

Estado y Ciudadanía: el rol de la educación en DDHH para su construcción cultural y política.

Howard Richards y Alicia Cabezudo

Adelantamos la tesis de que hay una oportunidad prometedora y desafiante que tenemos los profesores para cambiar en sentido positivo el rumbo de la historia. Es una oportunidad también peligrosa. Cuando usamos la frase “rumbo de la historia” tenemos en mente la diferencia entre, por una parte, los innumerables sucesos que pasan; y, por otra, aquellos sucesos, o constelaciones de sucesos, que cambian de una manera fundamental la forma de vida de un pueblo, o de unos pueblos. En este sentido, el golpe de estado en Chile del 11 de septiembre de 1973 y la revolución industrial en Europa de los últimos decenios del siglo XVIII y los primeros decenios del siglo XIX eran cambios de rumbo.

Muchos puedan estar de acuerdo que la actual forma de vida de la humanidad no es ni sostenible ni justo, y por eso debe cambiar, pero se sentirán incrédulos ante la tesis que los profesores pueden cambiarla.

Aclaremos que nosotros no creemos que ningún ser humano -como puedes ser tú o yo o Augusto Pinochet o Donald Trump-, ni ninguna clase de ser humano -como puede ser el profesorado o el proletariado o el empresariado o la casta militar- pueden ser considerados entre los motores principales que determinan el rumbo de la historia. Si por “motor” se entiende un poder causal cuya fuerza explica por qué los desenlaces de la historia son los que son, destacaríamos la fuerza de las estructuras sociales (sociales, pero por ende culturales). Las estructuras (vale decir las relaciones materiales entre posiciones sociales, por ejemplo, la posición de dueño o la posición de empleado)¹ siguen definiendo el cauce de la vida humana generación tras generación mientras los seres humanos nazcamos, pasemos nuestros breves años en este planeta, y muramos.

¹ Douglas Porpora, quien en una serie de escritos ha analizado el concepto de “estructura social” termina definiéndola como “relaciones materiales entre posiciones sociales y constructos sociales.” Creemos que un “constructo social” sería una institución socialmente construida como la propiedad o el matrimonio. Douglas Porpora (2016), *Reconstructing Sociology*. Cambridge UK: Cambridge University Press, p. 98.

Durante los últimos siglos las estructuras sociales más potentes han sido aquellas que constituyen el capitalismo.² Salvador Allende se destacó por ser una persona que quiso cambiar el capitalismo, pero al fin de cuentas lo que más explica por qué se estableció el capitalismo en Chile, por qué hubo resistencia e intento de superación, y por qué el capitalismo fue impuesto de nuevo en forma violenta no es ninguna persona. Es la estructura social que constituye un “régimen de acumulación” o, quizás mejor dicho, una serie de regímenes de acumulación.³ Esta última frase se refiere a la necesidad física de acomodar el Estado y - en fin - todas las instituciones, al imperativo de mantener condiciones favorables para la acumulación de capital, puesto que la producción y, por ende, la vida dependen de ella. También las fuerzas de la ecología, las fuerzas del progreso científico y tecnológico, la fuerza militar, y quizás otras⁴, superan el poder de las personas para determinar el rumbo de la historia.

Sugerimos que los docentes poseen ahora una oportunidad para cambiar el rumbo de la historia porque estimamos que las fuerzas principales que la mueven han colocado a la función docente en un papel estratégico. Sugerimos que hoy en día la historia es más que nada una lucha de la educación contra la ignorancia. Hay una convergencia de intereses porque a nadie le conviene la extrema desigualdad y la exclusión social actual. Hay un déficit de aprendizaje.

Primero, explicaremos nuestra tesis con referencia principalmente a Chile y a América Latina. Existe una oportunidad prometedora. Segundo, mencionamos cinco peligros principales dentro del espacio disponible en este capítulo. Tercero, sugerimos cómo la educación puede conjurarlos. Cuarto, bosquejamos una propuesta pedagógica para la enseñanza de los DDHH en el siglo veintiuno, con un principio de participación y un principio de crítica, a fin de mostrar como una tesis de transformación estructural se puede plasmar en acción educativa.

La oportunidad

² La palabra “capitalismo” se utiliza en su sentido común. Para ser más exactos se debe hablar de aquellas estructuras que constituyen los mercados y generan el individualismo capitalista moderno. Ver Howard Richards (2004) *Understanding the Global Economy*. Santa Barbara, Peace Education Books. Disponible en forma electrónica como Google Book.

³ La tesis de que los intentos en el siglo veinte de establecer la democracia social fracasaron por su incompatibilidad con la estructura cultural básica de la modernidad es defendida por Howard Richards y Joanna Swanger (2006) en *The Dilemmas of Social Democracies*, Lanham MD, Rowman and Littlefield, con estudios de casos de España, Suecia, Austria, Sud África, Indonesia, y Venezuela. Aunque la idea de régimen de acumulación fue acuñada por Michel Aglietta y anticipada por Pierre Bourdieu y Alphonse Passeron, su desarrollo para analizar la transición de un régimen (Keynesiano/Fordista) a otro (neoliberal) se debe a David Harvey. *La Condición de la Postmodernidad*. Madrid: Ammorortu, 2008.

⁴ En los múltiples tomos de su crítica al materialismo histórico Anthony Giddens atribuye al marxismo la tesis que las fuerzas económicas determinan la historia y la contraste con la tesis que las fuerzas políticas la determinan. Niklas Luhmann destaca el poder de “sistemas,” mientras Jared Diamond él de factores ecológicos.

De partida, en nuestra sociedad de conocimiento, que algunos han llamado pos-capitalista porque el conocimiento, y no el capital, ha llegado a ser el factor clave de la producción, la educación es un factor principal que decide el éxito o el fracaso en la vida. No es accidental que mientras las grandes luchas sociales de ayer acontecieron en fábricas, las de hoy acontecen en escuelas y universidades. Pero tenemos en mente una oportunidad más específica que el auge general del peso político del sector educativo. Es la oportunidad creada por la presencia en el currículo de los derechos humanos como tema curricular y como eje transversal de aprendizaje.

Cuando cayeron las dictaduras que habían dominado en la mayor parte de América Latina en los años setenta y ochenta, los gobiernos de los recuperados estados democráticos se dieron cuenta que la supervivencia de la democracia como forma de gobierno y como forma de vida dependía de inculcar en la población conocimiento acerca de los derechos humanos y una ética de respeto hacia éstos. Desde entonces, los objetivos generales en la educación latinoamericana han tendido a lograr en el alumno un conocimiento progresivo de la comunidad en que vive como base para su inserción operativa en la realidad circundante, la que sería utilizada como punto de partida hacia un conocimiento y respeto acerca de los valores de la vida democrática. En este proceso, la defensa de los Derechos Humanos, los valores democráticos y la convivencia pacífica han llegado a constituir núcleos didácticos fundamentales.

Siendo la difusión y práctica de los DDHH una perspectiva transversal y presente en casi todas las asignaturas, se consideró a la historia y a la educación cívica como ejes fundamentales de esta propuesta. Sus contenidos básicos tienden a una educación para la solidaridad, la libertad y el ejercicio de derechos, profundizando principios igualitarios y cooperativos. Se intentó lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje una incorporación gradual de valores y normas de conductas generalmente aplicables a situaciones concretas, que irían formando un estilo de vida abierto y participativo, con una percepción crítica de la realidad cercana y del mundo en que vivimos. Se intentaba preparar al alumno para el ejercicio de sus deberes y derechos como ciudadano, basado en el respeto por las libertades democráticas, y el cumplimiento paulatino de los derechos sociales. Este punto acerca de los derechos sociales es central y no periférico, no solamente porque al igual que los DDHH de primera generación son materia de consensos internacionales, sino también porque en la práctica el respeto por el Estado de Derecho y las garantías de primera generación (por ejemplo, contra la tortura) son socavados por la injusticia

social, la extrema pobreza y la inseguridad.⁵ Ni siquiera la seguridad elemental contra la violencia física queda intacta en una sociedad injusta y, por eso, desordenada y conflictiva. Se trataba de desarrollar principios éticos y capacidad de juicio, imprescindible para hacer del alumno un ciudadano activo y comprometido en una región que despertaba nuevamente a las democracias.

En casi todos los países y, fundamentalmente además de Chile, en *Argentina, Uruguay, Brasil, Bolivia y Perú* el esquema de contenidos a desarrollar en todos los niveles considera un marco conceptual que incluye dos corpus de conocimientos fundamentales, a saber: a) conceptos básicos vinculados a derechos humanos y b) mecanismos jurídicos de defensa de estos derechos cuando fueran violados por parte de los gobiernos, aun considerándose estos democráticos. Son generalmente desarrollados como *conceptos básicos*: a) Democracia, Anti-democracia, Gobierno de Facto, Quiebre del Orden Institucional. b) la Constitución como Carta Magna y organizadora del status político-social del Estado c) Derechos y Garantías de la población d) Derechos Humanos. Características básicas. Su importancia. e) Pactos, Tratados y Declaraciones sobre DDHH a los que se ha adherido cada país, y el status de los DDHH en el derecho nacional y en la constitución nacional de cada país. Son generalmente impartidos los siguientes *mecanismos jurídicos de defensa* de DDHH: a) Mecanismos constitucionales nacionales garantizados por el Estado b) Mecanismos regionales en América Latina: Corte Interamericana de DDHH. c) Mecanismos Internacionales: Pactos y Tratados Regionales y Sub-regionales, Tratados, Convenciones y Declaraciones Internacionales. Tribunal de La Haya. Leyes y Convenciones sobre Derecho Humanitario Internacional.

Es un secreto a voces, por nadie desconocido, que el cumplimiento de los DDHH sociales, como los son el derecho a la salud, el derecho a la jubilación digna, y el derecho a la educación, dependerá de la perfección de modelos políticos y económicos capaces, a la vez, de producir en forma eficiente y de repartir en forma justa. En palabras de Fernando Atria: “El punto es usar la noción de derechos sociales para pensar instituciones que transformen el derecho burgués.”⁶

⁵ Estudios esmerados demuestran que mayor igualdad e inclusión rebajan las incidencias de delincuencia y otras averías que suelen conducir al autoritarismo y a violaciones de los DDHH, entre otros, Richard Wilkinson y Kate Pickett (2015) *Desigualdad: un Análisis de la Infelicidad Colectiva*. Madrid, Turner Noema.

⁶ Fernando Atria (2013), *Neoliberalismo con Rostro Humano*. Santiago, Catalonia. Locación 3146 de la edición Kindle.

La historia ha colocado a los DDHH como consenso con alto valor nacional e internacional en el plano moral y en el plano jurídico. Ha colocado a los profesores como el grupo social encargado de la socialización de la juventud en los valores de los DDHH. La realización de estos valores implica otra economía, y otra estructura social. Para colmo de oportunidades, y para colmo de peligros en el siglo XXI, todo esto coincide con una coyuntura histórica en las vísperas de un futuro en el cual la tecnología hará el trabajo humano cada vez más redundante. Dejará a los trabajadores cada vez más indefensos frente a las fuerzas del mercado.⁷

Los peligros

Una primera serie de peligros emana de la debilidad intelectual del concepto de DDHH. Habiendo logrado el estatus de materia de consenso entre los gobiernos del mundo; habiendo sido formalizado solemnemente en tratados internacionales y constituciones nacionales; habiendo sido definida su enseñanza por las recuperadas democracias de América Latina como esencial para su propia supervivencia, no obstante, se suelen fundamentar los DDHH con argumentos que agregan poco al hecho que los gobiernos han firmado convenios. Los consensos de los gobiernos pueden cambiar. Los gobiernos mismos pueden ser subyugados por los poderes fácticos. En tales casos, sin una doctrina intelectual defendible, no nos queda otra opción que aceptar que el respeto a los DDHH era, *de facto*, la norma vigente pero ya no es, *de facto*, la norma vigente.

Peor aún. Los argumentos que se suelen esgrimir hasta “atornillan al revés”. Se suelen estudiar las fuentes históricas de la idea de derecho y de la idea de humano - como son los ensayos de Hobbes, Locke y Rousseau; como son la declaración francesa de los derechos del hombre y del ciudadano, la declaración de independencia, la constitución y la carta de derechos de los Estados Unidos; como si fueran demostraciones de solidez lógica. Como si fuera la “ley natural” o la “auto-evidencia” del siglo XVIII una razón atendible en el siglo XXI.⁸ Más recientemente en el siglo XX, autores como Carlos Santiago Nino⁹ y Gerald Dworkin¹⁰, han defendido los DDHH por deducirlos del sentido común moral y de la coherencia institucional de

⁷ Jeremy Rifkin (2014), *El Fin del Trabajo*. Barcelona, Paidós; Peter Diamandis y Steven Kotler (2013), *Abundancia*. Barcelona, Antón Bosch.

⁸ Ver Hans Kelsen, Natural Law before the Tribunal of Science, *The Western Political Quarterly*, Vol. 2 (1949), pp. 481-513.

⁹ Carlos Santiago Nino (1984), *Ética y Derechos Humanos*. Barcelona, Ariel.

¹⁰ Gerald Dworkin (1977), *Taking Rights Seriously*. London, Duckworth.

la sociedad circundante. Con igual razón, y partiendo de premisas similares, Robert Nozick¹¹ demuestra que los derechos sociales no deben existir. Sea en pro de los derechos sociales o sea en contra de los derechos sociales, la epistemología circular - deduciendo las normas que deben ser de las normas que existen tendría cierto sentido si las instituciones vigentes fueran plenamente exitosas. Cuando el mundo es como es, no tiene sentido deducir lo que debe ser de una coherencia implícita que subyace en el sentido común y el marco jurídico vigente. Al contrario: Si somos una civilización destruyendo la biosfera e incapaz de corregir niveles de desigualdad y de exclusión por nadie deseados, entonces la estructura social debe ser cuestionada, no consagrada. Los argumentos que defienden los DDHH por defender el *statu quo* atornillan al revés.

Segundo, además de los peligros inherentes en edificar un currículo escolar sobre la base de conocimientos dudosos, hay los peligros inherentes en la vulnerabilidad del profesorado. Aunque sea cierto que hoy en día haya una convergencia de intereses; aunque sea cierto que a todos conviene el cumplimiento de los DDHH, el rector del liceo – o peor, el dueño del liceo - puede no opinar igual. Los padres y apoderados pueden no opinar igual. En tales casos, la profesora o el profesor pueden terminar con razón sin trabajo.

Tercero, existe el peligro que la deducción lógica desde los DDHH hasta la necesidad de otra economía se enreda en las emociones y los pensamientos de quienes ya hace años se han definido como pro-capitalistas y anti-socialistas; y posiblemente también enmarañado en esquemas mentales inflexibles anti-capitalistas y pro-socialistas. Abajo intentamos conjurar este peligro con un nuevo enfoque que pretende a la vez respetar las viejas posiciones y aunar consensos.

Cuarto, está la crisis fiscal del estado. Por ejemplo, en Chile el presupuesto del Estado alcanza para cubrir solamente el 70% de los gastos del Servicio Nacional de Salud. El otro 30% tiene que provenir de la fuente imaginaria que son los pagos por servicios de los pacientes.¹² Entre los muchos resultados nefastos del Estado desfinanciado se encuentran los bajos sueldos de los funcionarios, las largas listas de espera, y la falta de medicamentos cuando los proveedores requieren pago al contado y el hospital carece de efectivo. Nos referimos a la “crisis fiscal del Estado” pero otros en el mismo contexto hablan de “populismo.” Los populistas, según sus luces,

¹¹ Robert Nozick (1988), *Anarquía, Estado y Utopía*. México, FCE.

¹² Benavides, P., Castro, R. y Jones, I. (2013). *Sistema Público de Salud, Situación actual y proyecciones fiscales 2013-2050*. Santiago, Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda

exigen del Estado más de lo que el Estado puede dar. Los partidarios de los DDHH corren el peligro de ser tildados de “populistas”. A menudo son denunciados por reclamar siempre contra el orden establecido sin ofrecer nunca soluciones realizables; por socavar con sus demandas y su agitación la confianza de los inversionistas; y por provocar paros, confusión, confrontaciones, mayores déficits públicos y mayor endeudamiento del Estado.

El quinto, y último de los peligros que alcanzamos a mencionar, es el retorno de las dictaduras militares. Algunos dirían que las dictaduras ya han vuelto con cierta fachada de movimiento civil y con cierta fachada de legitimidad jurídica en Honduras, Paraguay y Brasil. Frente a lo que parece ser una tendencia autoritaria actual, y tomando en cuenta que no es una tendencia nueva, considero que es inevitable la alternancia entre gobiernos civiles y militares, o entre gobiernos más populares y gobiernos más autoritarios, en una sociedad cuya economía siempre depende de la explotación y cuyo pueblo siempre resiste la explotación. *La estabilidad democrática forzosamente tiene que esperar la construcción de una economía menos conflictiva.* Aunque no vamos a alcanzar a tratar específicamente el tema militar, intentaremos adelantar la idea de que la deseada economía menos conflictiva supone la construcción de otra estructura social y otra cultura.

Para conjurar los peligros.

Lo indicaremos en forma breve porque creemos que los peligros mencionados, y otros no mencionados, puedan ser conjurados por una vía educativa. En primer término, aspiramos a fundamentar los DDHH sobre bases más sólidas, más ancladas en las experiencias reciente de América Latina, más informadas por la ciencia actualizada, más conscientes de los retrocesos que acompañaron los avances del siglo XVIII, y menos etnocéntricas.

Partimos de la base que lo que más caracteriza a los DDHH en el Cono Sur, y probablemente también en otros lugares, es que otorgan seguridad contra los abusos de las dictaduras y/o los gobiernos autoritarios. Los más motivados para participar en organizaciones dedicadas a la defensa de los DDHH son quienes fueron torturados; y cuyos maridos, esposas, padres, madres, hijos o hijas desaparecieron. El sufrimiento habla con la voz del corazón. Y la doctrina jurídica - sobre todo la vinculada a los DDHH - vale porque defiende la vida.

Hoy en día sabemos que la fuerza de la moral y de la ética deriva en gran parte del afecto¹³. La solidaridad - observable hasta en los neonatos - está presente en el comienzo afectivo de la vida moral del ser humano. No es un agregado posterior de segunda o tercera generación. El ser humano normal es sociable; simpatiza con sus pares; por razones que son integrales a una evolución biológica que así nos ha programado a cooperar para sobrevivir¹⁴. Los DDHH codifican algo que ya existe en nuestra constitución biológica. Ya sentimos que la hermana enferma con tres hernias no *debe* ser obligada a permanecer un año en lista de espera¹⁵. El imperativo ético de atenderla no es *creado* por los DDHH. Es *defendido* por los DDHH.

Acerca de la vulnerabilidad de los profesores

El estado, como parte de su estrategia para preservar la democracia, ha encomendado al profesorado la enseñanza de los DDHH. Según una tesis aquí defendida, ha entregado a los profesores la oportunidad de participar en un cambio de rumbo histórico porque el cumplimiento de los DDHH requiere un cambio de rumbo.

Sobre la cuestión si la política pública general del Estado sea suficiente para proteger a una profesora determinada en un aula determinada, sería atrevido opinar sin conocer su medio. Ofrecemos una observación general: desde Sócrates la mayor fortaleza de la educación crítica ha sido su humildad. Sócrates se identificó como “una matrona.” Su vocación como educador fue ayudar a nacer los pensamientos ya presentes en la matriz del alma de su interlocutor. Los profesores vulnerables pueden ubicarse en la tradición pedagógica socrática sin necesidad de imitar su martirio. Seleccionando textos de variadas fuentes, atendiendo con impecable respeto a las diversas opiniones de los alumnos, y a las opiniones de los apoderados - todo esto bajo el amparo de los contenidos e indicaciones didácticas del currículo oficial vigente - y siempre manteniendo relaciones personales cordiales con todo el mundo; debe ser posible que la mayoría de los docentes logren a la vez entereza, permanencia y coraje académico.

El mayor desafío está dado por la manera de organizar la discusión del modelo económico vigente.¹⁶ Ofrecemos un ejemplo de cómo se podría proceder en el aula. Motivar a

¹³ Gracia Navarro (2012), *Moralidad y Responsabilidad Social: Bases para su Desarrollo y Educación*. Concepcion: Universidad de Concepcion; Martin Hoffman (2000), *Empathy and Moral Development*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

¹⁴ Samuel Bowles y Herbert Gintis (editors) (2011), *A Cooperative Species*. Princeton: Princeton University Press.

¹⁵ Frederic Mathieu (2014), *Les Valeurs de la Vie*. Paris, Disponible en Kindle.

¹⁶ La situación es distinta, pero también compleja, en aquellos países que aspiran a un modelo económico alternativo. Ver *La Ley de la Educación* de Bolivia de 20 diciembre de 2010. (fácilmente disponible en Internet)

los alumnos no debe ser difícil. El estudio obligatorio de los DDHH ya hace patente lo que todos saben por su propia experiencia. Los DDHH no se cumplen. Falta presupuesto, dinero y a veces intencionalidad política para cumplirlos. De allí surgen por lo menos cinco hipótesis comunes. Cada una a primera vista tiene su cuota de verosimilitud:

1. Una hipótesis “populista”: presionar a las autoridades, exigir que cumplan en la realidad con los derechos que existen en el papel.
2. Una hipótesis “neoliberal”: dar prioridad al crecimiento económico, postulando que un “pastel más grande” sea la única fuente posible de un mayor gasto social.
3. Una hipótesis “allendista”: sopesar el programa de la Unidad Popular, que en Chile ya figura en el currículo.¹⁷
4. Una hipótesis “tomicista”: considerar las propuestas de la Democracia Cristiana de la misma época.
5. Una hipótesis “redistributiva”: traspasar riqueza ya existente, subir impuestos, imponer más a las herencias, nacionalizar minerías y/o bancos, bajar el gasto militar para subir el gasto social.

El resultado de las discusiones de las hipótesis comunes debe aumentar la motivación inicial. Los alumnos deben darse cuenta que todas las hipótesis comunes encuentran inconvenientes. Por otra parte, todas ellas han sido aplicadas en algún momento. Y todas han fallado sin resultados positivos duraderos. Falta estudiar. Falta indagar.

Pero hemos afirmado más. Hemos afirmado que el futuro nos exige no precisamente otro modelo económico, sino precisamente otra estructura social; que las estructuras sociales son a fin de cuentas estructuras culturales; que un cambio histórico cambia de una manera fundamental la forma de vida de un pueblo; y que los profesores poseen una oportunidad prometedora para cambiar en sentido positivo el rumbo de la historia.

Falta preguntar si la educación pueda aportar directamente al cambio cultural que hará posible el cumplimiento de los DDHH; o si la educación solamente puede preparar el terreno y plantar las semillas. Para echar las bases de una respuesta a esta formidable pregunta, regresamos a la época del nacimiento de la primera generación de los DDHH en la ilustración del siglo XVIII. En ella esperamos encontrar para “nuestra tristeza violeta azul, clavelina roja para mi

¹⁷ Entre las actividades propuestas en el currículo oficial chileno de historia de tercer año medio (AE 10 de la primera unidad) se encuentra: “Evaluar los proyectos de cambios estructurales impulsados por la Democracia Cristiana y por la Unidad Popular, apoyándose en diversas fuentes de información y contrastando distintas visiones historiográficas.”

pasión” una idea más nítida de aquella estructura cultural básica que (más que ningún otro factor) detiene (según nuestras luces) el cumplimiento de los DDHH.

Aunque con cierta razón se pueda decir que el único defecto de la estructura cultural básica (el reino del individuo libre) de la modernidad es que sus ideales de libertad e igualdad no han sido cumplidas, mayor razón tiene Enrique Dussel cuando demuestra que quien cuestiona el capitalismo tiene que cuestionar también la modernidad.¹⁸ Sin cuestionar la modernidad, la libertad y la igualdad no *pueden* ser cumplidas. Con el correr de los años por las duras penas de muchas luchas perdidas y por las amargas decepciones de muchos ideales traicionados, la gente consciente cada vez más comprende los retrocesos que acompañaron los avances del siglo XVIII, siendo el retroceso principal un individualismo que desautorizaba la solidaridad.

Hoy la solidaridad figura como objetivo educativo en currículos oficiales. En Chile es un objetivo fundamental transversal aplicable en todas las asignaturas y a todo nivel. En Bolivia la voz “solidaridad” de origen europeo aparece junto a la voz *suma qamaña* (vivir bien) de origen indígena entre las bases, fines y objetivos de la educación.¹⁹ El fomento de la solidaridad es un objetivo destacado en la ley general de educación de México²⁰, en la del Perú,²¹ en la de Argentina,²² y en otras.

Si es lícito imaginar que los profesores tienen éxito en educar para la solidaridad, y si por sus esfuerzos y por los de las madres, las abuelitas, los padres, los abuelitos, los técnicos en deportes y otros que también se dedican a la formación de la juventud, se puede hablar del crecimiento sano de una cultura de solidaridad. Entonces con mayor razón se puede hablar de un cambio positivo en el rumbo de la historia. La revolución ética del siglo XVIII marcó un cambio fundamental. Sin pretenderlo, aquella revolución ética determinó un rasgo básico de la civilización moderna occidental (ahora la economía global) que Adam Smith trató como si fuera un hecho de la naturaleza. Nos referimos al párrafo en *La Riqueza de las Naciones*²³ donde Smith dice que su pan, su carne, y su cerveza diaria no dependen de la benevolencia del panadero, del carnicero, y del cervecero, sino de su egoísmo y de su afán de lucro.

¹⁸ El pensamiento de Dussel es resumido por su alumno Juan Bautista Segales (2014) en *¿Qué Significa Pensar desde América Latina?* La Paz, Akal.

¹⁹ Capítulo 2, Inciso 13 de la ley antes citada.

²⁰ Artículo 43.

²¹ Artículo 8(a)

²² Título 1, Capítulo 1, Artículo 8

²³ Al comienzo del segundo capítulo del primer libro.

En la medida, al contrario, que se puede imaginar una nación de seres humanos con vocación, y de organizaciones con misión, se trata de otra civilización, de otra cultura. *Otra cultura constituye otra estructura social*. Significa que ya hemos dejado de vivir en un régimen de acumulación. Es así porque la producción de los bienes y servicios necesarios para sostener la vida ya es motivada, a fin de cuentas, por las vocaciones, las misiones, y otros motivos independientes de (o adicionales a) la rentabilidad. Ya la contabilidad financiera tiene la calidad de una técnica conveniente para organizar el trabajo, revisable como todo medio a la luz de su fin; siendo su fin promover la eficiencia en atender a las necesidades humanas en armonía con la naturaleza. La contabilidad deja de adjudicar sin apelación quién tiene trabajo y quien queda cesante, quien come y quien pasa hambre. Calcula el excedente disponible para destinar al gasto social. Por compartir excedentes (corolario de la solidaridad²⁴) se asegura una vida digna para todos, aunque no logren vender sus servicios en el mercado laboral, y aunque los robots hagan el trabajo y los seres humanos se dediquen a la música, al arte, a la ciencia, o al deporte.

La lógica fría del dinero deja de determinar el eventual ocaso de la biosfera. Este resultado es algo que todos desean. Compartimos con muchos la creencia que, para lograrlo, es necesario escapar de los imperativos de la acumulación.²⁵ La novedad de nuestra tesis es que afirmamos que una vía de escape pasa por valores humanos que los profesores estamos en condiciones de potenciar.

La crisis fiscal del estado, otrora sin solución, ahora (ahora en el futuro posible que estamos bosquejando) tiene soluciones, aunque sean soluciones complicadas. Tiene soluciones en una cultura de solidaridad, primero, porque donde hay vocación de servicio, entre todos se asume la responsabilidad de cumplir con los DDHH de los demás. El fardo que tiene que asumir el Estado es menos pesado. Segundo, la ciudadanía quiere financiar su Estado y su gasto social. Tiene los medios para hacerlo. Siempre hubo medios, como pudo haber verificado cualquier turista que visitaba a los barrios ricos y observaba la riqueza sobrante, y como pudo haber verificado cualquier turista que visitaba a los barrios pobres y observaba la mano de obra sobrante. Nunca faltaban recursos. Faltaban calidades humanas que la educación ahora ha potenciado, a saber, mayor inteligencia, mayor buena voluntad, mayor imaginación, y mayor creatividad.

²⁴ El principio que el deber de compartir el excedente es un corolario de la solidaridad es desarrollado en el Epilogo por Howard Richards al libro compilado por Raúl González antes citado.

²⁵ John Bellamy Foster y Fred Magdoff (2011), *Lo que Todo Ambientalista Necesita Saber sobre el Capitalismo*. New York, Monthly Review Press.

Cerramos con el bosquejo de una propuesta pedagógica para la enseñanza de los DDHH en el siglo XXI, a fin de especificar cómo una tesis de transformación de las estructuras sociales se puede plasmar en acción educativa:

Objetivos y contenidos para la educación en Derechos Humanos: Objetivo general.

Contribuir al desarrollo de una conciencia individual y colectiva acerca del valor de la vida y de la dignidad humana y participar en la construcción de una sociedad más justa, en la que prevalezcan los derechos del hombre y se respeten todos aquellos inherentes a la vida y a las condiciones que la hacen posible.

Objetivos y contenidos para la educación en Derechos Humanos: Objetivos específicos:

La educación en DDHH pretende lograr que el educando:

- Comprenda y valore los derechos y deberes de la persona humana.
- Tome conciencia acerca del valor de la vida en general, de la vida humana, de su dignidad y de la necesidad de su defensa
- Analice críticamente las normas jurídicas sobre DDHH, vigentes en el contexto nacional e internacional.
- Tome conciencia de su rol como parte integrante de una sociedad que está en crisis y de sus deberes y derechos individuales, familiares y sociales.
- Desarrolle actitudes cívicas básicas como la solidaridad, la defensa de los DDHH y el sentido de responsabilidad política que ellas implican.
- Identifique y valore las prerrogativas de todo ser humano inherentes a la vida, la salud, educación, vivienda, trabajo, la integridad física y esté dispuesto a contribuir para su vigencia.
- Conozca, comprenda y evalúe la realidad de marginación, la injusticia social, el abuso de autoridad y otras formas de violación de los DDHH que imperan en América Latina y en otras regiones del mundo.
- Conozca, comprenda y maneje los principales instrumentos y mecanismos jurídico-legales a nivel nacional, americano e internacional para ejercer la defensa de los DDHH.

Principios Pedagógicos:

Principio de la participación:

La educación en DDHH exige la acción coherente y coordinada de los diferentes factores de socialización que actúan a través de la evolución social, económica y cultural de toda la sociedad. En este sentido, instituciones como la familia, la escuela, instituciones recreativas, los sindicatos, los medios de comunicación social y otros, deben contribuir a la difusión, reforzamiento, vigencia y defensa de los DDHH.

A través de las acciones educativas que se desarrollen en instituciones escolares o afuera de ella, debería propiciarse un ambiente de relaciones humanas basadas en el diálogo fecundo que favorezca la comunicación y el cultivo de actitudes y valores que enriquezcan esta propuesta.

Asimismo, a partir del conocimiento y análisis de los DDHH y de su contraste con los hechos de la vida cotidiana es importante poner en práctica actividades que concreten la valoración de los mismos. Por ejemplo, propiciar que los estudiantes organicen y formulen sus propios reglamentos y normas de convivencia.

Principio de la crítica:

- La educación en DDHH no debe convertirse sólo en un aprendizaje teórico de carácter informativo, sino fundamentalmente, *generar experiencias de aprendizaje* que le posibiliten, no sólo informarse acerca de éstos desde el punto de vista teórico sino de sus violaciones – analizando, interpretando y reflexionando acerca de las trasgresiones o vigencia de los mismos.

- Como todo aprendizaje, el de los DDHH tiene mayor fuerza cuando está relacionada con los problemas reales del individuo, del grupo humano y de la sociedad en general. Por esto recomendamos enfáticamente partir de las experiencias de la vida diaria y de la experiencia histórica local a partir de las cuales ampliamos el campo hacia lo regional, nacional e internacional.

- Durante las acciones educativas diarias se debe incentivar la reflexión de los conflictos referidos a la convivencia humana, donde implícitamente se transgrede algún derecho. Asimismo, que se analicen las normas legales que protegen a estos derechos, las causas

estructurales que originan la violación de estos derechos, y las vías de superación de aquellas causas estructurales.

Richards, Howard y Cabezudo, Alicia (2017). *Estado y Ciudadanía: el rol de la educación en DDHH para su construcción cultural y política.* En "Tensiones entre Estado y Ciudadanía. Repensando espacios y tiempos". Eduardo Cavieres (Compilador) Editorial de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.