

## EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: POSIBILIDADES Y DESAFÍOS\*

HUMAN RIGHTS EDUCATION: POSSIBILITIES AND CHALLENGES

HANS INGVAR ROTH\*\*

### Resumen

Los derechos humanos, como están formulados en la Declaración de la ONU de 1948, se han convertido en una *lingua franca*. Hemos sido testigos, en el período de la postguerra, de una denominada Revolución de los Derechos Humanos con una gran cantidad de declaraciones y convenciones relacionadas con grupos vulnerables como niños, mujeres, pueblos originarios, discapacitados. Se han introducido poderosos mecanismos para la implementación de los derechos humanos, por ejemplo la Corte Europea de Derechos Humanos en Estrasburgo y la Corte Internacional de crímenes de la Haya. No obstante esta revolución en el área de los derechos humanos y la educación sobre los mismos ha quedado rezagada. Ha sido solamente en la última década que se han realizado intentos serios de incluir los derechos humanos en el curriculum y en diversas asignaturas en las escuelas de varios países alrededor del mundo. El mismo fenómeno puede ser apreciado en muchas universidades. Este artículo intenta analizar este silencio de la educación en derechos humanos desde una perspectiva global y comprender por qué el proceso de formulación e implementación de esta educación ha sido tan lento. Otro tema que se plantea es cómo la educación de derechos humanos puede ser definida y practicada especialmente en distintos niveles de la escuela.

*Palabras clave:* Escuela, derechos humanos, curriculum y derechos humanos, globalización.

\* Este artículo es una reelaboración y actualización de la Conferencia “Educación sobre Derechos humanos y el Coraje Civil” dictada por el autor en la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción en noviembre del 2012, en el marco de un Seminario internacional del Proyecto Anillos CONICYT SOC-15 “Dialéctica de los Aprendizajes y ruptura el círculo de bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad”. En sueco en el original, traducción de Luis Ajagán Lester. Revisión de la versión en español de Mabel Urrutia y Daniel Tello.

\*\* Profesor Titular (Professor) en Pedagogía de la Universidad de Estocolmo, Suecia y Docente en Ética en la Universidad de Lund, del mismo país. E-mail: hans.irth@suit.su.se

## Abstract

Human Rights as they are formulated in the UN Declaration of Human Rights from 1948 have become a moral *lingua franca*. We have also witnessed a so called Human Rights Revolution in the post war period with more declarations and conventions concerning vulnerable groups such as children, women, indigenous populations and disabled people. Stronger mechanisms for implementations such as Human Rights Courts (for example the European Court of Human Rights in Strasbourg) and the International Criminal Court in Hague have been introduced. In spite of this “Human Rights Revolution” the education –both at school and university level– concerning human rights have lagged behind. It is only in the later decade that serious attempts have been made to introduce human rights in curriculums and in various subjects in the schools in several countries around the world. The same phenomenon applies to many universities. This article tries to analyze this standing of human rights education from a global perspective and understand why the processes of formulating and implementing such an education have been so slow. A further question that will be raised is how a human rights education can be defined and practiced especially at various levels in school.

*Keywords:* School, human rights, curriculum and human rights, globalization.

## Introducción

LA ASAMBLEA GENERAL de Naciones Unidas proclamó en diciembre de 1994 que el período que se extendía entre 1995 y 2004 se constituiría en el decenio de la educación en derechos humanos. El objetivo central de esta declaración apuntaba a que los educadores de todos los países del mundo aspirasen a que su enseñanza contribuyese a la paz, al respeto por la dignidad humana y, por consiguiente, a concretar el ejercicio de los derechos humanos. De primordial importancia era mostrar la relevancia y el significado práctico de los artículos sobre estos derechos en la vida cotidiana de las personas y en el contexto escolar concreto.

Desde el año 2000 la ONU ha aspirado, en las «Metas de Desarrollo del Milenio», a concretar una educación básica para todos, una meta que, en lo central, debería completarse el año 2015. Algo que en el momento en que escribimos aparece como prácticamente utópico

e inalcanzable. Se ha calculado que alrededor de 67 millones de niños hoy no tienen posibilidades reales de acceder a la educación básica (Lee, 2013). Desde que la Declaración Universal de los Derechos Humanos fuese aceptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1948, la educación específica sobre derechos humanos es considerada como una condición primordial para la realización y concreción de los derechos humanos (Rohidekar, 2000). Si no surge una mayor conciencia sobre los derechos humanos, incluyendo el derecho a la educación, una movilización democrática en torno a estos no llegará a tener un efecto real en la sociedad actual.

Una buena educación es también importante para los derechos humanos en muchos otros sentidos. Es por medio de una educación objetiva y pluralista, que ilumine la compleja realidad desde diversas perspectivas, que el ser humano puede desarrollarse social, cultural y políticamente. Es por intermedio de una educación básica y media cualitativamente aceptable que se proporcionan las condiciones para garantizar el sustento de las personas, las que son calificadas para el mercado laboral y asumen las tradiciones culturales de su país. Por otra parte, se crean condiciones para realizar el ideal de ciudadanía activa.

En la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (en el artículo 26:2) se enfatiza, además, la necesidad de una buena educación para el desarrollo multifacético de la personalidad, cultivándola en sus más diversos aspectos. Dicho más específicamente: una buena educación sobre derechos humanos puede aumentar la conciencia sobre el problema de estos derechos a nivel planetario y dar posibilidades para superar esos problemas. Para Eleanor Roosevelt, quien fuese presidenta del grupo que escribió la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU, no bastaba con leyes, convenciones, y declaraciones para convertir estos derechos en realidad; era necesario, según Roosevelt, educación y un proceso de concientización sobre el significado de los derechos humanos en contextos sociales concretos, sin menospreciar contextos a pequeña escala tales como la sala de clases, el vecindario y los círculos de amigos (Glendon, 2001).

A pesar de esas hermosas y significativas proclamas ha sido difícil para los pedagogos que enfocan su mirada en la educación sobre derechos humanos lograr un verdadero impacto en distintos contex-

tos educativos alrededor del mundo. Nos podemos preguntar por qué. La asignatura de derechos humanos presenta fructíferas posibilidades para los docentes de todos los niveles educacionales para comprometerse con temas que tienen una gran relevancia social no sólo a nivel nacional sino que también global. Precisamente el hecho de que las dimensiones globales de la política hayan surgido más nítidamente durante los últimos años, ha contribuido de un modo especial a destacar la importancia de los derechos humanos. Es cada vez más evidente que los seres humanos son ciudadanos del mundo y no tan sólo ciudadanos de una nación determinada, pensando en todos los desafíos globales que hoy debemos superar tales como: la destrucción del medioambiente, el cambio climático, problemas de migraciones masivas y las grandes desigualdades, por ejemplo entre Norte y Sur.

Los temas de los derechos humanos resultan fructíferos desde una perspectiva pedagógica, puesto que los estudiantes pueden prontamente apreciar su gran significado para ellos mismos, su familia, y su medio cercano (Harpman, 2012). El estudio de los derechos humanos es *par excellence* una materia transdisciplinar que está orientada a la filosofía, ciencias jurídicas, historia, y ciencias sociales en sentido amplio. Todas las asignaturas escolares y universitarias, de una u otra forma, están abiertas al diálogo con los derechos humanos.

Este artículo apunta a iluminar las posibilidades que la formación sobre derechos humanos ha encontrado, y también los desafíos que ha enfrentado en diversos países durante los últimos años, especialmente durante los últimos diez años que fueron definidos por Naciones Unidas como el decenio de la educación sobre los derechos humanos. Antes de exponer las posibilidades y los desafíos que estos derechos implican, presentaremos el concepto derechos humanos, tomando como fundamento la Declaración Universal de Derechos Humanos de Naciones Unidas de 1948.

## **Derechos humanos y la Declaración de Naciones Unidas**

Un punto de partida natural para una educación sobre derechos humanos tanto en la escuela como en la universidad es justamente la de-

claración de Naciones Unidas sobre este tema. La declaración puede ser vista como una ramificación del trabajo de varios siglos por estos derechos, tanto práctica, política como teóricamente. En el primer caso puede mencionarse a los movimientos antiesclavistas y abolicionistas del 1700. En el último caso fueron centrales las ideas filosóficas sobre el derecho natural, lo que se manifestó en los primeros documentos sobre derechos tales como la Declaración de Independencia estadounidense (1776) y la declaración francesa de derechos ciudadanos y humanos (1789).

Quizás los catalizadores más importantes de la declaración de la ONU fueron el Holocausto y la Segunda Guerra Mundial. De acuerdo a numerosos autores (Grear, 2010; Morsink, 1999; Orend, 2002; Strzlewicz, 2001) fueron precisamente esas terribles experiencias en la historia de la humanidad las que finalmente provocaron que los distintos estados se uniesen en torno al contenido central de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Cada vez que surgía un desacuerdo en una cuestión central se podía remitir a los crímenes en contra de los derechos humanos cometidos por los nazis alemanes y sus aliados. El próximo paso en la argumentación fue que el documento aludía a que algo similar nunca más podría suceder en la historia de la humanidad (Morsink, 1999). La declaración de la ONU no resultó ser jurídicamente vinculante, puesto que no se trata del texto de una convención sino, como hemos señalado anteriormente, es tan sólo una declaración. Sin embargo, esta declaración ha llegado a convertirse en una guía moral para una gran parte del trabajo sobre derechos humanos que se desarrolla alrededor del mundo en la actualidad.

La declaración de la ONU es un texto notable por diversas razones. Fue creado al comienzo de la Guerra Fría, en un período que se caracterizó por fuertes contradicciones ideológicas entre las potencias vencedoras del Oeste y del Este. A pesar de esta polarización global, las potencias occidentales y las orientales lograron ponerse de acuerdo sobre un conjunto de artículos, para la época, claramente ambiciosos. La declaración de la ONU contiene a saber: derechos civiles, políticos, socio-económicos y culturales lo que contrasta, por ejemplo, con la Convención Europea sobre los Derechos Humanos de 1950, que solamente contiene derechos civiles y políticos (a excepción de los últimos

anexos incluidos en los protocolos que contienen derechos tales como el derecho a la educación).

La declaración de la ONU tuvo un origen multicultural, puesto que sus autores principales procedían de diversas naciones, profesaban distintas religiones y representaban distintas visiones políticas. Figuras centrales en este grupo, además de Eleanor Roosevelt, fueron: el político francés y jurista René Cassin, el filósofo y diplomático libanés Charles Malik, el catedrático canadiense especialista en derechos de las naciones John Humphrey, el filósofo chino y diplomático Peng Chun Chang y el político chileno Hernán Santa Cruz. También fue importante en este contexto la luchadora hindú por los derechos de las mujeres Hansa Mehta quien había participado en la campaña antiviolencia de Mahatma Gandhi y se había destacado en la defensa de los derechos de las mujeres en la India (Glendon, 2001).

Resulta sorprendente constatar que la mayor parte de las personas que participaron en la redacción de la declaración de la ONU habían experimentado, en diversas etapas de su vida, grandes sufrimientos, lo que puede explicar su gran compromiso en la tarea de producir una declaración de la ONU sobre derechos humanos. Esas circunstancias pueden también explicar por qué muchos de ellos lucharon por la incorporación de derechos económicos en la declaración (si bien es cierto que algunos de ellos manifestaron, en un comienzo, sus dudas sobre la amplitud del documento, al incluir derechos tan variados y diversos).

El delegado chino Peng Chun Chang había experimentado serios conflictos como producto de la crisis entre China-Japón durante los años 30; René Cassin había sufrido serias heridas de guerra durante la Primera Guerra Mundial en la que había servido como soldado. El secretario del comité de redacción John Humphrey había sufrido muy joven la amputación de un brazo y perdido a sus padres durante su infancia; Humphrey había también vivenciado exclusión y acoso durante su vida como interno en una escuela; también Eleanor Roosevelt había tenido la oportunidad de vivenciar de cerca el sufrimiento humano a causa del polio y de la invalidez sufrida por su marido Franklin D. Roosevelt en los últimos años de su vida; la delegada Hansa Mehta había experimentado catástrofes naturales, terremotos y —quizás lo

más relevante— la represión del colonialismo en su país natal, India. La historia multicultural y las experiencias individuales de los redactores han sido, por consiguiente, muy importantes para defender el documento de la crítica que señala que la declaración de la ONU es fundamentalmente un producto del pensamiento liberal occidental, y creada por un grupo privilegiado de políticos, juristas, y diplomáticos que tenían escasas experiencias de los urgentes problemas del mundo (Roth, 2007).

¿Qué concepciones sobre los derechos humanos son las que se manifiestan en la declaración de la ONU? A grandes rasgos podemos esbozar siete características. Los derechos humanos se caracterizan, en primer lugar, por ser *universales*, rigen para todos los seres humanos independientemente de la nacionalidad. Son, además, *igualitarios*, se aplican para todas las personas de una manera similar. Son *connaturales*, congénitos, es decir que se nace con ellos, no son adquiridos ni tampoco hay que realizar un esfuerzo especial para tenerlos. También son *inalienables*, nunca pueden perderse independientemente de las acciones que una persona realice. (Este es un punto especialmente debatido por la comunidad internacional. Si la libertad de movimientos es aceptada como un derecho humano, muchos consideran que puede ser restringida si alguien ha cometido graves delitos). Los derechos humanos son, en muchos casos, también *incondicionales* (como el derecho a no ser torturado); ningún principio puede interferir a otros principios. Para muchos de estos derechos humanos que no tienen un carácter absoluto, por ejemplo el derecho a la libre expresión, rige el que se requiere de motivos muy poderosos para limitarlos. Los derechos también son *individuales*, son válidos para personas, para individuos, y no para grupos o instituciones. Finalmente, son *accesibles al sentido común “corriente” y a la conciencia* (Morsink, 1999). No se requiere, por lo tanto, de una competencia jurídica o ética especial para comprender su contenido, su alcance y significado.

A grandes rasgos podemos aseverar que los derechos humanos en el texto de la Declaración de la ONU cumplen tres funciones. En primer lugar, algunos de los derechos, como el derecho a no ser objeto de esclavitud, tortura o un trato ofensivo, agravante (artículos 3° a 5°), apuntan a *preservar y defender* las necesidades e intereses funda-

mentales de los seres humanos en contra de una amenaza exterior. En segundo lugar, otros —como el derecho a la educación (artículo 26°) y a una vida cultural rica (artículo 27°)— aluden a cultivar y desarrollar las capacidades y el potencial de hombres y mujeres como seres sociales, creativos, que buscan *desarrollar* el saber. En tercer lugar, derechos como el de la libertad de expresión y de opinión (artículo 19°) tienen el objetivo de *fortalecer* las posibilidades de actuar del individuo, por ejemplo en la esfera política. El derecho que se expone en el artículo 19° es además importante para el ser humano en contextos culturales y sociales. Tomar como punto de partida a los derechos humanos implica oponerse explícitamente a perspectivas colectivistas en lo que se refiere a la moral y a la política. En el centro para una ética de los derechos humanos debe estar la defensa de la dignidad del ser humano individual, singular. Desde esta perspectiva del derecho, los derechos fundamentales de una persona privada, singular, por ejemplo a la vida, a la libertad y a la integridad no pueden ser sacrificados por el bien común, ya sea a partir del interés o beneficio del Estado o el maximizar la felicidad colectiva (como en el utilitarismo). Para el activismo de los derechos humanos que hoy caracteriza a la sociedad global de derechos humanos lo central es, por consiguiente, la defensa de la dignidad intrínseca del individuo.

¿Cómo se relacionan, entonces, los distintos derechos en la Declaración Universal de la ONU unos con otros? La mayoría de los derechos de la declaración pueden ser considerados como de igual clase y calidad, como interdependientes y como derechos que se refuerzan recíprocamente. Esta es una concepción que armoniza adecuadamente con la declaración de Naciones Unidas de Viena del año 1993. Los derechos, en consecuencia, deben tomar en consideración unos a los otros y no expandirse de una manera que atropelle la realización de otros derechos (Roth, 2012). Por ejemplo, el derecho a la libertad de religión no puede amenazar el derecho a la igualdad o el derecho a la vida y a no ser mutilado. Un número limitado de principios tales como el derecho a no ser torturado/a o a no ser esclavizado/a pueden ser vistos —para usar una metáfora de la vida cotidiana, como los padres de la familia de los derechos humanos y son por tanto absolutos y fundamentales en relación a los miembros de la familia restantes.



## La revolución global de los derechos

Durante el período de la postguerra —y por consiguiente cuando se origina la Declaración de la ONU en 1948— ha ocurrido una notable expansión de declaraciones de derechos y convenciones en el contexto del accionar de Naciones Unidas y de otros órganos globales y regionales. En el año 1966 vieron la luz textos complementarios a la Carta de Derechos Humanos, tales como la Convención de la ONU de derechos civiles y políticos y la Convención —también de la ONU— sobre derechos económicos, sociales y culturales. Otros textos de convenciones fundamentales son la Convención en contra de la discriminación racial (1965), la Convención de los Derechos de la Mujer (1979), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), y algunos instrumentos legales regionales como el Convenio Europeo de Derechos Humanos (1950) y las convenciones africanas y americanas (Convención Americana de Derechos Humanos (1969), y la Carta Africana de Derechos Humanos (1986)).

Ha surgido una comunidad civil global de derechos humanos en la cual diversas organizaciones de voluntarios como Amnistía Internacional, Oxfam, Greenpeace, Human Rights Watch y Médicos sin Fronteras han realizado significativos aportes en esta área. La creación de organismos internacionales de justicia tales como el Tribunal Internacional de la Haya son también signos de que un pensamiento sobre los derechos humanos adquiere cada vez más formas jurídicas de expresión. El investigador y político canadiense Michael Ignatieff ha manifestado, con justicia, que los derechos humanos hoy constituyen una suerte de *lingua franca* que diversos individuos y grupos de interés utilizan para apoyar y potenciar sus exigencias políticas (Ignatieff, 2001).

Los derechos humanos aparecen hoy como una fuerza moral propia, independiente ante autoridades normativas tradicionales como la Iglesia o el Estado, los que deben tomar en consideración cada vez con mayor frecuencia estos derechos para adquirir legitimidad ante los ojos de los ciudadanos. Sobre la base de un pensamiento inspirado en los derechos humanos hoy tienen lugar movilizaciones cada vez más críticas en contra de la expansión de las grandes empresas en los países

en desarrollo y en contra de la defensa de la hegemonía del mercado, por parte de las fuerzas neoliberales. Se trata, en este contexto, de marcar límites morales a la economía de mercado. Ciertos bienes públicos, tales como la salud y la educación, tienen un valor humano general, social, y no pueden ser convertidos en valores de cambio en un mercado económico.

A pesar de esta revolución en el plano de los derechos con la presencia de cada vez más convenciones/declaraciones, cada vez más actores sociales e instituciones con los derechos humanos como una suerte de carta de navegación existencial, la formación/educación en torno a estos derechos se ha iniciado en forma relativamente tardía y aún no tiene una posición central en el sistema educativo, ni en la escuela ni en la universidad. Sólo a mediados de la década del 1990 ha sido posible apreciar un interés creciente por la formación/educación en derechos humanos (si bien la materia había figurado anteriormente en una escala más limitada en asignaturas tales como derecho internacional, filosofía política y ética en la universidad). En una encuesta internacional realizada en 1996 aparecieron mencionados los temas relacionados con derechos humanos en los planes y programas de: Albania, Australia, Brasil, Canadá, Dinamarca, Noruega, Gran Bretaña y Ucrania (Tibbits, 2008).

### **La débil posición de la educación sobre derechos humanos: algunas explicaciones**

¿Por qué la educación en torno a los derechos humanos en diversas formas se ha ido quedando atrás en la revolución global a favor de los mismos? ¿Por qué se han publicado, por ejemplo, tan pocos libros y artículos sobre derechos humanos antes de 1990? Según el filósofo canadiense Brian Orend —que ha hecho un riguroso estudio sobre derechos humanos como materia académica—, éstos están mal representados en diversas instituciones superiores, y Estados Unidos de Norteamérica no constituye una excepción (Orend, 2004). También parece que la educación sobre derechos humanos realmente ha crecido

durante el decenio proclamado por la ONU como el decenio de los derechos humanos<sup>1</sup>.

Se puede, naturalmente, contestar que debe existir una base en forma de un activismo por los derechos, un desarrollo conceptual en torno a los mismos, y un marco más general antes que puedan empezar en forma seria esfuerzos concretos. Sin embargo, una respuesta de esta naturaleza no entrega una explicación del todo convincente a la pregunta que hemos formulado anteriormente sobre el porqué la educación sobre los derechos humanos ha tenido una expansión relativamente tardía por el mundo. Naturalmente pueden apreciarse ciertas diferencias a partir de las diversas tradiciones democráticas en cada país. En muchos estados autoritarios las referencias a los derechos humanos han jugado un rol más bien ornamental que sustancial. En un país como Estados Unidos de Norteamérica los términos derechos ciudadanos (*civil rights*) han sido de uso común tanto en la escuela como en otras esferas sociales. En contadas ocasiones actores sociales estadounidenses han utilizado el concepto derechos humanos, lo que se puede ver en el trabajo de la Corte Suprema de ese país (Roth, 2004). Otras explicaciones a la expansión relativamente tardía de la educación —tanto en el nivel escolar como en el universitario— sobre derechos humanos dirigen su foco a las representaciones mentales e ideas comunes sobre estos derechos y a la manera en que esas ideas han influido sobre la posibilidad de que exista o no una formación en torno a estas materias.

Una concepción que ha sido bastante común consiste en que los derechos humanos presentan una visión demasiado legalista, individualista y atomista de la ética, visión en la cual la relación entre el estado y el individuo está especialmente en el centro. Concentrarse en problemas éticos extremadamente serios, como lo hacen muchos de los derechos humanos, es muy importante pero no da cuenta de todos los aspectos valóricos que plantea el trabajo ético en la escuela. A lo

<sup>1</sup> Si el factor decisivo fue la proclamación de la ONU o las causas de este crecimiento son otras, constituye un tema de análisis que excede los límites de este artículo.

que la formación ética debe apuntar según muchos pedagogos y especialistas en ética, es a —en lugar de concentrarse en problemas éticos alejados de la realidad de los estudiantes— apoyar diversas virtudes y actitudes sociales en los estudiantes tales como: generosidad, tolerancia, coraje civil, un carácter democrático, y disposiciones humanistas, solidarias. En otras palabras, no se trata de aprender principios y derechos abstractos que privilegian la posición del individuo. Enfatizar antes que nada derechos y no deberes morales, contribuye a crear una imagen estrecha de lo que la educación moral y ética implica en la práctica (MacIntyre, 1981).

Según críticos postmodernistas —que rechazan una ética universal que aspira a superar los límites establecidos por la cultura—, es discutible afirmar que los derechos humanos tal como se manifiestan en la declaración de la ONU tengan un carácter objetivo y universal (Orend, 2004). A menudo el discurso sobre la universalidad y objetividad —en la retórica de los derechos humanos— cumple la función de imponer la perspectiva ética de un grupo dominante como la exclusiva, la única.

De acuerdo a una crítica formulada desde una perspectiva cercana a la postmodernista, la del relativismo cultural, existen además grandes diferencias entre distintas culturas y sociedades en relación a qué valores son verdaderos y válidos. No se puede —según esta perspectiva— precisar de manera objetiva qué principios éticos o qué derechos humanos son los fundamentales, más justos y razonables para todas las sociedades y culturas puesto que las diferencias entre las mismas son tan marcadas y radicales. Esta ha sido una crítica frecuente en contra de la declaración de la ONU por parte de diversos grupos desde que la *American Anthropological Association* se pronunciara en 1948, a propósito de la finalización del proceso de preparación de dicha declaración (Roth, 2012). Esta organización creía que las reglas morales son relativas y propias de cada cultura y que mientras las culturas del mundo se diferencien unas de otras, el pensamiento moral no puede recomendar un conjunto universal de derechos humanos para todas las personas. De acuerdo a esta crítica, los principios sobre derechos humanos deben ser interpretados como la expresión de un marco de referencia interpretativo liberal occidental.

## **La respuesta a la crítica en contra de los derechos humanos y una educación humanista sobre los mismos**

¿Cuán razonable es, entonces, la crítica que hemos reseñado en contra de los derechos humanos? Como respuesta a la última crítica puede, por ejemplo, argumentarse que todos los seres humanos comparten ciertas necesidades básicas, fundamentales: materiales, relacionadas con la creación, sexuales y existenciales las que juntas crean una base que supera y trasciende los fundamentos puramente culturales de la ética y de los derechos humanos. Los seres humanos alrededor del mundo tienen condiciones de vida, de múltiples y variadas maneras, muy similares. El ser humano es, en el fondo, un ser vulnerable que en muchos casos vive en condiciones materiales muy limitadas. Es permanentemente sometido a amenazas que adquieren la forma de enfermedades, catástrofes naturales, marginalización y discriminación. Los seres humanos también experimentan la necesidad de coordinar sus acciones con otros seres para poder sobrevivir y alcanzar seguridad material y física, y así poder disfrutar de condiciones de vida llevaderas, de la cultura, de un espíritu comunitario, de la educación, de la ciencia y del saber práctico.

Si tomamos la declaración de la ONU como un documento pedagógico básico, podemos constatar que este texto no solamente contiene un discurso sobre derechos. También se mencionan en él deberes morales, por ejemplo en el artículo 29°, en el cual se afirma que el ser humano tiene deberes morales con su comunidad, los cuales son centrales para el desarrollo del individuo. También se menciona en la introducción de la declaración que la responsabilidad de llevar a cabo los derechos humanos no sólo es del estado sino que también es responsabilidad de los individuos y de diversos grupos de la sociedad. Por consiguiente no se puede afirmar —tal como lo hacen algunos críticos— que los derechos humanos sean primordialmente un asunto en el cual la responsabilidad recae exclusivamente en los individuos o sólo en el estado.

La educación sobre derechos humanos no se centra tan sólo en la enseñanza de los principios contenidos en distintas convenciones y declaraciones sino que también se trata de alcanzar una suerte de

sabiduría práctica. Es decir, la capacidad de poder utilizar aquellos principios con sensibilidad ante las condiciones existenciales concretas de los seres humanos. Las concepciones de Eleanor Roosevelt en relación a que los principios deben enseñarse en contextos sociales concretos, armonizan adecuadamente con este punto de vista. Una formación sobre derechos humanos aspira, por lo tanto, a fortalecer las posibilidades de los estudiantes de ser sujetos creativos en la vida cotidiana de la escuela y no ser tan sólo «objetos» de la enseñanza. Una educación humanista sobre estos derechos pretende, para decirlo con otras palabras, que los estudiantes desarrollen una mentalidad crítica en torno a cuestiones centrales de los derechos y también a proporcionar destrezas y habilidades para dominar y enfrentar esos desafíos en la vida cotidiana.

En la formación pedagógica pueden, por ejemplo, incluirse (dependiendo del nivel escolar) referencias a las distintas maneras existentes de argumentar por los derechos humanos. Precisamente lo que causa una profunda impresión en la declaración general de derechos humanos es que seres humanos con puntos de vista religiosos e ideológicos tan distantes pudieran ponerse de acuerdo en torno a treinta artículos con tanta envergadura. También resulta primordial prestar especial atención a los conflictos relacionados con normas o derechos. ¿Qué hacemos cuando los derechos de opinión y expresión parecen entrar en colisión con el derecho de los padres a decidir sobre la educación que deben recibir sus hijos? (por ejemplo cuando los padres ubican a sus hijos en una escuela privada religiosa). ¿Cómo se relaciona el derecho a la libertad de expresión y el derecho a la crítica de distintos componentes religiosos con el derecho a no ser discriminado como grupo religioso en la sociedad? La reflexión crítica en torno a este tipo de conflictos es primordial para alcanzar profundidad en los grupos de discusión sobre los derechos.

A los distintos derechos corresponden distintas cualidades fundamentales y virtudes. Los derechos políticos y civiles exigen el desarrollo de actitudes y disposiciones democráticas, tolerancia, apertura ante la diversidad y coraje civil. Los derechos sociales y económicos exigen, por su parte, que las personas desarrollen solidaridad, una actitud altruista con los congéneres y simpatía; por otra parte los derechos cul-

turales exigen tolerancia y respeto ante las características específicas de cada cultura. Se puede afirmar que esas cualidades se fundamentan en el respeto a la dignidad *inherente* al ser humano y sobre cómo esa dignidad puede ser respetada en distintas circunstancias sociales y fases de la existencia. En otras palabras, el trabajo con derechos humanos consiste en dirigir la atención a las necesidades multifacéticas del ser humano, a sus capacidades y a su vulnerabilidad en relación las amenazas permanentemente presentes en su existencia. Una formación en derechos humanos puede, por consiguiente, aspirar a que los estudiantes aprendan realmente en qué consiste ser un ser humano, y cómo el respeto por la dignidad humana se manifiesta en situaciones de la vida cotidiana.

La presencia de otras perspectivas educativas, además, ha contribuido a que la formación en derechos humanos haya tenido dificultades para establecerse definitivamente. Introducir nuevas asignaturas en la escuela puede ser un proceso difícil si materias cercanas que se superponen ya se han establecido y posicionado. Durante los últimos decenios hemos podido presenciar —en muchos sistemas escolares alrededor del mundo— el posicionamiento de asignaturas relacionadas: educación para la paz, formación ciudadana, pedagogía de género, y formación multi- e intercultural. Lo que es importante desde el punto de vista de los defensores de la formación en derechos humanos es argumentar que esta educación puede ser vinculada a otras perspectivas educativas sin por eso descuidar las especificidades de éstas y su legítimo derecho a existir.

El proyecto de educar sobre el respeto a los derechos humanos se torna, entonces, en un semillero para la paz y la justicia global, tomando como punto de partida, entre otros, el derecho a no ser sometido ni a violencia ni a discriminación y disfrutar de un estándar de vida aceptable. La formación pedagógica ciudadana se concentra principalmente en un aspecto de la educación sobre derechos humanos: los derechos ciudadanos en relación al estado; el enfoque de la formación en torno a los derechos humanos aborda también otros aspectos y relaciones de la vida social como la interacción con diversos grupos y el contacto con movimientos transnacionales.

La educación multi- e intercultural se concentra en cuestiones

esenciales en torno a las relaciones de diversas minorías con el estado y con las mayorías de una población en la cual coexisten distintas culturas. La educación sobre derechos humanos apunta a iluminar los problemas morales que surgen en esos contextos. Una educación de esa naturaleza intenta también explicar por qué la discriminación, la intolerancia y la marginalización de distintas minorías constituyen una injusticia moral. La discriminación y la marginalización por la pertenencia a un grupo social determinado implica una violación de la dignidad inherente al ser humano; esta lucha por la dignidad del ser humano es una suerte de motor de los derechos humanos. Por lo tanto, una formación en derechos humanos puede tener una perspectiva más amplia y más profunda de los procesos educativos que las filosofías educativas que hemos reseñado, puesto que explica por qué es importante comprometerse con esta perspectiva educativa.

Sintetizando, se puede señalar que algunos factores que eventualmente han entorpecido el crecimiento de la formación en derechos humanos en términos generales, tanto en la escuela como en la universidad, han sido las diversas concepciones sobre las limitaciones de los principios éticos, y las dificultades que han surgido al intentar formular una pedagogía sobre estos derechos. Hemos intentado en este apartado responder a algunos de estos puntos de vista críticos. En el próximo trataremos de precisar cómo puede concretizarse una formación pedagógica sobre los derechos humanos.

### **¿Cómo puede diseñarse una educación sobre derechos humanos?**

La aspiración de concretar una educación/formación en torno a los derechos humanos tiene naturalmente que adoptar una postura contextualista. Distintos países han tenido problemas particulares, propios de su realidad, con estos derechos y algunos de esos problemas han dominado especialmente el espacio social. Naciones que han logrado constituir un estado de derecho hace relativamente poco tiempo y que han atravesado por procesos de democratización tienden a orientarse especialmente a cuestiones relacionadas con la justicia y la deuda histórica, y cómo los ciudadanos deben relacionarse con las autori-



dades de regímenes anteriores. En ciertas naciones existen también posibilidades limitadas de desarrollar una formación pedagógica en la escuela pública en torno a estos derechos, puesto que la organización estatal de las mismas toma en consideración los derechos humanos en forma muy limitada. En este tipo de contextos las organizaciones de voluntarios son importantes como transmisoras y formadoras de conocimientos en relación a los derechos humanos.

Algo sumariamente podríamos señalar que en aquellos estados que necesitan una formación en torno a estos derechos resulta más difícil concretizarla, al menos en un corto plazo, mientras que en aquellos estados en los cuales este tipo de formación es más fácil concretizar la sociedad ha logrado —en una medida relativamente mayor— superar muchos problemas relacionados con derechos humanos.

La formación sobre derechos humanos es también un fenómeno ambiguo que puede ser interpretado de diversas maneras, puesto que puede corresponder al menos a cuatro tipos de actividades distintas: educación/formación en, sobre, para y con. Esas actividades están vinculadas unas a otras de distintas maneras:

- 1) Educación/formación *en* derechos humanos: por ejemplo, cuando los activistas de Amnistía Internacional adquieren nuevos conocimientos en su trabajo sobre los derechos humanos como representantes de una organización especializada en la materia, y cómo éstos deben ser acatados y observados.
- 2) Educación/formación *sobre* derechos humanos: cuando un estudiante adquiere nuevos conocimientos sobre el avance histórico y el sobre el desarrollo de las ideas de los derechos humanos, además de ampliar sus conocimientos y saberes sobre los crímenes en contra de los derechos humanos tanto desde una perspectiva histórica como actual.
- 3) Educación/formación *para* los derechos humanos: cuando la actividad escolar es organizada de manera tal que oriente hacia un mayor respeto a los derechos de los seres humanos, por ejemplo cuando un proyecto educativo es creado con el objetivo de fomen-

tar un sentido de responsabilidad común, desarrollando empatía hacia la perspectiva de otros estudiantes que no tienen las mismas condiciones en el trabajo escolar en relación con uno mismo.

- 4) Educación/formación *con* los derechos humanos como directrices: cuando una cierta área de materias y un conjunto de problemas es enseñado justamente porque se orientan a importantes cuestiones de derechos, como el estudio de la política colonial y los problemas de la revolución industrial en Europa durante el 1800.

Es indudable que es importante combinar —en el trabajo valórico y en la formación ética de la escuela— de diferentes maneras los puntos que hemos presentado, organizándolos en secuencias temporales adecuadas. Lograr que los estudiantes acaten y respeten los derechos humanos exige, por consiguiente, que se les proporcionen y que participen en la construcción de conocimientos sobre: en qué consisten esos derechos, qué luchas se han librado a lo largo de la historia por esos derechos y qué asignaturas son las que tratan cuestiones que actualizan especialmente esta temática.

En la universidad no se trata, de la misma manera que en la escuela, de proporcionar a los estudiantes una formación ética como la señalada arriba en el punto 1. Ellos deben, sin embargo, guiarse por reglas éticas y deben tener actitudes éticas de la misma manera que el conjunto de los ciudadanos y deben también inspirarse en los valores básicos que le dan un sello distintivo a la vida universitaria: reflexión crítica, la búsqueda de la verdad e internacionalismo. La universidad debe también hacer esfuerzos por lograr crear cursos con gran relevancia social y estimular la investigación que tenga un gran valor para la humanidad. En los últimos casos que mencionamos los derechos humanos tienen una clara relevancia y no resulta menor su importancia en lo que se relaciona con el trazado de límites sobre lo que es o no es una investigación éticamente aceptable. En la ética investigativa se han desarrollado principios sobre, entre otros aspectos, el consentimiento informado y el respeto para con la integridad de las personas participantes en una investigación, principios básicos de un pensamiento centrado en los derechos humanos. Por mucho que un

proyecto de investigación aparezca como beneficioso para la sociedad, existen límites éticos para lo que pueda hacerse en el proceso mismo de investigación.

Si retornamos específicamente a la escuela, entonces la formación en derechos humanos puede ser motivada por una combinación de las distintas perspectivas antes reseñadas. Importante en este contexto es además identificar y precisar qué arreglos prácticos se hacen necesarios de acuerdo a las metas, las asignaturas, necesidades cognitivas y condiciones prácticas propias del medio escolar.

La presencia de los derechos humanos en la escuela puede también expresarse de distintas formas dependiendo del contexto en el cual nos concentremos; los derechos humanos pueden tener un espacio en los planes y programas y en las declaraciones oficiales de la escuela. Pero estos temas también pueden recibir un espacio creando una asignatura exclusivamente para derechos humanos, los cuales pueden ser definidos en forma más o menos amplia. También es posible pensar en un diseño que incorpore la perspectiva de estos derechos de manera tal que, para decirlo metafóricamente, constituyan una veta en cada asignatura escolar. Los derechos humanos pueden de manera parcial ser considerados en el contexto de asignaturas como educación para la paz, el pensamiento relacionado con la sustentabilidad, los estudios de género, el aprendizaje intercultural, etc. Esas perspectivas no se excluyen necesariamente unas a otras sino que se puede pensar una mezcla de cada perspectiva para aumentar los conocimientos y la comprensión en torno a los derechos humanos.

Concientizar en el área de la educación sobre temas relacionados con los derechos humanos implica, por consiguiente, que los estudiantes no sólo aprendan sobre los debates políticos, jurídicos y filosóficos en torno a estos derechos. Se trata también de ilustrar y profundizar la comprensión de estos temas por medio del conocimiento de experiencias existenciales concretas y mediante ejemplos tomados de la literatura, filmes, obras de teatro, música y arte en sus más diversas manifestaciones. También es importante estudiar personas y movimientos que han luchado de una manera notable y ejemplar por los derechos humanos, como Rosa Parks, Nelson Mandela y Mahatma Gandhi. La utilización de exposiciones, biografías y juegos de roles pueden ser

métodos apropiados para estos fines. Las visitas a museos enfocados en la temática de los derechos humanos son también importantes en este contexto. Un ejemplo relevante en este sentido es el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Santiago de Chile, que se inauguró en el año 2010. Prestar atención a la historia de sucesos y lugares especiales puede ser, además, importante como un primer contacto con hechos que han acaecido hace relativamente largo tiempo en el marco de la lucha política. Ciertos hechos singulares pueden tener un gran contenido simbólico. Un ejemplo elocuente en este contexto lo constituye el célebre discurso de Martin Luther King en Washington DC el 28 de agosto de 1963 (*I Have a Dream*), intervención pública que ha sido incluida en estudios de retórica.

En una formación de esta naturaleza es, además, importante prestar atención a las contribuciones a la causa de los derechos humanos por parte de quienes podemos denominar héroes de la vida cotidiana. Un ejemplo en este sentido es el de la enfermera Sara Wägner que en el año 1990 protestó en contra de las irregularidades existentes en un asilo de ancianos de un barrio periférico de Estocolmo. Sus acciones condujeron posteriormente a la promulgación de la Lex Sarah, una nueva ley que apunta a contrarrestar las carencias en el cuidado de los ancianos.

La comprensión de esas personas y de la lucha de los movimientos en contra de las violaciones de los derechos humanos comprende también conocimientos sobre los mecanismos que diversos actores han utilizado para marginar, discriminar y subordinar a distintas categorías de personas a lo largo de la historia. Esos mecanismos han incluido la legislación, la manipulación cultural y de los medios de comunicación de masas. En el centro de la atención de una formación de derechos humanos se encuentran los actores que han entorpecido la realización y concreción de dichos derechos, por ejemplo, grupos étnicos con estrategias racistas y movimientos religiosos intolerantes.

Para un pedagogo es naturalmente importante estar consciente de que ciertas asignaturas y temas en la escuela pueden ser utilizados para crear una imagen sesgada o distorsionada de la condiciones de vida y de la historia de diversos grupos humanos. La asignatura de historia es, por consiguiente, especialmente relevante para una formación sobre

los derechos, puesto que los estudios históricos a menudo contribuyen a crear una identidad nacional y pueden ser utilizados para marginar a diversas minorías y oprimir a grupos étnicos (Ajagán Lester, 2000).

## Otros temas y cuestiones

El área de los derechos humanos en la escuela y la universidad cumple con dos criterios fundamentales para constituirse en una materia o asignatura autónoma en el campo de la investigación y de la enseñanza. El objeto de estudio cumple con el requisito de ser *significativo teóricamente* —condición que esta materia comparte con, por ejemplo, estudios de ideología y estudios de religión. Existen preguntas muy interesantes que pueden ser formuladas sobre conceptos, interpretaciones y argumentación en torno a estos derechos, en niveles de abstracción muy variados. El objeto de estudio de esta materia también posee *significación causal* puesto que las concepciones sobre los derechos humanos a menudo pueden desempeñar un papel importante en la práctica política, algo que también comparte con ideologías y sistemas de creencias religiosas. Lo mismo sucede con una serie de asignaturas y materias que son relevantes en la escuela y en la universidad, como estudios urbanos y estudios de migraciones. Al igual que todos los estudios inter- e intradisciplinarios los estudios sobre la temática de los derechos humanos encuentran una recepción escéptica por parte de representantes de disciplinas académicas más tradicionales y establecidas. Los defensores de los estudios centrados en los derechos del ser humano deben por tanto argumentar basándose en el significado teórico y causal del objeto de estudio lo que constituye, para decirlo metafóricamente, el boleto de ingreso al mundo escolar y universitario.

Los derechos humanos no constituyen, sin embargo, un conjunto bien delimitado de principios unívocos que deben ser enseñados e implementados acríticamente. Éstos implican, más bien, concepciones normativas y una praxis global que permanentemente puede ser objeto de un examen tanto teórico como práctico. Las declaraciones de derechos humanos y convenciones han sido sometidas a nuevas interpretaciones, revisiones y suplementos. Esto acarrea exigencias es-

peciales a la pedagogía y la didáctica del área. Si se utilizan métodos tradicionales para enseñar los derechos humanos, fácilmente se puede formar la impresión de que la asignatura es de carácter formalista, más o menos a la manera cuando se les informa a los estudiantes cuáles son los diez mandamientos divinos en la Biblia.

Que un estudiante adquiriera conocimientos de cuáles son los artículos que componen la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU y su historia, es sólo el primer paso en la formación/educación sobre estos derechos. Mostrar cómo esos principios han sido interpretados y practicados por distintos actores sociales en diversos contextos es otro paso importante. Se han realizado importantes estudios sobre cómo los niños aprenden a comprender y practicar los principios de los derechos humanos sobre la base de la Convención de los derechos de los niños, por medio de diseños didácticos que apuntan a que los infantes ejerzan mayor influencia sobre su vida cotidiana (Qvarsell, 2007). Poder comprender que los derechos morales están fuertemente relacionados con «el aquí y ahora» en el cual serán practicados —a pesar de la aspiración de éstos de ser universales y atemporales—, es uno de los mayores desafíos pedagógicos en esta área.

## Referencias

- Ajagán-Lester, L. (2000). *“De andra”: afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768-1965)*, (Doctoral thesis, Studies in Educational Sciences, 31). Stockholm: HLS förlag.
- Council of Europe, Conseil de l' Europe (1950). *Convenio Europeo de Derechos Humanos*. Modificado por los Protocolos n°s 11 y 14, completado con el Protocolo adicional y los Protocolos N°s 4, 6, 7, 12 y 13. Disponible en: [http://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_SPA.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_SPA.pdf)
- Glendon, M.A. (2001). *A World Made New: Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration of Human Rights*. New York: Random House.
- Grear, A. (2010). *Redirecting Human Rights: Facing the Challenge of Corporate Legal Humanity*. England: Palgrave Macmillan.
- Harpham, G. (2012). Human Rights in the Humanities. *The Chronicle of Higher Education*, July 23. Disponible en: <http://chronicle.com/article/Human-Rights-in-the-Humanities/132955/> Consultado: 10/05/2013.

- Ignatieff, M. (2001). *Human Rights as Politics and Idolatry*. Princeton: Princeton University Press.
- Lee, S.E. (2013). Education as a Human Rights in the 21<sup>st</sup> Century, *Democracy and Education*, Vol. 21 (1). Disponible en: <http://democracyeducationjournal.org/home/vol21/iss1/1>
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue*. London: Duckworth.
- Morsink, J. (1999). *Universal Declaration of Human Rights: Origins, Drafting and Intent*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Naciones Unidas (1965). *Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su Resolución 2106 A (XX), de 21 de diciembre de 1965, disponible en: [http://www.culturalrights.net/descargas/drets\\_culturals382.pdf](http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals382.pdf)
- Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966*, disponible en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- Naciones Unidas (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Adoptada y abierta a la firma y ratificación, o adhesión por la Asamblea General su resolución 34/180 del 18 de diciembre de 1979. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=15606>
- Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF. 20 de noviembre de 1989. Disponible en: [http://www.unicef.cl/unicef/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=38](http://www.unicef.cl/unicef/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=38)
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. Disponible en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0013>
- Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Adoptado y abierto a la firma ratificación y adhesión por la Asamblea General en su Resolución 2200 A(XXI) de diciembre de 1966. Disponible en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0015>
- Orend, B. (2002). *Human Rights — Concepts and Contexts*. Peterborough, Ontario: Broadview Press.
- Orend, B. (2004). Human Rights Education: Form, Content & Controversy, *Encounters on Education*, Vol. 5, Fall, 61-80.

- Organización de la Unidad Africana (1981). *Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos (Carta de Banjul)*. Aprobada el 27 de julio de 1981, durante la XVIII Asamblea de Jefes de Estado y Gobierno de la Organización de la Unidad Africana, reunida en Nairobi, Kenya. Disponible en: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/1297.pdf?view=1>
- Organización de los Estados Americanos (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos suscrita en la Conferencia especializada Interamericana sobre Derechos Humanos (B-32)* (1969). Disponible en: [http://www.oas.org/dil/esp/tratados\\_B32\\_Convencion\\_Americana\\_sobre\\_Derechos\\_Humanos.pdf](http://www.oas.org/dil/esp/tratados_B32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf)
- Qyarsell, B. (2007). Children's rights and perspective as global educational challenges. *Paideia* N° 42, enero/junio, 23-38.
- Rohidekar, S.R. (2000). U.N. Decade for Human Rights Education. Some Vital Issues, Mohanty, J. (Ed.), *Human Rights Education* (pp. 130-136) New Delhi: Deep & Deep Publications.
- Roth, H. I. (2012). *Är religion en mänsklig rättighet?* Stockholm: Norstedts förlag.
- Roth, H.I. (2004). *Särbehandlingens dimensioner*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Strzelewicz, W. (2001). *De mänskliga rättigheternas historia: från den amerikanska oavhängighetsförklaringen till våra dagar*. Stockholm: Ordfront.
- Tibbits, F. (2008). Human Rights Education, *Encyclopedia of Peace Education*, Teacher's College, Columbia University.

Recibido: 08/03/2013 Aprobado: 08/05/2013