

REVISTA IIDH

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS
INSTITUT INTERAMERICAIN DES DROITS DE L'HOMME
INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS
INTER-AMERICAN INSTITUTE OF HUMAN RIGHTS



14

IIDH

Julio - Diciembre 1991

REVISTA
IIDH

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS
INSTITUT INTERAMERICAIN DES DROITS DE L'HOMME
INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS
INTER-AMERICAN INSTITUTE OF HUMAN RIGHTS

Revista
341.481

Revista IIDH/Instituto Interamericano de Derechos Humanos. —Nº1 (Enero/junio 1985)-. -
—San José, C.R.: El Instituto, 1985-
v.; 23 cm.

Semestral

ISSN 1015-5074

1. Derechos del hombre - Publicaciones periódicas.

Las opiniones expuestas en los trabajos publicados en esta Revista son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

© 1991, IIDH. INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS.

©Esta revista no puede ser reproducida en todo o en parte, salvo permiso escrito de los editores.

Producida por el Servicio Editorial del IIDH,
coordinado por Rafael Nieto Loaiza.

Diagramación y montaje electrónico de artes finales:
Prometeo S.A.

La Revista IIDH acogerá artículos inéditos en el campo de las ciencias sociales, que hagan énfasis en la temática de los Derechos Humanos. Las colaboraciones para su posible publicación deberán dirigirse a: Editores Revista IIDH; Instituto Interamericano de Derechos Humanos; A.P. 10.081 (1000) San José, Costa Rica, Centroamérica.

Se solicita atenderse a las recomendaciones siguientes:

1. En todos los trabajos se entregará un original y una copia escritos a doble espacio, dentro de un máximo de 45 cuartillas tamaño carta. Es posible acompañar el envío con discos de computador, indicando el sistema y el programa en que fue elaborado.
2. Las citas deberán seguir el siguiente formato: apellidos y nombre del autor o compilador; título de la obra (subrayado); volumen, tomo; editor; lugar y fecha de publicación; número de página citada. Para artículos de revistas: apellidos y nombre del autor; título del artículo; nombre de la revista (subrayado); volumen, tomo; editor; lugar y fecha de publicación; número de página citada.
3. La bibliografía seguirá las normas citadas y estará ordenada alfabéticamente, según los apellidos de los autores.
4. Un resumen acompañará a todo trabajo sometido, de no más de una página tamaño carta.
5. En una hoja aparte, el autor indicará los datos que permitan su fácil ubicación. Además incluirá un brevísimo resumen de sus datos académicos y profesionales.
6. Los editores aceptan para su consideración todos los originales inéditos que les sean remitidos, pero no se comprometen a su devolución ni a mantener correspondencia sobre los mismos.

LA REVISTA IIDH ES PUBLICADA SEMESTRALMENTE. EL PRECIO ANUAL ES DE US\$25.00 Y DE US\$20.00 PARA ESTUDIANTES. EL PRECIO DEL NÚMERO SUELTO ES DE US\$15.00. SUSCRIPTORES DE CENTROAMÉRICA Y PANAMÁ DEBEN INCLUIR US\$3.00 POR ENVÍO; SUR Y NORTEAMÉRICA US\$4.00 Y EUROPA, US\$6.00.

TODOS LOS PAGOS DEBEN SER HECHOS EN CHEQUES DE BANCOS NORTEAMERICANOS O GIRO POSTAL, A NOMBRE DEL INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. RESIDENTES EN COSTA RICA PUEDEN UTILIZAR CHEQUES LOCALES. SE REQUIERE EL PAGO PREVIO PARA EL ENVÍO.

DIRIGIR TODAS LAS ÓRDENES DE SUSCRIPCIÓN AL SERVICIO EDITORIAL DEL INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS, A.P. 10.081 (1000) SAN JOSÉ, COSTA RICA, CENTROAMÉRICA.

INTERESADOS EN CANJE, ESCRIBIR A LA REVISTA IIDH, BIBLIOTECA DEL INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS, A.P. 6906 (1000), SAN JOSÉ, COSTA RICA, CENTROAMÉRICA.

ÍNDICE

DOCTRINA

- LOS PRINCIPIOS GENERALES DE DERECHO COMO FUENTE DEL DERECHO INTERNACIONAL 11
Julio A. BARBERIS
- CONCEPTO Y FUNDAMENTO DE LOS DERECHOS HUMANOS. NOTAS SOBRE SU ENSEÑANZA 43
Jesús GONZÁLEZ AMUCHASTEGUI
- DILEMAS Y TENSIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN DEMOCRACIA 53
Abraham MAGENDZO K.
- SHOULD THE UNITED STATES RATIFY THE AMERICAN CONVENTION ON HUMAN RIGHTS? 65
Mark KIRK
- DERECHOS HUMANOS Y LIMITACIONES POLÍTICAS EN LAS TRANSICIONES DEMOCRÁTICAS DEL CONO SUR 91
José ZALAUQUETT
- CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS
- ACTIVIDADES
JULIO - DICIEMBRE 1991 139
- ORDER OF THE PRESIDENT OF THE INTER-AMERICAN COURT OF HUMAN RIGHTS OF JULY 15, 1991
PROVISIONAL MEASURES REQUESTED BY THE INTER-AMERICAN COMMISSION ON HUMAN RIGHTS (GUATEMALA) 144

RESOLUCIÓN DEL PRESIDENTE DE LA CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS DE 15 DE JULIO DE 1991 MEDIDAS PROVISIONALES SOLICITADAS POR LA COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (GUATEMALA)	145
PROVISIONAL MEASURES REQUESTED BY THE INTER-AMERICAN COMMISSION ON HUMAN RIGHTS WITH REGARD TO GUATEMALA CHUNIMA CASE	160
MEDIDAS PROVISIONALES SOLICITADAS POR LA COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS RESPECTO DE GUATEMALA CASO CHUNIMA	161
ALOEBOETOE ET AL. CASE JUDGMENT OF DECEMBER 4, 1991	174
CASO ALOEBOETOE Y OTROS SENTENCIA DE 4 DE DICIEMBRE DE 1991	175
GANGARAM PANDAY CASE PRELIMINARY OBJECTIONS JUDGMENT OF DECEMBER 4, 1991	190
CASO GANGARAM PANDAY EXCEPCIONES PRELIMINARES SENTENCIA DE 4 DE DICIEMBRE DE 1991	191
NEIRA ALEGRÍA ET AL. CASE PRELIMINARY OBJECTIONS JUDGMENT OF DECEMBER 11, 1991	226
CASO NEIRA ALEGRÍA Y OTROS EXCEPCIONES PRELIMINARES SENTENCIA DE 11 DE DICIEMBRE DE 1991	227

COMPATIBILITY OF DRAFT LEGISLATION WITH ARTICLE 8(2)(h) OF THE AMERICAN CONVENTION ON HUMAN RIGHTS ADVISORY OPINION OC-12/91 OF DECEMBER 6, 1991	274
COMPATIBILIDAD DE UN PROYECTO DE LEY CON EL ARTÍCULO 8.2.h. DE LA CONVENCIÓN AMERICANA SOBRE DERECHOS HUMANOS OPINIÓN CONSULTIVA OC-12/91 DE 6 DE DICIEMBRE DE 1991	275
COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS	
ACTIVIDADES JULIO - DICIEMBRE 1991	299
NACIONES UNIDAS	
PRÁCTICA IBEROAMERICANA DE LAS NACIONES UNIDAS EN MATERIA DE DERECHOS HUMANOS (1991-I)	305
MATERIAL SELECCIONADO POR CARMEN ROSA RUEDA Y CARLOS VILLÁN	
NOTA INTRODUCTORIA	308
PARTE I: <i>Práctica Convencional</i>	309
PARTE II: <i>Práctica Extraconvencional</i>	365
DOCUMENTOS	
PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS DEL DERECHO DE LOS REFUGIADOS	383
Sadako OGATA	

DOCTRINA

DILEMAS Y TENSIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN DEMOCRACIA

Abraham Magendzo K.

*Programa Interdisciplinario de Investigaciones
en Educación, PIIE - Santiago, Chile*

Sumario

1. La tensión con el modelo paradigmático dominante
2. La tensión entre la mantención y el cambio educacional
3. La tensión de las contradicciones
4. La tensión de la legitimización
5. La tensión en la organización curricular
6. La tensión entre lo extensivo y lo intensivo
7. La tensión de los ritmos
8. La tensión del lenguaje
9. La tensión entre hablar y callar
10. La tensión a la atomización
11. La tensión de la no tensión

Nos proponemos en este estudio ordenar y analizar algunas de las tensiones, dilemas, contradicciones, conversaciones, problemas y reflexiones que hemos detectado, y recogido experimentando en la relación educación y derechos humanos. Ciertamente que hemos recorrido un camino en esta relación, sin embargo estamos conscientes que lo que queda por caminar es aún muy largo. Comenzamos hace seis

años cuando hablar de derechos humanos era en Chile un crimen que se podía pagar muy caro. Vincular la educación con los derechos humanos en ese contexto era un imposible. No obstante, con atrevimiento, con fe y con esperanzas de democracia y venciendo los miedos realizamos en Chile en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) un primer Taller exploratorio con profesores. Hemos elaborado y puesto en práctica una propuesta de capacitación de profesores en derechos humanos que hemos fundamentado en una teoría pedagógica crítica. A la propuesta la hemos denominado: Diseño Curricular Problemático para la Enseñanza de los Derechos Humanos. Hemos comprendido el carácter holístico de la educación en derechos humanos y que las contradicciones y tensiones deben ser desentrañadas para penetrar cabalmente esta temática.

Hemos, además, participado en seminarios, conferencias, discusiones, debates en torno a la educación en y para los derechos humanos tanto en Chile como en otros países de América Latina. La participación en los cursos y actividades del Instituto Interamericano de Derechos Humanos nos ha enriquecido considerablemente. Hemos leído y publicado.

Recientemente formamos parte en Chile de la Comisión del Ministerio de Educación que elaboró un informe en el cual se hacen apreciaciones relativas a cómo incorporar los derechos humanos al currículum de la escuela formal y de las instituciones formadoras de maestros. Antes, y con orgullo, debemos decirlo, hicimos una contribución a la Comisión Verdad y Reconciliación que mostró con dramatismo lo acontecido en Chile durante el régimen militar en materia de violación a los Derechos Humanos... Podemos decir, entonces, que realmente tenemos un pequeño camino recorrido en una senda que -estamos ciertos-deberá agrandarse, profundizarse y diversificarse. Nos preguntamos a estas alturas ¿qué hemos aprendido? ¿qué nos resta por hacer? Hemos aprendido, que la relación entre educación y derechos humanos está saturada de tensiones que deseamos compartir con Uds. Ordenaremos nuestras reflexiones en torno a las tensiones siguientes:

1. La tensión con el modelo paradigmático dominante

La educación en y para los derechos humanos se inscribe incuestionablemente en una racionalidad distinta a la racionalidad instrumental de las ciencias positivas para dar cabida a una racionalidad holística y axiológica que se enmarca en lo que ha sido denominado un "nuevo paradigma". Más aún, los derechos humanos se ubican como

valores fundamentales, y foco articulador de la nueva racionalidad que coloca en su centro una ética de la responsabilidad solidaria. Los derechos humanos, dice Pablo Salvat¹, "aparecen, para nosotros, como una utopía a promover y plasmar en los distintos niveles y espacios de la sociedad. Como tales se presentan como un marco ético-político que sirve de crítica y orientación (real y simbólica), de las distintas prácticas sociales (jurídicas, económicas, educativas, etc.) en el bregar nunca acabado por un orden social más justo y libre.

En este sentido, se los ve como paradigmáticos, esto es, como modelo y/o criterio ejemplar desde el cual podemos leer nuestra historia y nuestro porvenir como pueblos".

La tensión surge precisamente, por la tendencia cada vez más marcada que se observa en muchos de nuestros países por retrotraer a la educación a los esquemas científico-tecnológicos propios de la racionalidad instrumental. Sumergidos en un contexto político-económico en donde el modelo neo-liberal, tecnocrático, en el que el "mercado" es el que reina campantemente y en donde la eficiencia y el adecuado ajuste entre medios afines es el patrón de valoración, la educación se liga a la producción y es en definitiva un valor agregado. La educación se convierte en el instrumento ideal para servir este modelo siempre y cuando sea capaz de sumergirse en la lógica de éste. No sólo la educación debe sumergirse en esta lógica sino que la cultura toda. La lógica de la producción por su omnipresencia se desplaza más allá del ámbito del trabajo, transformándose en una forma de dominación generalizada, como lógica de control. Sería suficiente remitirse al informe de la Cepal ("Crisis y desarrollo: Presente y futuro de América Latina y el Caribe", Santiago de Chile, 1985), para darse cuenta, de que la cultura, en este enfoque de la racionalidad moderna, necesita adaptarse a la modernidad y producir las motivaciones y actitudes requeridas para el rendimiento óptimo de los diversos sistemas de producción, reproducción y gobierno de la sociedad. Entonces, definitivamente, nuestra propuesta de introducir los derechos humanos al currículum, a la escuela, a la educación, a la cultura, constituye una alternativa crítica al modelo dominante.

¿Será esto pensable... y, por sobre todo, realizable? Esta es una gran tensión que no podemos eludir. Hacerlo significa, a mi parecer, ponerle

1 Pablo Salvat, *Hacia una nueva racionalidad. La tarea de construir un paradigma basado en los Derechos Humanos*. En: A. Magendzo, *¿Superando la Racionalidad Instrumental?*, PIIE, 1991.

al margen de la historia y, por ende hacerle un flaco favor a los derechos humanos...

2. La tensión entre la mantención y el cambio educacional

La experiencia nos ha demostrado que al introducir los derechos humanos en la educación, queramos o no, asumimos una actitud crítica y cuestionadora. Se plantea la necesidad imperiosa de producir cambios tanto en el currículum manifiesto como en el currículum oculto de la escuela. Las necesidades de cambios no quedan remitidas exclusivamente a los contenidos a enseñar, ni tampoco a los aspectos metodológicos o de evaluación, sino trascienden a la cultura de la escuela. Nos introducimos irremediamente a interrogar y cuestionar la cultura de la escuela, la práctica docente en las salas de clases, la naturaleza de las interacciones, el autoritarismo tan enraizado en las escuelas. Queremos conocer los mensajes subyacentes de la escuela, los mecanismos que utiliza para la reproducción de las desigualdades sociales y de la distribución disímil del conocimiento. Entonces, pareciera que se impone un cambio radical. Introducir los derechos humanos a la escuela induce a producir una "reforma educativa" sustantiva y profunda... Pero, no sea cosa que por desear o por tener que producir cambios radicales, afloren todas las fuerzas de resistencia al cambio que inmovilizan e impiden que se produzcan aunque sea cambios parciales. Se ha dicho que las escuelas son muy resistentes al cambio. Las estrategias de cambio total, por lo general, levantan mecanismos de rechazo ya sea abiertos o encubiertos. Insegurizan y producen desconcierto. Pareciera, entonces, que hay que entrar a negociar entre la mantención y el cambio, entre el tradicionalismo y la innovación, entre el cambio violento y el cambio paulatino. Si los derechos humanos van a cuestionarlo todo, el temor es de un rechazo total. Hay que negociar. Pero ¿podemos realmente negociar en materia de educación y derechos humanos? ¿No es esto "traicionar" la naturaleza misma del contenido y el mensaje de los derechos humanos? ¿Cuál es el sentido de una educación conservadora en derechos humanos? Los negociadores, diremos: ¡abramos espacios en el currículum manifiesto y de allí ganaremos el del currículum oculto!. El que mucho abarca poco aprieta. Pero...¿será esto cierto? La tensión está ahí, no resuelta.

3. La tensión de las contradicciones

Creemos firmemente, que el saber de los derechos humanos emerge, fundamentalmente, cuando se percibe y se toma conciencia de los conflictos que se generan como resultado de las contradicciones entre un discurso de respeto de los derechos y la realidad social, familiar y escolar que se encarga de violarlos. Desentrañar estas contradicciones, comprender los subyacentes que las sustentan, analizar las consecuencias que éstas tienen tanto en el plano individual como social y, por sobre todo, levantar propuestas tendientes a producir los cambios que permitan superarlas, es, sin duda, una tarea central que debe proponerse una educación para los derechos humanos. Debemos precisar que ha sido característica de la educación reproductora evitar que los alumnos enfrenten las contradicciones y las situaciones problemáticas. Ha existido, según nuestro parecer, implícita o explícitamente, un intento de alejar a los alumnos de las problemas que la sociedad enfrenta, creando -por así decirlo- un ambiente "acéptico", "inocuo", "neutro".

Las situaciones vinculadas a los derechos humanos se hacen conflictivas, en muchas ocasiones, porque están en juego intereses distintos. Pensemos en las tensiones que surgen entre la libertad y la igualdad, entre los intereses públicos y privados, entre el bien común y el bien individual, entre la libertad y el orden, entre la justicia y la misericordia, entre la vida y el sufrimiento, entre la libre expresión y la seguridad, entre lo deseable y lo factible. Es fácil dar ejemplos respecto a cada una de estas contradicciones. Es así como se exige el cumplimiento de ciertas obligaciones (restricciones a la libertad) con el fin de mantener un orden establecido (bien común); se inculpa a un ladrón (justicia) que robó para darle de comer a sus hijos hambrientos (derecho a la vida); se mantiene la vida de un enfermo terminal (derecho a la vida) pese a sus sufrimientos (misericordia); se castiga con la pena capital (bien común) violando un derecho más capital: el derecho a la vida; se da pleno derecho a los empresarios para que decidan el destino de sus empresas (derecho a la propiedad) pese a que esto significa dejar muchos cesantes (derecho al trabajo), se permite que los trabajadores se sindicalicen pero se los aleja de sus trabajos cuando reclaman sus derechos; se reafirma el derecho a la libre expresión e información y se establecen límites por asunto de seguridad, etc.

Decimos todo esto, dado que una postura de esta naturaleza entra en tensión con los planteamientos tradicionales de la escuela. Para ésta el conocimiento no constituye un problema a enfrentar. Sustentados en un mundo empírico-objetivo, el currículum niega tácitamente, como

diría Apple² el conflicto intelectual y normativo. Señalará este autor que en lugar de considerar el conflicto y la contradicción como las "fuerzas impulsoras" básicas de la sociedad, parece una suposición básica la de que el conflicto entre los grupos de personas es fundamental e inherentemente malo, y que deberíamos esforzarnos por eliminarlo dentro del marco institucional establecido.

Al extrapolar esta postura, por ejemplo, a las ciencias naturales, descubrimos que se presenta a los alumnos una teoría de consenso de las ciencias, no se muestran los desacuerdos sobre metodología, objetivo, enfoques, etc., que existen en las actividades de los científicos. Apple diría al respecto que: "al exhibir continuamente el consenso científico, no se permite ver a los estudiantes que sin desacuerdo y controversia la ciencia no progresaría, o lo haría a un paso mucho más lento. La controversia no sólo estimula el descubrimiento, atrayendo la atención de los científicos hacia los problemas más decisivos, sino que sirve también para clarificar las posiciones intelectuales conflictivas."

De igual manera, en la enseñanza de las ciencias sociales el conflicto recibe la consideración de disfuncional, es parte del desorden, de la anarquía, del caos. Por esta razón no se encontrarán textos de ciencias sociales que muestren los dilemas, contradicciones, tensiones, puntos de vista divergentes y disonantes que existen como es lógico en todos los procesos de cambio social. Los alumnos aprenden historia como una concatenación de hechos, episodios y eventos que se suceden unos a otros como si fueran procesos lineales, continuos y naturales. Los quiebres cuando aparecen, son interpretados como rupturas no deseables que deben ser considerados como disarmonías históricas. Esta perspectiva no invita a los estudiantes a que asuman una actitud crítica tendiente a develar las fuerzas opuestas a los intereses discrepantes que subyacen en los procesos sociales. De esta forma, en la entrega de un saber unidimensional, descontextualizado, supuestamente consensual no sólo se desmotiva al alumno al aprendizaje de las ciencias sociales, sino que además se enseña una ciencia que tiene muy poco de científica.

La tensión entre una educación problematizadora en derechos humanos y la educación normativa está ahí.

4. La tensión de la legitimización.

Los saberes al interior del currículum tienen, como hemos visto un tiempo, un espacio, un status. Tienen legitimidad. Hay muchos saberes

2 Apple, M.; *Ideología y currículo*, Madrid: Akal, 1986.

que, dado que no tienen poder, no están en el currículum. Incluso saberes importantes para la vida, para la supervivencia, para ubicarse en el mundo no están en el currículum. Piénsese, por ejemplo, lo difícil que es encontrar en el currículum saberes que tienen que ver con la cultura de la cotidianidad, con la cultura popular, con el conocimiento para la resolución de conflictos, para el aprendizaje de habilidades mínimas para conseguir trabajo, etc. Hay que legitimar un saber para que adquiera poder en el currículum.

La pregunta es: ¿quién y cómo se legitima el saber de los derechos humanos? Dirán algunos que a los políticos les corresponde esta tarea en primer término. Mientras esto suceda no hay posibilidad alguna de legitimar este saber ¿será esto realmente así? No deberán ser los maestros, los padres de familia, los profesionales, los trabajadores, los movimientos sociales, en otras palabras, la sociedad civil en su conjunto, la que deba asumir el desafío de entregarle poder y status a este saber. Dirán, los que están en esta última posición, entre los que me encuentro, si esperamos a los políticos, quizás la espera será larga. Por tratarse del saber de los derechos humanos pienso que sería antitético legitimar este saber por decreto, enviando las autoridades políticas un úkase. Es inadmisibles y quizás un imposible. Por el contrario, la legitimación es un proceso de valoración, de convencimiento, de diálogo, de comprender el rol que la educación debe jugar en la tarea de formar generaciones respetuosas de los derechos humanos. Proceso en el que debe participar la sociedad toda haciendo oír su voz en el currículum. Pero... está la sociedad realmente interesada en emitir una voz, u optará por el silencio, por la indiferencia, por decir: ésta no es nuestra tarea, tampoco estamos preparados, ni capacitados ni investidos de autoridad suficiente para pronunciarnos y hacernos escuchar. Que hablen los que tienen esa autoridad e idoneidad. Entonces, emítase el úkase. Estamos en un dilema no resuelto.

El problema se hace más dramático cuando constatamos que un saber se legitima en el currículum cuando hay valoración social hacia ese saber: valoración que tiene percepciones, representaciones y expresiones concretas, tangibles y observables. Las ciencias son valoradas porque son percibidas a través de la tecnología como un saber valioso. ¿Qué pasa con los derechos humanos? ¿Cómo son percibidos, representados y expresados éstos en una sociedad y en una cultura que aún no los ha internalizado como un accionar diario y cotidiano?

5. La tensión en la organización curricular

En el orden más técnico pareciera que hay consenso que el saber de los derechos humanos debe incorporarse no como una asignatura más en el currículum, sino que debiera estar presente en todas las asignaturas. Los derechos humanos pueden ser integrados en el contenido de las ciencias sociales, de la biología, de la filosofía, de la educación física, de la literatura, de las artes, etc. Más aún muchos de los contenidos programáticos pueden ser leídos desde la perspectiva de los derechos humanos. Así por ejemplo una obra literaria como *La Vida es Sueño*, de Calderón de la Barca, o un capítulo de la historia como el Descubrimiento de América, o las relaciones hombre-medio en biología, pueden ser leídos, no sólo desde la óptica estética, histórica o científica respectivamente, sino que además desde la visión de los derechos humanos.

Sin embargo, hay algo que preocupa. Ciertamente es que en todas las asignaturas y en mucho de los contenidos programáticos el saber de los derechos humanos pueden encontrar un tiempo y un espacio. Pero esto no es válido sólo para el saber de los derechos humanos, lo es también por ejemplo, para las matemáticas. ¿Hay alguien que ya ha pensado alguna vez eliminar las matemáticas como asignatura del currículum y dispersarla, diseminarla entre el resto de las asignaturas? Así se abordaría el saber de las matemáticas en y desde las ciencias, en y desde la filosofía, en y desde la geografía, en y desde las artes, etc. La idea es posible y también innovadora, pero de quien la sostuviera se diría que es un "loco curricular". La verdad es que esto parece insano porque significaría quitarle poder y status curricular a las matemáticas, lo que es inadmisiblemente en nuestra cultura. Entonces ¿por qué a los derechos humanos si se les puede quitar poder? Estoy con aquellos que afirman que los derechos humanos deben estar presentes en todas las asignaturas del currículum, pero esto no significa que tomar esta opción esté carente de contradicciones. La tensión está ahí, no del todo resuelta.

6. La tensión entre lo extensivo y lo intensivo

Esta tensión tiene relación con la cobertura y la calidad de la educación en derechos humanos.

La inquietud que nos asalta es, por un lado, que debemos enfrentar con efectividad, seriedad y profundidad el tema de la educación y los derechos humanos y, por el otro, la tarea es muy grande y abarcadora. Esta tensión está presente en la totalidad de la educación de masas que caracteriza nuestra época, pero en la educación en y para los derechos

humanos se hace más dramática. Hay necesidad de legitimar en la educación el saber de los derechos humanos, por consiguiente, se exige que este saber sea de primera calidad, que cuente con profesores preparados, con materiales adecuados, con investigaciones que avalen el quehacer pedagógico. Pero la verdad es que nuestros maestros no están preparados, los materiales no están elaborados, las investigaciones no están hechas. Pensemos que hay que capacitar a miles de maestros, llegar a millones de niños y a sus padres, confeccionar materiales para todas las edades, para contextos diversos. La tarea es inconmensurable y debe ser hecha con mucha calidad. Quizás no debiéramos ser tan exquisitos, pero tampoco podemos ser tan osados. Tengo la certeza de, que con los métodos convencionales es imposible asumir con plenitud este mandato educativo. La escuela no puede estar sola. Necesita de los medios de comunicación, de metodologías de la educación a distancia, de la difusión masiva, de metodologías más versátiles, flexibles y diversificadas. Pero las dudas están presentes. Conjuntamente con lo anterior surgen sospechas. No deseamos que el saber de los derechos humanos se trivialice, se convierta en otro producto que se vende en la televisión como muchos otros en donde cualquier medio justifica el fin.

Los medios masivos son ciertamente muy penetrantes y abarcadores, pero en materia de educación en derechos humanos se requiere el trabajo con otros, en el grupo, en la confrontación de ideas, en la experiencia colectiva, en la vivencia más que en la repetición de un mensaje. Por ganar cobertura podemos no sólo perder en profundidad, sino que también podemos desvirtuar el mensaje. No obstante debemos masificar el mensaje. Las tensiones están ahí y pesan fuerte.

7. La tensión de los ritmos

Preguntaba con vehemencia una profesora recientemente en un curso de verano que realizamos: "por qué el Ministerio de Educación y los medios masivos de comunicación no habían iniciado una campaña rápida y profunda para educar en derechos humanos, por qué si ya han transcurrido dos años del régimen democrático se ha procedido tan lentamente". Sin duda que hemos ido muy lentos. Los frutos de la educación son a largo plazo, pero hay que empezar. De lo contrario se nos puede ir una generación entre las manos de tanto esperar. ¿Quién va a responder de tanta demora? Otros sostienen que la mesura debe imperar y no hay que precipitarse. Las transiciones democráticas lo exigen. Por apurarnos y hacer exigencias desmedidas, dirán estos últimos, podemos perderlo todo. No olvidemos, sostendrán, que el espacio de la educación es muy sensible, por consiguiente, hay que

abordarlo a ritmo lento. Las luchas ideológicas al interior de la educación y la cultura han conducido en ocasiones a explosiones sociales intensas.

Por consiguiente, dirán, hay que avanzar paulatinamente. La tensión está ahí. Como buscar el camino del equilibrio, pero no el inmovilizador y aquel que soslaya la tensión sin atenderla.

8. La tensión del lenguaje

Temeroso del término derechos humanos hay quienes dicen que no hay que hablar sobre educación en derechos humanos sino de educación para el amor, para la paz, para la convivencia. Sostendrán que hay que evitar por todos los medios el lenguaje que introduzca conflictos, contradicciones, tensiones y discrepancias en la educación. Manifestarán que la educación debe ofrecer un lenguaje consensual, objetivo, neutro, desapasionado. A mi parecer esta postura es antitética con los derechos humanos y con la naturaleza misma de la educación... Yo, personalmente, sostengo que el lenguaje tiene una historia y crea realidad. Los derechos humanos tienen su forma de crear la realidad y están consagrados en las luchas que los pueblos han dado. No hay posibilidad de evadir en educación el término derechos humanos.

9. La tensión entre hablar y callar

En los cursos-talleres que hemos desarrollado se entrega un espacio para que los participantes puedan contar sus experiencias personales en derechos humanos y ligen su experiencia pedagógica con los derechos humanos. Los profesores aprovechan este espacio. A veces, se apoderan de él para hablar de todo lo reprimido tantos años, de contar de la dignidad atropellada como ciudadanos y como profesores. Las reuniones se convierten en verdaderas sesiones catárticas. "Por fin podemos hablar, dice un profesor". "Veo que otros vivieron experiencias similares a las mías", señala otro. "Estoy con una cantidad de culpas por no haber dicho antes lo que estoy diciendo ahora", expresa una profesora. Las experiencias vividas surgen a borbotones. Hay un deseo incontrolable de ser escuchado.

Ciertamente que la democracia es el sistema que permite todo esto. No hay dudas al respecto. Pero... Surgen los peros. En la Comisión Ministerial alguien dijo: "Sin duda que el tema de los derechos humanos debe ser tratado en la escuela. Pero... no hay necesidad de referirse a la época reciente... esto podría ser interpretado como política". La relación

entre política (término muchas veces vedado para la educación) y los derechos humanos es vista como problemática. Dice una profesora "cada vez que hago mención de los derechos humanos me dicen que estoy metiendo la política en la escuela. La escuela no está para esto". Los temores tan internalizados emergen a caudales. Junto con los temores surgen las contradicciones. Nos preguntamos si ¿se puede acaso hacer educación dándole las espaldas a la propia historia? ¿cómo será juzgada una generación de maestros que no fue capaz de enfrentar su propia verdad, por dura, dramática y contradictoria que ésta sea? ¿es realmente pecaminoso introducir la política, si por esto entendemos introducir el acontecer social de los hombres, a la educación?

10. La tensión a la atomización

El Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, organismo dependiente del Ministerio de Educación, nos solicitó que trabajáramos la temática de los derechos humanos con los supervisores del sistema educativo. Se nos asignó tan sólo una mañana para abordar el tema. Era un tiempo muy breve. Pero en fin había que conformarse. Cuando preguntamos por los otros temas que los supervisores abordarían se nos informó que también trabajarían los temas del género y del medio ambiente. Lo que nos sorprendió fue que estos temas se trataran como apartes, independientes unos de otros. Sabemos y todos concordamos que los temas de la mujer, el medio ambiente, los indígenas, los minusválidos, los inmigrantes, las minorías étnicas, etc., encuentran precisamente en los derechos humanos una doctrina y una conceptualización que los articula y los relaciona. Por qué entonces aceptar que sean atomizados. ¿Es que cada uno desea tener su propio espacio, su propio tiempo en el currículum aún a riesgo de sacrificar la integralidad?

Cuando se desea evitar la atomización y por consiguiente, las temáticas anteriormente señaladas se presentan ligadas estrechamente con los derechos humanos, hay quienes sostienen que: "los derechos humanos desean abarcarlo todo, no tienen especificidad propia y por lo tanto invaden el campo de otras temáticas".

Argumentar, como lo hago, que esta crítica significa no comprender a cabalidad el sentido profundo del saber de los derechos humanos, su relación indisoluble e interdependiente con todos aquellos temas que tienen en su raíz la discriminación, la destrucción, la violación, la dominación, etc., aparece como descalificatorio frente a los que se

aferran a la postura de la atomización. Pese a este argumento la tensión entre las temáticas está ahí, está presente.

11. La tensión de la no tensión

Finalmente, según mi parecer, la tensión más preocupante es no percatarse de la existencia de las tensiones, dilemas, dificultades, contradicciones y problemas que la educación en derechos humanos enfrenta y enfrentará. Sólo si estamos conscientes de que cuando el saber de los derechos humanos se introduce a la escuela deberá casi irremediablemente producir tensiones, estaremos en capacidad de ofrecer alternativas de solución y abordar las dificultades con altura de miras. Asumir una actitud ingenua y pensar que introducir los derechos humanos a la escuela es similar a incorporar un nuevo teorema, un nuevo capítulo de historia, un nuevo concepto, es no solo desconocer la naturaleza propia de los derechos humanos, sino que, además, contribuir a que este saber no permanezca en el currículum. Hay quienes deseando desconocer el carácter tensional de la temática señalan: "bueno, si en educación siempre hemos enseñado en y para los derechos humanos". Esta es una expresión muy clara de la "tensión de la no tensión".