

Sin embargo, en la sentencia, la Suprema Corte precisó las siguientes normas adjetivas específicas relativas a la acción de amparo:

a. Sobre el recurrente

El impetrante deberá interponer la acción de amparo contra el acto arbitrario u omisión, dentro de los 15 días en que se haya producido el acto u omisión de que se trate.

b. Sobre la audiencia constitucional

La audiencia para el conocimiento de la acción, deberá ser fijada para que tenga lugar dentro del tercer día de recibida la instancia correspondiente.

c. Sobre la Admisibilidad

Cuando la acción fuere ostensiblemente improcedente a juicio del magistrado apoderado, así lo hará constar en autos y ordenará el archivo del expediente. Este auto no será susceptible de ningún recurso.

d. Sobre la sentencia

El juez deberá dictar sentencia dentro de los 5 días que sigan al momento en que el asunto quede en estado.

e. Sobre la Apelación

El recurso de apelación, que conocerá la Corte de Apelación correspondiente, deberá interponerse dentro de los 3 días hábiles de notificada la sentencia, el cual se sustanciará en la misma forma y plazos que se indican para la primera instancia, incluido del plazo de que se dispone para dictar sentencia.

f. Sobre las Costas

Los procedimientos del recurso de amparo se harán libres de costas.

VI

La decisión antes comentada de la Corte Suprema de Justicia de la República Dominicana, sin duda, debe celebrarse pues no sólo pone en evidencia el valor del principio de la progresividad en la protección de los derechos humanos, sino al poder creativo de los máximos órganos judiciales, particularmente cuando se trata de proteger los derechos y garantías constitucionales.

Estos constituyen un valor esencial de las sociedades democráticas del mundo contemporáneo, que obligan a una interpretación y aplicación progresiva del ordenamiento jurídico, como se evidencia de esta sentencia que hemos comentado.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ENTENDIDA COMO EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS. SUS DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS EN AMÉRICA LATINA

Ana María Rodino*

Como parte de los esfuerzos de reforma del sistema educativo que se llevan adelante en los países de América Latina, está cobrando fuerza un planteamiento que pone énfasis en la dimensión de *educar en valores*. La preocupación—que recupera un plano principal para los *finés éticos de la educación*—debe ser muy bienvenida como necesario contrapeso a las tendencias marcadamente economicistas y tecnocráticas que en las dos últimas décadas orientaron muchas propuestas educativas en nuestro continente.

El planteo de educar en valores, de manera transversal y a todo lo largo del sistema formal, está teniendo impacto en lo curricular y metodológico al impulsar cambios en la formulación de los objetivos y contenidos de los programas de estudio y en las orientaciones didácticas a los docentes. Se trata de un tema de sana inquietud y de obligada discusión para todos los miembros de la comunidad educativa. A esta discusión quiero sumar algunos aportes desde una perspectiva filosófica y práctica muy concreta, que le pone “nombre y apellido” a los valores en los que debemos educar: *educación en derechos humanos*.

Situados en nuestro particular momento histórico y contexto geopolítico, plantearnos educar—en un sentido amplio, integral y especialmente con un enfoque de valores—, nos enfrenta a un problema complejo y difícil, que va mucho más allá de lo metodológico (el cómo hacerlo: estrategias, técnicas,

* Lingüista y comunicadora educativa. Coordinadora de la Unidad Pedagógica del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, IIDH. Una primer versión de este trabajo fue presentada como ponencia en el *Seminario Iberoamericano sobre Educación en Valores* organizado por la OEI en Montevideo, Uruguay, del 5 al 9 de octubre de 2000.

actividades y recursos de apoyo). Nos enfrenta a un desafío que tiene varias facetas, todas ellas cruciales para avanzar con alguna posibilidad real de éxito en la tarea.

Para los educadores suelen ser centrales los desafíos metodológicos, por la inmediatez y urgencia de su trabajo cotidiano en el aula. Y sin duda debemos encararlos, porque éste es nuestro primer espacio de responsabilidad formativa. Pero no podemos entrar a ellos sin enmarcarlos en otros más amplios, que son los que determinan el “cómo” de la acción formativa, pues se refieren a las preguntas primarias de nuestro quehacer: el por qué y para qué educamos en nuestro aquí y ahora.

Recogiendo algunos puntos centrales de la discusión contemporánea sobre el tema educativo y en una síntesis muy apretada (y por eso, esquemática), creo que los educadores nos enfrentamos hoy a tres grandes desafíos: uno de carácter histórico-filosófico, o epistemológico; otro de carácter histórico-político y luego, naturalmente, otro estrictamente pedagógico o metodológico.

1. El desafío histórico-filosófico: Concebir la “utopía posible”

Empiezo trayendo al debate unas lúcidas observaciones sobre la crisis actual de la educación que hace el pedagogo y especialista de UNESCO Juan Carlos Tedesco.

La crisis de la educación ya no se presenta como un fenómeno de insatisfacción en el cumplimiento de demandas relativamente aceptadas, sino como una expresión particular de la crisis del conjunto de las instancias de la estructura social: desde el mercado de trabajo y el sistema administrativo hasta el sistema político, la familia y el sistema de valores y creencias. La crisis, en consecuencia, ya no proviene de la deficiente forma en que la educación cumple con los objetivos sociales que tiene asignados, sino que, más grave aún, no sabemos qué finalidades debe cumplir y hacia dónde debe efectivamente orientar sus acciones. (...) La profundidad del proceso de cambio social que tiene lugar actualmente nos obliga a reformular las preguntas básicas sobre los fines de la educación, sobre quiénes asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y sobre qué legado cultural, qué valores, qué concepción del hombre y de la sociedad deseamos transmitir. (...) La reflexión filosófica, por lo tanto, vuelve a tener importancia. No se trata, obviamente, de una reflexión puramente metafísica, desligada de los aspectos operacionales. Al contrario, se trata de colocarlos análisis técnicos y operacionales en el marco global de una concepción que brinde sentido a nuestras acciones¹.

1 Tedesco, Juan Carlos. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Editorial Anaya (1995) y “La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano”, *Revista Nueva Sociedad*, 146, Noviembre-diciembre 1996, Caracas, Venezuela. (El destacado no está en el original.)

Pocos dudan que estamos viviendo un profundo proceso de transformación social a escala mundial. Siguiendo al autor citado, este proceso no parece ser una crisis coyuntural más del modelo capitalista de desarrollo, sino la aparición de nuevas formas de organización social, económica y política—de aquí que distintos teóricos hayan buscado nuevas denominaciones para caracterizar a la sociedad contemporánea: sociedad de la “información”, “postcapitalista”, “postindustrial”, “postmoderna”, “tercera ola”, etc. Se están produciendo transformaciones claves en el modo de producción, las tecnologías de comunicación y la democracia política, para citar sólo algunas. Son transformaciones innegables, pero no está tan claro hacia que nos conducirán. Según la perspectiva desde la que se las mire, cargan una potencialidad constructiva o destructiva.

En el terreno cultural, la transformación acelerada de las sociedades occidentales contemporáneas perfila tendencias que, como educadores, no pueden dejar de inquietarnos. Tedesco las engloba en el concepto de “déficit de socialización” y señala entre sus principales manifestaciones las siguientes:

1. Las instituciones educativas tradicionales (familia y escuela) han perdido capacidad para transmitir eficazmente valores y pautas culturales de cohesión social, mientras que su papel del pasado no está siendo reemplazado por nuevos agentes de socialización.
2. El contenido del mensaje socializador está perdiendo unidad y finalidad; es decir, por un lado coherencia y por otro dirección, significado compartido.

La erosión del proceso socializador se observa en el orden de un debilitamiento de las identidades, en el orden personal y colectivo, y también en un sentimiento generalizado de “ausencia de sentido”, llámese pérdida de ideales, falta de utopías o carencia de proyectos colectivos. Por una parte, las transformaciones sociales están socavando la base de las identidades tradicionales (por ejemplo, de tipo nacional y geográfico, ideológico-político y profesional) al punto que muchos analistas temen una “pérdida de continuidad histórica”. Por otra, hay dificultad para vislumbrar el futuro que creará la mundialización, pues la pérdida de finalidades hace desaparecer la esperanza de un mundo mejor mientras crece la sensación de incertidumbre, provisionalidad y precariedad.

Estos fenómenos tienen consecuencias importantes para la educación entendida como proceso de socialización, porque ponen en tela de juicio sus puntos de referencia. En el orden individual, el futuro y la perspectiva de progreso pasan a reducirse a un criterio dominante, el económico: el

“tener”, la posesión de bienes como única garantía perceptible para sentirse seguro en un mundo cada día más dividido entre “incluidos” y “excluidos”. Un proyecto de futuro formulado en términos exclusivamente económicos desgasta los vínculos de solidaridad social, se vuelve un proyecto a-social. En el orden colectivo, comunitario, los procesos de transformación se perciben como contrarios a la transmisión de identidad. Se genera fuerte desconfianza frente a cualquier transformación, porque se la juzga destructora, y así se fortalece el inmovilismo o, más aún, el retroceso a visiones fijas, rígidas, de las identidades del pasado –lo que explica, por ejemplo, el auge de posiciones fundamentalistas y el recrudecimiento del racismo y otras fobias sociales.

La educación como disciplina, las instituciones educativas como modelos operativos, y los educadores como agentes de socialización estamos frente al reto de impulsar nuevos proyectos colectivos que ofrezcan alternativas frente a estos fenómenos, sin ignorarlos ni minimizarlos. Nuestras grandes preguntas hoy son: ¿cómo recuperar el sentido, la finalidad última de la acción socializadora?, ¿sobre qué bases construir (o re-construir) la identidad, personal y social? Esto no puede hacerlo el sistema escolar, ni los pedagogos, ni cada educador, por sí mismo o en grupos. Porque los mensajes socializadores no los crea la escuela sino la sociedad, de la que el sistema escolar es un resultado. Pero el sistema escolar, los pedagogos y los educadores pueden contribuir a clarificar, priorizar y promover contenidos de socialización que están presentes en el contexto social en un momento histórico determinado.

Hemos de preguntarnos si en la sociedad contemporánea, reconociendo su diversidad, transformaciones, contradicciones e incertidumbres, ¿existen propuestas socializadoras en las que anclar un proyecto de futuro esperanzador?, ¿encontramos referentes epistemológicos y sociales para revivir la utopía? Sostengo que sí². El punto de apoyo está en recuperar el eje, el núcleo vital de nuestra especie: el *ser humano*. ¿Qué es ser “humano”? ¿Qué nos distingue de otras especies? ¿Cuál es nuestra naturaleza, cuáles nuestras necesidades esenciales, cuáles nuestras aspiraciones comunes como *humanos*? ¿Qué somos y (más importante aún) qué podemos llegar ser?

En este sentido no estamos a la deriva, filosófica ni vitalmente. No carecemos de asidero, ni de horizonte. Contamos con una propuesta que como humanidad hemos ido construyendo a lo largo de nuestra vida como

2 Rodino, Ana María. *Trabajar por la utopía: La educación en y para los Derechos Humanos*. Conferencia inaugural del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. San José, Costa Rica, 7 de setiembre de 1998.

especie sobre el planeta. Una propuesta basada en el reconocer nuestra condición de *personas* y de los derechos inherentes a tal condición: los *derechos humanos*. Ellos nos ofrecen un punto de partida y una meta de desarrollo - ideal, pero realizable. En términos de Paulo Freire, una “utopía posible”.

... la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana³.

En breve, nuestro desafío histórico-filosófico es concebir y enseñar la “utopía posible”. Nuestros *puntos de partida* han de ser la concepción de persona y las relaciones plenamente humanas entre personas y nuestros *referentes educativos y metas de desarrollo social*, el reconocimiento y respeto de los derechos humanos. Lo cual nos lleva a considerar el contexto histórico-político en que ello es posible: la democracia efectiva.

2. El desafío histórico-político: Concretar democracias suficientes

Los conceptos de democracia y derechos humanos están indisolublemente unidos. La teoría y la experiencia histórica nos demuestran que sólo en un estado de derecho democrático es posible que se reconozcan los principios de derechos humanos; así como sólo puede calificarse a una sociedad de democrática cuando en ella se respetan tales derechos. Y esto no se refiere únicamente a su vigencia jurídica, sino a su realización efectiva en la cotidianidad. Porque en la visión del IIDH, la *democracia* es mucho más que una *doctrina de acción política*; es un *modo y una cultura de vida*. “Es un sistema de relaciones humanas fundado en una legalidad aceptada por todos, dentro de la que se resuelven los conflictos y a la vez se expresan aquellos valores que sustentan los derechos humanos: la igualdad, la equidad, la solidaridad y la justicia, la libertad, la tolerancia a la diversidad y el respeto mutuo”⁴.

En los últimos veinte años, lo que tiene de vida el IIDH, los países latinoamericanos vivieron un proceso de desarrollo político-institucional que hoy nos permite reconocer avances reales en materia de democracia y derechos humanos, pero también detectar que persisten serias insuficiencias. Veinte años atrás en la región predominaban todavía las dictaduras militares, estaban en curso varios conflictos armados sangrientos y en mu-

3 DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS, Preámbulo.

4 Documento *Visión del IIDH sobre los derechos humanos y la democracia y sobre su misión*. IIDH, San José, Costa Rica, 1998. Los conceptos que siguen recogen algunos puntos centrales del documento.

chos países ocurrían violaciones sistemáticas y masivas a los derechos fundamentales. Pocos años después nuestros países comenzaron a entrar en una etapa distinta, con el advenimiento de elecciones y gobiernos surgidos del sufragio: la transición a la democracia.

Hoy se puede hablar de una tercera etapa de desarrollo histórico, que ya no cabe seguir llamando “de transición” cuando mayoritariamente se han regularizado las alternancias en el poder por vías electorales y hay menores posibilidades de interrupción de los procesos democráticos. No obstante, tampoco vivimos una etapa de democracia plena, pues subsisten situaciones de ejercicio autoritarista del poder, corrupción, impunidad, limitaciones en el acceso a la justicia y la participación política de grandes sectores de población, creciente inequidad en la distribución de la riqueza y desigualdad de oportunidades para el ejercicio de derechos económicos, sociales y culturales (al trabajo, a la seguridad social, a la salud, a la educación, por sólo citar algunos). Estos fenómenos son signos de un problema mayor de exclusión económica, social y política.

En la visión del IIDH, la etapa actual de “democracias insuficientes” nos exige con urgencia concretar, en toda la región, una *segunda transición democrática* que avance hacia la plena vigencia de la democracia como régimen político y forma de vida, y hacia el respeto efectivo de los derechos humanos como las pautas de convivencia que deben regirla. Es nuestro desafío histórico-político presente. La educación en los valores y principios democráticos y de derechos humanos tiene hoy, pues, un enorme valor de afirmación y de perspectiva que se le quiera imprimir a la modernización y a la gobernabilidad. Esa modernidad nos reclama la humanización de nuestra convivencia.

3. El desafío pedagógico: Educar en una filosofía y para una práctica social coherente con los valores y principios que sustentan los derechos humanos y la democracia

El pensamiento humano tardó en llegar a la idea de los derechos humanos, pero más aún en hacerlos comprender por todos o gran mayoría de las personas y concretarlos como prácticas de convivencia. Si bien mucho se ha logrado, todavía estamos lejos de haberlos alcanzado, para todos y en todos los rincones del planeta. Siguen siendo una utopía, pero una utopía posible y compartida por muchos (cada vez más), comprometidos en ir la haciendo día a día más real.

Nuestro compromiso como educadores –el desafío pedagógico al que me refiero– es aportar nuestro trabajo diario y sistemático para avanzar en el camino hacia la materialización de la utopía. Esto significa para mí **educa-**

ción en valores, aunque prefiero decir **educación en y para los derechos humanos (EDH)** porque este nombre explicita claramente sus contenidos y finalidades. Explicitación necesaria en las actuales circunstancias, en que nos encontramos bajo la propaganda cruzada de concepciones diferentes, todas enarbolando la noción de “valores”, pero con referentes muy dispares, a veces contradictorios y muy a menudo cuestionables. (Piénsese, por ejemplo, en los “valores” de la productividad económica, la competitividad y la innovación tecnológica que proclaman las corrientes económicas neoliberales y tecnocráticas o, en el otro extremo, el “retorno a los valores” de la tradición y la pureza étnica –o religiosa– que defienden las corrientes fundamentalistas).

La meta de la educación en derechos humanos es forjar sociedades donde no se atropelle la dignidad humana. No basta con denunciar o castigar los abusos después que han ocurrido. Hay que evitarlos y para ello, es necesario que las personas conozcan sus derechos, los defiendan y, a la vez, respeten y defiendan su ejercicio por parte de los demás. La educación en derechos humanos es un medio para promover ese conocimiento y respeto y, de esta manera, se convierte en un *instrumento concreto de prevención de violaciones a los derechos humanos*. Al mismo tiempo, se propone construir una convivencia pacífica y democrática, cada día más respetuosa de la vida y las libertades individuales, más igualitaria, justa y solidaria para todos y cada uno. En breve: más humana. Vista de esta manera, es un *motor de transformaciones individuales y sociales*.

A la luz de la meta deseada, sus fines y objetivos deben ser múltiples y necesariamente simultáneos y complementarios. En los estudios latinoamericanos sobre educación en derechos humanos encontramos distintas formulaciones, porque la sistematización teórica en este campo es reciente, de apenas unas décadas al presente, y está en pleno proceso. No obstante, existen coincidencias de fondo por encima de las diferencias de terminología, las matizaciones conceptuales o la variedad de propuestas metodológicas. En un intento de síntesis, sostengo que la educación en derechos humanos se propone fines y objetivos en varias direcciones, en correspondencia con la multidimensionalidad que tiene el propio concepto de DH:

(1) *Fines axiológicos:*

Formar en los valores de naturaleza universal que sustentan la dignidad y derechos de la persona. En este sentido, por ejemplo, busca desarrollar la personalidad para alcanzar sujetos concientes de sus facultades y necesidades como personas (formar para la identidad personal); de asumir su libertad, de pensar y decidir por sí mismos

según principios éticos (formar para la autonomía moral e intelectual); de reconocer efectivamente las mismas facultades y necesidades a otros (formar para la reciprocidad), y de conducir reflexivamente sus actos acorde con los principios éticos (formar para la responsabilidad).

(2) *Fines histórico-culturales*

Formar en el análisis y la evaluación de la realidad en que cada uno se desenvuelve, con los parámetros valóricos y normativos de los derechos humanos. En otras palabras, formar al sujeto para el juicio crítico de sí mismo y de sus contextos de relación—desde los más cercanos e inmediatos (su familia, su comunidad cultural) hasta los más distantes y mediatizados (su país, su región, su mundo contemporáneo).

(3) *Fines políticos:*

Formar en el compromiso activo por modificar todos los aspectos de la realidad que agreden, u obstaculicen la concreción efectiva de los derechos humanos, en el orden individual y social. En breve: formar para conceptualizar los cambios necesarios y para hacerlos realidad.

La educación en derechos humanos es, pues un trabajo *ético, crítico y político*, situado en contextos reales y concretos, y a la vez militante hacia la construcción de los contextos deseables. A la denuncia de la sociedad actual suma el anuncio de la sociedad posible⁵.

Por tanto, no podemos concebirla como “enseñar los derechos humanos”, a la manera de hacer llegar cierta información (contenidos o datos) a quienes la desconocen, sean niños, jóvenes o adultos; estudiantes, maestros o políticos. Tampoco hay algunas personas que “tienen el saber”, y están listas para “transmitirlo” a otras personas que lo ignoran. El reto es ir construyendo (en una labor conjunta y paulatina) *una visión sobre la persona y las relaciones entre las personas basada en la dignidad y los derechos que le son propios por su condición humana*. Se trata, pues, de formar (y formamos nosotros mismos) en esa visión y para ponerla en práctica.

Es entonces más representativo, decir “educación” o “educar *en y para* los derechos humanos”. La expresión, que gana terreno en la literatura sobre el tema, nos recuerda que estamos en el trabajo de internarnos en *una*

5 Pérez Aguirre, Luis, “Carta a un grupo de audaces que quiere educar en derechos humanos”, *Revista Educación y Derechos Humanos*, N° 12, Marzo 1991, y “Educar para los derechos humanos es al revés”, *Revista Educación y Derechos Humanos*, No. 19, Julio 1993. Montevideo, Uruguay.

filosofía (el reconocimiento de los derechos humanos) y nos compromete para *una práctica cotidiana* (el respeto y defensa de estos derechos).

Esta filosofía y esta práctica se apoyan en un conjunto de *valores* que son también *derechos*, porque alcanzan entidad jurídica. Tienen contenido normativo y son exigibles. Aunque distintos autores y concepciones teóricas puedan tener algunas diferencias al enumerarlos, todos coinciden en el núcleo básico: la *vida humana*, la *integridad personal*, la *libertad*, la *igualdad* entre las personas, la *tolerancia*, la *participación*, la *justicia*, la *solidaridad*, el *desarrollo humano*...

Educación en valores y para la puesta en práctica de valores de derechos humanos es una tarea difícil y problemática, tanto en el orden conceptual como metodológico. En el *orden conceptual*, porque aunque se coincide en la aceptación de los valores en abstracto, en la vida social no siempre se concretan, y a menudo se producen tensiones y conflictos entre diferentes opciones de valores. En el *orden metodológico*, las dificultades surgen porque el conocimiento de los valores es, para la persona, integral y vital. Más que “saberse”, se viven. Más que “decirse”, se practican⁶. Aunque se puede analizar los valores, su conocimiento pleno no es discursivo, porque no se enseñan ni se aprenden con sólo exponerlos y repetirlos. Enunciarlos significa poco o nada, si las actitudes y conductas de quien los expresa no se corresponden con lo expresado. De allí que su aprendizaje y su enseñanza constituyan un verdadero desafío intelectual y emocional (en fin, vital) para todos los participantes del proceso educativo. Y un desafío cotidiano.

Proponerse educar en y para los derechos humanos es plantearse mucho más que los valores que los sustentan como objeto de estudio; es plantearse una forma de ser y de vivir congruente con ellos. Porque la vigencia real de estos valores está en juego en cada momento y lugar de la vida cotidiana de las personas. Para cada uno de nosotros, educadores y educandos, el ámbito de aplicación de los derechos humanos es el espacio concreto en que nos movemos todos los días y la relación con quienes interactuamos.

Desde una perspectiva coherente de los derechos humanos, no podemos juzgar lo universal sin tomar en cuenta también lo local; lo colectivo sin atender a lo individual, o lo público disociado de lo privado. La repugnancia

6 Magendzo, Abraham (1990). “Los derechos humanos como concepción educativa”. En: *Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos*. IIDH-Fundación Friedrich Naumann, 1990. San José, Costa Rica; Magendzo, Abraham (1993). “Bases para una concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos”. En: *Carpeta de Materiales para Educación en Derechos Humanos*. IIDH-CRE, 1a. edición, 1993. San José, Costa Rica.

moral que nos provocan violaciones flagrantes conocidas internacionalmente (prácticas de esclavitud, tortura, desapariciones de personas, genocidio étnico, o represión política) no debe impedirnos ver también aquellas otras, menos espectaculares o divulgadas, que ocurren en nuestro entorno cercano (prácticas de manipulación, corrupción, adoctrinamiento, exclusión, prejuicios, discriminación, irrespeto a la identidad y necesidades de otros). Tampoco la crítica necesaria a las injusticias sociales puede distraernos del examen de nuestra propia conducta en los espacios del hogar, la comunidad, el lugar de trabajo, la escuela... ¿Cuán consecuentes son nuestras actitudes y conductas hacia los demás con los valores y principios de los derechos humanos?

Con esta pregunta introduzco el tema de las estrategias educativas, porque la primera estrategia ineludible es la auto-reflexión crítica y la búsqueda de coherencia personal que tiene que hacer el educador. Para educar en valores, empezamos revalorizando el ejemplo.

En cuanto a estrategias didácticas más específicas, dentro o fuera del aula, no pensemos que hay un único camino o propuesta que pueda satisfacer todas las demandas de esta tarea. Intentar un catálogo normativo podría inducir a una simplificación excesiva, estilo “instructivo” o “receta”. Y nada está más lejos de mi visión sobre el tema.

La preocupación, sin embargo, es muy válida. Como educadores, necesitamos poder estimar qué clase de recursos didácticos y en qué medida son pertinentes y útiles a nuestros fines. Las teorías pedagógicas pueden ofrecernos respuestas, aunque no exactamente un “modelo”, sino más bien criterios orientadores para realizar una práctica pedagógica congruente con los valores/derechos que sostenemos y, de manera más particular, para seleccionar y utilizar estrategias de apoyo.

Las propuestas metodológicas y didácticas más relevantes para la EDH provienen de distintos movimientos renovadores de la educación a lo largo de la historia, desde los *modelos de autogestión y cogestión educativa* planteados en Europa a principios de siglo, por ejemplo por pedagogos como Lobrot, Makarenko y Freinet, hasta la corriente latinoamericana de la *educación popular o educación liberadora* gestada en los años sesenta a partir de los aportes de Paulo Freire.

Otras contribuciones de sistematización más reciente surgen de las *teorías psicológicas del aprendizaje*, también llamadas *cognoscitivas o constructivistas*. En oposición a las teorías de base conductista y geneticista, estas corrientes comparten una premisa fundamental: el aprendizaje es un proceso activo y de construcción de representaciones mentales que se lleva

a cabo en el interior del sujeto que aprende y es fuertemente influenciado por sus interacciones con otros sujetos. Entre las vertientes cognoscitivas más ricas en sugerencias metodológicas para la EDH pueden citarse el *aprendizaje por descubrimiento*, inspirado en investigaciones de Jean Piaget y colaboradores; el *aprendizaje como interacción social*, apoyado en estudios de Lev Vygotsky y Jerome Bruner; el *aprendizaje significativo* de David Asubel y colaboradores, y los planteos sobre *inteligencias múltiples y desarrollo de la creatividad* de Howard Gardner.

Atendiendo a nuestros fines y con apoyo en las contribuciones de esas fuentes teóricas podemos derivar criterios y sugerencias para el trabajo concreto de educación en derechos humanos. Porque son criterios y no recetas, tienen un nivel de generalidad amplio y pueden plasmarse de distintas maneras en actividades o producciones didácticas concretas. Entre los criterios más importantes que deben conformar el marco metodológico para los educadores están:

- Orientar todas las acciones educativas por los valores de derechos humanos.
- Revisar y promover que se examinen las actitudes y conductas personales con los parámetros valóricos de los derechos humanos.
- Propiciar *procesos* que conduzcan a aprendizajes, antes que la transmisión de información, o la búsqueda de productos predeterminados.
- Promover la participación activa de los destinatarios en sus procesos de aprendizaje.
- Apelar a los educandos como seres integrales (personas con percepciones, ideas, juicios y prejuicios, emociones, afectos, espíritu lúdico, voluntad de acción) y también individuales (diferentes uno del otro).
- Vincular los contenidos educativos a la realidad cercana –el aquí y ahora– de los educandos, para que logren significatividad psicológica y social para ellos.
- Movilizar la reflexión y la acción conciente.
- Problematicar el conocimiento.
- Asumir los conflictos como posibilidades de aprendizaje y enseñar a resolverlos constructivamente.

- Potenciar al grupo como un espacio de aprendizaje y cooperación.
- Promover el diálogo.
- Propiciar la motivación y el involucramiento emocional de los educandos.

No es fácil –ni sería breve– enumerar las técnicas específicas que pueden servir para concretar estos criterios en todas las situaciones educativas posibles. Pero, para empezar, sí podemos reconocer lo que definitivamente **no** nos servirá. En cuanto a la *actitud desde la que comunicamos*, no servirá “disertar desde el podio”; asumir la distancia del “especialista” anónimo y neutral, carente de identidad y compromiso; ni hablar como quien monologa, sin dejar espacios ni tiempos para la expresión de nuestros interlocutores. En cuanto a la *presentación de contenidos*, tampoco servirá informar sin explicar; argüir sin demostrar, o responder sin haber despertado antes la inquietud por preguntarse. En cuanto a la *estrategia didáctica*, no servirá dar todo “masticado”, listo para registrar y reproducir; ni preguntar pidiendo la “respuesta correcta”, que alguien fijó de antemano; ni proponer actividades para competir sobre quién sabe más, puede más, o gana más...

En conclusión, desde la perspectiva que orienta estas notas, entender la educación en valores como educación en derechos humanos nos propone trabajar hacia una utopía social por la que debemos hacer una apuesta personal y vital. El camino por delante puede ser difícil, azaroso y no está exento de conflictos; pero está cargado de sentido.

Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.

EDUARDO GALEANO, *Las palabras andantes*

LA EDUCACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN CHILE DURANTE LOS 90*

Jorge Osorio Vargas**

1. Los escenarios de la educación de los derechos humanos (1990- 1999)

La década de los años 90 corresponde en Chile a un período de significativos cambios políticos y sociales. Luego de una época prolongada de dictadura militar se establece el régimen democrático en los marcos de la Constitución de 1980. En marzo de 1990 asume el primer presidente democrático elegido por abrumadora mayoría, representando a un arco político que reúne a la casi totalidad de las fuerzas que combatieron la dictadura.

A mitad de la década anterior se había fortalecido un importante movimiento social que expresaba a diferentes organizaciones políticas y sociales reunidas en torno a la demanda de la recuperación democrática. Además, bajo el régimen dictatorial se desarrollaron en el país redes sociales que implementaron proyectos en torno a los derechos humanos y ciudadanos, tanto en su dimensión de defensa y promoción, como de educación. Actores institucionales de diversos tipos (ONG's, iglesias, movimientos populares, entre otros) fueron protagonistas de experiencias de gran trascendencia en la defensa de los derechos humanos. Se constituyó, de esta manera, un movimiento de alcance nacional que, a fines de los 80, se articuló con las movilizaciones democráticas y puso su capital institucional, profesional y pedagógico al servicio de la educación ciudadana que el país requería para fiscalizar el Plebiscito de 1988, cuyos resultados favorables a los sectores democráticos aceleró el proceso de transición institucional.

* Este artículo complementa el libro *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*, publicado por el IIDH en 2000.

** Licenciado en Historia de la Universidad Católica de Valparaíso y actualmente Secretario Ejecutivo del Consejo de las Américas, Santiago de Chile.