



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

Desafíos actuales de la educación en derechos humanos

Isabelino A. Siede
Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Moreno
e Universidad Nacional de la Patagonia Austral
siedeisabelino@gmail.com

RESUMEN

¿Qué significa hoy educar en derechos humanos? ¿Para quién es relevante que esa educación exista? Este artículo aborda las tensiones entre la expectativa de educación en derechos humanos que predominaba en el contexto inicial de su formulación transnacional y la que se puede postular en la actualidad. A partir de allí, presenta desafíos para la enseñanza en torno a la libertad, la solidaridad y las identidades plurales en igual dignidad, como tópicos de crítica y reorientación de la sociedad contemporánea. El derecho a aprender los derechos humanos incluye también el derecho a mantener abierta la sospecha sobre el uso de esta categoría jurídico-política como herramienta emancipatoria o instrumento de dominación. Afirmar esto conlleva un posicionamiento docente de aprendizaje cooperativo permanente, lejos de cualquier certeza rígida, al evaluar su potencia para educar sujetos críticos, creativos y comprometidos, dispuestos a participar en la construcción de un proyecto colectivo para toda la especie.

Palabras-clave: Educación; Derechos humanos; Currículo.

Desafios atuais da educação em direitos humanos

RESUMO

O que significa educar em direitos humanos hoje? Para quem é relevante que essa educação exista? Este artigo aborda as tensões entre a expectativa de educação em direitos humanos que prevaleceu no contexto inicial de sua formulação transnacional e a que pode ser postulada hoje. A partir daí, apresenta desafios para o ensino em torno da liberdade, solidariedade e identidades plurais em igual dignidade, como temas de crítica e reorientação da sociedade contemporânea. O direito de aprender os direitos humanos também inclui o direito de manter aberta a suspeita sobre o uso dessa categoria jurídico-política como ferramenta emancipatória ou instrumento de dominação. Afirmar isso implica uma posição permanente de ensino cooperativo, longe de qualquer certeza rígida, ao avaliar seu poder de educar sujeitos críticos, criativos e comprometidos, dispostos a participar da construção de um projeto coletivo para toda a espécie.

Palavras-chave: Educação; Direitos humanos; Currículo.



Current challenges of human rights education

ABSTRACT

What does it mean to educate in human rights today? For whom is it relevant that this education exists? This article refers to tensions between the expectation of human rights education that prevailed in the initial context of its transnational formulation and that which can be postulated today. This presents challenges for teaching about freedom, solidarity and plural identities in equal dignity, like topics of criticism and reorientation of contemporary society. The right to learn human rights also includes the right to maintain suspicion about the use of this legal-political category as an emancipatory tool or instrument of domination. Affirming this implies to teachers a permanent cooperative learning position, far from any rigid certainty, when evaluating its power to educate critical, creative and committed individuals, willing to participate in the construction of a collective project for the entire species.

Keywords: Education; Human rights; Curriculum.



Educación y derechos humanos son categorías que se articulan en más de un sentido. Uno de los puntos de encuentro es el *derecho a la educación*, reconocido en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y ampliado en sucesivas declaraciones y convenciones. Un segundo cruce alude a los *derechos en la educación* e incluye la revisión de los dispositivos pedagógicos y disciplinarios que, dentro de la escuela, han colisionado con la dignidad humana o demandan nuevos reconocimientos. Una tercera articulación es *la educación en el derecho*, es decir, el desafío que suscita la inclusión de los derechos humanos como contenido de enseñanza escolar. Se trata, sin duda, de cruces que no son totalmente independientes, pues también se relacionan entre sí. Lo que me interesa abordar en esta oportunidad es, precisamente, un terreno de convergencia: el *derecho a la educación en derechos humanos*. En torno a esta cuestión, es pertinente preguntarse a quién se atribuye ese derecho, en qué se sustenta y cuáles son sus implicancias.

La primera interesada en que se distribuya y fomente la enseñanza sobre derechos humanos es la sociedad en su conjunto, representada en los organismos transnacionales. Apoyada en una amplia legislación, sólo una red extensa y persistente de difusión de los derechos fundamentales puede sostener su conquista y expansión en el tiempo, para todas las personas y para cada una. Esa preocupación estaba presente en los primeros tramos de la concepción contemporánea de los derechos humanos y se expresa en el Preámbulo de la Declaración Universal, donde se afirma:

La Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

En este segmento de aquel texto fundacional, se pueden apreciar ciertos contrapesos entre individuos, instituciones, pueblos y naciones, quienes no asumen las mismas responsabilidades, pero tienen compromisos complementarios: mientras son los Estados los que pueden desarrollar medidas progresivas en la conquista de los derechos humanos, también asumen la tarea de promover la conciencia de quienes habrán de exigirles que lo hagan. La ciudadanía es garante de las acciones y actitudes estatales, algo que sólo puede hacer si conoce aquellos derechos que está en sus manos exigir. Por otra parte, del seno de las sociedades han de surgir las nuevas generaciones de gobernantes y dirigentes sociales, imbuidos desde la infancia de criterios humanitarios en su concepción del poder. El “ideal común” al que se apela al inicio del párrafo es un artificio cultural de construcción esforzada: no basta con la proclamación para que se inscriba como utopía en las conciencias, aunque ese primer paso haya sido muy relevante.

En segundo lugar, son los sujetos de derecho quienes requieren educarse para incorporar y hacer valer aquello que les es reconocido en las normas internacionales de derechos humanos. El derecho a conocer derechos incluye tanto descubrirlos como recrearlos y ofrece oportunidades de denunciar las grietas irresueltas de la sociedad y deliberar sobre los modos de resolverlas. La educación en derechos humanos es un espacio



de provocación cultural, porque enseñar en y para la ciudadanía planetaria significa habilitar al sujeto político que cada joven de la nueva generación ya es, para que tome posición frente al mundo y proyecte los modos de transformarlo y transformarse en él. Se trata de un interés que sólo se hace visible una vez que fue satisfecho y no antes, porque ese es el precio de la ignorancia.

Hay al menos tres áreas en las que la enseñanza de los derechos humanos provee herramientas de emancipación: como educación para la libertad y el ejercicio del propio poder, como educación para la empatía y la solidaridad entre las personas y como educación en identidades plurales e igualitarias. Dedicaremos los siguientes apartados a abordar cada una de esas áreas.

Educación para la libertad

Como respuesta a las violaciones y atropellos, como reacción a las opresiones y las arbitrariedades del poder, la educación en derechos humanos es, en primer lugar, educación para la libertad. Ahora bien, ¿es enseñable la libertad? Pensar la formación escolar en la ciudadanía nos sumerge en una de las aporías pedagógicas presentes desde el mandato ilustrado que dio origen a la escuela pública: ¿cómo se forma a un ciudadano libre si, al mismo tiempo, el orden social y político busca reproducirse a través de las escuelas? En el contexto de un orden social que requiere lealtad, cohesión y sujeción a la ley, educar para la libertad parece, en apariencia, imposible. Toda formación ciudadana debería entenderse, entonces, como educación para la sumisión dentro de un orden político dado. Si extremamos el argumento, un sujeto sería más libre cuanto menor educación hubiera recibido.

Sin embargo, la criatura humana requiere orientaciones y apoyos externos para posicionarse ante el mundo, para guarecerse de los peligros y llegar a la adultez. La guía de la generación precedente no es, en principio, un obstáculo para el desarrollo de un sujeto libre sino su condición de posibilidad:

No hay que olvidar que el niño que llega al mundo es un ser inacabado, incapaz de sobrevivir si nadie le transmite las claves de este mundo. Esta dependencia —que, como bien dice la Convención, nos destina a una forma de inculcación— no es lo contrario de la libertad, sino su condición. Desde que nace, el animal está mucho más predestinado que la cría del hombre —la abeja es consustancialmente monárquica: ¡nadie ha visto jamás una abeja democrática!—, pero el niño debe aprender todo lo que le permitirá sobrevivir y vivir con los demás sin caer en el caos y la destrucción recíproca. Y precisamente porque su lengua, sus comportamientos, sus creencias y sus valores son adquiridos —y no dados e ineludibles— podrá emanciparse. No hay incompatibilidad a priori entre la inculcación y la libertad, sino una profunda solidaridad. Ninguna libertad puede surgir del vacío; toda libertad se construye gracias a la apropiación de datos que logramos mantener a distancia y con los cuales construimos progresivamente una relación de adhesión libre o de rechazo reflexivo (MEIRIEU, 2010, p. 127).

La educación ofrece bases donde asentar la propia libertad, pero es contraria a ella cuando adopta formas autoritarias y, en ese caso, puede generar sujetos frustrados, maniatados o acomodaticios. Al respecto, Primo Levi, ex prisionero de los campos de concentración y fervoroso testigo ante las generaciones de posguerra, se encontró recurrentemente con una pregunta que le resultaba molesta y bastante injusta:



¿Hubo prisioneros que huían del Lager? ¿Cómo no se produjeron reacciones en masa? Estas son de las preguntas que se me dirigen más frecuentemente, y por eso deben nacer de alguna curiosidad o exigencia particularmente importante. Mi interpretación no es optimista: los jóvenes de hoy sienten la libertad como un bien al cual no se puede en ningún caso renunciar; y por eso, para ellos, la idea de la prisión se liga inmediatamente con la idea de la fuga y la revuelta (LEVI, 2005, p. 28).

Aunque desmenuza varios aspectos objetivos que dificultaban o impedían la resistencia y la fuga, Levi se detiene particularmente en los condicionantes subjetivos ligados a la conciencia de la propia libertad y de los derechos de cada sujeto, que percibe de modo contrastante entre los jóvenes de posguerra y los de su propia generación:

La conciencia radicalizada de que la opresión no debe ser consentida, sino más bien resistida, no estaba difundida en la Europa fascista, y era particularmente débil en Italia. Era patrimonio de un círculo restringido de hombres políticamente activos; pero el fascismo y el nazismo los había aislado, expulsado, aterrorizado e incluso, destruido: es necesario no olvidar que las primeras víctimas de los Lager alemanes, en número de centenares de miles, fueron precisamente los cuadros de los partidos antinazis. Faltando el aporte de ellos, la voluntad popular de resistir, de organizarse para resistir, resurgió mucho más tarde, gracias sobre todo a la contribución de los partidos comunistas europeos, que se lanzaron a la lucha contra el nazismo después de que Alemania, en junio de 1944, había imprevistamente agredido a la Unión Soviética rompiendo el acuerdo Ribbentrop-Molotov de septiembre de 1939. En conclusión, reprochar a los prisioneros por la ausencia de rebelión representa sobre todo un error de perspectiva histórica: significa pretender de ellos una conciencia política que hoy es patrimonio, casi común, pero que entonces pertenecía sólo a una élite (LEVI, 2005, p. 32-33).

Es alentador advertir que Levi atribuye a las generaciones de posguerra una conciencia ética más desarrollada y firme ante los autoritarismos desembozados, pero las décadas posteriores mostraron nuevas guerras, dictaduras de crueldad creativa e inconmensurable y estrategias de alienación que doblegaron las voluntades de resistencia de muchos sectores en todo el planeta. Lejos de ser una conquista acabada, la conciencia de la libertad y la responsabilidad de defenderla es una tarea aún abierta e irrenunciable hacia el futuro.

Los derechos humanos no tienen carácter emancipatorio por su contenido o por la legitimidad de los mecanismos mediante los cuales han sido aprobados, sino en tanto sean asumidos como propios por cada sujeto de los derechos allí reconocidos. Ha dicho Rousseau que “la obediencia a la ley que uno se ha prescrito es libertad” (1998, p. 44) y esto no sólo atañe a la posibilidad de deliberar en la instancia de producir las leyes e intervenir en sus enunciados, sino también en la posterior adopción como regla ética de aquellas normas existentes, que cada joven reconoce como justas y pertinentes para fundar un orden social inclusivo y estable. Cada estudiante que llega hoy a las escuelas no tiene por delante la tarea de formular por vez primera las declaraciones fundamentales, pero sí tiene la oportunidad de preguntarse si es preferible un mundo en el que los derechos humanos constituyan el fundamento de la vida social. Recorrer esa pregunta y recrear los fundamentos que dan validez a los documentos ya establecidos como normas transnacionales es un desafío pedagógico de envergadura, que requiere precisas intervenciones didácticas.

Por otra parte, las nuevas generaciones están convocadas a adentrarse en las discusiones de cada circunstancia histórica, para ampliar la agenda de derechos, para acortar



la distancia entre las enunciaciones prescriptivas y los hechos que las contradicen, para adoptar las posiciones políticas que dan forma al estado derecho en cada contexto nacional. ¿Cuáles son las tensiones que, en la actualidad, afectan el ejercicio de la libertad? Sin dudas, las formas clásicas de sujeción siguen vigentes, pues abundan regímenes autoritarios y relaciones de explotación, pero aparecen junto a ellas algunas modalidades nuevas que merecen una atención pedagógica:

El régimen neoliberal transforma la explotación ajena en la autoexplotación que afecta a todas las 'clases'. [...] Y por el aislamiento del sujeto de rendimiento, explotador de sí mismo, no se forma ningún *nosotros político* con capacidad para una acción común. Quien fracasa en la sociedad neoliberal del rendimiento se hace a sí mismo responsable y se avergüenza, en lugar de poner en duda a la sociedad o al sistema (HAN, 2014, p. 18).

Byung-Chul Han describe una experiencia paradójica de la libertad, por cuanto ya no agobia al sujeto un totalitarismo de rostro cruel, sino que lo envuelven las sutilezas de un mercado que reduce la felicidad a una mercancía y domina mediante técnicas de seducción. La luminosa e hiperconectada libertad del capitalismo tardío no es mucho más que una ilusión, útil para amarrar desde la infancia a cada sujeto en una voluntaria esclavitud de deseos manipulados. Los rasgos que describe no se alejan demasiado de la distopía que planteara Huxley en el período entre las dos grandes guerras:

He aquí [...] el secreto de la felicidad y la virtud: amar lo que hay obligación de hacer. Tal es el fin de todo el acondicionamiento: hacer que cada uno ame el destino social del que no podrá librarse (HUXLEY, 1952, p. 196).

La imagen de una dictadura que basara su eficacia en la amabilidad y que llevara a los grupos subalternos a ofrecer gozosamente su sumisión incondicional podía resultar extraña en la plenitud de los regímenes totalitarios de entonces, pero anticipaba algo de lo que se fue gestando en las décadas posteriores: el sujeto enamorado de las cadenas placenteras del consumo y la autoexplotación disfrazada de felicidad.

En este contexto, la educación en derechos humanos debería incluir herramientas críticas para comprender procesos sociales y develar intereses sectoriales en las disputas de poder y de riqueza, pero también tendría que colaborar en la revisión de las propias prácticas de ejercicio de la libertad. Al mismo tiempo, la enseñanza de los derechos humanos habría de promover la capacidad de soñar, la posibilidad de imaginar alternativas de organización social que busquen quebrar los sutiles hilos de la dominación posmoderna.

Educación para la solidaridad

Si bien la libertad es uno de los valores fundantes de una cultura de los derechos humanos, su ideal de autonomía personal resulta insuficiente para abarcar los desafíos que esta presenta, pues puede degradarse, como hemos señalado más arriba, hacia discursos individualistas, meritocráticos y de complacencia con el orden instituido. Ante el terrorismo de Estado, en sus diversas variantes, una de las preguntas más difíciles de desentrañar es cómo fue posible que las sociedades aceptaran con bastante pasividad lo que ocurría delante de sus ojos, que naturalizaran el horror o lo justificaran bajo ciertas circunstancias, que



asumieran parte de la ideología y cosmovisión oficial incluso a contramano de los discursos institucionales de sus pactos fundacionales. Esta pregunta no desconoce la existencia, en todos los casos, de grandes o pequeños gestos de resistencia por parte de algunos sectores, sino que alude al conjunto de la sociedad.

En condiciones opresivas, no es posible establecer cuánto de la inacción social expresa algún grado de consenso y cuánto es fruto del temor, pues el terrorismo estatal induce miedo o terror en la población civil a fin de alcanzar sus objetivos o fomentar comportamientos que no se producirían por sí mismos, justificando dichas actuaciones por razones de Estado. En ese contexto, una porción importante de la sociedad parece asumir que la muerte de algunos miembros es esperable y forma parte de los costos ineludibles del orden social, de la paz o del progreso. Los derechos individuales de algunas personas, grupos minoritarios o sectores caracterizados por un rasgo peculiar se sacrifican ante el altar de la patria, del orden o de un bien común definido por quienes detentan los atributos del poder estatal.

Ahora bien, esa inducción, que se da en las particulares circunstancias de regímenes fuertemente autoritarios, tendría pocas probabilidades de éxito si no se asentara en algunos parámetros culturales previos, que allanan su tarea y la ligan a sentimientos y discursos fácilmente reconocibles para la sociedad receptora. En esa línea, diversos trabajos recuperan el lugar relevante que tienen los procesos educativos de la infancia en la instauración de un orden social opresivo. Por ejemplo, la película “Das weisse band. Eine deutsche Kindergeschichte” (MICHAEL HANEKE, 2009), título traducible al español como “La cinta blanca. Una historia infantil alemana”, da cuenta de una íntima relación entre los procesos de crianza y la construcción de un marco representacional o un conjunto de actitudes favorables a que se cometan actos aberrantes, como los sucedidos en la Shoá. Las experiencias más traumáticas de la historia humana no se asientan sobre la falta de conciencia de la propia dignidad sino en el desapego y la falta de empatía hacia los semejantes, tal como describe Adorno:

Si la frialdad no fuera un rasgo antropológico general, esto es, propio de la constitución de los seres humanos tal como estos son realmente en nuestra sociedad, y si éstos no fueran, consecuentemente, de todo punto indiferentes a los que les ocurre a los demás, con excepción de unos pocos con los que están íntimamente unidos y con los que comparten intereses, Auschwitz no hubiera sido posible; las personas no lo hubieran tolerado (ADORNO, 1998, p. 89).

En tal sentido, la pedagogía ilustrada no dio batalla a las crueldades de las guerras modernas y, en muchos casos, les sirvió como fundamento. Al revisar su legado, inscripto en las tradiciones de la educación contemporánea, la enseñanza de los derechos humanos no debería centrarse sólo en el reconocimiento de los atributos propios, sino también en la construcción de compromisos con la defensa de los derechos igualitarios para las demás personas. Ningún derecho es plenamente reconocido si no alcanza, al mismo tiempo, a cada ser humano. Esta aseveración conlleva la necesidad de ligar la defensa de la propia libertad a la responsabilidad por el destino de los semejantes:

La subjetividad se convierte en subjetividad humana no solamente cuando el sujeto



individual es capaz de decidir cómo debe ser y cómo orientar su vida, sino también cuando es capaz de darse cuenta, además, de la vida del otro, cuando *responde* del otro, de su sufrimiento y su muerte. Esta decisión —responder del otro— no se basa en un principio de autonomía o de libertad personal, sino de responsabilidad. La decisión es *heterónoma*: depende de una responsabilidad radical y originaria. *Sólo siendo responsables del Otro, de su vida y de su muerte, de su gozo y de su sufrimiento, accedemos a la humanidad* (BÁRCENA Y MÈLICH, 2000, p. 17).

La libertad personal cobra un sentido renovado en la lucha solidaria por la libertad igualitaria y colectiva. Si esta ligazón entre defensa de sí mismo y solidaridad es fruto de una revisión profunda de los hechos aberrantes de las grandes contiendas, no es menos cierto que se recrea en situaciones de menor visibilidad y mayor cercanía en el tiempo, pues los procesos culturales de la modernidad tardía conllevan tendencias favorables a la desobjetivación. La mediación tecnológica de las relaciones sociales y la preocupación del mercado por instalar prácticas clientelares desde la primera infancia, diluyen los lazos comunitarios y los compromisos intersubjetivos:

Llamo pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. [...] La trata y la explotación sexual practicadas en estos días son los más perfectos ejemplos y, al mismo tiempo, alegorías de lo que quiero decir con pedagogía de la crueldad. Es posible que eso explique el hecho de que toda empresa extractivista que se establece en los campos y pequeños pueblos de América Latina para producir commodities destinadas al mercado global, al instalarse trae consigo o es, inclusive, precedida por burdeles y el cuerpo-cosa de mujeres que allí se ofrecen. Cuando hablo de una pedagogía de la crueldad me refiero a algo muy preciso, como es la captura de algo que fluía errante e imprevisto, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital (SEGATO, 2018, p. 11).

El mercado deshumaniza, cosifica e invita a establecer relaciones utilitarias, que resultan crueles en sus formas y resultados. Una pedagogía que, por el contrario, desplace las crueldades en beneficio de la ternura, el compromiso interpersonal y el cuidado del otro, tiene en los derechos humanos un puntal donde asentarse. Es el reconocimiento de la humanidad que nos iguala lo que establece ligazones y empatía desde los primeros años de vida de cada sujeto. Para tal fin, la grupalidad y el intercambio cotidiano que provee la experiencia escolar es una herramienta potente. El encuentro “cara a cara”, en tiempos de virtualidades que acercan a las personas alejadas tanto como alejan a las que están a pocos pasos, es una propuesta contracultural. Los discursos que reclaman a las escuelas la incorporación de nuevas tecnologías no deberían perder de vista los costos que eso conlleva, al espejar las prácticas del sistema educativo con lo que ocurre en hogares y ámbitos de trabajo. Esos costos se hacen visibles en las experiencias de homeschooling, una opción educativa en la cual las familias deciden educar a niñas y niños fuera de las instituciones especializadas tanto públicas como privadas. Allí se pueden remedar la enseñanza de contenidos académicos, pero se deprecian las condiciones para construir ciudadanía, para relacionarse con personas diferentes y para atravesar los desafíos de la construcción de proyectos grupales. Es cierto que la lejanía mitiga los riesgos de conflictos, agresiones y actitudes violentas entre pares, pero también impide que se desplieguen los procesos de



resolución y superación cooperativa de tales conductas.

En definitiva, la incorporación de los derechos humanos como categoría fundante de las representaciones sobre el mundo social se enriquece enormemente si ocurre en el contexto de relaciones grupales con compañeros y compañeras que atraviesan procesos semejantes de aprendizaje. Al mismo tiempo, es conveniente advertir sobre los riesgos de que la integración a un grupo particular establezca límites demasiado estrechos a la socialidad de cada sujeto, como veremos en el siguiente apartado.

Educación en identidades plurales e igual dignidad

Una de las preocupaciones fundantes de los sistemas educativos, surgidos al calor de la creación y expansión de los Estados nacionales, fue fomentar identidades homogéneas en territorios poblados por grupos sociales diversos y, a veces, inestables, con tradiciones disímiles e intereses no siempre compatibles. Allí donde primaban lógicas identitarias ligadas a las creencias religiosas, a las disputas interregionales, a las comunidades particulares de pertenencia, la educación de cuño nacional buscó que la identificación patriótica se erigiera por encima de esos u otros rasgos y ligara las lealtades a un supuesto bien común de límites coincidentes con los del propio país. En el currículo, esa intención se plasmó, prioritariamente, a través de la enseñanza de una lengua común, la Geografía y la Historia nacional, entendida esta última como la imposición de un relato aglutinante de las narrativas antes dispersas y contrastante con las narrativas de sociedades extranjeras. Afirma Mario Carretero que:

la historia parece ser muy eficaz para hacernos sentir miembros del grupo con el que compartimos 'algo', que por regla general, está formulado en un relato primigenio; además, ese mismo relato nos separa de aquellos que no pertenecen al grupo. La historia [...] es, por lo tanto, el instrumento privilegiado para discriminar entre 'nosotros' y 'los otros', instancia en que se construye una identidad relacional (CARRETERO, 2007, p. 35-36).

Desde la instauración de sistemas educativos centralizados en torno a los Estados nacionales, la enseñanza escolar de la historia ha procurado establecer un “nosotros”, dentro del cual ha de refugiar su identidad social cada sujeto, diferenciándose de otros “nosotros” posibles. Por un lado, se diferencia de los “nosotros” contruidos en otras naciones, a los que a veces se mira con desdén, odio o resquemor. El efecto más radical de ese sesgo nacionalista fue la disposición a morir por la patria o matar por ella cuando las circunstancias así lo requirieran, tal como se vio en las guerras del siglo XX. Por otro lado, la comunidad imaginada a través de la enseñanza escolar deja de lado otros “nosotros” posibles dentro de la misma sociedad, pues han de quedar subsumidos en la lealtad al colectivo nacional.

En ambas direcciones, se trata de una operación pedagógica que se ve amenazada por la enseñanza de los derechos humanos, por cuanto ella pretende, por un lado, ampliar el “nosotros” al conjunto de la especie humana y, por otro, reconocer a los sectores que padecen exclusiones y vejámenes específicos vinculadas a las relaciones de género, las discapacidades, las creencias religiosas, las minorías étnicas, etc.

En la primera vía se instalan las tensiones entre las demandas del patriotismo y las del cosmopolitismo presente en los derechos humanos. En muchos países, se ha buscado durante varias décadas resolver esas tensiones por mera yuxtaposición de lógicas que no



son fácilmente compatibles. Se torna conveniente, por el contrario, ahondar en esa brecha para revisar de raíz el planteo homogeneizador de las identidades nacionales. Lo planteó claramente Martha Nussbaum en un texto que suscitó debate:

Los partidarios del nacionalismo político y educativo acostumbran a hacer una débil concesión al cosmopolitismo. Pueden sostener, por ejemplo, que aún cuando las naciones debieran, en general, basar la educación y el debate político en valores nacionales compartidos, el compromiso con los derechos humanos básicos debería ser parte de todo sistema educativo nacional, y que, en cierto sentido, este compromiso propiciaría la unidad de muchas naciones. Ésta parece ser una apreciación equitativa acerca de la realidad práctica; y el énfasis en los derechos humanos es ciertamente necesario en un mundo en el que las naciones interactúan constantemente (o, al menos, eso es lo que sería de desear) en términos de justicia y respeto mutuo. Pero ¿es suficiente? ¿Basta con que nuestros estudiantes aprendan que, por encima de todo, son ciudadanos de los Estados Unidos, aunque deben respetar los derechos humanos básicos de los ciudadanos de la India, Bolivia, Nigeria y Noruega? ¿O deberían, como es mi opinión, además de prestar una atención especial a la historia y a la situación actual de su propia nación, aprender bastante más de lo que suelen sobre el resto del mundo en el que viven, sobre la India, Bolivia, Nigeria y Noruega, así como sus respectivas historias, problemas y éxitos comparativos? ¿Deben aprender únicamente que los ciudadanos indios poseen unos derechos humanos básicos iguales, o deberían también saber algo acerca de los problemas del hambre y la contaminación en la India, así como de las implicaciones de estos problemas en el hambre y la ecología globales? Y lo más importante de todo, ¿se les debería enseñar que, por encima de todo, son ciudadanos de los Estados Unidos, o más bien debería enseñárseles que, más allá de eso, son ciudadanos de un mundo de seres humanos y que, aunque ellos se encuentren situados en los Estados Unidos, tienen que compartir este mundo con los ciudadanos de otros países? (NUSSBAUM, 1996, p. 16- 17).

Tales interrogantes contrastan con las tradiciones nacionalistas de los sistemas educativos nacionales y es lógico suponer que tienen resonancias diferentes en los países centrales y en los de la periferia económica y cultural del planeta. Asimismo, no resuenan del mismo modo hoy que cuando fueron enunciados, pues la historia mundial ha acumulado nuevas irregularidades y prepotencias. Sin embargo, contienen uno de los núcleos fundantes del estado de derecho supranacional: el reconocimiento de la humanidad en cada ser humano, más allá de las identidades particulares.

La fuerte interdependencia de la sociedad global se expresa en una comunicación multidireccional por redes y medios en constantes procesos de renovación. Algunas voces se escuchan por los altavoces de la maquinaria cultural hegemónica y otras voces requieren aguzar la escucha para hallar lo que queda encerrado en los pliegues mediáticos, tímidamente excluido o deliberadamente oculto. Sólo advirtiendo esas voces periféricas será posible que las sociedades de los países centrales construyan una imagen acabada de sí mismos y sólo dando la palabra a quienes no la ejercen habitualmente la escuela será generadora de una visión del mundo más rica, pluralista e inclusiva. Por eso, es necesario que las puertas del currículo escolar se abran a historias más amplias, geografías diversas y otras experiencias de vida en el mundo, para que ellas enriquezcan el acotado mundo de cada niño y cada niña. El discurso autocentrado que anida en las tradiciones nacionalistas de las escuelas puede generar anteojeras deformantes para ver el mundo y para entender el lugar que cada cual ocupa en él.

Asimismo, dentro de cada país se torna indispensable abrir la propuesta curricular a la



diversidad de tradiciones culturales y elecciones de vida, para reconocer el derecho de cada sujeto a desarrollar su identidad particular en condiciones igualitarias. El patriotismo es una lealtad relevante pero no es hoy la única fuente nutricia de las identidades ni tiene legitimidad para imponerse sobre otras. El desafío de constituir una sociedad pluralista radica en articular las lealtades de modo que a nadie se le exija que renuncie a ser quien es para formar parte de la nación. Los crujientes derroteros de muchos pueblos en el siglo XX llevan a considerar que no es la diferencia lo que debilita a las naciones, sino las homogeneizaciones forzosas, el acallamiento de las disidencias y la segmentación en guetos de clase.

En esa dirección, el desafío de la escuela es desmontar aquellos dispositivos pedagógicos que aún insisten en homogeneizar las diferencias y explorar alternativas para incluirlas en una identidad colectiva siempre abierta, flexible y dispuesta a revisarse a sí misma. Ciudadanas y ciudadanos necesitamos recrear nuestras lealtades en un plexo de identidades múltiples, que nos comprometan con las comunidades de las que participamos, que trasciendan nuestros intereses individuales hacia proyectos colectivos y, al mismo tiempo, mantengan vivo el fuego de la diversidad que enriquece la vida social.

Es cierto, hoy como ayer, que las lealtades múltiples pueden entrar en pugna. El derrotero del siglo pasado y los primeros pasos del siglo XXI muestran cuán peligroso ha sido promover que la nación exija lealtades incondicionales. Por el contrario, el reconocimiento de identidades múltiples en cada sujeto exige mantener abierta la pregunta sobre las identidades sin verlas como impugnación del proyecto colectivo. El desenvolvimiento de las contradicciones que generan compromisos contrastantes habilita la deliberación política sobre el reconocimiento de nuevos derechos y la adecuación de las instituciones para dar cabida a la diversidad legítima.

Las murallas que antes segregaban a propios y ajenos entre países diferentes, hoy crecen también dentro de cada país, sea por razones étnicas y culturales, por géneros en disputa o por desigualdades de clase. Las escuelas son, en muchos casos, territorio y objeto de las disputas para erigirlas como factor de segregación. Las clásicas denuncias de los años '70 sobre los circuitos educativos diferenciales tiene hoy una vigencia inusitada. Una de las notas distintivas del siglo XXI, particularmente en América Latina, es el aumento de la desigualdad, que suscita fracturas sociales en ámbitos diversos. Los distintos segmentos de la sociedad interactúan poco, se mezclan menos y ya no comparten proyectos de vida. Esta fragmentación social tiene un fuerte impacto en la experiencia escolar, pues niñas y niños tienden a compartir espacios cada vez más parcelados y exclusivos para quienes tienen una misma condición social. Obviamente, la fragmentación de la sociedad causa mayores zozobras a los sectores de menores ingresos, pues a ellos se reservan las propuestas menos atractivas, pero en conjunto, todas las clases sociales se ven desfavorecidas en su experiencia formativa:

Día tras día, se niega a los niños el derecho a ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños



(GALEANO, 2004, p. 11).

Ante ese mundo inhóspito, que degrada los procesos formativos de la infancia y la juventud, el espacio del aula puede ser una alternativa donde hallar modos de subjetivarse, donde cada sujeto pueda ampliar sus horizontes culturales y hallar la materia prima para elaborar proyectos de vida que tuerzan los destinos inexorables. Para eso, la enseñanza de los derechos humanos ha de incluir las historias de quienes lucharon para hacerlos valer, quienes desafiaron las desigualdades y las exclusiones, quienes aunaron voluntades en movimiento de resistencia y creación de nuevas condiciones sociales. La mera alusión a las víctimas y las vejaciones no es una herramienta útil en la construcción de identidades si no se enriquece con la reflexión sobre la capacidad de respuesta y la gestación de alternativas.

En síntesis, la escuela puede ser un espacio de encuentro de distintas tradiciones, creencias disímiles y estilos de vida contrastantes, donde recrear el lazo social como un compromiso con reglas de convivencia y proyectos compartidos. El único compromiso ineluctable es con la dignidad humana: la igualdad que importa no es la que homogeneiza, sino la que se conquista dando a cada cual las condiciones de vida, de vivienda, de trabajo y de salud que necesita para construir su proyecto de búsqueda de la felicidad. Ese es el compromiso que una educación política basada en los derechos humanos debe suscitar de modo irrenunciable.

Los derechos humanos en una agenda pedagógica de la emancipación

El derecho a aprender los derechos humanos incluye, finalmente, el derecho a mantener abierta la sospecha sobre el uso de esta categoría jurídico-política como herramienta emancipatoria o instrumento de dominación. La preocupación por garantizar la dignidad de todos y de cada uno es hoy más relevante y urgente que nunca, pero las prepotencias del mercado, las múltiples facetas de la exclusión y las formas abiertas o sutiles de violencia contra las personas se hacen hoy tanto en nombre de los derechos humanos como contra ellos. Boaventura de Sousa Santos lo advierte en estos términos:

¿Habrá sido coincidencia que la hegemonía de los derechos humanos se acentuó con la derrota histórica del socialismo simbolizada en la caída del Muro de Berlín? Si todos concuerdan con la bondad de los derechos humanos, ¿ganan igualmente con tal consenso tanto los grupos dominantes como los grupos dominados? ¿No habrán sido los derechos humanos un artificio para centrar las luchas en temas sectoriales, dejando intacta (o hasta agravada) la dominación capitalista, colonialista y patriarcal? ¿No se habrá intensificado la línea abisal que separa a los humanos de los subhumanos, sean estos negros, mujeres, indígenas, musulmanes, refugiados o inmigrantes indocumentados? Si la causa de la dignidad humana, noble en sí misma, fue entrampada por los derechos humanos, ¿no será tiempo de desarmar el engaño y mirar hacia el futuro más allá de la repetición del presente? Estas son preguntas fuertes, preguntas que desestabilizan algunas de nuestras creencias más arraigadas y de las prácticas que señalan el modo más exigentemente ético de ser contemporáneos de nuestro tiempo. Son preguntas fuertes para las cuales solo tenemos respuestas débiles (SOUSA SANTOS, 2018).

El interés de los poderosos del planeta por licuar las disputas ideológicas detrás de una supuesta ética universal e indiscutible de los derechos humanos y la obsesión de los paladines de Occidente por verse a sí mismos como libertadores de yugos culturales



ancestrales que siempre afectan a terceros y nunca a los propios son motivo suficiente para no entregar la confianza livianamente. En tal sentido, una educación ciudadana de carácter emancipatorio incluye la crítica y el cuestionamiento de todos los discursos sociales — incluyendo el de los derechos humanos—, la gestación argumentativa de horizontes hacia los cuales avanzar y el ensayo de criterios y mecanismos para la marcha.

Afirmar esto conlleva un posicionamiento docente de aprendizaje cooperativo permanente, lejos de cualquier certeza rígida. A diferencia de otros contenidos escolares, que llegan al currículo luego de haber sido validados e institucionalizados en ámbitos académicos, los derechos humanos mantienen desde el aula su ligazón con debates políticos, jurídicos, éticos e ideológicos que no se puede desconocer sin cercenar su potencialidad formativa. Antes bien, al andar vamos construyendo un camino curricular que seguiremos puliendo en las prácticas del aula. En definitiva, se trata de invitar a pensar los derechos humanos como herramienta de construcción de una sociedad más justa. Con ese horizonte y desde un enfoque didáctico problematizador (SIEDE, 2007), los derechos humanos pueden funcionar, para los estudiantes, como vara de medición y como instrumento de acción política. Es obvio que no coinciden con la realidad, pues para ello fueron formulados: para tensionar la realidad hacia ese “ideal común” formulado en 1948 y siempre abierto a nuevas revisiones y ampliaciones. En tal sentido, necesitamos rescatar aquellas demandas de criticidad y compromiso que ya estaban presentes en la formulación de 1948, con los reajustes que mencionamos, aunque también convendría habilitar el camino de la creatividad cooperativa en la construcción de respuestas nuevas a las piedras con que tropezamos recurrentemente en la cultura política de las últimas décadas.

Un abordaje situacional —que aborde casos, historias de vida, conflictos de intereses y demandas insatisfechas de justicia— permite problematizar los derechos, si podemos enfocarlos en la tensión productiva entre hechos y derechos, pues todo derecho es heredero de la injusticia, porque es ella la que enciende la necesidad de establecer normas justas. Sostiene Catharine Mackinnon que los derechos humanos, tal como fueron adoptados por la comunidad internacional a mediados del siglo XX, son herederos directos de las atrocidades cometidas inmediatamente antes:

El horror frente al holocausto sustenta la moralidad moderna. Nadie sabe qué es el bien, pero casi todos saben que el holocausto fue malo. Tal vez no sabemos qué significa humano, pero el holocausto fue inhumano (MACKINNON, 1998, p. 104).

Esta autora alude a ese origen histórico para enfatizar la escasa presencia de las cuestiones de género en esa moralidad reactiva, que puso la lupa sobre algunos aspectos y relegó otros. Desde cada tiempo presente, la pregunta sobre las injusticias actuales abre también la inquietud por ampliar la conquista de derechos, por avanzar hacia aspectos antes no contemplados (o deliberadamente relegados), pues los derechos humanos son una construcción siempre abierta: las violaciones a la dignidad suscitan demandas por derechos y la enunciación de derechos plantea un horizonte de construcción. La distancia entre ambos existe y existirá siempre, pero la acción política puede acortar esa brecha.

Lo advertía Hugo Zemelman dos décadas atrás, cuando cerraba el siglo que vio nacer la expresión transnacional de los derechos humanos, porque el milenio que advenía requeriría



un sujeto despierto y ágil en su respuesta ante las nuevas formas de dominación:

Lo que persigue esta homogeneización cultural es que los individuos como tales, por una parte comiencen a exaltarse como individualidades soberanas -yo soy importante, no los otros; yo soy el importante, no la solidaridad-; pero, or otra parte, inmediatamente se siga una especie de reducción de ese ciudadano redentor. Esa reducción consiste en decir: señor ciudadano, ya ha logrado usted ser ciudadano. Pregúntese ahora, ¿para qué sirve ser ciudadano? Lo que se busca es una minimización del ser humano. Una disminución de la capacidad del ser humano de construir su destino, de ver las diferencias y de construir su realidad: un ser humano mínimo, un sujeto mínimo, un sujeto que apetezca lo mismo, que no demande excesivas cosas, en una palabra, que no ejerza presiones, que viva feliz en el equilibrio. Y ese equilibrio, si ustedes analizan América Latina, es la pobreza y la marginalidad (ZEMELMAN, 1999, p. 215).

El derecho a dar y recibir educación en y para los derechos humanos es, en síntesis, abrir la posibilidad de que nadie quede excluido en la construcción de un destino colectivo que nos compromete como especie. Ese es el desafío que nos propusimos echar a circular: el derecho de cada criatura humana a recibir los materiales con los cuales labrar su modo de estar en el mundo y sus posibilidades de articulación con las luchas colectivas que eso supone.

Referencias

- ADORNO, Theodor W. **Educación para la emancipación**. Madrid: Morata, 1998.
- BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. **La educación como acontecimiento ético**. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000.
- CARRETERO, Mario. **Documentos de identidad**. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- Declaración Universal de Derechos Humanos**, Adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.
- GALEANO, Eduardo. **Patatas arriba**. La escuela del mundo al revés. Buenos Aires: Catálogos, 2004.
- HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**. Barcelona: Herder, 2014.
- HUXLEY, Aldous. "Un mundo feliz" en su **Obras completas**. Barcelona: José Janés Editor, 1952.
- LEVI, Primo. **Entrevista a mí mismo**. Buenos Aires: Leviatán, 2005.
- MACKINNON, Catharine A. "Crímenes de guerra, crímenes de paz" en Shute, Stephen y Hurley, Susan (Comps.). **De los derechos humanos**. Madrid: Trotta, 1998.
- MEIRIEU, Philippe. **Una llamada de atención**. Carta a los mayores sobre los niños de hoy. Barcelona: Planeta, 2010.
- NUSSBAUM, Martha. **Los límites del patriotismo**. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial". Barcelona: Paidós, 1996.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Del contrato social**. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- SEGATO, Rita. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Buenos Aires: Prometeo, 2018.
- SIEDE, Isabelino. **La educación política**. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires: Paidós, 2007.



SIEDE, Isabelino. **Peripecias de los derechos humanos**, en el currículo escolar de Argentina. Buenos Aires: Eudeba, 2016.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Los conceptos que nos faltan**. Jornal Página/12. Buenos Aires, 20 de agosto de 2018. Edición digital en: <https://www.pagina12.com.ar/136411-los-conceptos-que-nos-faltan>

ZEMELMAN, Hugo. “La historia se hace desde la cotidianeidad” en Dieterich, Heinz y otros (1999). **Fin del capitalismo global**. El nuevo proyecto histórico. Buenos Aires: Editorial 21, 1999.

Recebido em: 24/06/2020

Aceito em: 26/07/2020