En el centenario de Xavier Zubiri, Vida Nueva, Madrid, 9 de enero de 1999, p. 31.

De paso, yo me pregunto -y les pregunto-, aunque no seamos miembros de ese club de privilegiados de la globalización, ¿no podríamos nosotros también vivir con el 96% de lo que poseemos para comenzar a mostrar que es posible hacer este mundo mínimamente habitable?

El gran Inquisidor

Estupefacto ante las razones de la sinrazón del panorama descrito recién, me vino a la mente un escalofriante relato de Viliers de L'Isle-Adam¹ cuando narra la encarcelación del rabino aragonés Abarbanel, quien luego de interminables meses de tortura en las mazmorras de la Inquisición, es visitado un día en la celda por el Gran Inquisidor, Pedro Argüés. Apenas traspasada la puerta, éste ordena que lo desencadenen, lo abraza y le dice: “Hijo mío, alégrate. Tus trabajos van a tener fin. Si en presencia de tanta obstinación me he resignado a permitir el empleo de tantos rigores, mi tarea fraternal de corrección tiene límites. Sólo a Dios toca determinar lo que ha de suceder a tu alma... Mañana vas a participar en el auto de fe (...), cuya brasa premonitoria del fuego eternal no quema, ya lo sabes, más que a distancia, hijo mío. La muerte tarda por lo menos dos horas, a menudo tres, en venir, a causa de las envolturas mojadas y heladas con las que preservamos la frente y el corazón de los holocaustos. Seréis sólo cuarenta y dos. Considera que, colocado en la última fila, tienes el tiempo necesario para invocar a Dios, para ofrecerle este bautismo de fuego, que es el del Espíritu Santo. Confía, pues, en la luz y duerme”.

Cuando el Gran Inquisidor y su séquito abandonaron la celda, Abarbanel observó, entre aturdido y alegre, que la puerta había quedado mal cerrada. Agitado por una fuerza irresistible, inició su fuga aun a sabiendas de que si era descubierto sería sometido a horrendas torturas y a una muerte sin piedad. Sin embargo emprendió el intento. Vagó durante horas por interminables pasillos y laberintos. En varias ocasiones estuvo a punto de ser descubierto y otras tantas al límite de volver a su mazmorra. Pero la esperanza lo mantuvo en todo momento. Por fin llegó a la puerta que daba al jardín y que, a su vez, daba paso al poblado que atravesándolo le permitiría llegar hasta la sierra donde podría esconderse y poner fin a sus tormentos.

Exhausto, levantó los ojos al cielo y extendió los brazos para bendecir a su Dios que le concedía tal gracia. En ese momento, fuera de sí, sintió que le volvían a abrazar y escuchó la voz del Gran Inquisidor que, apenado, le decía al oído: “¿Cómo, hijo mío! ¿En vísperas, tal vez, de la salvación querías abandonarnos?” El rabino comprendió en ese instante que *¡la esperanza formaba parte del tormento!*

Este relato pone en evidencia con toda crudeza la veracidad del binomio blochiano **esperanza/razón** citado en nuestro encabezamiento y señala la interdependencia entre ambas realidades. Ellas no pueden separarse como el agua y la sal que hacen posible el mar. Si en este fin de siglo mucho se ha insistido en los desafueros de la razón, poco hemos reparado en las cegueras de la esperanza. Esperanza que en este caso se puede tornar solipsista y autosuficiente, desprovista de razón y rebosante de engaños, que pretende poner punto final al tormento de unos humanos que no llegan a captar la verdad del mar de injusticia en el que nadan sin destino cierto y se ahogan irremediamente en la ausencia de valores. Despropósito mayúsculo también el esperar que dicha situación se modificará sin el esfuerzo mancomunado de todos por conocerla bien para poner luego los medios esperanzados eficaces que la puedan transformar.

¹ Alejandro Matos. lo rescata y emplea en la actual realidad conflictiva paraguaya. Ver: La Esperanza sin razón, Acción, 168 (1996) 34-36

Tenía que empezar por decir esto porque es enorme el peligro de que terminemos todos inflados aquí de irresponsable e inútil fantasía y perdamos irremediabilmente el tiempo y la compostura de educadores y luchadores por los derechos humanos.

El mesianismo político de muchos que han salido en estos días a decir que el mercado está preñado con la solución a los sufrimientos de las mayorías tanto usa y abusa de las esperanzas de las víctimas, cuanto esconde el vacío racional de sus propuestas.

Los que altaneramente hoy se consideran salvapatrias a la sombra de la globalización, como el Gran Inquisidor del relato, echan sal en las heridas de las víctimas que más duelen: es decir, en las razones de la esperanza que ellas tienen para intentar sobrevivir.

Cada vez que un político, un clérigo o un educador juega con el dolor de los demás y ofrece lo que sabe que no es solución, está manoseando lo más sagrado que tiene la sociedad: *la esperanza de que un día podríamos llegar a ser más humanos*.

En el mercado de la ética: educador, ¡cuidado con perder tu alma!

En los albores de la segunda guerra mundial, hacia 1940, el derrumbe de la histórica “línea Maginot” -que defendía la frontera francesa con toneladas de cemento y “bunkers”- puso de relieve la mayor eficacia del aparato económico-militar nazi frente a todos los planes militares galos. Pero también mostró la mayor inmoralidad que anidaba en la entraña de esa eficacia económica y militar. Y, cosa que más llama la atención porque nadie lo veía entonces, la opinión mayoritaria y triunfante en Francia se fue alineando en ese momento con los invasores... Contra esos invasores un pequeño grupo de cristianos fundó, a las apuradas y casi desesperadamente, la revista *Témoignage Chrétien*, cuyo primer número -vilipendiado apenas apareció un día de noviembre de 1941- llevaba como título: “Francia, ¡cuidado con perder tu alma!” El editorial lo firmaba el legendario Gaston Fessard.

Cabe preguntarnos -más allá del asombro ante un hecho de esas características- ¿cómo llegó a ser la opinión triunfante y casi general en todo un pueblo la oposición a lo que representaba Fessard?

Traigo a colación esta anécdota de otro momento histórico y de otras latitudes porque en los finales de este milenio es **imperioso preguntarnos por la opinión generalizada y triunfante en nuestro tiempo**, por eso que se ha llamado el “pensamiento único”. ¿Cuáles son sus valores? A dónde apuntan sus sistemas educativos, sus supuestos pedagógicos. ¿Coinciden esos valores con el discurso político? ¿Qué espera el pueblo del futuro inmediato y a dónde pretende llegar con sus esfuerzos? No preguntarnos esto puede tener consecuencias terribles, como las tuvo para Francia en aquel momento.

Para responder a esos interrogantes, para conocer cuáles son esos valores o “productos” que quiere la gente, los entendidos en opinión pública nos dirán que más que recurrir a encuestas, bastaría con ponerlos en el mercado, es decir, ponerlos en venta y averiguar cuánto está dispuesta a pagar la gente por ellos.

Ante este simplismo conviene tener presente a aquel conspicuo personaje de Oscar Wilde que distinguía *entre valor y precio* en su célebre definición de **cínico**: “Cínico es el que conoce el precio de todas las cosas y el valor de ninguna”. Wilde apuntaba a distinguir entre los valores que asigna el mercado y los valores reales de las cosas. Ello es aún más claro cuando los productos son “mercancías” inmateriales que en última instancia, como el cariño, no podrán comprarse ni venderse. Lo aclaraba la anécdota de aquella maestra al recordar que “después de dar unas clases extra todas las tardes a uno de sus alumnos, el padre le dijo: «Lo que ha hecho por mi hijo no tiene precio». Y

por eso no me pagó(!)”

La gente tiene suficiente sabiduría para distinguir entre el valor de una cosa y su precio. Entiende que valor y precio no son lo mismo. Sin embargo, algunos técnicos siguen insistiendo con tozuda mentalidad mecanicista que para averiguar el grado de aprecio que tiene algo en la población basta con hacer pagar a la gente por ello.

En el plano de lo político, “*el sistema democrático que tenemos -decía Winston Churchill- es el más imperfecto y malo, exceptuando todos los demás*”. Una de las grandezas de la democracia consiste en ir más allá de la mente mecánica y reconocer la esperanza popular, aunque ese reconocimiento tenga el precio de hacerla menos “eficaz”, más lenta, más vulnerable, pero también más humana. Esto es algo de tal importancia que no deberíamos pasarlo por alto en momentos en que todos parecemos lanzarnos a la carrera de la competitividad, de la reconversión empresarial y a zambullirnos en el macromercado.

La verdadera democracia supone luchar y empeñarse en lo cotidiano, desde la debilidad de la grandeza moral, para que el mercantilismo no avasalle. Sólo en una democracia así hasta la oposición y el enemigo tienen sus derechos y su dignidad salvaguardadas.

Pero en la economía de mercado parece que nada de esto vale, allí sólo se lucha desde la fuerza de la codicia. Allí no atender a la máxima competitividad y eficacia, al máximo de rendimiento y rentabilidad, sería convertirse en alguien completamente ruinoso.

Al menos nos queda el consuelo de que este discurso hoy es menos hipócrita que el de los tiempos de la guerra fría, porque ahora los economistas del capital triunfante sobre los “socialismos reales” lo dicen sin pelos en la lengua. Pero ese no poder ganarle una tajada a la hipocresía (en la medida en que, como dijo alguno, la hipocresía es el homenaje del vicio a la virtud) se debe a que la generosidad le ha dejado el campo libre, se ha visto despreciada valoralmente tanto en el campo de la economía y de la convivencia como en el de la educación.

Es un discurso tramposo porque está montado sólo sobre la competitividad. Busca sí la calidad, pero aspira, sin mayores contrapesos, sólo a la eficacia para poder vencer en la competencia. Seamos claros con la gente: la competitividad es un valor sí, pero sólo es tal *en pequeñas dosis*; es como la sal o un condimento; si se los exclusiviza o exagera la comida se vuelve intragable. Por eso siempre hay que advertir que su eficacia será tan grande en el corto plazo como discutible en el largo. En pequeñas dosis le dará el talante adecuado a las cosas pero en dosis masivas convertirán al humano en “un lobo para el humano”.

Entonces antes de sacar a la calle este discurso económico descarnado de ética, antes de proponerlo como la panacea del nuevo período que tenemos por delante, convendría primero sacar los valores al mercado, a ver cuánto venden en nuestra plaza, a ver en qué aprecio se les tiene, cuánto estamos dispuestos a pagar por ellos para remontar la crisis del actual sistema democrático (educativo, de seguridad social o el sistema político, o la crisis de las opciones económicas).

Y conste que no preconizamos derrotismos o utopías irresponsables. Exigimos esa gallardía que enfrenta los retos históricos con altura moral porque le sobran arrestos para desafiar al destino, respondiéndole no con meras fórmulas economicistas, sino con otra estatura humana, que no separa a la ética de la economía, a la educación de los valores.

Es una desgracia que la economía capitalista no busque una armonía de los valores humanos, que sólo resalte unos y relegue a los otros fuera de su ámbito; que nunca haya aceptado acatar un *valor-respeto* armonizable con el *valor-eficacia*. Es una desgracia que las reivindicaciones del respeto hayan sido siempre desautorizadas como cosa de ingenuos o de inexpertos en economía.

Antes de optar por sistemas económicos y educativos tenemos que optar por valores. Y preguntarnos de qué lado estamos: si con toda la eficiencia que permita la justicia (lo que implicará irremediablemente aceptar cierta ineficiencia) o con toda la justicia que permita la eficacia (justicia que tenderá irremediablemente a cero). Hace un siglo Herbert Spencer decía que “nuestro sistema económico es tremendamente eficaz, pero necesita cada vez más policía”. Analizando ese mismo fenómeno Paul Ricoeur advirtió que “la falta cada vez mayor de fines en una sociedad que aumenta sus medios es, sin duda, la fuente más profunda de nuestro descontento”⁴.

La transformación social en este cambio de época: ¿Qué hacer?

Son muchos los que afirman que fue en 1989 que se terminó realmente el milenio y que el siglo XXI comenzó con la avalancha del Capital contra el trabajo.

Somos aún más los que plantados en este 1999 nos interrogamos, con aquellas reminiscencias de la pregunta de Kant, **¿qué hacer?** Porque es necesario interrogarse para no despojarnos de lo último humano que nos queda. Hay que asumir con radical sinceridad la crisis de valores y de los paradigmas teóricos. Para enderezar este planeta torcido y acallar el llanto de dolor de los excluidos es preciso revisar con profundidad esos paradigmas, las referencias axiológicas concretas con las que hemos lidiado hasta ahora. El problema es que los instrumentos de pensamiento y análisis que habitualmente usábamos ya no nos sirven para explicar lo que vivimos. Los desafíos actuales no son identificables ni analizables con el bagaje intelectual ni las herramientas conceptuales que disponíamos hasta ayer.

El primer y obligado paso a dar -decía de manera zubiriana el jesuita y mártir de El Salvador, Ignacio Ellacuría- es de carácter metodológico. Decía que todo conocimiento verdadero está profundamente implicado con una responsabilidad y con una pasión o sufrimiento; desde ese “imperativo ético” abogaba por la necesidad de *hacernos cargo de la realidad*, es decir, conocerla real y vivencialmente, sufrirla visceralmente, para así poder descubrirla intelectualmente.

Hacernos cargo de la realidad implica, ser capaces de designar las características del momento actual, incierto, caótico y desordenado, como toda época de transformación entre dos fases de estabilidad.

Ignacio Ramonet, a quien acudimos para que nos guíe ahora en el análisis⁵, dice que estamos viviendo los efectos simultáneos de tres revoluciones que se entrelazan. La más importante, la que en gran medida desencadena las otras dos, es **la revolución tecnológica**. Ella entraña un doble aspecto. Hoy la máquina ya no sustituye como antes al músculo, sino que sustituye al cerebro. Le hemos transferido a las máquinas las funciones del cerebro. Y por otro lado, la revolución tecnológica es la revolución numérica o revolución digital. Hasta ahora los humanos nos habíamos comunicado mediante tres sistemas de signos: mediante **sonidos** (la palabra), mediante **dibujos** (imágenes) y mediante **textos** (la escritura o cualquier ideograma). Estos tres sistemas -sonido, imagen y texto- fueron desarrollando tres áreas de actividad realizadas en forma independiente entre sí. Pero hoy la revolución digital permite que una imagen, un sonido o un texto puedan expresarse a través de un mismo dispositivo digital. Y a la velocidad de la luz, que como sabemos, es un absoluto. Es decir, no podemos concebir una velocidad superior a la de la luz, por tanto estamos ante el llamado “tiempo real”.

⁴ Espirit(1966)188

⁵ Ver herramientas para entender el “pensamiento único, Envío 196(1998)33-41

Estos dos aspectos que caracterizan la actual revolución tecnológica -cerebrización generalizada y digitalización generalizada- implican la posibilidad de interconectar a escala planetaria a todos los cerebros de todas las máquinas.

Esta gran revolución de las tecnologías de la comunicación y de la información se ha precipitado en otra que Ramonet llama segunda revolución: **la revolución económica**, o más exactamente, la revolución experimentada en las actividades económicas que estimula la revolución tecnológica, y que son fundamentalmente las actividades financieras. Estamos ante lo que podríamos llamar la economía de lo inmaterial: intercambio, venta y comercio de valores, de títulos, de bonos y de monedas.

Simultáneamente a estas dos revoluciones vivimos una tercera: una **revolución sociológica**. Ella hace que entre en crisis el concepto de poder, en que se basaba la estructuración social. ¿Qué es hoy el poder? ¿Quién lo detenta en la familia, en la escuela, en la empresa, en el país, en el Estado? ¿Dónde está el poder hoy y qué formas adopta?

Esto es de enormes consecuencias para nuestro concepto de Democracia. Tradicionalmente el poder era vertical y jerárquico. En la actualidad esta concepción del poder ya no funciona. Hoy el poder es horizontal, y podemos pensar que si todavía se asienta en el “demos”, tiende a funcionar ahora en forma de red y se impone de manera consensual y difusa.

Pero más importante aún es que al interior de estas tres revoluciones se está produciendo en este momento un fenomenal cambio de paradigmas. Las ideas del progreso y de la cohesión social ya no tienen la preeminencia de antes, han entrado en crisis. El concepto de progreso se resumía en un objetivo: entre ricos y pobres no debe existir nunca una distancia demasiado grande porque de lo contrario, el choque entre ellos será también enorme y brutal. Hoy, en la sociedad emergente, ya no se le otorga al progreso la importancia que hasta ayer se le había dado en lo político y en lo social. Se le está sustituyendo por el paradigma de la comunicación.

En cualquiera de los ámbitos de nuestra vida cotidiana -en la familia, en la escuela...- cuando hay riesgos de enfrentamiento, ¿qué pensamos que es lo mejor hacer? ¿qué receta se brinda? Que hay que dialogar, que tenemos que comunicarnos. Si los padres no se entienden con los hijos es porque no se comunican. Si los alumnos y los profesores no se entienden es porque no se comunican. El paradigma llega al paroxismo de que todas las máquinas y los aparatos de comunicar se expandan sin cesar. La función, la misión de ello es la de pacificar, excluir la violencia del seno de la sociedad.

El otro paradigma que ya no funciona es el de la cohesión social. Y ello va en dirección de colisión fatal con el primero recién analizado. Los inventores de la democracia la hicieron frágil porque concibieron su funcionamiento basándose en el modelo científico y técnico que existía a finales del siglo XVIII, un modelo sustentado, a su vez, en la mecánica de Newton. Concibieron la cohesión social como una construcción mecánica, de una sociedad dividida en grupos que se excluían como si fuesen biológicamente diferentes: la nobleza por una parte y la población, el vulgo, por otra, con un nexo ideológico entre ambos: el Clero. Este paradigma ya no funciona. Hoy ya nadie reivindica ese tipo de cohesión nacional. Hoy el nuevo paradigma que está sustituyendo al de la cohesión social clásica es el del mercado.

El mercado, dice Ramonet, no es sólo una técnica para comerciar. El mercado es una idea, un paradigma que organiza hoy a la sociedad desde todos sus aspectos, también desde el aspecto ideológico y filosófico. Es una especie de atmósfera que penetra todos los intersticios de la sociedad y no deja ninguna actividad humana fuera. Ramonet pone dos ejemplos, el del deporte -que estaba antes fuera del mercado por tener otros objetivos y hasta se sancionaba al deportista que vinculaba su esfuerzo con el dinero- y el de la cultura. Ella se había concebido como una actividad que tenía

como proyecto edificar el espíritu y la mente, producir emociones, construir una sensibilidad, sin que para ello precisara de relaciones con el mercado. En la actualidad la cultura está prácticamente inmersa en el mercado. El mercado regula la cultura y toda la producción cultural. Y podríamos decir algo similar del amor, de la muerte, de la religión.

Dice Ramonet que las tres revoluciones y el cambio de los paradigmas está favoreciendo la eclosión de un sistema nuevo, de una especie de esfera a la que llama **sistema PPII**, por las iniciales de las cuatro características fundamentales de las actividades que se dan en él: permanentes, planetarias, inmediatas e inmateriales. Y concluye diciendo que el nuevo sistema PPII funciona literalmente como una nueva divinidad, pues sus cuatro características son las que se le atribuyen a Dios. Dios es permanente, es planetario, es inmediato y es inmaterial.

Finalmente nos pone ante “el pensamiento único”, ese que nos repiten constantemente quienes controlan la comunicación y el mercado. Con machaconería ideológica llegaron a construir lo que los teóricos hoy llaman “el círculo de la razón”, porque abarca el pensamiento único, que es el único que se puede pensar. Pensar de manera “diferente” a ese esquema es exponerse a salir del círculo de la razón y ser excluido, es decir, ser nadie. Por eso, dice Ramonet, desde un punto de vista ideológico, estamos viviendo una etapa totalitaria y es curioso que quienes hoy defienden las ideas de este esquema cerrado y totalitario son los mismos que ayer calificaban de totalitarios a quienes defendían el modelo soviético...

Finalmente llegamos a la convicción de que los Estados están en crisis de identidad. Hoy ningún Estado es capaz de decir lo que significa su soberanía nacional, concepto que fue básico para la constitución de los Estados. Las fronteras ya no son sólo terrestres o marítimas, no están ligadas a un territorio. Las fronteras actuales son espaciales y climáticas. El concepto de frontera, el de soberanía, el de democracia, el de partido político, el de Universidad, están en crisis porque el mundo tiene nuevos actores. Un Estado nacional ya no sabe exactamente quién es su adversario. Se lo empieza a definir como la epidemia del SIDA-que no tiene nacionalidad- o la droga, o la corrupción, o las grandes migraciones, o la contaminación ambiental. Todos estos fenómenos nunca piden autorización para traspasar las fronteras políticas. Impactan donde se les canta y están lejos de responder al imperio de los Estados.

Esto es muy problemático, pero por más doloroso que sea, “es mejor tener problemas que una mala solución para el futuro de la historia. Es evidente que América Latina tiene un terrible problema: toda ella es un problema. El gran desafío actual consiste en resolver ese problema, pero no con la solución que ofrece EE.UU. Con ello no estoy diciendo que todo lo que tiene y ofrece EE.UU. es malo y negativo, pero sí que su solución ofrecida, tomada en bloque, no es buena. Y no lo es por un principio absolutamente kantiano: *una solución no universalizable* no es una solución humana. Dado que la solución de EE.UU. no es universalizable para todo el mundo, no es una solución humana, no sirve para la humanidad. Si todo el mundo tuviera los niveles de consumo de EE.UU. (de carne, de electricidad, de petróleo, etc.) acabaríamos en veinte años con los recursos existentes en el Planeta. Por tanto, desde un punto de vista concreto, medible, ecológico de la realidad del mundo, esa no es ni puede ser la solución”⁶.

Porque de víctimas y de pobres se trata. Todo pasa por allí si pretendemos permanecer humanos. En ese sentido nuestra primera opción nunca podrá ser ideológica, sino por los excluidos del sistema y por los pobres. Es a partir de los hermanos y hermanas sufrientes que analizaremos los sistemas

⁶ ELLACURIA, I. Quinto centenario de América Latina ¿Descubrimiento o encubrimiento?, Conferencia tenida en el Centro Cristianismi i Justicia, Barcelona, 27 de enero de 1989. Ver. Rev. Lat. de Teol. 21(1990)277

globalizados, los paradigmas y las ideologías. Permítanme una palabra como cristiano: para nosotros los criterios en relación a cualquier sistema social, a cualquier tipo de ideología parten de los oprimidos. Como decía un gran teólogo del Vaticano II, Henry de Lubac, después nombrado cardenal, *cuando uno escoge a los pobres, está seguro de que no se engaña*, pero al escoger una ideología siempre puede uno engañarse. No se trata de una opción de tipo puramente histórico, sino de una opción-principio, porque el Dios de los cristianos es parcial hacia los pobres. Y en última instancia, como decía Fernando Cardenal S.J., siempre nos hemos equivocado a favor de los ricos, “¡déjenos equivocarnos al menos una vez en bien de los pobres”!

El pensamiento único parece decirnos que aquella dinámica perversa de la globalización no tiene remedio, que siempre tendremos pobres y excluidos. Mala suerte para ellos. Pero nosotros no podemos ocultarnos ni ocultar que existan soluciones técnicas, que existen y sobran los medios materiales para ponerlas en acción. Lo que sucede es que “el hombre no está dispuesto a pagar el precio de una sociedad más justa y más humana”⁷. El asunto es querer. Porque bien sabemos que casi bastaría con fabricar menos armas y disminuir las superfluidades de consumo para que el mundo sea otro. El último informe del PNUD estima que el costo concreto de la enseñanza básica para todos sería de 6.000 millones de dólares, mientras que el gasto actual en cosméticos en Estados Unidos es de 8.000 millones. El costo de agua y saneamiento para todos sería de 9.000 millones de dólares, mientras que el gasto actual en helados en Europa es de 11.000 millones. El costo de la salud y nutrición básicas para todos sería de 13.000 millones de dólares, mientras que el gasto actual en alimento para animales domésticos en Europa y los Estados Unidos es de 17.000 millones... “La dificultad radica en que mientras domine la sed de mayor ganancia y mayor poder, no puede haber solución. Por lo que el núcleo de la verdadera transformación consistiría en un desplazamiento interior del hombre para que sus “impulsos de ganancia y dominación” se modificasen en unos impulsos de servicio, ayuda, colaboración. Pero, ¿es esto posible? ¿No es contra-natura? ¿Puede cambiarse esa tendencia a la acumulación de poder, de dinero, de placer, por otra pulsión inversa como pudiera ser el *ágape*, el servicio, la entrega?”⁸

No conviene olvidar que las luchas por los Derechos Humanos nacieron de un profundo sentimiento ético, que nacieron como una reacción humanística frente al clamor y el dolor de los pueblos pobres crucificados por unas relaciones de acumulación que conllevaban a una explotación cruel. Sigue en pie más que nunca la utopía de inventar y gestar una sociedad que sea incluyente de todos y no excluyente de las mayorías. Una sociedad no basada en la apropiación privada e individualista sino en la solidaridad. Y este sueño no se ha evaporado con la irrupción autoritaria de la globalización mercantil, sino todo lo contrario. Ahora nos aguijonea imperiosamente para que podamos acceder algún día a considerarnos hijos e hijas de la alegría.

Entonces importa superar la idea de que las sociedades nuevas nacen en los gabinetes universitarios de los “ingenieros sociales”, o de los “cuadros” pensantes de los partidos políticos. Ellas nacen de una relación mucho más rica y compleja, dialéctica, de factores variopintos e históricos, económicos, sociales, sexuales, religiosos, culturales, étnicos, etc. Cedo a la tentación de citar aquí al Marx ahora tan olvidado y renegado: *“La historia no hace nada... no libra ninguna lucha. Es sobre todo el ser humano, el ser humano concreto y vivo, quien lo hace todo, quien posee y quien lucha, y no simplemente la “historia”, como si ella fuese una persona que utiliza a los seres humanos para alcanzar sus objetivos. La historia no es más que la actividad de los seres humanos en busca*

⁷ Congregación General 32 de los jesuitas, D.4ª, n.20

⁸ AUMENTE, José, Rellenar un vacío: ¿una izquierda cristiana?, en *El independiente*, Madrid, 6 de enero, 1991, p.28

de sus propios objetivo⁹. Similar convicción tiene hoy Adela Cortina cuando afirma que “es preciso aprovechar el hecho de que los nuevos protagonistas de la historia no sean sólo los Estados nacionales y las empresas multinacionales, sino también las organizaciones civiles (...), para forzar a unos y otros a establecer un orden ético. Porque la historia no está en manos de fuerzas incontrolables, sino en la de seres humanos que pueden dirigirla desde la estupidez, desde la astucia o desde una razón diligente, que ama y aprecia”¹⁰.

Decía Ellacuría que “lo que queda por hacer es mucho. Sólo utópica y esperanzadamente uno puede creer y tener ánimos para intentar con todos los pobres y oprimidos del mundo revertir la historia, subvertirla y lanzarla en otra dirección. Pero esta gigantesca tarea, lo que en otra ocasión he llamado el **análisis coprohistórico**, es decir, el estudio de las heces de nuestra civilización, parece mostrar que esta civilización está gravemente enferma y que para evitar un desenlace fatídico y fatal, es necesario intentar cambiarla desde dentro de sí misma. Ayudar profética y utópicamente a alimentar y provocar una conciencia colectiva de cambios sustanciales es ya de por sí un primer gran paso”¹¹.

Y lleva mucha razón Oscar Wilde cuando afirmó que “un mapamundi en el que no figure la tierra de la utopía no merece ser mirado por segunda vez”. Porque la condición básica de los humanos es la de la esperanza. ¿Acaso no espera el lactante el pecho de la madre? ¿Y el niño no espera mantenerse en pie y caminar?, ¿no espera el enfermo sanar y el prisionero quedar libre, o el hambriento comer? Cuando se apaga la esperanza se apaga la vida humana. Es entonces cuando aparece un Fito Paez y exclama: “¡Quién dijo que todo está perdido... yo vengo a ofrecer el corazón!”

Debemos comprender que el futuro no brota del presente sino al revés, es el presente lo que brota del futuro. Y la utopía-esperanza es un componente básico de nuestra existencia humana, que la puede hacer jubilosa, aunque se debata en el dolor. El dolor debe potenciar la lógica inexorable de las cosas verdaderas y dismantelar los éxitos epidérmicos, las prédicas del final de la historia, debe desentrañar los secretos de la libertad para todos.

Gran responsabilidad recae sobre los educadores y luchadores de los derechos humanos a la hora en que la nueva riqueza de las naciones ya no reposa sobre el tamaño de su territorio, su densidad demográfica o sobre la producción de materias primas, sino sobre la materia gris, el saber, la investigación y la capacidad de innovar¹².

En estos cincuenta años hemos asistido al cuestionamiento de buena cantidad de las certezas que acompañaron el pensamiento de la humanidad durante siglos. Una visión lineal y acumulativa del progreso, la ciencia como explicación de las realidades y el culto de la racionalidad, que se propusieron expulsar mitos y supersticiones, encuadraron una modernidad que hoy se revoluciona por dentro. Todo se mezcla vertiginosamente. Una “edad de oro”, utopías y nostalgias de un pasado que podría haber sido perfecto, sueños con un futuro que está por inventarse.

El vetusto paradigma científico de la modernidad ha volado en pedazos. El concepto de civilización se agotó y los sistemas socioeconómicos quedaron como paralizados y sin horizonte en este inesperado viraje de la historia.

Llegamos a comprobar que debemos repensar toda la relación que existe entre la persona humana y el cosmos. Hay que repensar también conceptos que se vuelven equívocos, como el de

⁹ Marx/Engels, Werke, vol. XVIII, p98.

¹⁰ Vida nueva n.2157, 17 de Octubre de 1998, p31

¹¹ ELLACURIA, I. Los últimos escritos, ECA, 493(1989)1078.

¹² RAMONET, Ignacio Nouveau Siècle, Le Monde Diplomatique, 538, Enero 1999, p.1

Estado-Nación, el de **Ciudadano** y el de **Democracia**. El concepto liberal que teníamos de ellos ya no responde a las nuevas realidades de la segunda revolución capitalista, la globalización de la economía y las mutaciones tecnológicas. En las actuales democracias, el concepto de soberanía del ciudadano se ha transferido al de soberanía del consumidor. El multipartidismo no es ya necesariamente garantía de democracia. Basta ver hasta qué punto los porcentajes de votación se han desplomado en los Estados Unidos. La participación de los consumidores en la vida económica ha substituido a la participación de los ciudadanos en la vida política. En las democracias liberales más desarrolladas pesan mucho más las organizaciones de consumidores y su *lobby* que los pocos interesados en la vida política.

Al mismo tiempo deberá cambiar la escala: *“todo muy grande... y no bastante, no suficientemente grande. He aquí la paradoja mortal de la vida moderna”*¹³. Las megapolis que surgen en varias partes del mundo sufren de gigantismo, pero al mismo tiempo son provincianas en relación al planeta intercomunicado actual. La descentralización aparece como imparable y deseable, la planetarización está al alcance de la mano. Las fusiones entre mega-empresas está a la orden del día. La concentración de la riqueza hoy hace que las finanzas de la General Motors sea superior al PIB de Dinamarca; y que las de Exxon-Mobil supere al de Austria. Cada una de las cien empresas globales vende más que lo que exporta cada uno de los 120 países más pobres. Sólo ese puñado de Compañías controla el 70% del comercio mundial. Quizás los Estados todavía tengan vida para rato y los conflictos a ese nivel no estén agotados (como la vida feudal resistió más de lo que se preveía). Pero los nuevos espacios socio-políticos emergentes ya están aquí y tendremos que aprender a leer la realidad en dos “frecuencias” simultáneas: la de lo pequeño inmediato y la de la arena global. Este es el monumental desafío para nuestras incipientes ciencias de la educación, sociales y políticas, que acaban de afinar sus instrumentos teóricos en función precisamente del ya casi obsoleto concepto de Estado moderno...

La sociedad planetaria

Si el feudalismo sucumbió cercado por el Estado nacional, hoy es ese mismo Estado nacional el que se encuentra rodeado por lados opuestos y complementarios que le hacen jaque mate: las pequeñas comunidades de vida y de trabajo por un lado y los espacios sin fronteras políticas ni geográficas, al nivel del Planeta entero por el otro lado. El Estado-nación que había nacido con la modernidad va pereciendo también lentamente con ella.

Esto obliga a repensar muchísimas cosas de la política, la sociedad y de la educación. Sería entrar en una discusión bizantina intentar saber si estamos ante el fin de la historia de las ideologías o si entramos en el mundo post-moderno o post-industrial

En esta nueva era es incontestable el dominio de los Estados Unidos en los cinco campos hegemónicos del poder: político, económico, militar, tecnológico y cultural. Pero, dice Ignacio Ramonet, que esa hegemonía es tramposa. Porque la supremacía militar no se traduce ya por conquistas territoriales que son políticamente ingestionables, financieramente demasiado costosas y mediáticamente desastrosas. Además, da mucho para pensar que esta superpotencia, en pleno auge del neoliberalismo, no haya podido garantizar a todos sus ciudadanos un nivel de desarrollo humano satisfactorio. Hoy existen en los Estados Unidos 32 millones de personas con una esperanza

¹³ ROSZAK, Theodore, *Person-Planet. The Creative Desintegration of Industrial society*, Anchor Books, New York, 1969, pp. 26 y 149

de vida inferior a los 60 años, 45 millones viven bajo el nivel de pobreza y 52 millones son analfabetos¹⁴.

La lección es que el tratamiento local de los problemas ya no es posible. Se necesita pasar al nivel del conjunto regional y mundial. Si la universalización de las tecnologías arranca con el crepúsculo de la segunda guerra mundial, esa imposibilidad de soluciones aisladas es paradójicamente una oportunidad para la humanización de nuestro mundo marcado por el avance científico. Estamos, nos guste o no, metidos en el engranaje del “mecanismo” que rige cada sector de nuestra actividad. Para producir más eficazmente importa programar tanto al productor como al consumidor. Entonces para que la persona no se convierta en un mero objeto del cálculo industrial, será necesario compartir las responsabilidades, lo que supondrá cierto grado de participación por parte de la sociedad civil en las decisiones del mundo que se va prefigurando.

Cualquier acontecimiento, como un crac bursatil en Tokio, nos hace caer en la cuenta de aquella *aldea planetaria* que describió el sociólogo canadiense Marshall McLuhan hace más de veinte años. Y estamos aún en la prehistoria de la comunicación local y planetaria entre computadoras. Todas las previsiones para los próximos años anuncian una creciente y fantástica eclosión de las redes (“*networks*”) de todo tipo, por satélites, telepuertos, fibras ópticas intercontinentales, redes de micro-computadoras locales conectadas a su vez con redes nacionales o internacionales. Y hasta se descubre que esta civilización de alta tecnología podría convertirse en un coloso “de pies de silicio”, esa arena con la que se hacen los “chips”, vulnerable por cualquier mente de genio pervertido que quiera proseguir con el “terrorismo electrónico”, inaugurado en agosto de 1984 cuando el estudiante de la Universidad de California del Sur, Fred Cohen, asombró al mundo explicando cómo fabricó un “virus electrónico” capaz de penetrar las redes electrónicas y automultiplicarse indefinidamente perturbando todo el sistema.

Y en esa misma Universidad, Charles Ritcheson, decano de sus 11 bibliotecas, muestra cómo la British Library en Londres y las bibliotecas nacionales de Roma, Tokio y Seúl “conversan” con la de Los Angeles vía satélite. Sostiene que la época de una biblioteca universal única se terminó: *“No veremos más, dice, una maravilla como la gran biblioteca de Alejandría, quemada por los romanos en el 47 AC. La acumulación de las informaciones, el torrente de materia impresa es tal que es indispensable que nos repartamos la tarea”*. Una tela de araña de bibliotecas interconectadas electrónicamente va ahora respondiendo a las nuevas necesidades del **conocimiento**. Con las consecuencias que se pueden prever. Por ejemplo: la supremacía ya incontestable de la lengua inglesa en los intercambios intelectuales a través del mundo, luego de haber conquistado ya las áreas del comercio, la electrónica y la diplomacia. *“Si no estamos ahogados bajo las informaciones, perecemos por falta de conocimientos”*, declara por su lado Rutheford-D.Rogers, que se jubiló como bibliotecario jefe de la Universidad de Yale. 800.000 libros, 400.000 revistas y centenares de miles de otros documentos son publicados cada año en el mundo actual, amenazando con paralizar la mejor biblioteca. Columbia, por ejemplo, adquirió desde 1967 millares de libros en ciertas áreas especializadas, más que en todo el período de 150 años desde su fundación. Yale, que cuenta con 8 millones de volúmenes, no adquiere más que el 8% del material impreso que se publica cada año en el mundo, es decir: 175.000 volúmenes. Todo obliga pues a definir los campos de interés, calificar el intercambio de informaciones y hacer esfuerzos en común como base de esa biblioteca ideal a la medida del planeta. Y digo esto con mucha ponderación porque en el mundo existen hoy 1.431 millones de personas mayores de 15 años que **no saben leer ni escribir**.

¹⁴ RAMONET, Ignacio *Op.cit.*p.1

También “**la propiedad**” adquirió nuevas fronteras. Poseer una cosa es tener el derecho de servirse de ella, y por eso también de destruirla. La propiedad es una respuesta de los hombres a su miedo de la muerte y con la manipulación genética, es el mismo hombre quien se convertirá mañana en nuevo objeto de consumo!... Una relectura de la historia a partir de las reglas de la propiedad a través de las épocas, nos mostraría las relaciones de cada sociedad con la muerte. Para durar el hombre busca siempre formas diversas de apropiarse de los bienes de los demás, que son sus fuerzas y su vida. Y entre esos bienes están los que se destruyen con el uso, pero otros perduran y producen nuevos bienes (*bienes fértiles*), concepto absolutamente central para comprender nuestra historia.

Desde el comienzo de la humanidad, la primera propiedad ha sido la vida misma. Por eso desde las épocas primitivas los bienes fértiles se centraban en las *mujeres* y la *tierra*, pero hoy se descubre un nuevo bien fértil que se convierte en pieza clave: **la información**. Bajo todas sus formas, desde la información impresa hasta la electrónica y, en particular, bajo la forma de la vida. Hoy la información ha adquirido un valor en sí mismo, no está sometida a las reglas del dinero, sino que lo reemplaza. Los institutos y centros de investigación son testigos de ello.

También **el tiempo** de producción y de distribución de bienes se reduce considerablemente y se convierte en un bien clave. Alvin y Heidi Toffler aseguraban, en una breve divulgación de sus estudios sobre “*la división del mundo en el siglo XXI*”, que “*el gran peligro en el próximo milenio será el desfase entre el mundo rápido y el mundo lento*”¹⁵. Todo hace pensar en un inminente alejamiento acelerado y progresivo de los empobrecidos hacia una soledad mortal, a causa del acelerado alejamiento del mundo concentrado de riqueza y de control de los mecanismos vitales. El tiempo se convierte en un factor crítico de la producción. Es algo evidente ahora que en toda relación de costo/beneficio interviene decisivamente el factor tiempo y opera bajo su superficie un sistema nuevo de valores (individuales y sociales).

El comportamiento humano dentro de los actuales horizontes temporales está ligado a que la vida humana aparece breve, brevísima. La aceleración general que caracteriza este final de siglo hace del inmediatezismo un culto. Cuanto menos esperanza existe, con mayor desesperación el hombre se refugia en el paroxismo del presente. Y esta actitud es incompatible con cualquier proyecto de mejoramiento del sistema y del discurso actual educativo.

Cuanto más rápido funcionan **los procesos económicos**, más riqueza se puede acumular en el mismo período de tiempo con los mismos o aún menores recursos. Todo indica que la economía del siglo próximo operará casi a tiempos reales o velocidades instantáneas. Las nuevas tecnologías permiten una nueva fase de crecimiento, diversifican los objetos y se orientan a la satisfacción de nuevas necesidades, la de los seres “solitarios”. Aparece lo que alguien llamó los “*objetos nómades*”, que comienzan con el “*Walkman*”, los teléfonos celulares, los *notebooks* y llegan, en la avanzada, a las prótesis humanas, última generación del bien llamado “de consumo” antes de que el mismo ser humano en un futuro próximo se convierta en uno más de esos bienes. Derivamos peligrosamente hacia el “sí mismo” como objeto de consumo. Pero el problema, como desde los albores de la humanidad, no ha variado y se presenta en relación a la muerte y la vida. La economía política de la muerte avanza sobre la economía política de la vida. Este telón de fondo nos está obligando a una reformulación del acto educativo y jerarquización de los valores.

Hemos desembocado así, por primera vez en la historia, en una generación que es propietaria de la especie humana. La bomba atómica anunció la genética. Con la genética, nuestra generación

¹⁵ TOFFLER, Alvin: “*Toffler next shock. A dramatic 'powershift' is coming, and all nations face one inescapable role-survival of the fastest*” World Monitor. Nov. 1990, p.38

adquirió el poder de manipular, de modificar la especie humana. El ser humano, con las manipulaciones genéticas, se sueña dueño de la vida. Estamos recién asomándonos a la conciencia de lo que significan los problemas de la manipulación genética. *Esperemos que nuestros hijos sean capaces de ahorrarse un “Leviatán genético”*. Francis Fukuyama, 10 años después del proclamado “Fin de la historia” asegura ahora que los nuevos descubrimientos científicos abolirán la humanidad, los seres humanos en cuanto tal. Entonces comenzará -dice- una nueva historia post-humana.

El punto crucial

Pero por ahora, lejos de acercarnos a la historia post-humana, a lo que nos aproximamos, como advertía bien Fritjof Capra en **El punto crucial**¹⁶ es a una encrucijada, a un cambio radical en la percepción de la realidad. Todo indica que la perspectiva mecanicista y deducccionista a que aludía triunfalmente la modernidad ha sido dejada de lado para buscar un paradigma de sistemas integrales. Capra viene a decir que la crisis actual es esencialmente *una crisis de percepción de la realidad*. Estamos transitando por una fase trascendental que nos permite pasar de una percepción fragmentada y mecanicista a una concepción *evolutiva y holística* de la realidad (del griego *holos*=todo). Capra lo explica como una manera de entender la realidad desde el punto de vista de varias unidades integradas cuyas propiedades no pueden reducirse a la de unidades pequeñas. Están dadas las condiciones para una nueva concepción de la educación mucho más articulada y global.

El punto crucial que anuncia Capra es probablemente una transformación que no tiene precedentes por sus características. Se da con una velocidad espectacular y tiene una extensión y universalidad nunca antes experimentadas. En ese punto coinciden varios procesos de transición en la significación y la percepción de los fenómenos. No es un simple cambio que produce cierta crisis en los individuos, en las instituciones o en la educación. Es el mismo ecosistema planetario que ha llegado a un momento crucial. Y así se modifican no sólo las percepciones que tenemos de la realidad, sino también las relaciones sociales y las mismas formas de organización social.

Werner Heisenberg (1901 - 1976), físico alemán experto en física cuántica, estableció algo que todavía no le prestamos la suficiente atención: **el principio de incertidumbre**: “*No es posible conocer a la vez la masa de una partícula y su posición en el espacio*”. Lo que nos vino a decir es que las leyes deterministas de la mecánica newtoniana son insuficientes para explicar el comportamiento de las partículas menores que componen la materia. “Lo que observamos no es la naturaleza en sí misma, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de observación o cuestionamiento”. Por eso Einstein pudo afirmar que “sólo la teoría decide lo que podemos observar”.

Entonces no es que estemos ante la visión de la aparición de un **nuevo orden mundial** (*orden* es un concepto del siglo pasado que sugiere ideas Meternicheanas como “ancho”, “pesado”, entidades ciertamente estáticas), sino que estamos presenciando la puesta en escena de la teoría del **caos** y del universo de las partículas físicas y los fractales. Un universo que no sólo en el plano geofísico se mueve por extrañas aceleraciones, ilogicidades y probabilidades, por deconstrucciones y estallidos de luz, sino que se presenta con peligrosas simultaneidades en actividad: comunicaciones planetarias instantáneas junto a atávicas avaricias y hambrunas. Es muy revelador que justo cuando se anuncia “el fin de la historia” y el triunfo del sistema capitalista occidental, el Banco Mundial publique en su último informe sobre el Desarrollo Mundial que la pobreza es “la cuestión más apremiante de la década” y nos advierta que el fenómeno de los mil millones de personas con un per cápita menor de 1 dólar al día no es solamente vergonzoso, sino insostenible.

¹⁶ *The turning point*, Simon & Schuster, New York, 1982

Será necesario desembarcar en una especie de “*ecología profunda*”, enraizada en una nueva percepción de la realidad y por tanto de la educación y los valores; que llegue a un nuevo tipo de conocimiento y sabiduría intuitiva de la realidad, de la unidad de la vida y de sus múltiples ciclos de cambio. Así irá emergiendo una nueva conciencia con la que la persona se sienta vinculada a la totalidad del cosmos. Esa nueva conciencia ecológica holística aparecerá como un nuevo sentido espiritual y entroncará con las grandes manifestaciones místicas que pasan por Heráclito y San Francisco de Asís para llegar hasta el Gandhi .

La idea-fuerza que nos puede hermanar es *la vida*. Ella es el eje que recorre las actuales sendas y las diferentes búsquedas que se intercomunican (otra vez los “*networks*”), en las diversas situaciones sociales, políticas y culturales. La lucha por la vida se alza como vector entre los límites mínimos de sobrevivencia de las masas empobrecidas y los largos horizontes de vida más plena, de mayor calidad, más humana. Así se hermanan las tareas educativas con las luchas por incluir a los olvidados, y también con otras luchas por la dignidad de la mujer, por la paz y por la preservación del ambiente. Desde diferentes situaciones se comienza a converger en la defensa de la vida, del ser humano y de sus derechos, de los pueblos y sus derechos, del planeta y sus derechos.

Las nuevas demandas, no sólo económicas, están reclamando un nuevo proyecto de sociedad humana global, nuevos valores y una nueva civilización afirmada en una nueva ética que tenga como basamento a los Derechos Humanos como garantía de la vida y su despliegue. Estas demandas vienen fundamentalmente de una sociedad civil con nuevos sujetos históricos -mujeres, indígenas, jóvenes- y de la conciencia creciente sobre la crisis ecológica y la necesidad de salvaguardar el habitat. Además, la temática del género sexual, contra el machismo y el patriarcado, abre enormes potencialidades de rectificación de rumbos, creatividad y movilización popular. Las demandas de la mujer, de las etnias y de los que claman por el respeto de la naturaleza, son hoy las alternativas más esperanzadoras.

Estamos enfrentados al milenio que nace. Todas las religiones, las ideologías y las experiencias humanas se confrontan con los enormes desafíos de un mundo que se ha globalizado. El teólogo católico Ernesto Balducci, en su libro **El hombre planetario** se plantea que “*si la humanidad debe enfrentar el futuro como un sujeto único ¿dónde encontrará ahora el principio unificador de la propia conciencia?*”¹⁷. Existe para Balducci un inmenso “movimiento geológico”. Ve que las confrontaciones interconfesionales son una mera manifestación superficial de algo que está en las profundidades: “*llegó el tiempo de decir que el verdadero ecumenismo no es el que busca la reconciliación entre los creyentes, sino la del hombre con el hombre*”. Su libro termina con una coherente declaración de fe que se abre a todos los horizontes: “*Esta es mi profesión de fe, bajo la forma de la esperanza. Quien todavía se declara ateo o marxista o laico y necesita un cristiano para completar la serie de representantes en el palco de la cultura, que no me busque. Soy sólo un hombre*”. Hace pocos días Mons. Desmond Tutu decía que “*me gustaría que se celebre la diversidad de razas, de géneros, de culturas, de fe(s). Dios no tiene necesidad de los cristianos para proteger a Dios. Y Dios no es especialmente cristiano. Es el Dios de todos los que se reivindican de él*”¹⁸. Sorprendente afirmación de dos cristianos honestos, que quieren vivir con intensidad el mundo que nace en la dimensión de un sagrado realmente universal. Sorprendente contraste con el endurecimiento de tantas religiones, del neo-integrismo en la Iglesia católica, de los racismos, la xenofobia, la intolerancia de las sectas y el fundamentalismo de algunas corrientes musulmanas.

¹⁷ L'uomo planetario, Camunia, Brescia, 1985, pp. 22,29,32,201,203.

¹⁸ Extracto de una entrevista con el servicio de Prensa protestante de Suiza, citado en *Evangelie et Justice*, Bruselas, 47(1998)2.

“El Espíritu divino es libre, actúa cuando y como quiere, y nadie lo controla. Sólo los que tienen el Espíritu pueden discernir, valorar la comunión en las diferencias, profetizar y superar las barreras de religión, ideología, nacionalidad y raza. Por el contrario, la religión sin Espíritu engendra violencia, tanto en su forma henoteísta (mi Dios es mejor que el tuyo) como monoteísta (no hay más Dios que el mío) (...) Si el politeísmo degenera en henoteísmo (mi Dios es mejor que el tuyo) y engendra violencia, no son menores los males del monoteísmo, comprendido desde una particularidad que se pretende universal. Sólo desde la aceptación de que Dios es de todos y de nadie, es decir, que es universal y que nadie lo posee, es posible reconocer la igualdad común y las riquezas de las diferencias, complementarias y no enfrentadas. Esto no tiene por qué llevar a un relativismo absoluto, propio de sociedades cerradas y culturas inconmensurables, pero sí exige una postura abierta al diálogo, autocrítica y receptiva respecto del otro (del diferente), que sólo es posible desde una identidad consolidada y madura. La intolerancia (tanto monoteísta, como la politeísta) es la otra cara de una alteridad frágil, insegura y no adulta”¹⁹.

Ante el pensamiento único, la sola fuerza de la educación

Los tiempos agitados que corren nos obligan a navegar abrazados al mástil de la nave. Y ese mástil se me ocurre que bien lo puede representar quien un día dijo que *“lo contrario del amor no es, como muchas veces o casi siempre se piensa, el odio, sino el miedo de amar; y el miedo de amar es el miedo de ser libre”*. Nació un 19 de septiembre de 1921 en Recife, Brasil, y se llamó Paulo Freire.

Hoy es muy saludable repasar algunas afirmaciones de su testamento educativo. En primer lugar que no cabe educación “neutral”. Que todo acto educativo está guiado por nuestra manera de ver y sentir el mundo y la sociedad. Que nuestra sociedad está compuesta por dos grupos de gentes: de un lado los que toman las decisiones, los que poseen la cultura, el dinero y el poder; del otro, la mayoría, los que aceptan esas decisiones y dependen, en diverso grado, del dinero, la cultura y el poder de los otros.

Dijo que teníamos que caminar hacia una sociedad muy distinta:

- en la que todos participen en las decisiones;
- con diversos puntos de vista, respetados por todos;
- inacabada: que no se considere a sí misma como definitiva, perfecta;
- no sometida al dominio del mercado y del pensamiento único;
- en la que las personas puedan establecer relaciones humanas profundas y auténticas.

También dijo que la persona, en el mundo, puede tomar posturas muy diversas según **el grado de conciencia** que tenga...

Que si tiene una *conciencia mágica*, adoptará una actitud mágica ante la realidad, que le aplastará como un poder superior y no será capaz de salir de ella porque la aceptará sin comprenderla.

Que si tiene una *conciencia ingenua* tenderá a olvidarse de la realidad, a prescindir de ella. Creerá que es libre para entender los hechos como mejor le plazca, se creará superior a la realidad y su libertad estará seriamente limitada.

Que si tiene una *conciencia fanática*, adoptará una actitud masificada ante la realidad. Creyéndose libre seguirá las normas y las pautas impuestas por los otros. Temerá la libertad y se guiará no por discernimiento sino por instinto.

¹⁹ Juan A. Estrada, *Los males del monoteísmo*, Exodo, 45(1998)40.

Por eso -dijo- habrá que educar para una *conciencia crítica*. La única que permite la interpretación profunda y seria de los problemas que presenta la realidad. La que puede aceptar lo nuevo y lo viejo en razón de su validez, y no porque sea nuevo o viejo. Será capaz de someterse a revisión, admitirá la crítica y se comprometerá en la construcción del futuro.

Dijo también en su testamento que siempre será un mal remedio la *educación bancaria*. La que aborda al educando como a una institución bancaria, un recipiente vacío o depósito donde introduzco contenidos y conceptos, o un “disco duro” de computadora donde imprimo en su memoria contenidos.

Porque es meramente *narrativa* de contenidos. Ellos penetran dentro del educando pero tienden a petrificarse en él, a ser algo muerto.

Porque es *pasiva*: el educador es un narrador ante los demás que son pasivos oyentes, meros “objetos” del acto educativo.

Porque es *archivadora*: Se llena a la persona de contenidos, que procede a archivarlos mediante la memorización mecánica.

Así la relación educacional se pervierte. Uno (el educador) es quien educa, sabe, piensa, pronuncia la palabra, impone la opción, actúa. Los demás (los educandos) son los que no saben, los “pensados”, los “educados”, nunca escuchados, objetos del acto educativo.

El valor de la piel en los afectos

Será siempre un camino errado acercarse al acto educativo desde una teoría o desde una doctrina. Para que la acción educativa sea eficaz, para que no se desoriente o se pierda por el camino (largo y arriesgado), deberá partir, no de una teoría, sino de una experiencia, de una situación ajena *sentida* como propia. El primer movimiento pasa entonces por la *sensibilidad* del “corazón”, pesa en las entrañas, será una *opción y una vocación entrañable*.

Es necesario afirmar este *principio de la sensibilidad*, porque venimos, desde hace siglos, embarazados de una nefasta influencia cultural que nos desvió calamitosamente del corazón. Debemos reconocer el valor de la piel en los afectos. Así rescatamos algo central para nuestra reflexión: el valor de la piel en el entorno de la sensibilidad. No nos estamos refiriendo ahora a la sensibilidad como capacidad-sensible-cognoscitiva (el sentido del tacto, o del olfato, o del gusto...) como medios para construir el “sentido” o significado intuitivo de lo que aparece en el mundo. Nos referimos a la sensibilidad como el “sentir” dolor o gozo, hambre o satisfacción, frío... Nuestra subjetividad es afectada en su intimidad más profunda cuando algo lacera nuestra piel, cuando nuestra carnalidad es herida o atacada en su constitución real por algún traumatismo exterior. Nos referimos a la “sensibilidad” como la resonancia, el impacto en nuestra capacidad de “contento”, de padecimiento, de alegría o de tristeza. Y que produce una reacción que organiza y moviliza todas nuestras facultades en función de ello. “Todos los seres vivos, aun el unicelular (como la ameba), tienen una última frontera que unifica su estructura viva y la separa del “medio”, de lo de “afuera”: es una membrana. Esa membrana (que puede tener muy diversas constituciones) en el ser humano es la “piel” (pero interiormente puede ser mucosa, o externamente la córnea del ojo, o el tímpano del oído, o las papilas gustativas de la lengua, etc.). “Sentimos” entonces lo que proviene del exterior como gozo, gusto, satisfacción, o como dolor, disgusto o traumatismo sufriente”⁶

El sufrimiento del hambriento (que ha sido excluido) o del torturado, se experimenta en la

⁶ Ibid.

“piel”, en la mucosa estomacal. La “carne” grita, sufre, padece. Por ello este dolor de la carne, en su sensibilidad, es el “juicio final” de toda praxis humana.

Ahora cabe entonces preguntarnos por el fundamento último de la existencia humana. Ya no podemos esquivar ese interrogante que tarde o temprano debe plantearse toda persona honesta. En los comienzos de nuestra cultura se puso el *Logos* griego como fundamento y en los albores de la modernidad el *cogito*, la razón cartesiana. Pero hoy ya nadie sostiene que la razón explique y abarque todo. Ya la razón dejó de ser el primer y el último momento de la existencia humana. Porque la existencia humana está abierta hacia arriba y hacia abajo de la razón. Existe lo a-racional y lo irracional. Abajo existe algo más antiguo, profundo, elemental y más primitivo que la razón: la sensibilidad. Hacia arriba, se abre la experiencia espiritual, la totalidad del yo dimensionado hacia la totalidad. Por detrás de lo real, no hay únicamente estructuras, sino sentido gratificante o castigante, simpatía, afectividad y ternura.

El “*Je pense, donc je suis* (pienso, luego existo. Descartes)⁷ es la causa del crimen contra el *Je danse, donc je vie*” (bailo, luego vivo. Eboussi Boulaga)⁸.

“La experiencia-base es el sentimiento y no lo expresado por el cartesiano *cogito, ergo sum* (pienso, luego existo), sino el *sentio, ergo sum* (siento, luego existo); Ernst Bloch decía que “el territorio real del ser humano es el *Spero, ergo sum*”. Espero, luego existo! No es el *Logos* sino el *Pathos*, la capacidad de ser afectado y de afectar: la afectividad... La base ontológica de la psicología profunda (Freud, Jung, Adler y sus discípulos) reside en esta convicción” la estructura última de la vida es sentimiento, es afectividad y son las expresiones que de ellos se derivan: el Eros, la pasión, la ternura, la solicitud, la compasión, el amor... Sin embargo, debemos entender correctamente el sentimiento no sólo como moción de la psique, sino como “cualidad existencial”, como estructuración óntica del ser humano, que es todo él (y no sólo la psique humana) afectividad como modo de ser”⁹.

El principio sensibilidad: Pathos y Eros

El sentimiento (Pathos) y la “sensibilidad” no se oponen al Logos (comprensión racional) sino que son una forma de conocimiento mucho más abarcante y profundo que la razón porque la incluyen y la desbordan. Esto lo expresó maravillosamente Blaise Pascal, pensador a quien nadie le puede achacar el desprecio de la razón, ya que fue uno de los creadores del cálculo de probabilidades y constructor de la máquina de calcular. Pascal llegó a afirmar que los primeros axiomas del pensamiento son intuitos por el corazón y que es el corazón el que pone las premisas de todo posible conocimiento de lo real. Nos dice que el conocimiento por la vía del sentimiento (del Pathos) se asienta en la simpatía (el sentir-con la realidad) y se canaliza por la empatía (sentir-en, dentro de, identificado con la realidad sentida). Martin Heidegger, por su lado, consideraba la ternura (*Fûsorge*) y la solicitud (*Sorge*) como el fenómeno estructurador de la existencia¹⁰.

A este respecto, Luis Carlos Restrepo afirma que “los ciudadanos occidentales sufrimos una terrible deformación, un pavoroso empobrecimiento histórico que nos ha llevado a un nivel nunca conocido de analfabetismo afectivo. Sabemos de las letras, de los números, sumar, multiplicar y

⁷ René DESCARTES, *Le Discours de la Méthode* (1636), En *Oeuvres et Lettres de Descartes*, La Pléiade, Gallimard, Paris, 1953, p.147

⁸ *La crise du Muntu*(Eboussi Boulaga, 1977, 56), citado por Enrique Dussel, en *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Ed. Trotta, Madrid, 1998, p.10

⁹ Leonardo BOFF, *san Francisco de Asís*, Sal Terrac, santander 1982, p25-26.

¹⁰ *Sein und Zeit*, parte I,c.6,# 41 y 42

dividir, pero nada sabemos de nuestra vida afectiva, por lo que seguimos exhibiendo gran torpeza en nuestras relaciones con los otros”¹¹. Dice más, dice que cuando por alguna circunstancia, el cariño y la ternura se inmiscuyen en las rutinas de la vida diaria, las personas acostumbradas a la “ideología guerrera” sienten confusión y temor, y pueden responder con actitudes de rechazo y violencia. Afirma que el origen de la separación entre el entendimiento y la afectividad se debe a la elección por parte de Occidente de una percepción mediada por receptores a distancia como la vista y el oído, frente a una percepción mediada por el tacto, el gusto o el olfato. Occidente prefirió el conocimiento de los receptores a distancia, afirmando que la nuestra es una cultura audiovisual. “El aula está diseñada para una comunicación visioauditiva que sirve de soporte al ejercicio de la lectoescritura. (...) Grave error de las estrategias pedagógicas, pues son estos sentidos excluidos (el tacto, el gusto y el olfato) los que nos dan el conocimiento más directo de las relaciones de interdependencia con los otros, pudiendo afirmarse, en el caso del tacto, que es indispensable incluso para el desarrollo del pensamiento operativo(...) La tarea del pedagogo es formar sensibilidades, para lo que debe pasar de la razón teórica a la razón sensorial y contextual”¹².

Estamos afirmando que en el origen no está la razón, sino la pasión (Pathos y Eros). La misma razón actúa movida, impulsada, por el Eros que la habita. Pathos no es mera afectividad, mera pasividad que se siente afectada por la existencia propia o ajena; es principalmente una actividad, un tomar la iniciativa de sentir e identificarse con esa realidad sentida. Y el Eros no supone un mero sentir, sino un con-sentir. No es una mera pasión, sino una com-pasión. No es un mero vivir, sino un con-vivir, sim-patizar y entrar en co-munión. Y hacerlo con entusiasmo, con ardor, con creatividad que se sorprende, se maravilla y se abre a lo fascinante de lo nuevo que surge en esa fusión. Lo propio de la razón es dar claridad, ordenar y disciplinar la dirección del Eros. Pero no está sobre él. La trampa en que cayó nuestra cultura es la de haber cedido la primacía al Logos sobre el Eros desembocando en mil cercenamientos de la creatividad y gestando mil formas represivas de vida. La consecuencia es que se sospeche profundamente del placer y del sentimiento, de las “razones” del corazón. Y entonces campea la frialdad de la “lógica”, la falta de entusiasmo por cultivar y defender la vida, la muerte de la ternura. No en vano el Che Guevara gustaba decir que “hay que endurecerse, pero sin perder la ternura”!. Sin temor a parecer ridículos tenemos que defender y entender al ser humano como ternura. Porque el ser humano se caracteriza por ser capaz de amar, pero la ternura nos zafa de la trampa del lenguaje. Porque la palabra “amor” está desprestigiada, tiene demasiados sentidos que rayan en la contradicción. El dictador puede amar a sus secuaces y el demonio a sus ángeles. El avaro ama a su dinero... Pero al hablar de la ternura nos estamos refiriendo al agapé. Desgraciadamente nosotros en castellano sólo tenemos la palabra amor para designar una experiencia tan profunda y polifacética.

Los griegos tenían muchas palabras para referirse a diferentes cualidades del amor. **Erao** es una de ellas. Significa el dinamismo que mueve de manera intrínseca la existencia de las criaturas: eros de necesidad (de alimento, bebida, territorio, etc.) o eros estético (de la belleza, comunicación, experiencia, sabiduría, investigación, comprensión. También alude al amor (romántico) de atracción mutua entre el hombre y la mujer. Esa “electricidad” que se da entre dos seres que se enamoran. El eros es un dinamismo de vínculo y de creatividad, que abre espacios a lo simbólico, a la poesía y a la belleza. Por eso aún en el conflicto o en la cautividad el pueblo puede hacer fiesta y celebrar sus memorias. El eros educa nuestro deseo en la dirección del bien y de la verdad, posibilitando proyectos

¹¹ Ver El derecho a la ternura, Doble clic editoras, Montevideo, 1998, p.30

¹² Ibid. pp. 54-58

nuevos¹³. Generalmente confundimos lo erótico con lo **obsceno** y lo **pornográfico**. Lo erótico nunca es obsceno. Lo obsceno es aquello que no se debe mostrar o poner en escena, lo que debe permanecer fuera de la escena. Es obscena, por ejemplo, la muerte. Eran obscenas aquellas escenas de la inenarrable agonía en el rostro de la pequeña Omeyra, atrapada entre los maderos arrastrados por un torrente, víctima en Armero (Colombia) de la catástrofe del Nevado del Ruiz y transmitidas en directo por la televisión. Es obsceno mostrar condecoraciones militares obtenidas en una guerra de agresión. Es obsceno el oculto deseo de ver fotos del rostro de la princesa de Gales, atrapada entre los fierros del carro accidentado en París, pidiendo auxilio. Tampoco lo pornográfico (literalmente: literatura para prostitutas) es erótico. Sabemos que donde empieza la pornografía allí termina el erotismo.

Otras palabras griegas para hablar del amor son **storgé (storgh)** (el amor familiar y cariñoso). **Fileo**, que expresa el amor de amistad, el afecto cálido que se siente entre amigos. **Epithumia (Ehiquumia)**, que evoca el deseo físico, la lujuria, la codicia. Y también **agapao**, que expresa el amor de benevolencia, capaz de darse y hasta dar la vida sin esperar nada en retorno. San Juan lo usa para definir a Dios (1Jn 4,8.16). También nos dice que “no hay amor (agapao) más grande que dar la vida por los amigos (filos)” (Jn 15,13).

Educar para los derechos humanos es comulgar con el otro (entendido como individuo o como persona colectiva), hacerlo con entusiasmo, con ardor, con una creatividad que se sorprende, se maravilla y se abre a lo fascinante de lo nuevo que surge en esa relación. No debemos olvidar que lo propio de la razón es dar claridad, ordenar y disciplinar la dirección del *Eros*. Pero nunca está sobre él. La trampa en que cayó nuestra cultura es la de haber cedido la primacía al *Logos* postergando el *Eros*, así desembocó en mil mutilaciones de la afectividad y gestó mil formas represivas de vida (Paulo Freire). La consecuencia es que hoy se sospecha del placer y del sentimiento, de las «razones» del corazón. Y entonces campea la frialdad de la «lógica», la falta de entusiasmo por cultivar y defender la vida, campea el cálculo, la muerte de la ternura. Esto es letal para la cultura de la paz.

Principio hermenéutico: situarse en el «lugar» correcto

Lo dicho nos introduce en un problema mayor: no se puede educar para los derechos humanos desde cualquier lugar ni desde cualquier disposición interior. En nuestros fracasos en realidad lo que falla es *el lugar* desde donde pretendemos educar. Es pertinente recordar al respecto aquella frase de Engels, convertida ya en un refrán popular, de que «*no se piensa lo mismo desde una choza que desde un palacio*».²² Tan simple afirmación constituye, sin lugar a dudas, una de las conquistas más profundas e importantes del pensamiento contemporáneo a la teoría del conocimiento. Lo que está afirmando Engels con su «perogrullada» es que aunque la verdad sea absoluta no lo es nuestro acceso a ella. Es decir, que aunque sea posible para la persona un cierto acceso real a la verdad, ese acceso nunca será «neutro» e incondicionado. Y nosotros deberíamos completar el «efecto» de la afirmación de Engels diciendo que «no se *siente* (se ve o se experimenta) la realidad lo mismo desde una choza que desde un palacio».

Es fundamental preguntarnos por la llave (clave) con la cual abrimos el candado que nos introduce a la comprensión del objeto. Queremos subrayar el “desde dónde” educamos para los

¹³ Ver M. Macaneiro; *Mística e erótica*, 2ª ed. Vozes, Petrópolis, 1996

²² En realidad está criticando y comentando a Ludwig Fuerbach, en L. Fuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana: *Contra el dualismo del cuerpo y del alma*, en *Werke II*, Leipzig 1846, p.363.

derechos humanos, trabajamos por ellos e interpretamos la realidad de su vigencia o violación; el lugar es la “clave”. Al referirnos al “lugar” o al “horizonte” hermenéutico no estamos diciendo nada nuevo. Ya en 1563 el dominico Melchor Cano, usó la expresión “lugar teológico” en un tratado sistemático de criteriología teológica²³, preocupado por aclarar la relación entre la autoridad de la revelación recibida en la fe y la de la razón como ciencia del saber. “Lugar” es una noción espacial que se refiere a un sitio determinado donde se puede ir, entrar o salir. El lugar permite que ciertas cosas “tengan lugar”, acontezcan en alguna parte. El lugar permite que pueda ver o captar unas cosas y otras no.

Aún suponiendo la mejor intención, la mejor buena voluntad y los mejores talentos intelectuales, hay lugares desde los que, simplemente *no se ve, no se siente* la realidad que nos abre a los actos educativos verdaderos, al amor y a la solidaridad. Porque nadie puede pretender mirar o sentir los problemas humanos, el dolor y el sufrimiento de los otros, desde una posición «neutra», absoluta, inmutable, cuya óptica garantizaría total imparcialidad y objetividad. Entonces hay lugares, hay posiciones personales, hay preconceptos, desde los que simplemente no se puede educar para los derechos humanos. Ojalá no hubiesen pre-conceptos, pre-juicios, sino pre-simpatías... La cosa es así de simple, y es así de grave caer en la cuenta de ello y sacar las consecuencias. ¿Dónde están mis pies, dónde estoy parado yo en mi quehacer educativo? Porque la cuestión es saber si estoy ubicado en el «lugar» correcto para la tarea.

El *lugar* se convierte en algo más decisivo para la tarea que la calidad de los contenidos (valores, derechos) que quiero promover, defender o contagiar. Urge pues, en la mayoría de los casos, hacer una ruptura epistemológica. La clave para entender esto se encuentra en la respuesta que cada uno demos a la pregunta por el «desde dónde» educo, la pregunta por el lugar que elijo para mirar el mundo o la realidad, para interpretar la historia y para ubicar mi práctica educativa y transformadora en derechos humanos.

Ignacio Ellacuría, que fue también un eminente educador, hablando de la opción por los pobres que había hecho la Universidad Centroamericana -de la que era Rector cuando fue asesinado-, decía que (la tarea educativa) implica “primero, el lugar social por el que se ha optado; segundo, el lugar desde el que y para el que se hacen las interpretaciones teóricas y los proyectos prácticos; tercero, el lugar que configura la praxis y al que se pliega o se subordina la praxis propia”²⁴.

Entonces se entiende que en la raíz de la asunción de ese lugar social estará inevitablemente aquella *indignación ética* que sentimos ante la violación de la dignidad y los derechos de la persona concreta: el sentimiento de que la realidad globalizada de injusticia que se abate sobre los seres humanos es tan grave que merece una atención ineludible; la percepción de que la propia vida y todo el esfuerzo educativo perderían su sentido si fueran vividos fuera o de espaldas a esa realidad.

Para educar en derechos será obligatorio adoptar el lugar social de las víctimas. Porque el punto de vista de los satisfechos y los poderosos termina inevitablemente enmascarando la realidad para justificarse. Nunca será posible educar en los valores de la compasión y la solidaridad desde la óptica del centro y la imposición, ni siquiera desde una pretendida neutralidad. Esa práctica estará condenada de antemano a anularse y a caer sobre sí misma cuando afronte la prueba de los hechos.

La tragedia de muchos educadores es que han buscado eliminar la compasión y el dolor, educar no desde el corazón sensible que encuentra los medios pedagógicos adecuados, sino desde otras «razones» y lo único eficaz que han encontrado es anestesiar la lucidez y profundidad del

²³ De Locis theologicis, Salamanca, 1563

²⁴ ELLACURIA, Ignacio, El auténtico lugar social de la Iglesia, en VV.AA. Desafíos cristianos, Misión Abierta, Madrid, 1988, p. 78.

corazón para no sentirlo. Por eso terminan quedándose sin corazón. Es lo que Antonio Machado immortalizó en la copla: «En el corazón tenía/ la espina de una pasión/ logré arrancármela un día/ ¡ya no siento el corazón!...» Los educadores que pretenden esquivar la herida que provoca la opción por el lugar social de las víctimas, que pretenden no sufrir haciéndose blindados e insensibles, terminan «enmorfinados» en su tarea, narcotizados, al esquivar las consecuencias de la opción exigida por el *lugar* correcto de acción. Buscaron eludir el dolor pero lo hicieron por el peor camino: el que les «arrancó el corazón» y les hizo incapaces de sentir, condición elemental para entender la realidad y educar para transformarla.

Conclusión

Sucede que fuimos y muchos somos todavía “analfabetos” en derechos humanos. Estamos mal educados para los derechos humanos. Superar esta incultura supone partir de lo más inmediato, de lo más íntimo, de lo más cotidiano y doméstico, para luego remontarnos a lo más amplio, complejo y estructural. Si menciono lo cotidiano es porque considero la individualidad personal incluida en sus relaciones que afectan y son afectadas por estructuras cósmicas que también hacen esa cotidianeidad.

Somos analfabetos porque nos desnaturalizan los efectos del paradigma actual a que somos sometidos. Lo explicó muy bien Gregory Bateson en 1978 ante las autoridades de la Universidad de California. En esa ocasión abundó en observaciones que había hecho antes en una reunión del *Committee on Educational Policy* y explicó que los supuestos en que se basa la enseñanza son *obsoletos*. Los enumeró de la siguiente manera:

- a) el dualismo cartesiano que separa “mente” y “materia”;
- b) el fisicalismo extraño de las metáforas que utilizamos para describir y explicar los fenómenos mentales: “poder”, “tensión”, “energía”, “fuerzas sociales”...
- c) nuestro supuesto antiestético, tomado del énfasis que Bacon, Locke y Newton pusieron en las ciencias físicas, de que todos los fenómenos (incluidos los mentales) pueden y deben ser estudiados y *valorados* en términos cuantitativos.

La visión del mundo -la epistemología latente y parcialmente *inconsciente*- que tales supuestos generan es anticuada por tres razones:

a) *Pragmáticamente*, está claro que estas premisas y sus corolarios llevan a la codicia, a un crecimiento económico monstruoso y excesivo, a la guerra, la tiranía y la contaminación. En este sentido, *nuestras* premisas se demuestran a diario falsas y los educandos son poco conscientes de esto.

b) *Intelectualmente*, las premisas son obsoletas en cuanto que la teoría de sistemas, la cibernética, la medicina holística, la genética, la ecología y la psicología de la *Gestalt* ofrecen, mejores medios de comprender el mundo de la biología y de la conducta.

c) Como base para la *educación*, premisas como las mencionadas se hicieron *claramente intolerables* y, por tanto, *obsoletas* hace unos 100 años. En las escuelas de la evolución darwinista, esto se afirmó con bastante claridad por pensadores como Samuel Butler y el príncipe Kropotkin. Pero ya en el siglo XVIII, William Blake había visto que la filosofía de Locke y Newton podía generar sólo “oscuros molinos satánicos”²⁵

²⁵ Cf. BATESON, Gregory, *Mind and Nature*, Londres, 1980, p. 231 s. Cita y comentario de Anne Primavesi en *Del Apocalipsis al Génesis*, Herder, Barcelona, 1995, p.31s.

Por efecto de estas premisas falsas y obsoletas es infinitamente más fácil recibirse de doctor en ciencias aplicadas que de “*doctor en humanidad*”. Entre otras cosas porque aquí hay que empezar por el huevo y la gallina a la vez. ¿Quién educa en derechos humanos al educador? Estamos ante la aparente insensatez que precede a quien pretende plantearse estas cosas. Porque educar, simplemente, es vivir la cotidianidad de tal manera que por el hecho de estar uno ante alguien, esa persona pueda sentirse afectada y modificada en lo profundo de su ser. En sencillo esto quiere decir aquello del sabio educador Paulo Freire de que “nadie se educa solo”, y aún más, que “**nadie educa a nadie**”..., que “**los seres humanos se educan en comunión**”. Menudo problema este, que se agranda infinitamente cuando al “educar” lo adjetivamos con eso de “*en derechos humanos*”.

Hace 500 años Erasmo escribió un librito titulado *Elogio de la insensatez*. Al empezar a leerlo uno piensa que su autor está un poco loco por lo que dice. Pero al acabarlo, pensamos que no estamos tan seguros de ser nosotros los razonables. Es lo único que aquí he pretendido decirles. Porque no caben demasiadas razones éticas, si las hay. Cada cual tiene su ética y su conciencia. Y no estoy muy seguro de que haya una ética, y menos una ética universal, ni que podamos imponer a otros nuestras convicciones. Lo que sí me parece claro es que ninguna ética se sostiene si no es mínimamente coherente. El presupuesto básico de cualquier ética es su coherencia interna. La ética del llamado “nuevo orden mundial” parece incoherente al esgrimir razones éticas cuando se trata de los pobres, y de racionalidad económica cuando se trata de los ricos... Nosotros también aducimos razones de racionalidad moral cuando se trata de *los otros*, y razones de racionalidad económica cuando se trata de *de nosotros*...²⁶.

Ojalá esta “doble medida” ponga en evidencia nuestra hipocresía y nos dispongamos a trabajar juntos por primera vez en la elaboración de una ética universal. Pienso, como dije, que la Declaración Universal de los DD.HH., que expresa el avance de la conciencia de la humanidad, es una hermosa base y una oportunidad para ponernos manos a la obra.

Mirando al futuro creo que tenemos que seguir siendo un poco insensatos para ser eficaces en la tarea. Lo que nos salva es que será siempre inútil predicar y practicar valores siendo desleales a ellos: predicar la tolerancia, por ejemplo, siendo intolerantes... Sólo esa buena fe impedirá que nos convirtamos en verdaderos mercenarios de la educación. Porque en este campo ninguna simulación, ninguna representación, por más profesional que se considere, vale ni logrará su objetivo. No es concebible aquí una acción, por más neutra o aséptica que la concibamos, que no implique la expresión genuina y profunda de nuestras actitudes cotidianas y de nuestros valores personales. Para hacer que otro, en nuestra práctica educativa, asuma una actitud semejante, será necesario conmoverlo amplia y profundamente mediante la asunción en simpatía de todos los presupuestos y las implicancias de ellos. Esto supone implicarse también uno en la acción de tal manera que signifique una profunda mutación en nuestra y en su concepción de la realidad y de los valores. Puesto que ello implica una buena dosis de violencia al suponer la posibilidad de desalojar la vieja axiología en uno y en el otro, que generalmente está profundamente enraizada en el corazón, sólo se logrará desde **un fenomenal acto de amor**. De lo contrario será como chocar contra un muro...

Ser educador será eso, hacerse y convertir a los demás en **vulnerables al amor**. Transmitir actitudes nuevas y transformar las realidades injustas sólo se puede hacer desde esa mutua vulnerabilidad, donde el amor se vive seria y naturalmente. Porque será inútil decir que no mentimos, habrá simplemente que decir la verdad, *ser veraz*. Lo eficaz no será predicar la justicia y la tolerancia, sino *ser* simplemente justos y tolerantes.

²⁶ Ver GONZALEZ FAUS, José I. *Elogio del narcotráfico...* sal Terrae, 954(1993)153.

“Alentar la esperanza implica siempre un acto de razón y el acto racional la posibilidad de llevarla a cabo. Cuando la razón esperanzada y la esperanza razonada pierden su carácter orientador, el diálogo plural deviene en monólogo dictatorial, pues la razón sin esperanza es apología de lo dado, *persuasión de mentes*, y la esperanza irracional ideología totalitaria, *seducción de almas*”²⁷. La esperanza razonada es hoy para nosotros lo que nos cabe esperar: que juntos busquemos el camino, como Abarbanel en su laberinto, para llegar a la verdad del destino de los seres excluidos por un mundo globalizado y de relaciones crueles. Emprendamos, por los pasillos que sean más seguros, la búsqueda de lo que todavía no sabemos, pero que podemos y debemos conocer. Es la única manera de que la esperanza y la educación no degeneren en irracionalidad ignorante y sin moral. O peor, en dominio impune sobre la voluntad de las víctimas a escapar de su dolor. Que gracias a ustedes el Gran Inquisidor no tenga la última palabra.

Montevideo, 25 de octubre 1999
Sala Maggiolo
Universidad de la República

²⁷ Alejandro Matos, op.cit. p. 36

ANEXO

Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y El Caribe

Declaración de México sobre educación en Derechos Humanos en América Latina y El Caribe

Ciudad de México, 28 de noviembre - 1º de diciembre de 2001

La Conferencia Regional sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, realizada en la ciudad de México del 28 de noviembre al 1º de diciembre de 2001 y organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OHCHR) y el gobierno de México, reunió representantes de organismos gubernamentales e intergubernamentales, instituciones nacionales de protección y promoción de los derechos humanos, organizaciones no gubernamentales (ONG), cátedras UNESCO de derechos humanos e instituciones académicas.

Esta Conferencia tuvo como objetivos analizar el estado actual de la educación en derechos humanos en América Latina y el Caribe, además de debatir y adoptar recomendaciones concretas en los ámbitos nacional y regional en esta materia.

Considerando que la educación en derechos humanos es en sí un derecho fundamental, los Estados miembros de las Naciones Unidas proclamaron unánimemente el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos (1995-2004), reiterando, de esta forma, otros compromisos asumidos internacionalmente.

La Conferencia expresa su preocupación porque en el presente momento el ejercicio de los derechos humanos se pueda subordinar a políticas de seguridad nacional, así como también por que se hubiese producido una inmovilidad en cuanto a impulsar agendas de avance de los derechos humanos, concretamente las recomendaciones de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. (Durban, Sudáfrica. 2001).

En América Latina y el Caribe se asiste a transiciones democráticas importantes, aunque todavía se constata una distancia entre los marcos constitucionales y la realidad. Sin embargo, emerge una sociedad civil que busca construir nuevas relaciones con el Estado.

La región comienza el siglo XXI en un contexto político, económico y social caracterizado por la desigualdad, no sólo de individuos sino de pueblos y comunidades que viven en la marginalidad social, en la pobreza y excluidos de los beneficios del desarrollo económico. A pesar de las numerosas promesas de las políticas económicas, los programas de ajuste estructural y los proyectos de reforma del Estado puestos en marcha por gobiernos e instituciones multilaterales en América Latina y el Caribe, la realidad refleja una enorme concentración de la riqueza, que hace de esta región la más desigual del planeta.

Además, fenómenos como la corrupción, la impunidad, el desigual acceso a la justicia, el deterioro de las condiciones de vida y del medio ambiente, el desempleo, el déficit en vivienda, la salud y la alimentación, han conducido al recrudecimiento de la criminalidad y la inseguridad, lo cual limita la participación y los procesos de organización ciudadana. Los avances en derechos humanos son todavía precarios.

En relación con la educación, en las últimas décadas se observan logros relativamente positivos, aunque lentos, en alfabetización de adultos y educación básica, pero bajos todavía en educación secundaria y superior. El derecho a la educación -su acceso, permanencia y calidad- para todas y todos, es aún una materia pendiente en la región.

Durante los años ochenta, la educación en derechos humanos en América Latina y el Caribe se extiende como práctica preventiva que busca defender la vida y coadyuvar a las transiciones democráticas; en los noventa adquiere legitimidad institucional y se especializa hacia diversos destinatarios y niveles de acción. Hoy la educación en derechos humanos es importante porque promueve prácticas que permitan a las personas y los pueblos el conocimiento y goce de sus derechos, su empoderamiento y la consolidación de una cultura democrática, la paz y el fortalecimiento del Estado de derecho.

A pesar de estos avances, queda mucho por hacer, como lo demuestra la evaluación de la mitad del periodo del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos, que presenta grandes obstáculos: escasa voluntad política, aplicación desigual de recursos y desconocimiento de los derechos humanos.

Cabe señalar los esfuerzos recientes en América Latina y el Caribe para fortalecer la educación en derechos humanos y constituir los elementos básicos de una propuesta latinoamericana y del Caribe, entre los que destacan la Declaración de Mérida (Venezuela, 1997) celebrada por los ministros de educación de los países iberoamericanos; el Encuentro de Lima de Investigadores en Derechos Humanos (Perú, 1999) organizado por Instituto Interamericano de Derechos Humanos; la Reunión de Gobiernos sobre la Promoción y Protección de los Derechos Humanos en la Región de América Latina y el Caribe (Ecuador, 1999) impulsada por la OHCHR; y el Plan Latinoamericano para la Promoción de la Educación en Derechos Humanos, resultado del Seminario Latinoamericano de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (Venezuela, 2001) de la Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL)

En consecuencia, la Conferencia adopta por aclamación y recomienda la inmediata ejecución y, en particular, en lo que resta del Decenio, del siguiente

Programa de acción

Recomendaciones generales

Instar a los Estados para que asuman su responsabilidad como garantes, protectores y promotores de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales, medioambientales y de una cultura de derechos humanos y paz.

Conceptos y metodologías

Los Estados deben incluir en los planes nacionales de educación temas de derechos humanos, paz y democracia, a la par de diseñar políticas multisectoriales, interdisciplinarias e interculturales de educación en derechos humanos. También es preciso que articulen políticas de igualdad en todas sus formas con políticas de identidad que permitan la participación de la comunidad. El manejo de los proyectos y programas ha de reflejar comportamientos éticos y democráticos. Estos planes deben ser monitoreados y evaluados permanentemente.

La educación en derechos humanos debe centrarse en el sujeto -individual y/o colectivo-, y en todo momento debe reforzar la universalidad e indivisibilidad así como propender la justiciabilidad de los derechos. Además, incluir de manera integral la educación para la democracia y el desarrollo, trabajando la memoria histórica para garantizar el “nunca más”.

La educación en derechos humanos debe ser un proceso de enseñanza-aprendizaje, que transforme la vida de las personas e integre lo individual con lo comunitario, lo intelectual con lo afectivo. Debe relacionar la teoría con la práctica y éstas a su vez con la realidad de nuestros países, señalando los obstáculos que impiden o postergan el goce de los derechos.

Un componente fundamental de la educación en derechos humanos que debe ser reforzado en todas las actividades, es el reconocimiento y valoración de la pluralidad cultural presente en la región. La formación para el diálogo intercultural e interétnico debe ser un contenido y eje transversal de los planes, programas y proyectos de educación en derechos humanos.

La educación en derechos humanos debe desarrollar objetivos, metodologías, enfoques sectoriales y trabajar con ejes transversales apropiados para cada nivel, grado, disciplina y carrera. Adicionalmente, debe propiciar el uso de nuevas tecnologías informáticas. Internet entre ellas, y aprovechar diferentes expresiones artísticas.

Cada Estado debe crear instrumentos y promover redes para revisar, sistematizar y difundir las experiencias y materiales de educación en derechos humanos, en colaboración con las organizaciones no gubernamentales e instituciones académicas, para su internalización por parte de la sociedad. También debe diseñar, desde un enfoque interdisciplinario, acciones de difusión que contrarresten los discursos que pretenden desprestigiar la lucha por los derechos humanos.

Evaluación y monitoreo

Se insta a los Estados, en cooperación con los organismos internacionales, las universidades, los centros de investigación y las organizaciones de derechos humanos, a la elaboración de instrumentos de evaluación que contengan indicadores cualitativos y cuantitativos que permitan monitorear los resultados, así como evaluar la efectividad y el impacto de los planes de educación en derechos humanos. En el ámbito regional deberá servir para difundir la práctica de la evaluación de todo trabajo en este campo.

Se solicita a la OHCHR y a la UNESCO fomenten y participen activamente en la preparación de indicadores de evaluación regionales y subregionales.

Instituciones nacionales de derechos humanos, organizaciones de la sociedad civil y centros académicos, deben diseñar y habilitar instrumentos y procesos de seguimiento nacional de las acciones de educación en derechos humanos que llevan a cabo los Estados. Asimismo, impulsar foros consultivos donde se puedan discutir y monitorear en el ámbito local las carencias y los avances de programas de educación en derechos humanos. Por ello se recomienda que los organismos y agencias internacionales, así como los Estados, apoyen estas iniciativas.

Se insta a los Estados a presentar informes ante organismos internacionales sobre sus planes nacionales, planes de acción de Conferencias Mundiales y en educación en derechos humanos, para que sean motivo de seguimiento y verificación por parte de la comunidad internacional.

Se pide a la sociedad civil utilizar los mecanismos de protección existentes, como el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, para denunciar los casos de incumplimiento por los Estados respecto a la educación en derechos humanos.

Recomendaciones nacionales

Se insta a los Estados a ratificar los instrumentos internacionales vigentes relacionados con la instrumentación de políticas públicas relativas a la educación en derechos humanos, como la Convención Relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza; la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención Americana sobre Derechos Humanos y el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; la Convención sobre los Derechos del Niño; la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer; la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migrantes y sus Familias y la Convención Americana para Prevenir y Sancionar la Tortura.

Urge que los Estados impulsen la creación de un Comité Nacional para la Educación en Derechos Humanos con la participación de todos los sectores sociales, organizaciones no

gubernamentales, instituciones académicas, cátedras UNESCO, representantes de órganos estatales y provinciales, para cumplir el mandato de elaborar un Plan Nacional de Acción en Educación en Derechos Humanos, de conformidad con las directrices de Naciones Unidas. Se solicita a los Estados también proveer los fondos necesarios para impulsar la elaboración, implementación y evaluación del Plan Nacional de Acción, así como promover la difusión y divulgación de las normas y la jurisprudencia internacional y nacional de protección de los derechos humanos.

Se recomienda a los Estados privilegiar la educación en derechos humanos en los planes de acción y políticas nacionales contra la discriminación en todas sus formas, ya que la educación en derechos humanos es uno de los instrumentos para fortalecer la democracia y una cultura de paz frente a las amenazas del terrorismo en todas sus manifestaciones, el racismo, la xenofobia y la intolerancia.

Se insta a los Estados a promover, conjuntamente con las ONG, la creación de espacios de colaboración permanentes y redes nacionales mixtas (entidades gubernamentales, defensorías del pueblo, cátedras UNESCO, universidades, etcétera) para impulsar la educación en derechos humanos. Se pide a las organizaciones internacionales que faciliten la colaboración entre el Estado y la sociedad civil.

Asimismo, se insta a los Estados a que faciliten el trabajo de las ONG y ofrezcan también apoyo económico para sostener sus esfuerzos, actividades educativas y de promoción en derechos humanos y exentarlas de impuestos.

Se solicita a los Estados que garanticen el derecho de acceso a la información sobre educación en derechos humanos en general, así como políticas, planes e informes gubernamentales.

Se insta a los Estados a cumplir las recomendaciones sobre educación en derechos humanos emitidas por organismos internacionales y regionales.

Se requiere que las empresas asuman su responsabilidad social en el respeto de una cultura de derechos humanos, desarrollo, democracia y paz.

Recomendaciones regionales

Se abordó la necesidad e importancia de tener una Convención Americana sobre la Educación en Derechos Humanos que disponga la obligación de desarrollar y poner en marcha planes nacionales más allá del Decenio de las Naciones Unidas en Educación en Derechos Humanos y asegure la continuidad y fortalecimiento de esta importante área de trabajo. En este contexto, se recomienda que los Estados consideren la viabilidad de dicha Convención.

Se solicita a la OHCHR y a la UNESCO realizar foros regionales y subregionales orientados a compartir y sistematizar experiencias, publicaciones, metodologías e instrumentos de formación.

Se recomienda que organizaciones internacionales, regionales y los Estados realicen actividades de educación en derechos económicos, sociales y culturales en colaboración activa con las ONG, defensorías del pueblo y asociaciones profesionales y académicas, poniendo a disposición asistencia

técnica y apoyo financiero.

Se aconseja la creación de redes mixtas (gobiernos, ONG, defensorías del pueblo, grupos de profesionales, universidades, etcétera) regionales y subregionales que traten del tema y el trabajo en educación en derechos humanos. Estas redes facilitarán el flujo de información sobre los desarrollos y avances en la materia, así como el intercambio de experiencias.

Recomendaciones específicas

Educación formal

Se insta a los Estados a democratizar la libertad de cátedra y propiciar el cambio de modelos educativos tradicionales, autoritarios y verticales por modelos integrales, de cooperación y tolerancia, horizontales, que permitan construir sociedades democráticas y transformadoras.

La escuela/universidad está llamada a incorporar los principios de tolerancia, equidad y convivencia pacífica como parte de la enseñanza desde un conocimiento plural, crítico, constructivo y racional. Debe, además, favorecer la crítica, el respeto a la diferencia y ser una guía moral, de manera permanente y, en especial, en tiempos de crisis, para la consolidación de una cultura de paz y derechos humanos.

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

Educación básica

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

De acuerdo a los compromisos asumidos con la comunidad internacional, para todos los docentes de los distintos niveles de la enseñanza, los Estados deben garantizar condiciones laborales dignas. La introducción sistemática de componentes de la educación en derechos humanos en la formación inicial y continua de los docentes, debe ser una prioridad fundamental en los próximos años.

Es un deber del Estado, elaborar y ejecutar políticas de afirmación positiva, orientadas a garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo de los grupos sociales y culturalmente discriminados.

Es preciso que los Estados atiendan las necesidades educativas especiales y procuren los medios para lograr la inclusión de todas las personas en el sistema escolar.

Los Estados deben generar espacios de intercambio entre docentes y organizaciones que promuevan la educación en derechos humanos para compartir experiencias, discutir enfoques y materiales. Asimismo, les corresponde apoyar la elaboración de instrumentos educativos que faciliten la educación en derechos humanos y garanticen su distribución y difusión.

Los Estados deben promover los procesos de descentralización administrativa y curricular para que escuelas y docentes adquieran mayor protagonismo en el diseño y gestión de sus propios proyectos educativos; así también deben favorecer procesos democráticos y la incorporación de componentes de educación en derechos humanos.

En cooperación con los organismos internacionales, instituciones académicas, centros de investigación y organizaciones no gubernamentales, los Estados deben procurar que en el currículo de la formación inicial de docentes se incorpore la educación en derechos humanos, además del diseño de planes de formación continua para quien ya está en ejercicio profesional. La formación de los docentes tiene que incluir saberes pedagógicos específicos para que puedan liderar las innovaciones educativas.

Educación superior

Se insta a los Estados y autoridades universitarias a garantizar la libertad de cátedra, valorizar la labor docente y la protección de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente la de educadores/defensores en derechos humanos.

Las universidades deben propiciar y fomentar la instrumentación de los planes nacionales, contribuir a su diseño y realización conforme a los objetivos del Decenio.

Se recomienda la instalación de defensorías de derechos universitarios en todos los países.

Se insta a los Estados a vincular la docencia en derechos humanos con la investigación como un elemento indispensable de rigor académico y contenido democrático para contrarrestar los peligros de ambigüedad y manipulación ideológica.

La universidad debe desarrollar, desde una visión amplia en todos los niveles, componentes de los derechos humanos en cada carrera (de manera obligatoria, opcional y/o transversal) con una metodología sólida y un carácter plural. Asimismo, debe proponer temas clásicos y paradigmáticos sobre derechos humanos, así como la enseñanza del Derecho Internacional de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario e incentivar investigaciones sobre la realidad nacional y/o regional desde la perspectiva de la población-víctima de violaciones a sus derechos, para conocer las causas que las originan y contribuir en propuestas para su erradicación.

Es necesario constituir un banco de proyectos de investigación de educación en derechos

humanos y favorecer la búsqueda de financiamientos para potenciar la colaboración interuniversitaria. Además, es indispensable propiciar el servicio social y las prácticas previas a la titulación vinculadas con necesidades urgentes de la población y temas paradigmáticos en derechos humanos.

Las universidades deben formar estudiantes, profesores y promotores de derechos humanos desde una enfoque integral enriquecido por la investigación.

Es indispensable requerir de los Estados, los organismos regionales de educación superior y las propias universidades de la región, la garantía de una formación profesional comprometida con los valores y principios de la democracia para que ello forme parte de los perfiles profesionales y las competencias requeridas en el ejercicio de los mismos.

La universidad debe propiciar el desarrollo de la Red de Cátedras de Derechos Humanos, Democracia, Paz y Tolerancia así como aportes para vincularse con instituciones como la UNESCO, la OHCHR, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) y otras agencias regionales e internacionales.

Las universidades deben desarrollar especializaciones y cursos de postgrado en derechos humanos en el ámbito regional como una formación de excelencia que incida en la realidad de cada país. Asimismo, deben favorecer una coordinación regional e intercambio de experiencias y aportes entre universidades, cátedras UNESCO de derechos humanos y centros de investigación de educación superior.

Se recomienda que la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México sea el punto focal para dar seguimiento y elaborar un estado del arte sobre la educación superior en América Latina y el Caribe con participación amplia de otras universidades.

En la educación superior es necesario realizar reuniones anuales sobre formación en derechos humanos, con objeto de dar seguimiento a los acuerdos tomados, analizar e intercambiar experiencias e investigaciones.

La educación en derechos humanos desde el horizonte de la educación no formal

Se recomienda la organización de campañas que promuevan todos los derechos, desde su integralidad e indivisibilidad, incluso la eliminación de formas de discriminación indicando los mecanismos de su justiciabilidad; al mismo tiempo realizar campañas sobre temas específicos relevantes al contexto nacional o local. Estas campañas deben tener como objetivo estimular el desarrollo de una cultura en derechos humanos y realizarse de manera conjunta entre todos los posibles actores sociales y gubernamentales, defensorías del pueblo y medios de comunicación.

Se estima conveniente aprovechar diferentes expresiones artísticas, medios audiovisuales y de comunicación, como la televisión y la radio, en la educación no formal en derechos humanos.

En el ámbito de la educación no formal en derechos humanos, se recomienda dar particular atención a la situación de las poblaciones migrantes para crear una mayor sensibilidad en la sociedad sobre la discriminación que sufren estos grupos.

La educación en derechos humanos desde el horizonte del servicio público y la formación profesional

Se recomienda a los Estados, como una forma de garantizar el acceso a la justicia, el fortalecimiento de la institución del *ombudsman* (Defensor del Pueblo) o promover su creación, a la luz del potencial de esta figura en la promoción de la educación en derechos humanos, apoyando su autonomía financiera y de gestión, la capacitación de sus funcionarios y la creación de la carrera profesional.

Urge que los Estados impulsen estrategias educativas integrales, sistemáticas y transversales en derechos humanos para funcionarias y funcionarios como parte de su carrera profesional, que desarrollen un nuevo perfil centrado en el servicio, la ética pública, la equidad de género, el respeto a los grupos vulnerables y la responsabilidad pública en la rendición de cuentas. Esto permitirá que los funcionarios públicos gocen de credibilidad ante la ciudadanía. Asimismo, impulsar programas especiales de educación en derechos humanos para grupos específicos de profesionales con relevante incidencia en la vida nacional.

Apremia que los Estados revisen la instrucción de militares y cuerpos de seguridad desde la perspectiva del Derecho Internacional Humanitario y de los derechos humanos, para evitar las violaciones de éstos y prevenir prácticas de impunidad.

Los Estados deben fortalecer los procesos de investigación judicial y de registro de identidad mediante el entrenamiento en derechos humanos de los operadores del sistema judicial y funcionarios de registros civiles y electorales.

Los Estados deben formular los mecanismos necesarios para que se avalen y revaliden aquellos cursos de derechos humanos reconocidos, convirtiéndolos en un elemento de la promoción laboral dentro de las diversas especializaciones profesionales (fuerzas del orden público)

Se invita a los Estados, en cooperación con las organizaciones internacionales, ONG, centros académicos y de investigación en derechos humanos y otros miembros de la sociedad civil, a incluir y/o consolidar cátedras de derechos humanos en la formación de profesionales que tengan responsabilidades relativas a la protección e implementación de los derechos humanos, particularmente en el sector militar, fuerzas de seguridad y agentes de procuración de justicia, servicios de inmigración, personal del sistema penitenciario, trabajadores sociales y parlamentarios.

Asimismo, se recomienda a los Estados sistematizar e intercambiar experiencias de educación en derechos humanos desarrollados con profesionales, funcionarias y funcionarios públicos.

La educación en derechos humanos, la discriminación racial y los pueblos indígenas y afrodescendientes

Se insta a los Estados a impulsar el proceso de promulgación de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas y la Declaración Interamericana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas para que sirvan de marco conceptual de la educación en derechos humanos.

Se señala a los Estados que la educación en derechos humanos de los pueblos indígenas debe vincular el proceso de desarrollo con su identidad, promoviendo un sentido intercultural y bilingüe que propicie el diálogo de los saberes, los valores, las distintas visiones del mundo entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional.

Se recomienda a los Estados potenciar espacios subregionales existentes basados en criterios geográficos, históricos y culturales que trasciendan las fronteras políticas nacionales (por ejemplo, la cuenca amazónica y el espacio andino) para la educación en derechos humanos.

Se solicita a los Estados promover una política multilingüe que permita la creación de instituciones encargadas de la planificación lingüística y la producción de materiales que reafirmen la identidad cultural de los pueblos indígenas, incluso frente a los procesos de globalización, como marco metodológico para la educación en derechos humanos.

Se insta a los Estados a propiciar la intervención de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la preparación de los libros de texto referidos a su cultura, ya que es importante que éstos reflejen no solamente su lengua sino sus ideas y su visión del mundo.

Se pide a los Estados detectar y corregir en los libros de texto utilizados en la educación formal cualquier contenido o expresiones que resulten racistas o discriminatorias hacia los pueblos indígenas, afrodescendientes y otros sectores sociales que sufran discriminación, haciendo justicia a su aporte en la historia.

Se insta a los Estados a potenciar los actores sociales discriminados -pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes, refugiados, desplazados, personas con discapacidad, enfermos de SIDA, entre otros-, de tal modo que intervengan directamente en la elaboración e implementación de propuestas de acción que los involucren.

Se recomienda a los Estados incluir en los planes nacionales, respecto a la educación en derechos humanos, la capacitación específica a todos los servidores públicos con la finalidad de superar prácticas discriminatorias. Entre estos funcionarios se debe considerar especialmente a procuradores, peritos y administradores de justicia; personal de migración, del sistema penitenciario, del registro civil y del electoral; trabajadores del sistema de salud y educadores, entre otros.

Se solicita a los Estados promover acciones educativas y de protección de la población migrante con el objeto de brindar reconocimiento efectivo y protección a los derechos humanos de estas poblaciones.

Se pide a los Estados sensibilizar a la sociedad sobre la situación y derechos de las poblaciones

nacionales que sufren marginación y discriminación, prestando particular atención a los migrantes.

Urge que los Estados promuevan la corresponsabilidad de los diferentes actores en el tema de educación en derechos humanos e involucren a la sociedad civil y a los pueblos indígenas.

Seguimiento

Se solicita a los Estados que den a conocer ampliamente los resultados de esta Conferencia Regional y difundir la Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe (2001), en particular a funcionarios, universidades, ONG y a toda la población.

Se invitan a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y a la oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos a:

Establecer un mecanismo que vigile la ejecución de las recomendaciones de la Conferencia Regional sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe (2001), en estrecha colaboración con organizaciones e instituciones regionales y nacionales en el campo de los derechos humanos.

Prestar apoyo y destinar recursos para la formulación y puesta en práctica de programas nacionales y estrategias regionales en educación en derechos humanos con otros organismos, instancias y programas del sistema de la ONU, así como organizaciones intergubernamentales regionales.

Fomentar la creación de redes nacionales y regionales para la educación en derechos humanos, así como brindar mayor apoyo a las ya existentes con el fin de facilitar, intercambiar experiencias y promover la difusión de prácticas en la región.

Implementar mecanismos de seguimiento de la Década y elaborar un Plan de Acción de Seguimiento que sea difundido ampliamente.

Por último, se propone a la oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos realizar un informe por país que dé cuenta del resultado obtenido al finalizar la Década y se le invita también a fortalecer la presencia de su oficina a escala regional y subregional en el ámbito de la educación en derechos humanos.

Edición amparada al DEC. 218/96

D.L. 322153 Mayo/2002

Editorial **Grafinel**

Gral. Paz 1557 bis

Telefax: 600 84 44

Finalidades de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia

“La finalidad principal de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia ha de ser el fomento, en todos los individuos, del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz. Incluso en contextos socioculturales diferentes es posible identificar valores que puedan ser reconocidos universalmente.

La educación ha de fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permitan responder a sus retos. Ello supone que se prepare a los ciudadanos para que sepan manejar situaciones difíciles e inciertas, prepararlos para la autonomía y la responsabilidad individuales. Esta última ha de estar ligada al reconocimiento del valor del compromiso cívico de la asociación con los demás para resolver los problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática.

La educación debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los géneros, los pueblos y las culturas, y desarrollar la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás. Los ciudadanos de una sociedad pluralista y de un mundo multicultural deben ser capaces de admitir que su interpretación de las situaciones y de los problemas se desprende de su propia vida, de la historia de su sociedad y de sus tradiciones culturales y que, por consiguiente, no hay un solo individuo o grupo que tenga la única respuesta a los problemas y puede haber más de una solución para cada problema. Por tanto, las personas deberían comprenderse y respetarse mutuamente y negociar en pie de igualdad con miras a buscar un terreno común. Así, la educación deberá fortalecer la identidad personal y favorecer la convergencia de ideas y soluciones que refuercen la paz, la amistad y la fraternidad entre los individuos y los pueblos.

La educación debe desarrollar la capacidad de resolver los conflictos con métodos no violentos. Por consiguiente, debe promover también el desarrollo de la paz interior en la mente de los estudiantes para que puedan asentar con mayor firmeza las dotes de tolerancia, solidaridad, voluntad de compartir y atención hacia los demás.

La educación ha de cultivar en el ciudadano la capacidad de hacer elecciones con conocimiento, basando sus juicios y sus actos no solo en el análisis de las situaciones actuales, sino también en la visión de un futuro al que aspira.

La educación debe enseñar a los ciudadanos a respetar el patrimonio cultural, a proteger el medio ambiente y a adoptar métodos de producción y pautas de consumo que conduzcan al desarrollo sostenible. También es indispensable la armonía entre los valores individuales y los colectivos y entre las necesidades básicas inmediatas y los intereses a largo plazo.

La educación ha de nutrir sentimientos de solidaridad y equidad en los planos nacional e internacional en la perspectiva de un desarrollo equilibrado y a largo plazo.”

**Declaración de la 44a reunión de la Conferencia
Internacional de Educación (Ginebra, octubre de 1994)**

**ratificada por la Conferencia General de la UNESCO en
su 28a reunión (París, noviembre de 1995)**