

A educación en dereitos humanos

Reflexións e retos para afrontar un novo século

Este traballo é un espacio que me ofrezco para penetrar con sentido analítico e crítico na educación en dereitos humanos. É unha brochada a unha serie de tópicos cunha mirada de futuro desde a memoria. En primeiro lugar entendo que a educación en dereitos humanos está destinada a ser debatida e a afrontar un contexto que se pode cualificar como crise de situación. A educación en dereitos humanos debe afrontar con altura de miras e sen restricións esa crise de situación. É a maneira que a educación ten para ir constituíndose na relación co seu contexto, afrontándoo con sentido da realidade e con decisión de transformación. Nesta perspectiva a palabra crise, máis que un desequilibrio transitorio, ten reberetes dun estado de transformación e de mutación permanentes cunha connotación particular quizais deste tempo e non de outros, que é a súa visibilidade en todas as ordes e en todos os ámbitos da realidade social.

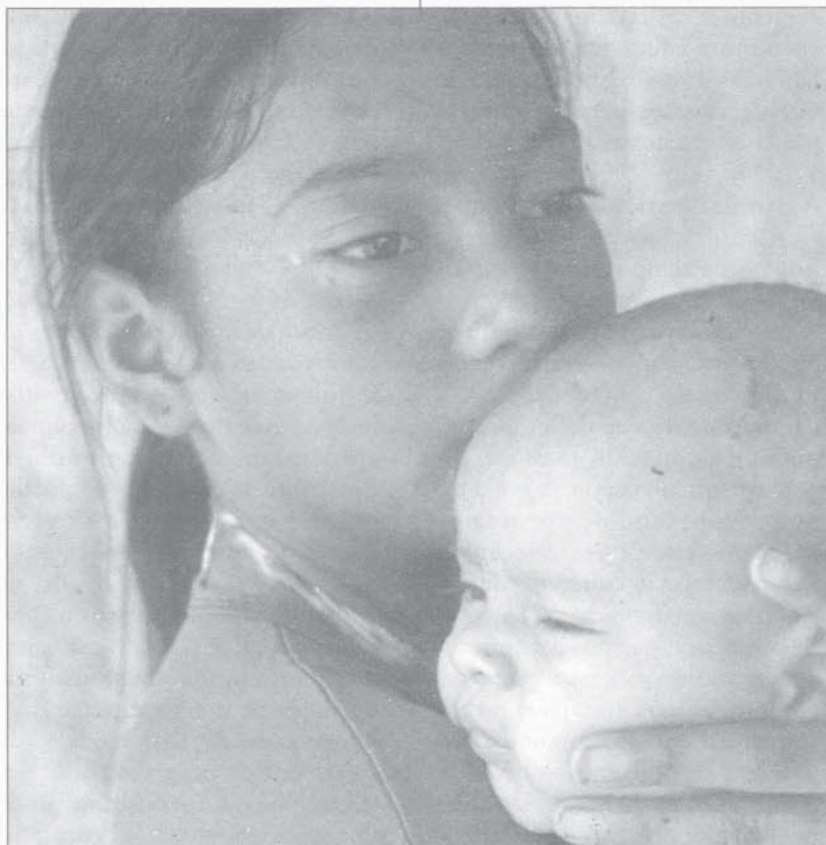
ABRAHAM MAGENDZO K.
INVESTIGADOR PIIE
COORDINADOR OFT MINEDUC

© Manuel G. Vicente

Na crise de situación o home e a muller de fins de século enfróntanse a unha reconsideración da imaxe de si mesmos, que se expresa nunha crise de identidade; a unha nova apreciación da súa relación co transcendente, expresada nunha crise de fe; á relación ética coa sociedade, que se traduce nunha crise de valores; e a unha crise epistemolóxica que emana da súa relación co coñecemento.

Conxuntamente, a educación en dereitos humanos, ó meu entender, deberá erguerse como un referente ético fronte á tendencia crecente do esquecemento. Deberá ser o paladín da memoria.

A historia breve que ten iniciado a educación en dereitos humanos, esixe reflexionar arredor dunha serie de novos retos, como son, por exemplo, o da masificación da educación en dereitos humanos, o da inserción dos dereitos humanos no currículo, o facer





© Manuel G. Vicente

dos resultados da educación dos dereitos humanos un tema público; a necesidade de acumular coñecemento e realizar investigacións en torno á educación en dereitos humanos. Hai moitos outros temas que deixaremos para un traballo posterior. Así nos mantemos vivos.

A crise de identidade

A crise de identidade se expresa, nos nosos tempos –en primeiro lugar– na perda do sentido de pertenza, no esvaemento dos límites; na carencia dun proxecto común unificador de vontades. Proxecto común que non se define nin no plano do cotiá, do familiar, do organizativo, do comunal, nin tampouco no plano dos proxectos macrosociais. O descoñecer ou negar un espacio cultural ó que se adscribir, o poder rachar as barreiras de contención que nos determinan, a incapacidade para facer propostas con outros para trazar un futuro consensual que nos comunica cun pasado e cun presente, contribúen definitivamente á crise de identidade. A perda da identidade desem-

boca finalmente na incapacidade de recoñecerse a un mesmo como un ser comunicado con outros. É a máxima expresión do home illado, desencantado, frustrado, alienado. En consecuencia, a crise de identidade desemboca finalmente nunha crise de crecemento persoal e social. Poderíase dicir que é o home sen contorno, inmerso nunha sociedade sen fronteiras.

A crise da fe

Intimamente ligada á crise de identidade, está a crise de fe. Definiremos a crise de fe como a incapacidade de crer que o cambio e a transformación son posibles. En definitiva, é a imposibilidade de crer e levantar utopías transcendentales ou non transcendentales. É unha crise de espiritualidade, de asumir desafíos, de superar o “presentismo”. É a crise de confianza nun futuro mellor, na posibilidade de construír unha sociedade máis humana, de analizar modelos de salvación, de progreso. É a crise que implica o descoñecemento de que as cousas están aí “para nós,

dispoñibles, á man”. É a crise que nos induce a non tomar nin asumir riscos e a enfrontar posibilidades e alternativas. É o retorno á crenza na nada, no baleiro.

A crise dos valores

A crise de valores vén de vello e está vencellada coas posturas modernizantes e coa súa crítica posmodernista. Está en relación co troco de valores, coa perda de valores, coa relativización dos valores. Tamén se expresa esta crise nun “desencantamento” tanto respecto dos valores tradicionais, como dos da experiencia histórica da modernidade. Os primeiros, entre os que se inclúen moitos dos valores universais, occidentais, propios da vida relixiosa e familiar, son considerados anticuados, retrógrados e incapaces de adaptarse ós novos tempos e ós espazos culturais diferentes. O desencantamento cos valores propios da modernización emanan da énfase que se pon no materialismo, o consumismo, o hedonismo. Todos os medios xustifican a fin. Non hai unha ética que transcenda

a manipulación, o poder, o control. A crise maior radica na imposibilidade de ofrecer alternativas valóricas, éticas e aceptables de forma consensuada. Hai unha necesidade imperiosa de reconstruír unha "escala aceptada". Mais mentres algúns desexan facelo como un proceso na acción comunitaria, hai outros que, nunha tendencia por impoñer (moitas veces pola forza) valores sacralizados e totalizantes, cren que a elaboración de valores é allea á comunicación, ó diálogo, á participación. A crise emana da supremacía destes últimos fronte ós primeiros pese ós síntomas anovadores. Os fundamentalismos, os integristas, os fanatismos, emerxen con forza a pesar de que os muros se derrubán.

A crise epistemolóxica

A crise epistemolóxica fai referencia á xeración e orixes do coñecemento, da súa distribución e lexitimación. A crise vencéllase, ademais, coa supremacía da racionalidade instrumental-administrativo-económica que goberna e penetra o coñecemento en todos os planos da existencia.

Na crise epistemolóxica conséntase que son novamente os centros do poder mundial os que monopolizan a produción e distribución do coñecemento. Malia os intentos de globalización e internacionalización dos coñecemento, a división social do mesmo é desigual e desequilibrada, creando dependencias, iniquidades, sometementos e sentimentos de gran frustración. O coñecemento é sinónimo de poder e faculta para o manexo do control e da manipulación. Esta situación vai acompañada doutro trazo dramático da crise: a desvalorización da cultura da vida cotiá, do coñecemento da propia identidade, do coñecemento que se circunscribe a un tempo e a un espazo particulares. Deslaxíntase todo coñecemento que non responda ós canles da racionalidade positiva, ó coñecemento que non sexa cuantificable, ordenable. E por cima, quítaselle

valor ó coñecemento experiencial, particular, íntimo, que non transcende universalmente.

Entón, agroma con forza e como resultado da crise epistemolóxica, a alienación, a negación do auténtico, o rexeitamento do propio. Hai que sumarse ó alleo, hai que dar cabida á adquisición dunha cultura que é aínda prestada, á interiorización dos valores estraños.

A perda da identidade, o troco dos valores, a incapacidade de crer no cambio, non son senón expresións moi visibles da crise epistemolóxica. O círculo da crise pechou. Nós pensamos, quizais inxenuamente máis con firmeza, que a educación en dereitos humanos está chamada a quebrar ese círculo.

Entre o esquecemento e a memoria

A tentación de mirar a chegada do século XXI virándolle as costas ó século que deixamos atrás é moi grande. Hai como unha tendencia posmoderna de vencéllanos ó futuro desmemoriadamente. Queremos deixar o século XX aí, no esquecemento. Un século que prometeu asentar a ilustración, vencer o escurantismo, facer realidade as utopías. Sen embargo, trouxo dúas guerras mundiais, permitiu o auxe e caída dos totalitarismos máis crueis, violou, como nunca antes, a dignidade e os dereitos humanos. Hai unha necesidade existencial de creba, de iniciar, de respirar aires novos, de crear un proxecto modernizador, máis cun afán obsesivo de amnesia, de desatención, de esquecemento.

Este desexo de transitar a unha nova época desde o esquecemento está presente tamén entre nós. En América Latina hai unha forte tentación de mirar cara un lado, de dicir morra o conto, de dicir que xa que entramos nun novo século cómpre reconciliármolos no esquecemento. Deixemos atrás a recente historia de violacións de dereitos, de desaparecidos, de tortura, de violencia, de dignidade violentada e humillada.

Preguntan os negadores da memoria: ¿non é pois unha misión agonizante, abafante, paralizante, insistir na lembranza? Nós, educadores en dereitos humanos, temos respondido con firmeza que o esquecemento significa abrir as vías para o retorno da mesma historia, é converter novamente o soño en pesadelo, a realidade nun martirio, é facer o impensable posible. No esquecemento de hoxe están agromando de novo, con renovada totemia, as forzas do racismo, da xenofobia, do odio, da discriminación. Os defensores do esquecemento engáñanse cando pensan, que o esquecer é sinónimo de quietude, de paz, de tranquilidade. No esquecer incubamos treboadas incontratables. A historia ten sido testemuña unha e outra vez desa verdade. O muro caeu pola forza dun silencio non escoitado e non pola proposta dun proxecto social. Investíronse as mellores enerxías para procurar que o silencio non se escoitase. O resultado foi o colapso. A Alemaña da posguerra silencia o seu pasado e este remata por reverter. A xenofobia recobra a súa visión apocalíptica. Na Arxentina os xenerais abafan no seu silencio e finalmente fano público. En Chile transitamos entre a ollada esquiva cara os nosos traumas e unha palabra de futuro na desconfianza. Ninguén soporta volver a páxina.

Unha historia breve pero fructífera

Cos meus recordos persoais, reconstruí, con brochadas, unha historia breve de non máis de 15 anos, curta pero intensa. Unha historia da que debemos estar orgullosos. Nela concorren moitos profesores e científicos sociais, institucións gobernamentais (pero en especial as non gobernamentais), axencias e fundacións nacionais e internacionais. Certamente tense percorrido un camiño.

A educación en dereitos naceu en América Latina vencellada ó movemento da educación popular. Unha educación liberadora, antio-presora, nos termos de Paulo

Freire, non podía senón postular unha educación formadora dunha moral e dunha conciencia capaz de transformar a sociedade para facela máis xusta e solidaria. Esta non é senón unha educación para a vixencia dos dereitos humanos. En América Latina creáronse e desenvolveron –nas épocas máis negras das ditaduras militares e das guerras civís, da violencia desatada e das arbitrariedades sen control–, numerosas organizacións non gobernamentais, movementos sociais, programas e actividades educativos que sen dúbida fixeron unha contribución substantiva ó movemento da educación en dereitos humanos.

No sistema formal a educación en dereitos humanos era, daquela, hai quince anos, un tema tabú. Os profesores foran perseguidos, humillados, exonerados e tamén torturados. Propoñer a necesidade dunha educación en dereitos humanos era impensable e, non resulta esaxerado dicilo, un suicidio. Algúns países como Chile e Paraguai aínda eran gobernados por ditaduras militares. Brasil, Arxentina e Uruguai acababan de saír de réximes violadores deses mesmos dereitos. Outros países, en especial os de América Central, debatíanse en guerras intestinas, violentas e crueis, nas que a violación dos dereitos humanos das persoas era un corolario ó caos e á arbitrariedade institucionalizada.

Lenta e pausadamente déronse os primeiros pasos, os materiais didácticos era moi escasos e a literatura moi reducida. Serpaj Uruguai realizou os primeiros talleres para capacitar mestres. Ós poucos, de xeito progresivo, comezamos a reunirnos, multiplicáronse os talleres, as organizacións agromaron con forza en case todos os países, realizáronse experiencias, escribíronse textos, efectuáronse encontros e creáronse redes. As organizacións e fundacións internacionais apoiaron movemento da educación en dereitos humanos. O Instituto Interamericano de



© Manuel G. Vicente

Dereitos Humanos (IIDH) situado en Costa Rica, creou o Departamento de Educación. A educación en dereitos humanos incorporouse ás políticas públicas.

Se miramos o punto de inicio e o comparamos co presente, sen dúbida que podemos dicir que se ten producido un progreso moi significativo. Hai na América Latina un recoñecemento xeneralizado da educación en dereitos humanos. A temática dos dereitos humanos pasou a formar parte das políticas públicas en educación, en todos os nosos países. O tema xa perdeu o seu carácter marxinal.

Mais este proceso estivo cheo de múltiples e variadas tensións, dilemas e atrancos. Moitas das tensións foron abordadas nun texto que publiquei na *Revista do Instituto Interamericano* en 1991. Facía referencia, entre outras, á tensión entre a racionalidade instrumental propia do obxectivo tec-

nocrático-empresarial-competitivo e a racionalidade ideolóxica dos dereitos humanos; á tensión entre a continuidade e o cambio educacional, á tensión entre a atomización e a integración, á tensión entre calar, pactar, condescender, falar, resistir e denunciar. Moitas destas tensións están aínda moi presentes, mesmo algunhas adquiriron maior forza.

Por suposto que lavamos camiño andado, mais debemos recoñecer que a tarefa que queda por diante é aínda moi grande e complexa e requirirá, sobre todo, sermos moito máis asertivos, prepositivos e, por que non dicilo, máis audaces e demandantes. Podemos proclamar con forza e a viva voz, sen trapalladas e disimulos, que a educación en dereitos humanos significa poñer en xogo o proxecto histórico da modernidade e da democracia, de imaxinar unha sociedade máis equitativa e xusta,

da que se erradiquen as inxustizas e as discriminacións, tan propias dunha cultura incapaz de recoñecer ó "outro", como un "outro léxítimo".

O reto de establecer prioridades.

A proposta do cotiá

Sen deixar de recoñecer que os dereitos humanos son universais, irrenunciabes, inalienables e indivisibles, podemos, desde a nosa concepción básica do ser humano e da súa dignidade, establecer dereitos prioritarios para determinados contextos. E situados no eido educativo, coído non enganarme se digo que é hora de que nos dediquemos, con moita seriedade, a identificar aqueles ámbitos e situacións nos que a educación en dereitos humanos debería asumir prioridades. Non pretendo facer unha lista desas situacións, mais si podería fixar un criterio orientador. A educación en xeneral está chamada a "esclarecer", "clarificar", "ilustrar" e "entregar competencias" para lidar co mundo. A educación en dereitos humanos debe facer esto en referencia ós problemas e situacións de violación de dereitos que os alumnos e alumnas enfrontan na súa vida cotiá. Un programa de educación en dereitos humanos se ben non pode asumir a responsabilidade directa de cambiar situacións inxustas e de violación de dereitos, debe estar en condicións cando menos de "clarificalas" —a nivel de comprensión do estudante— e entregarlles as competencias para producir transformacións necesarias nesas situacións cotiás. A educación en dereitos humanos debería clarificar, por exemplo, por que se a educación é un dereito, hai millóns de nenos que traballan en condicións infrahumanas, por que persisten as discriminacións de xénero no seu medio familiar e local; por que, se a Declaración Universal sinala que... na miña casa, no meu barrio, no meu país..., se violan estes dereitos. Ese é o desafío, precisamente, as prioridades inmediatas.

O reto da masificación.

A proposta da difusión

Máis arriba xa falamos dos importantes avances que en materia de dereitos humanos se teñen feito na América Latina. Ninguén pode descoñecelos. Mais non debemos baticar as campás sen preguntarnos antes polo impacto numérico das nosas accións.

Débase recoñecer que o número de mestres que formamos e capacitamos é cativo, se o comparamos cos centos de miles ós que aínda non chegamos. Certo que levamos producido moitos materiais, pero ¿a cantas escolas e colexios chegaron eses materiais, e en cantas se utilizan? En moitos países creáronse cátedras, cursos de posgrado en educación en dereitos humanos. ¿Cantos cursos?

É necesario que a tarefa educativa en dereitos humanos se masifique se realmente se quere impactar. Débase saír do pequeno couto para ampliar o noso ámbito de acción. Neste sentido, séntese a necesidade de dar maior difusión ó que estamos facendo. Debemos ser imaxinativos para utilizar a tecnoloxía moderna, os multimedia, os medios masivos de comunicación. Esta tarefa non pode ser asumida polas ONGs pois son, segundo eu o entendo, funcións do Estado, que deben ser promovidas con diñeiros dos orzamentos da Nación. O desafío consiste, xustamente, en facer da educación en dereitos humanos parte integral das políticas públicas de educación, destinando recursos propios nos orzamentos da Nación.

O reto curricular. Introducir a temática dos dereitos humanos do "corazón" do currículo

Moitos dos nosos países están na actualidade realizando cambios educacionais e curriculares moi importantes. Hai un recoñecemento explícito de que o coñecemento e a educación están ligados ó desenvolvemento permanente. Existe unha preocupación por

mellorar a calidade da educación e por garantir unha distribución máis equitativa do coñecemento. Suscítase a necesidade de formar e capacitar para a competitividade internacional xunto coa formación cidadá. Nesta perspectiva se están introducindo no currículo temas, contidos e obxectivos transversais.

Os obxectivos fundamentais transversais fan referencia ás finalidades xerais da educación, é dicir, ós coñecementos, habilidades, actitudes, valores e comportamentos que se espera que as e os estudantes desenvolvan no plano persoal, intelectual, moral e social. Os obxectivos fundamentais transversais, transcenden a unha soa disciplina de estudio, sendo asumidos integralmente pola institución educativa e os seus plans de estudio. Os obxectivos fundamentais transversais, no seu propósito de contribuír á "formación para a vida", conxugan, nun todo integrado e indisoluble, o desenvolvemento intelectual coa formación ético-social de alumnos e alumnas. Deste xeito, desaparece a distinción artificial e —por que non dicilo, falaz e insensata—, que se ten tentado establecer entre o "formativo" e o "instrumental".

Agora ben, o desafío consiste en incorporar a temática dos dereitos humanos, no seu carácter transversal no "corazón" do currículo, é dicir, nas diversas áreas de estudio, na práctica do docente e na cultura da institución educativa.

Esta tarefa non é simple. Significa pedirlle espazo e tempo ás distintas materias para que de maneira "natural" e "axeitada" metodoloxicamente, sumen ós seus contidos programáticos unha mirada distinta: a dos dereitos humanos. Os mestres en moitas ocasións, resístense, sinalando que están moi afogados coa cantidade de contidos que deben desenvolver e ademais argumentan que non saben como facelo. O desafío consiste, precisamente, en seducilos e en capacitálos. En sinalar que os seus contidos de materia ou área gañan unha

dimensión moi importante coa mirada dos dereitos humanos. Con esa mirada social e ética.

O reto de facerse público. A proposta da avaliación

Estamos inseridos, queirámolo ou non, na cultura numérica, medible. Nunha cultura do observable, do verificable. Por riba, estase avanzando a pasos de xigante —eu creo que para ben—, cara unha cultura que esixe dar conta pública dos nosos actos, das responsabilidades que asumimos, das promesas que facemos.

En educación, o movemento da medición vén de vello. O que é novo é que teñamos que dar conta pública dos resultados educativos. En moitos países existen probas de ámbito nacional, noutros de ámbito internacional, que miden e comparan as aprendizaxes logradas polos establecementos e polos alumnos, en especial en áreas como lingua estranxeira, matemáticas ou ciencias. Estes resultados publícanse na prensa. A lóxica é que desa maneira se incrementan os graos de liberdade que teñen os pais para elixir a mellor educación. Ademais, cando os resultados acadados son baixos, impleméntanse políticas de melloramento.

A pregunta que xorde é se debemos someter a educación en dereitos humanos a esta lóxica. Sen dúbida que a nosa primeira reacción como ensinantes “ilustrados” é rexeitar tallantemente estas modalidades que pretenden avaliar competencias cidadás cos parámetros cuantitativos e inmediatistas. Pero nun segundo momento de reflexión podemos preguntarnos, ¿é que a educación en dereitos humanos non debe dar conta dos seus resultados? ¿Non sería bo comparar os resultados acadados en competencias vencelladas ós dereitos humanos entre países e escolas? ¿Cal sería o impacto que produciría que os medios masivos de comunicación dixesen que certos países acadaban pobres resultados en competencias vencelladas ós



© Manuel G. Vicente

dereitos humanos? O desafío consiste, precisamente, en aceptar o reto de esixir que o sistema se mostre non só nos seus logros académicos senón tamén no dos obxectivos transversais.

O reto da acumulación de coñecemento. A proposta de investigación

Na actualidade proliferan en todo o continente as accións educativas relacionadas cos dereitos humanos. Hai unha serie de cursos, talleres, encontros, seminarios, xornadas, conferencias, exposicións... Desenvolvéronse experiencias moi diversas con profesores, alumnos, pais, poboadores... Creo non enganarme se sinalo que hai pouca sistematización destas experiencias. O activismo é moito e vai incrementándose. É bo que sexa así. Mais segundo o vexo eu, hai necesidade de rescatar, con certas doses de obxectividade, cales teñen sido as experiencias exitosas e aquelas que non o foron, e establecer as razóns dos éxitos e dos fracasos.

Da mesma maneira, hai necesidade de ir construíndo, de vagar, un saber pedagóxico e didáctico arredor da diversidade das accións educativas en dereitos humanos. Eventualmente consideramos a práctica pedagóxica en dereitos humanos como un campo de

investigación capaz de iluminar o coñecemento pedagóxico en dereitos humanos. Este coñecemento é imprescindible se desexamos progresar. Responder, por exemplo, a preguntas tal que: como se ensina e como se aprenden os dereitos humanos; como significan os estudantes este saber; cales son as condicións metodolóxicas óptimas para transferir este coñecemento; en que medida os contextos sociais, económicos, culturais ou políticos determinan as posibilidades de apropiación do saber en dereitos humanos; como se avalían as aprendizaxes... Poderíamos engadir novas preguntas relacionadas coa capacitación dos mestres, coa organización curricular, coa xestión de programas de dereitos humanos, etc..

O desafío consiste, xa que logo, en afrontar a tarefa educativa en dereitos humanos como unha acción susceptible de acumular coñecemento. A proposta consiste en deseñar un plan de sistematización e investigación. Deberíamos pensar que, dunha banda, toda experiencia educativa en dereitos humanos inclúa un compoñente de sistematización, e da outra elaborar unha matriz de proxectos de investigación que permita ir elaborando un corpo teórico de coñecementos fundamentados na práctica.