

DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

*por José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Universidad de Santiago de Compostela*

I. Introducción

En los países desarrollados se tiene una clara conciencia de la distinción entre derechos y libertades y la referencia a los derechos del hombre es inevitable, no sólo porque se quieren cumplir, sino también porque se quiere reivindicar la reparación de la injusticia derivada de su omisión, incumplimiento o violación. Existen violaciones por acción y por omisión; también hay violación por exclusión.

En los últimos años se ha comenzado a tomar conciencia de la importancia que tiene en los países del tercer mundo el concepto de supervivencia y participación en los beneficios del desarrollo. Esta conciencia ha generado el concepto de derecho al desarrollo como derecho a participar en ese proceso y derecho a obtener una parte equitativa de sus beneficios.

La orientación hacia el desarrollo consolida la tesis de la construcción solidaria de los derechos, pues en la consolidación de los derechos sociales, no es el otro quien nos impone los límites a nuestro desarrollo personal, sino que el otro es aquel con quien podremos lograr la vocación común de ser personas.

La defensa de los derechos sociales exige, por coherencia, favorecer en el ámbito de las actitudes humanas la creación o agrupación de estrategias interdisciplinares que permitan fomentar una actitud positiva y comprometida hacia todo aquello que genéricamente se identifica con el lema de «*educación para el desarrollo*».

Los nuevos rasgos que configuran el mundo del fin del milenio son tan peculiares en cuanto al crecimiento de la persona como tal que justifican la presencia formal de una disciplina sobre «educación para el desarrollo» en las escuelas, so pena de no atender debidamente al compromiso que exigen los derechos sociales.

Para nosotros es una tesis válida la que propicia la unión de «derechos del hombre» y «educación para el desarrollo» y, precisamente por eso, defendemos esta propuesta, en el presente trabajo, desde dos apartados complementarios:

- Sociedad de la información y educación.
- La educación para el desarrollo como derecho social.

La primera parte refleja una relación que viene mediada por el acceso a y el advenimiento de la sociedad de la información y los cambios que ello conlleva, con objeto de establecer los nuevos objetivos de la educación y la escuela en el marco de la tendencia a la descentralización que acompaña al desarrollo humano en la sociedad mundial.

La segunda parte refleja una relación que viene mediada por la posibilidad de acceso a cotas de bienestar generales para todos los grupos humanos desde el supuesto de la defensa de los derechos humanos como fundamento de la democratización, de la calidad de vida y de los derechos sociales reales en la sociedad mundial, que reclama una actuación inmediata y decidida en el ámbito de la formación para consolidar una actitud positiva hacia el desarrollo

II. La Sociedad de la información y la educación

El año 1996 ha sido declarado en Europa el año de la educación y de la formación permanente. Esta declaración se hace en medio de una circunstancia socioeconómica peculiar: es un momento de recesión económica en el que la política social de los países europeos identificada bajo el lema general de «política del estado del bienestar» se ha orientado en muchos casos al bienestar del estado que, en lugar de invertir en las necesidades sociales globalmente, ha invertido sólo a través de aquellos grupos u organizaciones que ayudan a perpetuarse en el poder.

En el contexto de la sociedad avanzada, la UNESCO ha reconocido el papel fundamental de la educación superior y propone como solución un gran pacto académico a fin de que se pueda lograr por medio de la educación el desarrollo humano sostenible

(Varios, 1995; Varios, 1994, Heilbroner, 1998).

El 20 de noviembre de 1995, Mme. Cresson presenta el informe de la Comisión núm.12 de las Comunidades Europeas (Comisión de la Educación, Formación y Juventud) conocido, coloquialmente como Libro Blanco de la Educación y la Formación, y cuyo título es «Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva» (Comisión Europea, 1995).

Lo genuino de este libro no es el hecho de hablar de la sociedad cognitiva; muy diversos autores, que ya son clásicos en la literatura pedagógica, han hablado de esta cuestión en los últimos 25 años (Gusdorf, 1973; Reboul, 1972; T. Husén, 1978 y 1985; Faure, 1973; Botkin, 1979). Lo genuino del libro es plantear el valor educativo de la inversión en capital humano y el valor económico de la educación en un momento de crisis socio-económica.

Partiendo de tres acontecimientos que impactan en nuestro mundo de hoy:

- la sociedad de la información,
- la mundialización,
- la civilización científico-técnica,

el libro blanco propone dos objetivos:

- a) Revalorizar la cultura general para cualquier tipo de formación.
- b) Desarrollar la aptitud para el empleo en todos los niveles de formación.

A diferencia del término *mundialización* y de sus diversas formas en las lenguas latinas, que siempre significan la dimensión geográfico-espacial de un acontecimiento, el término *global* mantiene un significado sinónimo de holístico en el mundo anglosajón, de donde procede. Global expresa la idea de unidad totalizadora y sistémica. Una empresa global es una estructura orgánica en la que cada parte sirve al todo, de manera que cualquier fallo de interoperabilidad u obstáculo al libre cambio de los flujos, tiene como resultado el riesgo de colapsar el sistema. En los acontecimientos globales la comunicación ha de mantenerse omnipresente.

Globalización es un término que se estipula en su origen como referente de procesos que se dan en la esfera de los intercambios financieros, poniendo de manifiesto la importancia de los movimientos especulativos de capitales frente a los procesos particula-

res de producción e inversión industrial. Como consecuencia de la interconexión generalizada en tiempo real de los espacios financieros en un mercado mundial de total fluidez, los marcos de los sistemas nacionales quedan rotos. Por vez primera se cuenta, mediante la infraestructura de las redes de comunicación, con instrumentos efectivos que permiten establecer relaciones políticas internacionales en términos económicos. Se habla de la política internacional en términos económicos de tal manera que en el tema de la globalización se implican no solamente los sindicatos, sino también el poder político y el propio estado nacional, porque la modificación y supresión de las fronteras nacionales en los negocios puede convertirse en una estructura formal ideológica para superar las instituciones públicas nacionales.

La *sociedad global* genera un conjunto de oportunidades de acción y de poder para las empresas en el ámbito de la *sociedad mundial* que van más allá del gobierno, el parlamento, la opinión pública y los jueces. En la *producción global* hoy ya es posible separar territorialmente lugar de inversión, lugar de producción, lugar de declaración fiscal y lugar de residencia. Se pueden exportar puestos de trabajo donde son más bajos los costes laborales y las cargas fiscales. Se pueden desmenuzar los productos y las prestaciones de servicios, repartiendo la fabricación de los componentes entre diversos lugares del mundo. En esta sociedad global la educación, la investigación, el desarrollo tecnológico, la innovación y las redes de información y comunicación juegan un papel especialmente significativo.

Globalidad, globalización y globalismo son tres términos asociados al debate de la sociedad mundial soportada por las tecnologías de la información y las comunicaciones en sus diversos planos cultural, político, económico y socio-educativo (Beck, 1998).

En la estela del debate anglosajón, *globalidad* significa que vivimos en una sociedad mundial, en la que los espacios cerrados están alejados de los intereses reales y no tienen cabida. Ningún país, ni grupo, puede vivir al margen de los demás. Las distintas formas culturales, económicas, socio-educativas y políticas se entremezclan, a través de las redes, generando un conjunto de relaciones que no están integradas dentro de la política del estado nacional, ni determinadas a través de esa política. Precisamente por eso *sociedad mundial* significa integración de una pluralidad sin unidad y no megasociedad nacional que contenga y resuelva en sí a todas las sociedades nacionales; sociedad mundial es, más bien, un horizonte mundial caracterizado por la multiplicidad.

La *globalización* es el término con el que se hace referencia a los procesos en virtud de los cuales los estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales (Organizaciones no gubernamentales, multinacionales, Naciones Unidas) en la sociedad mundial con sus respectivas probabilidades de poder, de orientación y de autoidentificación.

El *globalismo* es la denominación que se ha aceptado para referirse a la concepción ideológica neoliberal del dominio del mercado mundial, según la cual el mercado mundial desaloja o sustituye al poder, al quehacer político territorial de los estados.

Es un sentir común que existe una afinidad entre las distintas globalizaciones (económica, política, cultural y socioeducativa). Pero existe también la convicción de que esa pluralidad sin unidad de las globalizaciones hace que no sean reductibles unas a las otras, ni explicables unas por las otras. La propuesta general es que todas ellas deben entenderse y resolverse a la vez en sí mismas y en mutua interdependencia.

Las palabras claves de esta cultura general vienen encuadradas en un marco de la sociedad de la información mundializada (aldea global) en la que hay conceptos aceptados que responden a una mezcla entre conceptos propios de áreas tradicionales de actuación y tecnologías de la información y de la comunicación a través de la informática (Tourinián, 1995; Mattelart, 1998):

- Nuevas tecnologías de la información.
- Biotecnología.
- Ecotecnología.
- Imagen electrónica.
- Acceso electrónico a la información.
- Correo electrónico.
- Teletrabajo.
- Teleformación.
- Telemedicina.
- Teleadministración.

En otros casos el campo semántico se nutre de neologismos que responden a hibridaciones similares de carácter sectorial como es el caso de las palabras:

Glocalización (contracción de actuación global y local al mismo tiempo).

Edutainment (contracción de educación y entretenimiento).

Infotainment (contracción de información y entretenimiento).

El reto es hacer una opción política a favor de la investigación y la formación sin olvidar que la educación es instrumento estratégico de innovación y de desarrollo productivo, por su clara implicación en la revalorización del capital humano y de la calidad de vida (Tourinán, 1992).

Desde el punto de vista de la educación, el futuro se asienta en el conocimiento, que transformado en saber, convierte el capital humano en una mercancía de progreso. Procesos y productos se fundamentan, más que nunca en la sociedad de la información, en el conocimiento y la comunicación. La rentabilidad del proceso está íntimamente relacionada con la innovación (Colóm, 1997; Rodríguez Neira, 1997; Peña Calvo, 1997).

En este contexto, la escuela y la educación tienen que patrocinar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para la innovación. La formación tiene que transformarse y cambiar a fin de adaptarse a las nuevas necesidades y condiciones pues en el mundo de la globalización, desde el punto de vista empírico y teórico, no sólo son nuevas la vida cotidiana y las transacciones comerciales más allá de las fronteras del estado nacional, sino que también es nuevo, debido al denso entramado de la sociedad mundial, el modo en que los medios de comunicación, el consumo o el turismo, favorecen la translocalización de la cultura, la comunidad, el trabajo y el capital. Del mismo modo, también son nuevas las translocalizaciones correspondientes a los conceptos de euro-región, comunidades de trabajo supra-regionales, seguridad global, acontecimiento global, escenarios propios de la actividad laboral y la libre circulación de los productos de las industrias culturales globales (Beck, 1998).

En definitiva, la sociedad de la información genera un reto distinto a la educación; este reto viene derivado de las características más acusadas de la nueva sociedad digitalizada, tales como:

- su representación virtual,
- su capacidad interactiva,
- su simultaneidad en tiempo real,
- su enfoque global,
- su perspectiva relacionante y participativa,
- su filosofía sistémica.

La educación afronta sus objetivos en la sociedad de la información desde cuatro parámetros novedosos, que condicionan la estructuración de los contenidos, las formas de organización escolar, los sistemas interactivos de intervención pedagógica y la formación de los profesionales de la educación:

- Un mayor espacio.
- La estabilidad en el tiempo.
- La densidad de los entramados.
- Las interconexiones y las corrientes icónicas y simbólicas internacionales de las redes de comunicación y de las industrias culturales globales.

Estas líneas de tendencia, que responden a hechos derivados de la expansión de la sociedad de la información, están produciendo resultados positivos para fomentar sinergias que faciliten los reconocimientos de los logros educativos en varios frentes (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994; FREREF, 1996; Vázquez, 1993; Varios, 1990; Touriñán, 1997):

- La creación de redes de información.
- La creación de redes académicas y profesionales.
- La adaptación consensuada de las formaciones.
- La evaluación de la calidad de la formación.
- La potenciación de las investigaciones en torno a las estrategias interactivas de intervención pedagógica, presenciales y no presenciales.

El coloquio sobre la enseñanza superior que, con objeto de preparar el año 2000, se celebró en 1990, puso de manifiesto con sus conclusiones la necesidad de trabajar en las siguientes áreas *decisivas para la educación* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1990):

- Participación y acceso a la enseñanza.
- Colaboración con el mundo empresarial.
- Formación continua.
- Educación a distancia.
- Movilidad de los estudiantes.
- Cooperación entre instituciones.

- Los programas de estudios.
- Importancia capital de los idiomas.
- Formación del profesorado.
- Reconocimiento de cualificaciones y períodos de estudios.
- Dimensión internacional de la enseñanza.
- Análisis de la información y de las políticas.
- Convergencia de programas.

Todo esto se plantea en el contexto europeo de la Europa comunitaria y de los países desarrollados que han asumido el compromiso de cumplimentar y respetar los derechos humanos, en general, y el derecho a la educación, como una manifestación concreta de los mismos.

Hace ahora 25 años aproximadamente aparecen en Francia tres libros que contribuyeron significativamente, dentro de la literatura pedagógica, a formar el pensamiento educativo de las décadas posteriores; me refiero a los trabajos de L. Morin, O. Reboul y G. Gusdorf. «Les Charlatans de la nouvelle pédagogie» (1973), «La philosophie de l'éducation» (1971) —que fué traducido en España con el título de «¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?»— y «Pourquoi des professeurs?» (publicado en España en 1973). Son tres obras que abordan con imaginación constructiva la libertad de enseñanza, la democratización y la autonomía escolar, haciendo especial hincapié en la importancia de esos conceptos para construir políticas educativas adecuadas en las sociedades democráticas que valoran el Derecho y la Persona.

«Libertad de enseñanza», «democratización» y «autonomía escolar» son tres conceptos polisémicos de raigambre pedagógica que justifican siempre nuevas propuestas de política educativa sobre la base del derecho a la educación como derecho del hombre y, precisamente por eso, estos conceptos son el objeto de estudio de aquellos trabajos que se enfrentan al derecho a la educación como derecho del hombre en las sociedades democráticas desarrolladas, que, dicho sea de paso, siempre son sociedades que asumen un componente muy fuerte de descentralización en su organización educativa y administrativa en general.

La descentralización debe entenderse como un fenómeno social de consecuencias muy distintas al simple proceso de desconcentración de funciones. La descentralización exige la creación de órganos de gobierno con competencias en cada territorio, ya que

una organización descentralizada no es simplemente la que acerca el poder a cada demarcación de influencia, sino la que desarrolla una organización horizontal del poder con lazos de interdependencia coordinados bajo el principio de atribución territorial de la autonomía de decisión (Tourrián, 1995 a).

El concepto de libertad de enseñanza, entendido como libertad de elección, libertad de creación y libertad de cátedra exige resolver la descentralización educativa, defendiendo, no sólo la profesionalización del sistema educativo, que se traduce en la reivindicación de la condición de experto y de la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados, sino también una particular concepción de la responsabilidad del educador ante la legislación en la sociedad pluralista y una precisa distinción entre derechos y libertades (Tourrián, 1996 a).

El concepto de democratización, entendido como organización democrática de la escuela, transmisión de ideales democráticos y extensión de la educación, obliga a identificar el proceso de descentralización educativa con la igualdad en el sistema educativo y la participación. Este entramado conceptual de la democratización ha tenido un desarrollo específico que permite identificar actualmente aspectos clave del proceso de descentralización tales como: la igualdad de trato, la igualdad de resultados, la igualdad de continuidad en el sistema educativo y los niveles de participación, ya sea entendida ésta como participación a nivel de información, a nivel de ejecución o a nivel de toma de decisiones. Existe una gradación en el camino centralización-descentralización, susceptible de ser analizada y sistematizada desde los niveles de participación; pero, en mi opinión, la consecuencia más directa de la democratización, no es esa gradación, sino la unidad del sistema en su continuidad.

En todo caso, igualdad y participación dan lugar a que en la descentralización educativa se considere de manera singular el concepto de autonomía escolar. Desde este punto de vista, las finalidades de la educación se convierten en variables ambientales del nivel de toma de decisiones técnicas, políticas y morales. Esto es especialmente importante en los sistemas educativos, porque de la autonomía escolar no sólo deriva una concepción distinta de las finalidades, sino que se refuerzan las distinciones entre sistema escolar y sistema educativo, por un lado, y procesos de hetero y autoeducación con especial repercusión para los procesos no formales e informales de educación, por otro.

Una consecuencia directa del significado de la descentraliza-

ción es la defensa de la autonomía escolar que, a su vez, da contenido al significado profundo de la democratización de la educación. En el fondo, se trata de que cualquiera que sea el tipo de escuela, ha de respetar los principios constitucionales y ha de organizarse con autonomía, porque el límite entre la prestación del servicio público «educación» y la pública intromisión en el derecho de cada uno a elegir su proyecto de vida, lo tenemos que resolver en cada escuela en la misma medida que la ley garantice el derecho de todos los implicados a participar en las decisiones (Husén, 1978). Libertad de enseñanza, democratización, autonomía escolar y descentralización son propuestas semánticas de la política educativa que están afectadas por la sociedad de la información y las comunicaciones a través de las redes.

A nivel legal no hay función suplantadora de nadie, tan sólo se busca el reconocimiento de la función sustantiva de cada uno de los implicados —padres, profesores, alumnos, Estado y sociedad— en el proceso educativo, creando una organización democrática y por tanto participativa.

Como padres, nuestro deseo es que los hijos elijan, no como nosotros (proceso), sino que elijan lo que nosotros elegimos (resultado); como técnicos en educación es del todo punto necesario reconocer que lo importante es que los hijos sepan elegir (proceso), aunque no elijan lo mismo que elegimos nosotros (resultado) y ello por la sencilla razón de que, hacer lo contrario, es negarles su derecho a elegir y conculcar su condición de agentes. Pero desarrollar esta idea exige justificar la delimitación de la intervención educativa como acción en la sociedad de la información a través de las redes y eso es otro problema.

En mi opinión el núcleo generador de la libertad no debe estar en la oposición política en la escuela, sino en la búsqueda científica de una real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados. Y si esto que yo he expuesto es correcto, me parece incuestionable que el avance en la realización del derecho a la educación reclama, desde el punto de vista del técnico en educación, el principio de autonomía del centro docente, porque ninguno de los que tienen una misión en la educación debe decidir sin los demás so pena de incurrir en función suplantadora (Tourriñán, 1996 y 1995 a).

Resulta excesivamente simplista la pretensión ingenua de traspasar las experiencias concretas de resolución de la encrucijada de un país a otro. Cada alternativa de política educativa nace en una circunstancia socio-histórica específica desde la que se debe cons-

truir la posición adecuada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. Estos elementos antinómicos son:

- La alternativa regionalización-internacionalización.
- La alternativa heterogeneidad-homogeneidad.
- La alternativa diversificación cultural-equivalencia internacional de sistemas educativos.
- La alternativa autoidentificación del sistema en la Comunidad regional-uniformidad inter e intra Comunidad.
- La alternativa determinación aislada del sistema en la Comunidad regional-desarrollo educativo solidario entre Comunidades.

Este equilibrio de opciones antinómicas forma parte sustantiva de la encrucijada educativa de los derechos del hombre, que se mueve siempre delimitada por dos extremos, en términos de organización: la uniformidad total de un centralismo utópico y el aislamiento o cierre sobre sí mismo de la descentralización radicalizada.

Diversas razones que hemos venido exponiendo a lo largo de las páginas anteriores avalan esta situación y podemos resumirlas en las siguientes proposiciones programáticas:

- Se ha consolidado el carácter global de la red de mercados financieros y se ha incrementado el poder de las multinacionales.
- Se han aumentado las translocalizaciones y se ha incrementado la necesidad del intercambio internacional.
- Los espacios laborales pueden mantener actuaciones diversas, interdependientes, en distintos estados nacionales (exportación de mano de obra, creación de componentes, distribución del producto final).
- Hay un progresivo cambio en el ámbito de la información y un avance continuado en el campo de las tecnologías de la comunicación.
- Hay una exigencia universalmente aceptada de respetar los derechos humanos como principio de democratización y desarrollo.
- Hay un incremento exponencial de la frecuencia de los acontecimientos globales de las industrias culturales.
- Las administraciones nacionales se apoyan cada vez más en actores transnacionales.

- La pobreza global es un problema real asumido en la sociedad mundial.
- La noción de daño y atentado ecológico global forma parte de la conciencia colectiva en las redes de comunicación.
- En cada lugar concreto se están planteando conflictos transculturales e interculturales debido al carácter participativo y abierto de las redes, así como de la permeabilidad de la sociedad de la información.

En estos momentos, el resultado equilibrado no está definitivamente logrado y no se logrará buscando la confrontación, sino favoreciendo el pacto que haga posible, como mantiene la UNESCO, el desarrollo humano sostenible a través de la educación (Varios, 1995).

III. La educación para el desarrollo como derecho social

En los países desarrollados se tiene una clara conciencia de la distinción entre derechos y libertades y la referencia a los derechos del hombre es inevitable, no sólo porque se quieren cumplir, sino también porque se quiere reivindicar la reparación de la injusticia derivada de su omisión, incumplimiento o violación.

Vivimos una época en la que hablar de derechos y libertades se ha convertido en un hecho necesario; hecho que, entre otras cosas, ha contribuido a afianzar nuevas formas más completas de justicia social.

Lo cierto es que, si bien la sociedad actual es partidaria de la afirmación más positiva de los derechos y libertades, el abuso que se ha hecho con el significado de estos términos hace que, por contra, no estemos muy lejos de fomentar una actitud recelosa ante todo programa que nos hable de ellos.

A todos nos asombra —aunque se pueda explicar— que, hablando de los mismos derechos y de las mismas libertades, se pueda llegar a soluciones tan opuestas como las que se mantienen hoy en día en la práctica. La explicación de estas disparidades se encuentra —querámoslo o no— en la utilización capciosa de los términos y en el atractivo innegable de su significado (Tourinán, 1979).

Si se ha llegado a fomentar una actitud recelosa ante el tema de los derechos del hombre y las libertades, no es, ciertamente,

porque ambos puedan significar prebendas o privilegios, sino por el uso indiscriminado de estos términos tal como si tuvieran la misma extensión, pues, aunque es verdad que, técnicamente hablando, el término derechos hace referencia a las libertades reconocidas y garantizadas por el Estado, también es verdad que se puede hablar de derechos del hombre en un sentido más profundo: aquel sentido primario que considera los derechos como valores que especifican y reflejan el sentido que atribuimos a la dignidad humana.

Libertades y derechos reconocidos se identifican en el marco concreto de cualquier constitución, y por eso, a veces se confunden, pero, si no nos engañamos, tenemos que comprender su diferente extensión. Los derechos, además de ser poderes de obrar, libertades reconocidas en una constitución, hacen referencia a una exigencia ética cuya raíz no es el Estado, sino la dignidad de la persona y, precisamente a ellos, a los derechos en tanto que valores, nos remitimos, cuando queremos que el Estado nos reconozca un nuevo poder. De todos es sabido que las libertades nacieron históricamente como privilegios que el poder público concedió a determinados señores en virtud, precisamente, de los derechos que los respaldaban, atendiendo a la especial dignidad que los solicitantes creían poseer; es decir, las libertades las garantiza el Estado en función de algo anterior y fundamental: los derechos del hombre, o sea, lo propio, lo que los hombres consideraban como inalienablemente suyo.

Parece claro, entonces, que los hechos nos presentan las relaciones de un modo totalmente opuesto al que se seguiría, si confundiéramos derechos y libertades. Confundir derechos y libertades es una manera hábil de anular la condición de persona humana; como nada esencial justificaría la existencia de los derechos y la garantía de las libertades, el hombre únicamente sería persona, porque tiene los derechos que el Estado le otorga. Pero, si realmente los derechos del hombre se reducen a las libertades de hacer que concede el poder público, ¿con qué derecho se exigen más libertades de las que nos quiere dar?

Precisamente por estas razones, los juristas serios mantienen que el elemento que nos permite juzgar el fundamento ético de un determinado Estado es, en el fondo, la amplitud con que defiende los derechos del hombre; lo juzgamos justo y conveniente, si fomenta y favorece el cumplimiento de las exigencias propias de la condición humana; lo juzgamos improcedente y despersonalizador, en caso contrario.

Yo no quiero entablar aquí una polémica sobre el derecho colectivo al desarrollo, pero sí traer a colación el profundo significado de la educación como derecho social (Tourinán, 1979).

En la polémica de las libertades formales y las libertades reales, a todos nos consta que los hombres han tomado conciencia de que, cada hombre privado de la educación, no es víctima de las cosas, sino de los propios hombres. Sin embargo, conviene recalcar una vez más que, si los medios son los instrumentos que nos sirven para hacer lo que hemos decidido y la libertad está orientada al bien común, no tiene sentido justificarse formalmente diciendo, como diría H. Spencer, que se cumple el derecho a la educación, aunque no haya cooperación positiva, cuando los padres del educando no tengan los recursos económicos necesarios para afrontar los gastos que la acción educativa entraña. Sostener esto último, implica asumir el error de negar los derechos sociales y defender, no el recto uso del orden social, sino todo lo contrario, el descarado abuso de unas minorías determinadas.

Precisamente por el arraigo de esta profunda convicción, los debates en torno a las libertades han servido para acentuar en las legislaciones actuales avanzadas la distinción entre los derechos individuales, aquellos derechos por los que se garantiza al hombre una esfera de acción propia, independiente e inviolable cuyo deber correlativo es la omisión por parte de los demás y del Estado de cualquier acción que se interfiera con la esfera libre de la conducta individual, y los derechos sociales, aquellos derechos que, siendo propios también de la persona, no pueden realizarse más que con la sociedad, cuyo deber correlativo no es, como en los anteriores, la omisión, sino la cooperación positiva de los demás que se manifiesta en aportaciones, asistencias, etc., destinadas a subsanar la carencia de medios del individuo, es decir, a satisfacer las exigencias de lo social rectamente entendido.

En virtud de estas consideraciones, el derecho a la educación se reconoce hoy, no sólo como un derecho natural, personal y primario, sino también como un derecho social por excelencia, porque lo social no se opone al uso de la libertad del individuo o del Estado, sino que se opone al abuso que todos podemos hacer, tanto en el aspecto privado, como en el aspecto público, ya que la misión de lo social, como sabemos, es favorecer el desarrollo del bien privado de cada individuo con unos medios que no le pertenecen exclusivamente.

Cuando se ejerce el derecho de la educación en democracia, la extensión de la educación a todos los ciudadanos, la organización

democrática de la educación y la transmisión de los ideales democráticos se constituyen en las tres acepciones del concepto de democratización en nuestros días.

Cualquiera de estas tres acepciones de la democratización han sido analizadas en el marco concreto de las organizaciones educativas. Para nosotros es un lugar común que la democratización supone un ajuste de los conceptos de igualdad de acceso, igualdad de trato, igualdad de resultados e igualdad de continuidad (Husén, 1978a). «Aprender a ser» y «aprender a aprender» han sido los lemas que, desde hace ya casi 25 años la UNESCO consagró como emblemas del desarrollo a través de la democratización escolar (Faure, 1973; Botkin, 1979; Husén, 1978 y 1988; Touriñán, 1996 a).

Hoy estamos convencidos de la necesidad de seguir manteniendo estos lemas, porque el derecho social y humano al desarrollo es un derecho de agentes personales que participen en su propio proceso de crecimiento y esto tiene un especial significado en las sociedades modernas que asumen que longevidad, vida digna y saber se convierten en los indicadores del *índice de desarrollo*.

En el próximo mes de diciembre se cumplirán cincuenta años del momento histórico en el que la Asamblea general de la O.N.U. suscribió en París con su Resolución 217 la «Declaración Universal de los Derechos Humanos», en cuyo artículo 26.2 se fijan los objetivos de la educación como uno de ellos: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz».

Es curioso que esta Declaración de derechos humanos se firma y se asume tres años después de una guerra que causó millones de víctimas y en la que se vieron involucrados más de sesenta países. Sin caer en un pronunciamiento emotivo y paternalista, tal parece que sólo los desastres y las miserias generaron la conciencia de necesidad de avanzar en la cooperación internacional, la no violencia y la paz entre los pueblos. Pero incluso hoy, cincuenta años después, parece ser verdad que la Declaración Universal resulta muchas veces más conocida por su quebrantamiento o violación que por el respeto real y el compromiso con cada uno de sus artículos (Varios, 1991).

La fácil transgresión de las libertades y los usos del poder permiten afirmar hoy que la situación de los derechos humanos y su reconocimiento no es igual en cualquier parte. Hoy se pueden contabilizar violaciones por omisión, que se producen cuando los agentes públicos y sociales encargados de la custodia de los derechos humanos omiten su intervención en situaciones que reclaman su respuesta autorizada. Existen violaciones también por acción, que se producen cuando los agentes investidos de autoridad, sean públicos o sociales, fuerzan a las personas e infringen el contenido de los derechos humanos con sus actuaciones (Varios, 1997).

Estos dos tipos de violación, suelen complementarse con una tercera forma sutil de infracción que es conocida como violación por exclusión. Se trata, en este caso, de que los agentes públicos y sociales encuentren fórmulas para excluir del beneficio de los derechos universales a determinados grupos en función de muy diversas circunstancias, físicas, geográficas, morales, religiosas, sociales, etc.

Es probable que, si hubiera que buscar un lema definidor para la motivación urgente en el tema de los derechos del hombre actualmente, la mayoría se decantaría a favor de que esa motivación quedara amparada en la diferencia existente entre los países desarrollados y los no desarrollados respecto de la transformación de los derechos humanos en libertades reales. La toma de conciencia sobre los derechos humanos, la necesidad de su extensión a todos los hombres, su carácter fundamentante e inalienable, su inacabamiento y su progresividad, constituyen las mejores fuentes de argumentación para su defensa.

Conviene decir, llegados a este punto del discurso, que el inacabamiento y la progresividad de los derechos humanos se ha convertido en uno de los ejes fundamentales para definir la tercera generación de los derechos del hombre.

En su origen los derechos del hombre, en tanto que libertades reales, se han concebido como derechos civiles y políticos. En su desarrollo cada país que respeta los derechos civiles y políticos recogidos en la Declaración Universal, ha tratado de establecer vías seguras y estrategias democráticas para los derechos económicos, sociales y culturales (trabajo, salario, educación y asistencia sanitaria) recogidos en la citada Declaración. En este caso, son derechos de segunda generación tanto por su momento de implementación, como por el orden en que las diversas naciones los han

ido asumiendo.

En los últimos años se ha comenzado a tomar conciencia de la importancia que tiene en los países del tercer mundo el concepto de supervivencia y participación en los beneficios del desarrollo. Esta conciencia ha generado el concepto de derecho al desarrollo como derecho a participar en ese proceso y derecho a obtener una parte equitativa de sus beneficios. Estamos entrando en el ámbito de los derechos de tercera generación (Varios, 1997).

El concepto de tercer mundo fue utilizado por el demógrafo Alfred Sauvy en 1952. En su origen tercer mundo es una traducción del tercer estado de la Francia de la Revolución que era el pueblo desposeído de privilegios. Los países del tercer mundo, son los marginados del sistema internacional. En contraposición con los derechos de la primera y segunda generación, que están recogidos en las constituciones y cartas de gobierno de los diversos países, los derechos de tercera generación siguen un camino inverso: gozan de reconocimiento en los textos internacionales pero sólo de manera muy aislada y particular están recogidos en aquellos textos constitucionales de países que han reformado recientemente su carta fundamental de gobierno (Varios, 1997 y 1991).

Los derechos de tercera generación afectan de manera especial a la educación, pues la ciencia y la tecnología y la sociedad de la información con su impronta de globalización hacen que las palabras desarrollo, progreso y occidentalización se equiparen intencionalmente, corriendo el riesgo de generar un intento del desarrollo imponiendo las soluciones particulares de occidente a cualquier país en cualquiera de sus circunstancias. La cuestión clave es — como ha definido la Sociedad internacional para el desarrollo en su Congreso mundial celebrado en Santiago de Compostela en 1997— qué tipo de globalización queremos, porque la globalización debe ser un instrumento para reforzar el compromiso cívico a favor de las identidades culturales regionales (S.I.D., 1997). El tópico de la occidentalización resumiría el conjunto de las cualidades propias de la actitud globalista homogeneizante.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) sostiene en su Informe sobre el desarrollo humano en 1990 que debemos concentrarnos en avanzar hacia la medición del desarrollo. Parece una perogrullada afirmar que la gente constituye la verdadera riqueza de una nación. Pero si además entendemos que la gente ha de estar educada y que su entorno debe permitir el disfrute de una vida saludable y creativa, estamos en el camino de

definir las condiciones básicas de los índices generales del desarrollo humano: longevidad, saber y nivel de vida digno.

La UNICEF reconoce que la riqueza económica y el poderío militar son formas tradicionales de medir el prestigio y el progreso de un país. Pero en su Informe sobre la situación de la infancia en el mundo de 1989, mantiene que la tasa de mortalidad es un indicador aceptable y muy positivo del desarrollo humano. La UNICEF considera que ese índice mide directamente la salud de la madre y los niños a partir de datos como disponibilidad de ingresos, alimentos, agua potable, condiciones sanitarias y servicios sociales. Resulta de especial interés subrayar en este punto que, según los índices manejados por el Banco Mundial, cada día mueren al menos 25.000 personas por el uso continuado de agua que no reúne las condiciones de potabilidad adecuada. Esto es tan cierto en el mundo que se ha llegado a pensar que un índice complementario del desarrollo humano podría tener relación directa y justificada en función del número de grifos existentes en el mundo.

Para el Banco Mundial, los ingresos per capita constituyen un índice adecuado del desarrollo, siendo posible establecer un índice por países conforme al producto nacional bruto.

Evidentemente queda mucho por avanzar en el tema de los indicadores del desarrollo, pues, en este caso, de lo que se trata, es de medir la transformación de ingresos en posibilidades humanas.

También es verdad que los indicadores del desarrollo establecen medidas promedio que ocultan las grandes desigualdades que existen en la población (la esperanza de vida varía según el grupo social de que se trate; hay grandes diferencias de alfabetización entre hombres y mujeres; los ingresos están desigualmente distribuidos). Con todo, resulta especialmente instructivo que en el Anuario Económico y Geopolítico Mundial de 1998 se consideren como los países de más alto índice de desarrollo humano a los siguientes, por este orden de preferencia: Canadá, Francia, Noruega, Estados Unidos, Islandia, Países Bajos, Japón, Finlandia, Nueva Zelanda, Suecia, España, Austria, Bélgica, Australia, Reino Unido, Suiza, Irlanda, Dinamarca, Alemania, Grecia, Italia, Hong Kong, Israel, Chipre, Barbados, Singapur, Luxemburgo, Bahamas, Antigua-Barbuda, Chile, Portugal, Corea del Sur y Costa Rica. Todos estos países se distribuyen en un índice de desarrollo humano que oscila entre 0,960 para el primero, 0,889 para trigésimo tercero.

De los ciento setenta y cinco países censados en el índice de desarrollo humano, el índice medio del mundo sería de 0,764 y correspondería a los países industrializados un índice medio de 0,911. Por otra parte, el índice medio de los países en desarrollo estaría en 0,576 y el índice correspondiente a los países menos avanzados se sitúa en torno a 0,336, quedando por debajo de este índice Angola, Sudán, Uganda, Senegal, Malawi, Yibuty, Guinea-Bissao, Chaz, Gambia, Mozambique, Guinea, Eritrea, Burundi, Etiopía, Mali, Burkina-Faso, Nigeria, Ruanda y Sierra Leona, cuyos índices decrecen progresivamente desde 0,335 a 0,176.

Si intentamos hacer un análisis de conceptos que en el marco de las relaciones internacionales constituyen el campo semántico afín a los derechos humanos, aun a riesgo de simplificar, cabría decir que los siguientes términos se encuentran entre los de mayor impacto: demografía, niñez, educación, alimentación, vivienda, planeta vivo, trabajo, migraciones, dignidad humana, pueblos indígenas, salud, armamento, contaminación, explotación de recursos, diversidad biológica, ciencia y tecnología, dinero, poderes transnacionales, droga, medios de información, diplomacia, organizaciones no gubernamentales, pobreza, materias primas, acuerdos de cooperación e integración, medio ambiente, violencia civil y política.

Incluso manteniendo esta lista con carácter abierto, podemos inferir que el tema de los derechos humanos, en sus sucesivas manifestaciones, consolida la tesis de la orientación hacia la construcción solidaria de los mismos pues no es, en los derechos sociales, el otro quien nos impone los límites a nuestro desarrollo personal, sino que el otro es aquel con quien podremos lograr la vocación común de ser personas.

La defensa de los derechos sociales, exige, por coherencia, favorecer en el ámbito de las actitudes humanas la creación o agrupación de estrategias interdisciplinares que permitan fomentar una actitud positiva y comprometida hacia todo aquello que genéricamente se identifica con el lema de *«educación para el desarrollo»*.

Me consta que la literatura pedagógica ha avanzado de una manera razonada en el ámbito de la evaluación de valores y la educación. También es verdad que los temas transversales son un denominador común de los sistemas educativos modernos. Pero en este caso se trata de ir más allá de los temas transversales. Se trata de reconocer que los nuevos rasgos que configuran el mundo del fin del milenio son tan peculiares, en cuanto al crecimiento de la persona como tal, que justifica la presencia formal de una disciplina sobre educación para el desarrollo en las escuelas, so pena de no atender debidamente al compromiso que exigen los derechos

s o c i a l e s .

No creo que sea este el lugar adecuado para desarrollar un programa de ese tipo, pero resulta obvio que es posible definir con coherencia y de manera integrada :

- Un conjunto de conocimientos capaces de permitir la comprensión del mundo actual en sus mecanismos y engranajes.
- Un grupo de valores orientados hacia la participación consciente en ese tipo de problemas del desarrollo desde la óptica de la cooperación, la solidaridad y la justicia.
- Un conjunto de procedimientos capaces de operativizar las estrategias de acción que, por el momento, las Organizaciones No Gubernamentales y el voluntariado internacional intentan aplicar para beneficio de la humanidad, de modo ejemplar, con su principio general de «pensar globalmente para actuar localmente».

Las ONG,s representan una aspiración a otro tipo de espacio mundial, debido a la concepción que conllevan en sus áreas de intervención respecto de la democracia en la vida cotidiana. Con todo, resultaría aventurado afirmar que estamos asistiendo de manos de las ONG,s al advenimiento de una nueva sociedad civil internacional, pues no debemos olvidar que, salvo que se acepte el mito del fin del Estado —lo cual se acomodaría muy bien al mito de la república mercantil universal que propicia el globalismo—, el marco territorial delimitado sigue siendo el lugar de construcción de la ciudadanía (Mattelart, 1998).

Es un hecho innegable que los dispositivos de comunicación, en la misma medida que han ampliado el ámbito de circulación de las personas, bienes materiales y símbolos, han acelerado el proceso de desplazamiento de fronteras físicas, mentales y culturales. Las carreteras, en un primer momento, el ferrocarril y las autovías en un momento posterior, y las autopistas de la información en nuestros días, simbolizan en la mentalidad de muchos el acceso a un mundo mejor de carácter solidario que puede ser construido como resultado de la acción orientada del hombre. Pero la realidad es que, en cada caso, ese ideal de progreso tecnológico no ha podido evitar la distorsión entre la tendencia a la homogeneidad tecno-económica internacional y el deseo de afirmación de la identidad, incluso siendo ciudadanos del mundo en la sociedad global. Esta distorsión marca el resultado del camino emprendido hacia la

integración (Mattelart, 1998; Heilbroner, 1998).

Parece claro, pues, que la sociedad mundial no es ninguna sociedad meganacional que contenga y resuelva en sí las distintas sociedades nacionales; la sociedad mundial es un horizonte mundial caracterizado por la pluralidad sin unidad que se perpetúa e incrementa a través de actividades soportadas en la comunicación. Cualquier estrategia en el mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados.

Ese carácter plural sin unidad que se ejerce en cada lugar hace que cada acción en la sociedad mundial tenga que ser pensada globalmente y actuada localmente. El principio de las organizaciones no gubernamentales (*think globally, act locally*) es una traducción para la intervención social del concepto del mundo empresarial que une en cada actuación lo global y lo local: *glocal*.

Si nuestros argumentos son correctos, estamos en condiciones de concluir que no es bueno pensar la formación en el mundo actual sin considerar la importancia y trascendencia de convertir la educación para el desarrollo en una estrategia de *glocalización adecuada*.

Dirección del autor: José Manuel Touriñán López. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. Campus Sur. Santiago.

Fecha de la versión definitiva de este trabajo: 15. IX. 1998

BIBLIOGRAFÍA

- BECK, U. (1998) *¿Qué es la globalización?. Falacias del globalismo, respuestas a la globalización* (Buenos Aires, Paidós).
- BOTKIN, J.W. (1979) *Aprender. Horizonte sin límites* (Madrid, Santillana).
- COLOM, A.J (1997) La regionalización de la educación como tecnología cognitiva virtual. *Revista de Teoría de la Educación*, 9, pp. 7-19.
- COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1987) *Science and technology for regional innovation and development in Europe* (Bruselas, National Board for Science and technology in Dublín).
- (1990) *Colloque sur l'enseignement supérieur et 1991: préparons l'àn 2000* (Université de Sienne).
- (1991) Memorandum sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad Europea.

Informe final. COM (91) 349.

- (1992) *Report of the high performance Computing and Networking Advisory Committee* (Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas, D.G.XIII).
 - (1993) *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco* (Santiago de Compostela, Fundación Galicia-Europa).
 - (1993a) Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación: Informe final COM (93) 183. (Bruselas, 5 de mayo).
 - (1994) *Comunicación de la Comisión sobre el reconocimiento de diplomas con fines académicos y profesionales* (Madrid, Consejo de Universidades).
 - (1994a) *La política social europea. Un paso adelante para la Unión* (Santiago de Compostela, Fundación Galicia-Europa).
 - (1995) *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive* (Bruselas).
 - (1996) *Libro verde de la innovación* (Bruselas. Informe de Diciembre de 1995).
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1994) Informe sobre la financiación de la universidad *Boletín informativo del Consejo de Universidades*. VI, diciembre-enero.
- CONSELLO SOCIAL UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (1994) *Xornadas sobre o financiamento das Universidades e Consellos Sociais* (Santiago de Compostela, Diciembre de 1993, Universidad de Santiago de Compostela).
- FAURE, E. (1973) *Aprender a ser*. (Madrid, Alianza).
- F.R.E.R.E.F. (1996) *Les politiques régionales pour l'éducation et la formation* (Barcelona, Dirección General de Investigación, Generalitat de Catalunya. Euroconferencia 95).
- GUSDORF, G. (1973) *¿Para qué los profesores?* (Madrid, Edicusa).
- HEILBRONER, R. (1998) *La crisis de visión en el pensamiento económico moderno* (Buenos Aires, Paidós).
- HUSÉN, T. (1978) *La sociedad educativa* (Madrid, Anaya).
- (1985) *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje* (Barcelona, Paidós).
- MALOSSE, H. (1994) *Europa a su alcance* (Santiago de Compostela. Fundación Galicia-Europa).
- MATTELART, A. (1998) *La mundialización de la comunicación* (Buenos Aires, Paidós).
- MORIN, L. (1973) *Los charlatanes de la nueva pedagogía* (Barcelona. Herder).
- ORTEGA Y GASSET, J. (1968) *Misión de la Universidad* (Madrid, Revista de Occidente).
- PEÑA CALVO, J. V. (1997) Transformaciones estructurales y nuevas tecnologías. *Aula abierta*, 70.
- QUINTAS, G. (ed) (1996) *Reforma y evaluación de la Universidad* (Valencia, Universidad de Valencia).
- REBOUL, O. (1972) *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* (Madrid, Narcea).
- RODRIGUEZ NAVARRO, A. (1994) La reforma de la Universidad. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 20.
- RODRIGUEZ NEIRA, T. (1997) La escuela del futuro: situaciones y programas *Aula abierta*, 70.
- S.I.D. (1997) *¿Qué globalización? Actas del Congreso mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo* (Santiago de Compostela).