

REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Gonzalo ELIZONDO BREEDY

*En ocasión de la Conferencia convocada por el Procurador
de los Derechos Humanos de Guatemala, octubre de 1990.*

La fuerza de la Educación en Derechos Humanos radica en que es un medio de difusión del principal fenómeno de ética social de nuestro tiempo.

Hoy florece en toda América Latina, con tantas y tan variadas expresiones, que su conceptualización no está exenta de algunas dificultades.

Para muchos de nosotros, hablar de Educación en Derechos Humanos nos refiere la imagen de un experto en derecho, quien -mediante erudita conferencia- instruye a otros profesionales acerca de los mecanismos jurídicos internos e internacionales de protección de esos derechos. Esto, sin duda, es valioso, pero -sin duda, también- está muy lejos de reflejar lo más interesante de lo que ocurre en este campo.

¿Por qué digo esto? ¿Qué es eso “tan interesante” que ocurre?

Intentaré justificarme. Para ello es necesaria una cuestión previa. Referirse, aunque sea muy brevemente, al carácter dual de la doctrina de los Derechos Humanos, en tanto la misma compenetra dos líneas esenciales: por una parte *denuncia*, pero por otra *anuncia*. La primera de ellas hereda de la filosofía liberal la pretensión de oponer, a la razón de la fuerza, la fuerza de la razón. Por ello, su funcionamiento se caracteriza por tener -como primer propósito- la explicitación de las situaciones de fuerza y arbitrariedad para promover mecanismos racionales de protección que, históricamente, han sido por lo general de naturaleza jurídica.

La segunda de las grandes líneas enunciadas es diferente, pues -como sistema axiológico-, la doctrina conlleva un repertorio de valores y, en esta medida, propone una *utopía*, anuncia otro modelo de regulación de la vida social y de la vida personal. Insinúa un nuevo modelo de ser humano.

Estos “valores”, este “nuevo modelo”, que trasciende de suyo el restringido marco jurídico o, más bien, del cual “lo jurídico” es tan sólo una faceta particular, representa un enfoque global con una *propuesta de vida* y una *propuesta antropológico-cultural*.

Entonces, el problema de la Educación en Derechos Humanos ha trascendido la mera capacitación jurídica, ya sea en Derecho Constitucional o Internacional, para abarcar también otros campos hasta ahora poco desarrollados como, por ejemplo, el de la formación ética de las nuevas generaciones o el de la reformulación de nuestras antiguas ideas acerca de los fenómenos interculturales.

Esto, para nosotros, tiene un gran interés porque, por lo planteado, la Educación en Derechos Humanos nos concierne a todos y a todas. La Educación en Derechos Humanos, como la filosofía, la religión o la misma economía, es una materia global. Es, por ello, muy rica y compleja. Es cuestión de la vida civil y de la República (*Res pública*). Y como es de la ética social, de la utopía que intersubjetivamente vamos construyendo, es también cuestión política.

Yo afirmo, en consecuencia, que el agente educativo en la materia es plural. Lo puede ser un locutor o locutora de radio, el presentador o presentadora de un programa de televisión, alguno que prepara o -tal vez-, simplemente, ilustra un texto, una persona a cargo de un grupo que practique (organizadamente) algún deporte y -desde luego-, por derecho propio, la familia, el maestro, la maestra; el o la profesional en salud, el abogado y la abogada, los hijos, las hijas, los y las estudiantes.

Esta certeza del carácter político universal del tema es relevante como punto de partida. Pues, para ninguno de nosotros -digo-, puede tratarse de un tema ajeno.

Es erróneo creer que la educación se reduce a los centros institucionales de cada uno de nuestros pueblos. La educación es la función social por excelencia y se inicia desde la cuna o, mejor dicho, a partir del momento en que estamos en el vientre de nuestra madre. Aspectos determinantes de la personalidad: autonomía, independencia, capacidad de tomar decisiones, identidad, ya pueden haber sido cruelmente mutilados cuando empieza la escolarización.

Desde luego, la variedad de agentes educativos impone matices y distinciones. Una, en la que quiero hacer énfasis, es que a algunos les toca manejar canales de comunicación verbal más ex-

presos. Pero sería un grave error reducir el acto educativo a la palabra. O creer que, simplemente verbalizando, se educa. En muchas ocasiones hay que tomar en cuenta que cada uno de nuestros actos es percibido con determinado mensaje. Inclusive, ¡cuidado!, si nuestros actos concretos desmienten nuestro discurso.

Quisiera dar un breve ejemplo de lo anterior, refiriéndolo al campo de las consultas médicas. Pocos profesionales, en este campo, tienen una respuesta oportuna cuando su cliente pregunta sobre la naturaleza del tratamiento que se le está aplicando. Cuando el paciente pregunta, se abre un ámbito educativo. A menudo con situaciones conflictivas. La persona profesional en medicina puede aprovechar la ocasión para participar al paciente de alguna información que se le debe por derecho propio. ¡Cuán reacios son nuestros centros de salud en cumplir con requisitos elementales como éstos para que aquellas personas que allí acuden se sientan tratadas como "seres humanos"!

Sin duda, el itinerario de la atención médica debe organizarse de acuerdo con ciertos fundamentos axiológicos de Derechos Humanos. Basta pensar en lo que podría hacerse en un hospital para atender a la población infantil. Obviamente, con mucho más pertinencia, lo anterior se aplica a la Escuela. Estas reflexiones nos conducen a una segunda idea:

El educador en Derechos Humanos ha de estar atento a la *segunda lectura* que puede hacerse frente a cualquier acción u omisión.

Por *segunda lectura* entiendo esa capacidad intelectual que nos permite descifrar los mensajes ocultos que se transmiten detrás (o delante) de las acciones expresas.

Un claro ejemplo, ya clásico en Educación en Derechos Humanos, es el de los *silabarios*. El propósito expreso de este instrumento pedagógico es el de enseñar a leer y escribir. Pero no sólo esto se enseña. Una página típica en estos textos es la que se refiere a los roles del padre y de la madre. A menudo se dice "mamá amasa la masa", "papá lee el periódico". Las ilustraciones muestran a la madre con delantal, frente a la cocina, y al padre sentado,

esperando. Esto refuerza ciertos roles con los que podemos o no estar de acuerdo, pero sí los refuerza. Hemos encontrado, en *silabarios*, imágenes bucólicas de soldados en la naturaleza.

Ocurre muchas veces lo mismo con las canciones que se enseñan a niños y niñas en edad preescolar:

*La negra Simona y el negro Simón
andaban por la calle en gran conversación.
La negra le dijo: "Compráme un peinetón",
el negro se dio vuelta y le dio un cachetón.*

Detrás de un mensaje expreso gracioso se ocultan categorías machistas, racistas y violentas.

Si se piensa que lo anterior es bastante sencillo, podemos encontrar ejemplos más refinados. En este caso acudiré a un aporte brillante, en el campo de la geografía. Me refiero al estudio sobre los mapas y a la propuesta conocida como "Proyección Peters", difundida por el Instituto Mundial para Educación para la Paz.

El descubrimiento, realizado en *segunda lectura*, consiste en el hecho de que la mayoría de los mapas en el mercado utilizan una proyección que deforma el tamaño de los países. Así, es muy frecuente encontrar que África aparece más pequeña que la Unión Soviética, o Groenlandia desmesurada, o Sudamérica achatada, o México del mismo tamaño que la Antártida, o los países centroamericanos muy reducidos en relación con países europeos con áreas similares.

La causa de lo descrito es que el espacio de papel que ocupa cada país en el mapa no está en relación proporcional con el área de cada país.

Entonces, utilizando la Proyección Peters, se establece una relación directamente proporcional. ¿Y qué ocurre? Que Centroamérica, Sudamérica y África se alargan.

Lo significativo es que esta rediagramación del mapamun-

di se basa en un criterio más objetivo que el de los mapas tradicionales "norte-centrados".

El aporte de la *segunda lectura* en el campo de la historia y de la cultura también es impresionante. Para la Educación en Derechos Humanos es obligatorio citar la obra de Dominique Perrot y Roy Preiswerk, *Etnocentrismo e historia sobre América indígena, África y Asia en la versión distorsionada de la cultura occidental*. Se encuentra en castellano en la Editorial Nueva Imagen, México.

Mediante el análisis de los estereotipos y de las cuestiones antropológicas que influyen en la representación de "otra cultura", los autores desnudan las distorsiones típicas de la mayoría de los manuales de historia.

Esto es ineludible en América Latina, donde el sujeto de los procesos sociales y, por ende, de los educativos, a menudo se encuentra oculto. Un educador en Derechos Humanos debe estar consciente sobre el hecho de que sus propias categorías culturales pueden estar completamente dissociadas de las personas de las comunidades con las que va a trabajar. Y que, tal vez, lo primero sea más bien escuchar e intentar comprender.

Así, culturas milenarias como la Aymará, en Bolivia, o la Maya, en Mesoamérica, deben ser escuchadas con especial prioridad. Sin tratar de imponer nuestros propios términos. De esta manera, el intercambio será enriquecedor. Como lo ha sido, por ejemplo, en el campo lingüístico, con el idioma aymará, quizá el único que no tiene excepciones y que se ha convertido -por ello- en el vehículo lingüístico que utiliza la computación para la traducción simultánea.

En el campo específicamente pedagógico, también deben citarse los aportes del Doctor Abraham Magendzo, quien desde hace años ha trabajado en el tema del *currículum oculto*.

Esta disponibilidad, de comprender y trabajar los niveles de *segunda lectura*, nos hace plantearnos globalmente las contradicciones y los actos que pretenden ser respuestas válidas para su superación.

Esto es pertinente en todos los niveles de nuestras actuaciones sociales. A menudo, desconocer tales procesos induce al fracaso. Es lo que muy frecuentemente hemos observado, inclusive en auditorios técnicos, como el del ejemplo con el que inicié la conferencia. Lograr la comunicación efectiva con los otros y otras no es tan fácil.

Por lo visto, también tenemos que aceptar que la Educación en Derechos Humanos es profundamente crítica. No se conforma con lo "expreso" porque su vocación es ser integral. Esto nos llevará al tercer eslabón del planteamiento, frente a la pregunta: ¿Dónde debemos iniciar el proceso de crítica y *segunda lectura*?

La respuesta es sencilla. El esfuerzo parte del trabajo que hagamos *nosotros mismos*. El primer paso epistemológico es comprender que así no hay gobierno que pueda eximirse de toda violación de Derechos Humanos. Asimismo, no existe persona que no sea -en algún sentido- discriminatoria y autoritaria.

Sólo la autoconciencia de nuestras propias carencias nos hará comprender la de los demás.

También debo agregar que la justicia por la que luchamos debe empezar por nosotros mismos. Así, aceptándonos limitados pero dignos de toda justicia y afecto, podremos entender a los demás.

Lo anterior tiene consecuencias a la hora de apreciar nuestras propias certezas. Que debemos entenderlas como "las nuestras" pero nunca como "las únicas". Descuellan entonces los valores *dignidad* y *tolerancia*. Este último, sostengo, es 'la racionalidad' en el campo axiológico, es el ropaje con el que nuestra condición racional irrumpe en la esfera ética.

La autoridad deberá ser, en todo caso, racionalmente fundada y, así establecida, debe ejercerse por innegables justificaciones emocionales. Todos los seres humanos necesitamos certezas prácticas para orientar nuestros actos. Pero la autoridad fundada en la tolerancia produce adhesión, pues refleja intersubjetividad y acuerdo. Tal lujo nunca podrá permitírsele el déspota.

Al revalorizar las distintas opiniones e intereses y al asumir la concepción del mundo de los Derechos Humanos, evidentemente muchas realidades que hoy se nos "muestran" como divididas, dejan de serlo. Esto tiene consecuencias a todos los niveles. Me referiré, no obstante, a una cuestión particular, por considerarla de importancia capital: la compartimentación entre razón y emoción o, dicho en términos neoplatónicos, entre alma y cuerpo. Este es, sin duda, uno de los principales problemas de toda acción educativa.

No hace falta gran esfuerzo, pues ya lo han hecho los estudiosos de la psicología y de la pedagogía, para defender la tesis de que es tan importante la formación lógica como la afectiva.

La Educación en Derechos Humanos defiende la necesidad de darle al campo afectivo mayor espacio curricular. No queremos autómatas. Queremos seres humanos autónomos, independientes, solidarios y capaces de tomar sus propias decisiones.

Atender los aspectos afectivos es tan válido en una oficina de abogados como en una escuela del ciclo básico o en la propia familia.

Aceptar su importancia es fácil. Implementar sus consecuencias ya no lo es tanto. Por ejemplo, en el currículum escolar deberá revisarse el tiempo destinado a las asignaturas de orden académico con relación al que se dispone para actividades como el dibujo, la música, la gimnasia o la atención personal.

Es urgente la revisión, pues nada conseguiremos diciendo lo que hay que hacer si no lo podemos reflejar en el propio currículum. Pero, además, debemos revisar esa exagerada compartimentación en "asignaturas" que responden más a una "lógica" de cerebros alineados que a una de seres humanos integrales, libres y responsables.

En una institución de otro orden, por ejemplo de asistencia social, debemos evaluar el tiempo de trabajo efectivo, las labores mecánicas, la diversidad, la mutua comprensión entre los profe-

sionales que ejecutan distintos roles y las relaciones entre el personal. También en estas instituciones deben hacerse, periódicamente, talleres con dinámicas no verbalistas, que estimulen el conocimiento de las metas colectivas y de las diferencias individuales.

Hasta aquí, hemos desarrollado nuestra tesis sobre las características generales de la Educación en Derechos Humanos. Deseo recordar que hemos defendido su carácter global e integrador y hemos señalado la pluralidad de sus agentes y la importancia que tiene el principio de la *segunda lectura* como clave para la coherencia entre discurso y actuación.

Hemos señalado las cuestiones genéticas del proceso a partir de la autoconciencia, de la dignidad de la persona y de la tolerancia como razón práctica. Finalmente, hemos establecido nuestra tesis sobre el principio de autoridad y sobre la integración de lo racional con lo afectivo.

Para los organismos gubernamentales y no gubernamentales, el desafío es, hoy, cómo participar en este proceso educativo desde su propia especialidad e inserción en la realidad. Confiamos en haber expuesto una tesis aplicable.

Parte del desafío mencionado es abordar y resolver las grandes cuestiones conceptuales de nuestros propios proyectos nacionales. Pero esa meta no podremos lograrla sino a partir de nuestra propia verdad cotidiana. Al igual que siempre, las generaciones han apostado su fe en grandes intuiciones frente al misterio de la vida. Estoy convencido: no erraremos si apostamos hoy a los Derechos Humanos. Las nuevas generaciones no repudiarán esta herencia. Razón para educar y para educarnos. Estoy seguro, también, de que el ser humano integral, en armonía su razón y su emoción, es nuestro inmediato futuro. Educar para los nuevos y las nuevas y para los de siempre, educar-nos, proponer y vivir.