

Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador

Área de Estudios Sociales y Globales

Programa de Maestría
en Estudios Latinoamericanos

Tensiones entre la teoría y la práctica de los derechos humanos:
Una mirada desde el programa “Educación para la democracia”

Lhasa Jaramillo Castelblanco

2004

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del grado de magíster de la Universidad Andina Simón Bolívar, autorizó al centro de información o a la biblioteca de la universidad para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura según las normas de la universidad.

Estoy de acuerdo en que se realice cualquier copia de esta dentro de las regulaciones de la universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica potencial.

Sin perjuicio de ejercer mi derecho de autor, autorizo a la Universidad Andina Simón Bolívar la publicación de esta tesis, o de parte de ella, por una sola vez dentro de los treinta meses después de su impresión.

LHASA JARAMILLO CASTELBLANCO
8 de enero de 2004

Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador

Área de Estudios Sociales y Globales

Programa de Maestría
en Estudios Latinoamericanos

Tensiones entre la teoría y la práctica de los derechos humanos:
una mirada desde el programa “educación para la democracia”

Tutor: Roque Espinosa

Lhasa Jaramillo Castelblanco

2004

Quito, Ecuador

Resumen

Este trabajo tiene como propósito general, en primer lugar, indagar acerca de la efectividad de la concepción de derechos humanos -ofrecida por el régimen internacional de derechos- para lograr vigencia real de derechos para todos. En segundo lugar, revisar la manera como se está incluyendo el tema de los derechos humanos en la formación escolar en América Latina, con base en el proyecto “Democracia y Educación”, con el objetivo de avanzar hacia la vigencia efectiva de los derechos humanos en la cotidianidad de nuestros contextos. El trabajo se centra en el tema de los derechos humanos, no en el de la educación, puesto que, de hecho abordar el tema de la educación en América Latina es una tarea que sobrepasa los límites de este trabajo. Para suplir este propósito general en la primera parte del trabajo se hace una revisión breve de las tensiones o nudos problemáticos entre la teoría y la práctica de los derechos humanos, con miras a lograr visibilizar algunos de los temas importantes que habría que considerar en el propósito de avanzar hacia la vigencia de los derechos humanos. En la segunda parte, se revisa la propuesta del proyecto “Democracia y Educación”, en lo que respecta a los derechos humanos y se contrasta dicha tendencia con las realidades de nuestros contextos. Como apoyo a esta segunda parte del trabajo, teniendo en cuenta que dicho proyecto concibe al docente como un actor primordial en la formación y promoción de derechos en la formación escolar, se realizó un acercamiento con algunos de los/as docentes de Quito, orientado a explorar de manera general la idea de derechos humanos que tienen los y las docentes. Esta experiencia se considera un primer acercamiento al tema de los derechos humanos con los y las docentes, por lo mismo, no pretende ser exhaustiva ni acabada respecto al tema. En esta experiencia participaron 8 colegios y 140 docentes.

Agradezco al profesor Roque Espinosa por su labor de tutoría en este trabajo. También, de manera especial, a la profesora Ximena Endara por sus sugerencias que aportaron mucho a este trabajo. A todos los maestros y maestras de los colegios de Quito que aceptaron participar en este trabajo. A Ramiro Huanca y Dionellys Zorrilla.

*Tal vez, la historia reciente de occidente,
la historia política, es la historia de una
lucha entre los que defienden la fuerza
y los que defienden la razón como fuente
de legitimación de poder.
Es una historia de equilibrio muy inestable,
ha habido épocas en que la razón ha
predominado sobre la fuerza y otras
épocas en que la fuerza se ha impuesto.
Quizá, la teoría sobre los derechos humanos sea
una especie de respuesta a cómo legitimar el poder.
Es una posibilidad, razonable, creer que los seres
humanos, por ser humanos, requerimos de unas
condiciones que nos aseguren la participación
en los beneficios de la vida social y que sólo
garantizando esas condiciones se legitima el poder.*

Lhasa Jaramillo C.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
Capítulo 1: Tensiones entre la teoría y la práctica de los derechos humanos	13
1. Los incluidos y los excluidos	13
• El reconocimiento de los derechos civiles y políticos	13
• La reivindicación de los derechos sociales y económicos.....	20
• La Declaración Universal de los Derechos Humanos y sus contradicciones	25
• Cuál interdependencia e indivisibilidad de los derechos?.....	29
• Más tensiones en el régimen internacional de derechos.....	38
2. Una mirada breve a la situación mundial de los derechos humanos	41
• El neoliberalismo y los derechos humanos.....	44
3. Consideración Final	50
Capítulo 2: Tendencia actual de la inclusión de los derechos humanos en la formación escolar en América Latina	56
1. Apuntes acerca del proyecto “Democracia y Educación”?	56
• Antecedentes.....	56
• La “educación para la democracia” y sus contradicciones.....	60
2. La experiencia con los docentes	71
• Los participantes.....	72
• Que piensan los y las docentes de los derechos humanos.....	73
3. Sugerencias para seguir pensando el tema de los derechos humanos en la formación escolar	83
CONCLUSIÓN	86
BIBLIOGRAFIA	91

INTRODUCCIÓN

El discurso de los derechos humanos tiene ya larga historia, también se han creado gran variedad de instituciones para la protección de los derechos (pactos, convenciones, comités, subcomités) que se sustentan en gran cantidad de normas jurídicas. Así mismo, existen muchos programas para la promoción de los derechos humanos. Pero, la verdad es que el consenso de los informes sobre la situación de los derechos humanos en el mundo y el informe que da la cotidianidad, para alguien que quiera leerlo, es unánime: los derechos humanos son abiertamente violados en todas las latitudes, en unas más que en otras. En las evaluaciones acerca de la situación de los derechos en el mundo, América Latina ocupa el segundo lugar como espacio donde se violan de manera sistemática y masiva los derechos humanos, el primero lo ocupa África. Investigar la situación de los derechos humanos en el mundo -algo que tuve que hacer para este trabajo- es traumático, por lo menos, para mí lo fue.

Al respecto, Irene Khan, secretaria general de Amnistía Internacional, comenta: “Desde que acabó la Guerra Fría, en ningún momento han estado los seres humanos, en todo el mundo, más inseguros. La ‘guerra contra el terror’, instalada después de los atentados del 11 de septiembre, lejos de hacer del mundo un lugar más seguro lo ha hecho más peligroso, porque se ha restringido mucho más el ejercicio de los derechos humanos y se ha blindando a los gobiernos y a las fuerzas armadas contra todo escrutinio. La situación de indefinición jurídica en la que Estados Unidos viene manteniendo a todos los detenidos en Guantánamo, entre los que se encuentran menores de 16 años, constituye ya de por sí una vulneración al derecho internacional. Al colocar a estos detenidos en una situación de

vacío jurídico absoluto, el gobierno de Estados Unidos parece seguir sustentando una concepción del mundo en la que las detenciones arbitrarias sean un hecho aceptable”¹.

Esta situación, la experiencia que he recogido en mi trabajo sobre derechos humanos durante cuatro años en Colombia y la realización del presente trabajo, me convencen que existe una gran confusión acerca de lo que entendemos y vivimos como derechos humanos y democracia, nociones que se conciben interrelacionadas². Creo que la principal dificultad radica en que existe la creencia que sobre estos temas hay consenso.

Parece que hay consenso en que somos sociedades democráticas, pero tenemos que mejorar, entonces, hay que educar a la gente. También parece que hay consenso en que la libertad, la igualdad, la libre expresión, etc, son derechos inalienables de las personas, por tanto, las personas los poseen.

A diferencia, yo no creo que haya algún tipo de consenso real -con su expresión en la práctica- ni en nuestros países, ni en los países centrales, ni en Naciones Unidas acerca de los derechos humanos y la democracia. Cuando afirmo que no hay consenso sobre los derechos humanos, no sólo me refiero al hecho de que cada cultura conciba los derechos humanos de manera diferente, sino, me refiero especialmente a la ambivalencia y contradicción dentro del marco institucional de los derechos humanos, es decir, dentro del marco que Naciones Unidas ha desarrollado acerca del tema que, a su vez, ha sido incorporado a los marcos constitucionales nacionales.

Por sus contradicciones y ambivalencias, entre otras razones, considero que el discurso institucional de los derechos humanos no está diseñado para leer y orientar la práctica de los derechos humanos. Por lo cual, dicho discurso se presenta más, como una dificultad a

¹ Ver, “Informe de Amnistía Internacional: Selección de los acontecimientos más destacados entre enero y abril del 2003”. *Amnistía Internacional* (28 de mayo de 2003): s.pág. Documento Internet. Disponible: <http://web.amnesty.org>

² La vigencia efectiva de los derechos humanos ha sido considerada una dimensión de la democracia, de manera más relevante en las versiones contemporáneas de la democracia. Ver, Touraine, Alain, *¿Qué es la Democracia?* Madrid, Ediciones Temas de hoy, 1994.

superar en el avance progresivo de la vigencia efectiva de los derechos humanos, que como una fortaleza. De ahí, que para quienes trabajamos por la vigencia de los derechos humanos nos resulte imprescindible abordar los nudos problemáticos entre teoría y práctica de los derechos humanos, para avanzar en la conjunción de ambas.

Atendiendo a esta necesidad el presente trabajo se propone en su primera parte: hacer revisión de la idea de derechos humanos que sostiene el régimen internacional de derechos humanos, plasmada en sus principales instrumentos -puesto que en principio es con esta idea y estos instrumentos que trabajamos- notando algunos de los nudos problemáticos, o tensiones, entre la teoría y la práctica de los derechos humanos, para lo cual, también, se revisará brevemente la realidad de la situación de los derechos humanos.

En su segunda parte, este trabajo aborda la manera como recientemente se ha propuesto incluir el tema de los derechos humanos en la formación escolar en América Latina, con miras a avanzar en la promoción de los derechos humanos y en la construcción de sociedades más democráticas. Para ello se revisará el programa que viene promoviendo la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), desde 1991, para incluir el tema de los derechos humanos en la formación escolar en América Latina asociado a la formación en valores que subyacen a la democracia.

Al respecto considero que debido a la violencia estructural existente en América Latina, que impide la vigencia efectiva de los derechos humanos en nuestros contextos, este tipo de programas presentan las mismas contradicciones y ambivalencias que el discurso institucional de los derechos humanos. La teoría va por un lado y las prácticas van por otro. Por lo mismo, no es posible realizar con éxito programas de formación en derechos humanos y/o para la democracia -tal como se vienen planteando- en contextos marcadamente antidemocráticos y violadores de los derechos humanos, como es el caso de las sociedades latinoamericanas.

En su segunda parte este trabajo, también, realiza -a manera de apoyo a la revisión teórica que se presenta- una exploración inicial acerca del tema de los derechos humanos con profesores y profesoras de algunos colegios de Quito. Indagar la percepción que tienen los y las docentes acerca de los derechos humanos se hace necesario, si tenemos en cuenta que el programa mencionado -en lo que respecta a la formación en derechos humanos en el ámbito escolar- sitúa al docente como el actor clave del programa, en la medida que son ellos y ellas quienes ejecutan el programa dentro del aula. Por tanto, es comprensible suponer que sin conocer, entre otros aspectos, como los y las docentes -en tanto ciudadanos y ciudadanas- entienden y viven los derechos humanos, se hace difícil asignarles el papel de formadores y promotores de derechos humanos.

Para realizar esta experiencia se trabajó en ocho colegios de Quito y participaron 140 docentes. Se exploró el tema de los derechos humanos con los y las docentes con base en la aplicación de un cuestionario de 6 Ítem, compuestos por preguntas cerradas y abiertas. Esta experiencia con los y las docentes no pretende ser un trabajo representativo en términos estadísticos, ni pretende ser exhaustiva o acabado respecto al tema. Ya que es evidente que son muchos los aspectos que habría que examinar con los y las docentes, y los otros actores del proceso educativo, para imaginar e intentar plasmar un programa de formación en derechos humanos dentro del ámbito escolar.

Para desarrollar la primera parte del trabajo se revisó de manera breve la evolución histórica de la idea de derechos humanos -que sostiene el régimen internacional de derechos humanos- hasta la actualidad. Incorporando sólo los eventos que de manera más contundente han contribuido a la actual concepción de derechos humanos. En esta parte es inevitable mencionar el liberalismo, el capitalismo, la democracia liberal, el Estado-nación, la crítica socialista, entre otros. Sin embargo, los límites de este trabajo -y los propios de la autora- no permiten hacer un análisis sociológico e histórico a profundidad

acerca de estos temas, por tanto, los mismos aparecerán en este trabajo sólo asociados a la idea de derechos humanos, para mostrar cómo contribuyeron a perfilarla.

En la realización de la segunda parte se tuvo en cuenta, principalmente, el marco que presenta Gloria Ramírez, desde México, en *La Educación en Derechos Humanos en México. Panorama General sobre las Tendencias y Experiencias de la Última Década del Siglo xx*, y Dagmar Zibas, desde Brasil, en: *¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina*. Ambas autoras, desde perspectivas diferentes, abordan el tema de los derechos humanos en el ámbito escolar en América Latina. Luego se hace la revisión de la propuesta de la OEI con su proyecto “Democracia y Educación”, que ha cristalizado en la formación escolar con la “Cátedra de Formación en Valores”. Con base en lo encontrado con los y las docentes y la revisión teórica expuesta, se presentan sugerencias o recomendaciones acerca de como seguir pensando el tema de los derechos humanos en la formación escolar. Finalmente, se hace una conclusión general, que integra los contenidos de la primera y segunda parte.

Capítulo 1: Tensiones entre la teoría y la práctica de los derechos humanos.

El objetivo de este capítulo es hacer una revisión breve de la evolución histórica de la concepción de los derechos humanos, notando algunos de los aspectos contradictorios entre la teoría y la vigencia efectiva de los de derechos humanos, tal como se fueron concibiendo en cada momento, contradicciones que han imposibilitado la vigencia efectiva de derechos fundamentales para todos. También, se presenta una revisión breve de la situación de los derechos humanos en el mundo, para lo cual se tuvieron en cuenta los informes de Amnistía internacional y los informes de diferentes comités y autoridades para la vigilancia de los derechos humanos de la ONU.

1. Los incluidos y los excluidos

- *El reconocimiento de los derechos civiles y políticos.*

Se ha considerado que la idea de derechos humanos que se asentó con más fuerza en la conceptualización que occidente hizo de los mismos, surgió en las luchas contra el poder monárquico. Primero, en el Reino Unido durante el régimen feudal y en la conformación de las relaciones burguesas en la transición del feudalismo al capitalismo, luego, en el siglo xviii: con la *Declaración de los derechos del hombre y del Ciudadano*, de la Revolución francesa, y la *Declaración de Derechos del Pueblo de Virginia*, adoptada en la conformación de los Estados Unidos de América³.

Encontramos que en el Reino Unido, con *La Carta Magna*, otorgada en 1215 por Juan Sin Tierra, un grupo o de señores feudales arrancó concesiones personales al rey, iniciando la era de las declaraciones de los derechos de los súbditos frente al monarca. La carta dispuso en su artículo 39 que “ningún hombre libre será detenido, ni desterrado, ni desposeído de sus bienes, ni perjudicado en modo alguno, sino en virtud de un juicio

³ Ver, Peces Barba, Gregorio. *Tránsito a la modernidad y derechos fundamentales*. Madrid., Mezquita, 1982. Cáp.1.

según la ley”⁴. Éste sería cuatro siglos más tarde el punto de partida de La *Carta de Derechos*, que estableció la supremacía de la ley -que prohíbe al rey suspenderla-, consagró la igualdad de los hombres ante la ley y prohibió la imposición y recaudación de impuestos sin la aprobación del parlamento. También, fue el punto de partida del *Habeas Corpus*, contra las detenciones arbitrarias, obtenido por el parlamento en 1679, que incluso en nuestros días tutela la libertad personal en Inglaterra.

Aquí, la reivindicación de derechos fue consecuencia de la progresiva afirmación de ciertos grupos frente al poder del Estado monárquico. Para este momento, que se caracterizó por la intolerancia religiosa, en el Reino Unido había dos grupos definidos y organizados que se oponían a las tendencias absolutistas: por una parte, la nobleza terrateniente (*gentry*) y por la otra, las élites urbanas o burguesía⁵. Ambos grupos defendieron sus intereses y privilegios. Fueron estos grupos quienes en 1689, luego de la guerra civil, lograron la *Declaración de Derechos* y un Parlamento con un poder superior al del rey. Consolidaron el acuerdo de la alternancia en el gobierno sentando las bases de la democracia parlamentaria actual.

La posterior industrialización inglesa con su resultante, el advenimiento del sistema de producción y acumulación capitalista, produce una modificación de las estructuras socioeconómicas generando clases antagónicas: por una parte, los antiguos terratenientes y la burguesía -conformada, ahora, por grandes comerciantes-, por otra parte, los obreros con largas jornadas de trabajo. Sólo hacia finales del siglo xix la sociedad británica va consolidando un perfil democrático dentro de una división vertical en clases con un fuerte proletariado industrial.

⁴ Ver, Camargo, Pedro Pablo. *Manual de derechos Humanos*. Bogotá, Edit, Leyer, 1995. p.11.

⁵ Aceptando que situados en ese contexto es bastante impreciso hablar de élites urbanas y llamarlas *burguesía*, puesto que esta relación se consolida en el tiempo, en este trabajo el término burguesía se utiliza en todos los casos en este sentido.

Es en el curso del tiempo que las *libertades* enunciadas en la Carta Magna y las otras declaraciones sufren una radical metamorfosis. De libertades en sentido exclusivo y en derecho privado, pasan a ser libertades generales en el plano del derecho público⁶. El establecimiento del liberalismo en Inglaterra y su consagración de las *libertades* en estos documentos es de especial relevancia para el establecimiento de lo que serían las *libertades públicas* en sus colonias americanas, bajo condiciones distintas. Ya que la revolución de los colonos ingleses en América madura, como afirma Pérez Luño, “sobre el tronco de un viejo árbol de libertad y las declaraciones de derechos, por ellos proclamadas, muestran la evolución de la concepción moderna respecto a las *libertades*”⁷.

Por otro lado, en Francia durante el siglo xviii, pensadores como Rosseau, quien sostiene que “los seres humanos son desiguales pero el contrato social los hace iguales en derechos”⁸ -y a quien se le reconoce la tesis de la soberanía popular como base del gobierno frente a la tesis de la soberanía como poder absoluto del Estado- y Montesquieu, quien sentó la doctrina de la división tripartita del poder (ejecutivo, legislativo y judicial) y de su independencia como la base del gobierno, promovieron la idea de sociedad basada en principios que limitan los poderes del gobernante y reconoce derechos individuales a sus integrantes.

Estas ideas quedaron expresadas en la *Declaración de los derechos del hombre y del Ciudadano*, de la Revolución Francesa. La trascendencia histórica de esta revolución es bien conocida, en su época supuso un modelo de libertad para todos los pueblos de Europa que aún se hallaban sujetos al absolutismo.

En el camino del reconocimiento de los derechos humanos esta revolución y la Declaración de Independencia de los Estados Unidos son emblemáticas, y las corrientes

⁶ Ver, Ketchekian, S.F. *Origen y Evolución de los derechos del hombre en la Historia de las ideas políticas*. México, FCE, 1985.

⁷ Pérez, Antonio, *Derechos Humanos, Estado de Derecho, constitución*, Madrid, Editorial Tecnos, 1999. p.85.

⁸ Ver, Rosseau, J.J. *El Contrato Social*. Madrid, Tecnos, 1995. p.18.

de pensamiento que las alimentaron han contribuido de manera decisiva en la fundamentación contemporánea de los derechos humanos.

Con respecto a su fundamentación, la noción de derechos humanos tiene como antecedente inmediato la noción de los derechos naturales del derecho clásico cristiano, en colaboración con el isnaturalismo racionalista⁹. Éste último inició su desarrollo doctrinal en el siglo xvii, con la escuela racionalista cartesiana. Pensadores como Hobbes y Jonh Locke concibieron los derechos del hombre racional como innatos, inmutables y universales, e influyeron notoriamente en la manera de entender el derecho y el Estado. Locke es uno de los pensadores que más decisivamente influyó en la consagración teórica de los derechos humanos, señala que “la libertad del hombre y su libertad de actuar según su voluntad se hallan fundadas en la razón, que es capaz de enseñarle aquella ley a tenor de la cual debe guiarse a sí mismo (...), el hombre nace con un título de libertad perfecta”¹⁰. Esta escuela de pensamiento predominó en las ideas filosóficas y políticas durante el siglo xviii, con Rosseau, Beccaria, Moentesquieu, entre otros, quienes al entender los derechos derivados de la naturaleza racional del hombre los conciben anteriores al Estado, de manera que éste no los crea, sino, simplemente los reconoce. Finalmente, Kant fundamenta la idea de *Dignidad*, pilar del posterior desarrollo de la noción de derechos humanos fundamentales, considera que los derechos -e incluso, la ley misma- están determinados por las acciones y conductas de los seres humanos y por extensión de los estados¹¹.

Encontramos en la *Declaración de los derechos del hombre y del Ciudadano*, en su introducción, “Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos, las distinciones sociales no pueden fundarse sino en la utilidad común”, además, “el objeto de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del

⁹ Pérez, Antonio *Derechos Humanos, Estado de Derecho, constitución*, Cáp. 2.

¹⁰ Ver, Locke, J. *Dos tratados de Gobierno*. Madrid, Civitas, 1970. p. 16.

¹¹ Ver, Peces Barba. *Tránsito a la modernidad y derechos fundamentales*, Cáp. 2.

hombre. Estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión” (Art 1º)¹². A su vez, la *Declaración de Derechos del Pueblo de Virginia*, proclama en su párrafo I: “todos los hombre son por naturaleza igualmente libres e independientes y tienen ciertos derechos innatos, de los que, cuando entran en estado de sociedad, no pueden privar o desposeer a su posteridad por ningún pacto, a saber: el goce de la vida y la libertad, con los medios de adquirir y poseer la propiedad y de buscar y obtener la felicidad y la seguridad”¹³.

Así, mediante la metáfora del contrato social entre hombres libres e iguales que conforman la sociedad y se organizan de manera solidaria para alcanzar el *bien común*, el pensamiento racionalista del siglo xviii halló una fórmula de capital importancia para una nueva legitimación del poder político. Para algunos¹⁴, lo que se pretendió con la afirmación del derecho de libertad, que da la base a todos los otros derechos, era situar determinadas esferas de la privacidad humana por encima de las posibles arbitrariedades de quien detentara el poder. Para otros, como Marx y Engels¹⁵, como más representativos, sería la exigencia de garantizar la propiedad privada de los medios de producción y con ellos la estructura económica capitalista, el auténtico fundamento de estas libertades y derechos, producto de la ideología de la burguesía liberal. Ambas posturas no son excluyentes, pues cada una de ellas, desde su respectivo nivel explicativo, contribuye a revelar la clave histórica del desarrollo de los derechos humanos reconocidos en la actualidad. Por ahora, basta destacar que la crítica marxista -que se retomará más adelante- y en general la crítica socialista al liberalismo ha sido fundamental en la elaboración de una concepción más amplia de los derechos humanos.

¹² Bernheim, C. “Evolución histórica de los derechos humanos”. *Los derechos humanos: evolución histórica y reto educativo*. Caracas, UNESCO, 1997. p. 32.

¹³ *Ibid.* p. 37.

¹⁴ Ver, Del Vecchio, G. *Los derechos del Hombre y el contrato social*. Madrid, Reus, 1964. pp.116-123. También, Amuchasteguí, Andres. “Acerca del origen de la Declaración de derechos del hombre y del ciudadano de 1789”. *Cuadernos para el dialogo*. UNESCO, Bogotá, 1991. pp.31-51.

¹⁵ Ver, Marx, K, Engels, F. *Manifiesto del Partido Comunista*. Bogotá, Editorial Planeta, 1978. pp. 8-27.

A partir de las constituciones de Estados Unidos, de 1787, y la francesa, de 1791, casi todas las constituciones que se inspiraron en las mismas, promulgadas con posterioridad, incorporaron en su preámbulo un enunciado que hacía referencia a los derechos y garantías de los habitantes y ciudadanos. En general, tales enunciados se limitaron a los derechos civiles y políticos. De esta manera, también se creó la idea, retomada con posterioridad, que era la constitución la carta que en sentido formal daba existencia a los derechos fundamentales.

La sucesiva evolución de los derechos humanos y su reconocimiento dependió, en buena parte, de los fundamentos y características de la forma de organización política que emergía, que se consolidaría -en el tiempo- como el Estado liberal de Derecho, y de las alternativas que se presentaron al mismo. Por lo mismo, es prudente recordar, de manera breve, algunas de las características generales del Estado liberal de Derecho en su relación con los derechos fundamentales:

a) El liberalismo establece una dualidad entre el Estado y la sociedad. Tal dualismo se expresa en las siguientes ideas: el Estado y la sociedad se conciben como sistemas autónomos y claramente discernibles entre sí, dotados ambos de su propia racionalidad, con límites claramente establecidos; la sociedad se autodetermina, en una ordenación natural que obedece a sus propias leyes de funcionamiento.

b) El libre funcionamiento de la sociedad supone la salvaguardia de unos derechos que se entienden como *inalienables* y anteriores al Estado -la libertad, la propiedad y la seguridad del individuo son las ideas básicas en torno a las cuales tales derechos se construyen-, a saber: **La libertad**, a ella pertenecen las libertades civiles, de pensamiento y las llamadas libertades de posición, que son aquellas que establecen una especie de freno y que garantizan al individuo los derechos de discusión y de participación, a ellos pertenecen los llamados derechos políticos, las libertades de prensa, de reunión y de asociación; **La**

propiedad, "ese derecho inviolable y sagrado", tal como la definió el artículo 17 de la declaración francesa de 1789, es el instrumento a través del cual se realiza adecuadamente la libertad individual; *La seguridad*, es entendida como la protección que asegura el despliegue de la libertad y de la propiedad. La necesidad de seguridad sirve de plataforma para el desarrollo de la protección jurídica sobre la que se construye la dogmática del Estado de Derecho. El Estado Liberal de Derecho construyó una concepción negativa (no interviene) del Estado, que en la esfera económica significó el principio que en tanto menos frecuentes fueran las intervenciones del Estado, tanto mejor para el desarrollo de la sociedad económica¹⁶.

Ahora bien, el contrato social -que en palabras de Boaventura De Sousa, es "la metáfora fundadora de la racionalidad social y política de la modernidad"¹⁷-, se basa como cualquier otro contrato en criterios de inclusión que, sin embargo, también son criterios de exclusión. Sólo los ciudadanos son parte del contrato, sólo ellos gozan de esos derechos *inalienables* que el Estado debe salvaguardar. Todos los demás -ya sean mujeres, extranjeros, minorías (y a veces mayorías) étnicas- se encuentran excluidos. No obstante, el contrato asentarse en una lógica de inclusión/exclusión, sólo se legitima por la inexistencia de los excluidos. Por eso, estos últimos son declarados vivos en régimen de muerte civil. La lógica operativa del contrato social está, así, en permanente tensión con su lógica de legitimación. Las inmensas posibilidades del contrato coexisten con su inherente fragilidad y, diacrónicamente, el mismo se convierte en un campo de luchas sobre los criterios y los términos de la inclusión y la exclusión, hechos cuyos resultados van rehaciendo los términos del contrato. Los excluidos, en un momento siguiente, surgen como candidatos a la inclusión y, quizás, puedan ser incluidos en un momento posterior,

¹⁶ Ver, Verges, S. *Teoría de la Justicia y Derechos Humanos*. Madrid, Tauros, 1984, Cáp.2.

¹⁷ Ver, De Sousa, Boaventura, y Mauricio García. *El Caleidoscopio de las justicias en Colombia*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 2001, pp. 11-83.

pero debido a la lógica operativa del contrato, los nuevos incluidos sólo son tales a costa de nuevos o viejos excluidos.

- *La reivindicación de los derechos sociales y económicos*

Las tensiones inherentes al contrato social se ponen de presente a lo largo del siglo xix, cuando el movimiento obrero reivindica unos derechos económicos y sociales frente a los clásicos derechos individuales liberales. El manifiesto comunista¹⁸, de 1848, puede considerarse un hito en este proceso y representa el anuncio del comienzo de una nueva etapa. Estas reivindicaciones que fueron tomando cuerpo en el seno del movimiento obrero, en relación con los derechos humanos fundamentales, tiene dos vertientes. La una, que tiene en Marx y Engels a sus más caracterizados exponentes, desarrolla una profunda revisión crítica de los derechos fundamentales propios del Estado burgués, al poner de relieve su carácter abstracto, formal y clasista. Siendo estos derechos inherentes al individuo, se hallan vacíos de contenido en la realidad, al no intervenir el Estado más que para consagrarlos pero confiando su efectividad a la esfera de acción de los particulares, en la que las desigualdades económicas desmienten el principio de la igualdad formal originaria. Por ello, estos derechos, así concebidos, a parte de su abstracción, desempeñan una función ideológica al tratar de encubrir la realidad concreta, radicalmente distinta de la que se desprende de sus enunciados. La otra vertiente, vino representada por aquellos sectores del movimiento obrero tendientes a afirmar de forma jurídica las reivindicaciones de la clase trabajadora, a través de una integración reformista de este movimiento en el aparato del Estado.

¹⁸ Marx y Engels, ven en el Estado de Derecho de la Revolución Francesa, un Estado edificado sobre la propiedad privada, que genera un régimen de injusticia social. Consideran que en el Estado moderno el gobierno no es más que una junta de administradores de toda la clase burguesa. Por burguesía entienden la *clase de los capitalistas modernos*, propietarios de los medios de producción social, que emplean el trabajo asalariado, y por *proletarios*, la clase de trabajadores asalariados modernos que, privados de los medios de producción, se ven obligados a vender su fuerza de trabajo para poder subsistir.

A su vez, estas luchas fueron expresión de la divergencia fundamental de intereses generados por las relaciones sociales de la producción capitalista. A causa de esta divergencia y las antinomias inherentes al contrato social entre autonomía individual y justicia social, entre libertad e igualdad, se llegó a lo que De Sousa denomina la socialización de la economía¹⁹.

La socialización de la economía en los países capitalistas centrales vino del progresivo reconocimiento de la lucha de clases en cuanto instrumento, no de superación del capitalismo, sino de su transformación. La regulación de la jornada de trabajo, las condiciones de derecho al trabajo y al salario, la creación de seguros sociales obligatorios y de la seguridad social, y el reconocimiento de la huelga, de los sindicatos y de la contratación colectiva fueron momentos del largo recorrido histórico de la socialización de la economía. De esta manera se reconoció que la economía capitalista no sólo estaba constituida por el capital y los factores de producción y mercado, sino también por trabajadores, por personas y por clases sociales con necesidades básicas, intereses propios y legítimos, en suma, con unos derechos ciudadanos. El logro del reconocimiento de los derechos económicos y sociales, conquista de la clase trabajadora, fue una contribución decisiva para la posterior definición ampliada de los derechos humanos.

Sin embargo, como la inclusión tiene siempre por límite aquello que excluye, la socialización de la economía se logró a costa de una doble des-socialización: la de la naturaleza y la de los grupos sociales que no consiguieron acceder a la ciudadanía a través del trabajo (mujeres, minorías o mayorías étnicas, inmigrantes), siendo una solidaridad entre iguales, la solidaridad entre trabajadores no alcanzó a aquellos que quedaron por fuera del círculo de la igualdad. Quizá, por esto las organizaciones obreras nunca se percataron, en algunos casos siguen sin hacerlo, que el lugar del trabajo y de la producción

¹⁹ Ver, De Sousa, y García. *El Caleidoscopio de las justicias en Colombia*, pp. 25-48.

es con frecuencia el escenario de crímenes ecológicos y de graves discriminaciones sexuales y étnicas.

Por otro lado, del mismo modo que la extensión de la ciudadanía se dio a partir del reconocimiento de los trabajadores como sujetos de derecho, la democracia quedó ligada a la socialización de la economía. La tensión entre capitalismo y democracia es, así, constitutiva del Estado moderno, y la legitimidad de éste, mayor o menor, estuvo vinculada al modo más o menos equilibrado como resolvió esta tensión. El grado cero de legitimidad del Estado moderno es el fascismo: la rendición total de la democracia frente a las necesidades de acumulación del capitalismo. El grado máximo de legitimidad reside en la conversión, siempre problemática, de la tensión entre democracia y capitalismo en un círculo virtuoso en el que cada uno prospera, aparentemente, en la medida en que ambos prosperan conjuntamente.

Otro elemento constitutivo del Estado moderno es la nacionalización de la identidad cultural²⁰, que es el proceso por medio del cual las identidades móviles y parciales quedan territorializadas al espacio del Estado, este proceso refuerza los criterios de inclusión/exclusión que subyacen a la socialización de la economía, de tal manera que adquiere una mayor duración histórica y una mayor estabilidad. La nacionalización de la identidad cultural permitió ignorar o asimilar minorías étnicas, y justificar la discriminación contra trabajadores e inmigrantes. La nacionalización de la identidad cultural fue posible a costa del etnocidio y el epistemicidio²¹. Conocimientos, memorias, universos simbólicos y tradiciones de aquellos que fueron elegidos para ser incluidos y

²⁰ *Ibíd.*

²¹ El epistemicidio es el proceso político-cultural a través del cual se mata o destruye el conocimiento producido por grupos sociales subordinados, como vía para mantener esa subordinación. Históricamente, el genocidio ha estado con frecuencia asociado al epistemicidio. Por ejemplo, en la expansión europea el epistemicidio (destrucción del conocimiento indígena) fue necesario para “justificar” el genocidio del que fueron víctimas los indígenas.

convertidos en nacionales fueron suprimidos, marginados o descaracterizados y, con ellos, los grupos sociales que los encarnaban.

Por otro parte, con respecto a los derechos sociales y económicos es importante anotar que el proceso de reconocimiento de estos derechos adquirió caracteres propios en el marco de los países socialistas, específicamente en los países comunistas. En estos sistemas jurídicos los derechos sociales y económicos adquirieron una importancia predominante al ser considerados garantía del ejercicio de todos los derechos.

Los derechos sociales y económicos tienen como principal función asegurar la participación de los recursos sociales y económicos a los distintos miembros de la comunidad, es decir, desarrollar el principio de igualdad. Por tanto pueden entenderse, por una parte, desde su concepción formal como el conjunto de normas a través de las cuales el Estado lleva a cabo su función equilibradora y moderadora de las desigualdades sociales y económicas, por la otra, pueden entenderse como las facultades de las personas y de los grupos a participar de los beneficios de la vida social, por lo cual mantienen un carácter de conquistas permanentes²².

En los países capitalistas centrales estos derechos ganan reconocimiento con la progresiva implementación del Estado de Bienestar, que dio sus primeros pasos en la Alemania de Bismarck, continuó en Inglaterra después de primera Guerra Mundial con las leyes sociales de Lord Beveridge, y le siguió el Estado del "New Deal" impulsado por Rossvelt en Estados Unidos.

En 1929, debido a la recesión económica, el Estado aparece como la única institución capaz de establecer los correctivos necesarios para salvar al capitalismo de sus agudas crisis. El Estado comienza decididamente a intervenir en la sociedad, con base en un programa de política social y económica definido, a fin de corregir, tanto los desajustes

²² Ver, Pérez, Antonio. *Derechos Humanos, Estado de Derecho, constitución*, pp. 125-127.

económicos como las desigualdades sociales extremas producidos por el capitalismo. En lo que respecta al goce de los derechos humanos se tiene un avance relativo en la medida que se va consolidando el sistema de seguridad social y laboral.

Desde el inicio de la acción reguladora del Estado la incorporación gradual de políticas orientadas al reconocimiento y protección de los derechos humanos, dentro de la acción estatal, parecía ser parte de un proceso político de incorporación social más amplio. Sin embargo, este proceso fue bastante ambivalente porque, debido a la conversión del derecho moderno en un monopolio estatal, los derechos contra el Estado -como inicialmente se concibieron- eran otorgados por el mismo Estado. Cuando los derechos sociales y económicos ingresan al programa político -y debido a que la implementación de tales derechos dependía de la acción positiva del Estado²³-, la ambivalencia del proceso se hizo aún más visible.

La fuerza de oposición de las luchas por el reconocimiento de los derechos humanos fue, por lo tanto, diseñada para encajar dentro de las fronteras y posibilidades de la acción estatal. Por lo mismo, la realización de las funciones reguladoras de las políticas de derechos humanos no fue sino la cristalización de un conflicto con las luchas opositoras, progresistas, de las clases populares que luchaban por el cumplimiento efectivo de los derechos existentes, por el aumento del margen de reciprocidad de éstos -como en el caso de las leyes sobre el sufragio- y, sobre todo, por la promulgación de nuevos derechos.

La energía emancipadora de las luchas por los derechos humanos siempre ha radicado en la lista eternamente incompleta de derechos reconocidos y, en consecuencia, en la

²³ El Punto de vista que explica la dificultad que hay en asegurar los derechos sociales y económicos por la acción positiva que su realización exige a los Estados, a diferencia, de los derechos tradicionales que requieren de una acción negativa del Estado, es el más documentado en la literatura acerca de la protección de los derechos humanos. Ver, entre la abundante literatura, Humphrey, J. "La Declaración Internacional de derechos: Estudio crítico". *Fundamentos Filosóficos de los Derechos Humanos*. Comp. Paul Ricœur. Barcelona, Ediciones Serbal, 1985; Travieso, Juan Antonio. *Derechos humanos y derecho Internacional*. Buenos Aires, Editorial Heliasta, 1996; Alvarez, Juan. "De la Declaración Universal de los Derechos humanos a la globalización: medio siglo de camino". *Política Internacional* (México), octubre/diciembre, (1998). Yo no comparto este argumento y más adelante mostraré mi argumento.

legitimidad de la exigencia de nuevos derechos. El carácter abierto de las luchas por los derechos humanos también ha mantenido viva su naturaleza utópica. Durante más de un siglo esta utopía fue un lujo de los países centrales. Vastas poblaciones coloniales- incluyendo las sujetas al colonialismo interno, como los negros al sur de los Estados Unidos y los indígenas en todo el continente- fueron dejados por fuera del principio de reciprocidad, primero porque no eran considerados completamente seres humanos, y más tarde porque no eran considerados civilizados (asimilados). Por lo tanto, el reconocimiento de los derechos laborales en Europa no chocó con la institución del trabajo forzado en África hasta la década de cuarenta²⁴.

- *La Declaración Universal de los Derechos Humanos y sus contradicciones*²⁵.

La idea de la protección internacional de los derechos humanos comienza a configurarse hacia finales de la primera guerra mundial, cuando surgieron las preocupaciones pacifistas que condujeron a la creación de las primeras grandes organizaciones internacionales y a la revisión del concepto clásico de soberanía nacional. Habría que esperar hasta después de la segunda guerra mundial, que para muchos fue una guerra en defensa de los derechos humanos y la democracia, para que las principales potencias aliadas comenzaran su preparación para la creación de un organismo internacional de posguerra que mantuviese la paz. Proceso que culminó con la creación de la Organización de Naciones Unidas (ONU).

En el mismo año de su creación la ONU designa al Consejo Económico y Social (Ecosoc) de las Naciones Unidas para adelantar la redacción de una *Carta Internacional de derechos del hombre*. Las reuniones de preparación se iniciaron en Abril de 1946. El

²⁴ Ver, De Sousa, Boaventura. *La Globalización del Derecho, los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1999. 123-128.

²⁵ Para todo lo referente a la elaboración de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se puede consultar: “ONU, La protección de los derechos humanos en las Naciones Unidas”. *Escritos siglo XXI*. Madrid, Tecnos, 2001. También, Jonson, G y Janusz, S, “La Escritura de La Declaración De los Derechos Humanos”. *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Bogotá, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1996. pp.8-96.

primer objetivo fue definir que significado se le daría a esta Carta, se plantearon tres modelos: a) Implicaría la simple declaración de fines y normas que, aún cuando desprovisto de carácter legal, podría tener fuerza moral como pronunciamiento de la comunidad mundial. b) Implicaría un pacto o pactos, legalmente vinculante para los Estados que los acepten como tratados de derecho internacional y c) centrarse en la aplicación práctica por medio del establecimiento de mecanismos internacionales de protección de los derechos humanos.

Luego de varios debates se acordó trabajar sobre el texto de la declaración y sobre un pacto vinculante que contuviera obligaciones precisas, pero en la práctica se le dio más importancia a la declaración. El 9 de junio de 1947 se iniciaron las rondas de debates orientados a la redacción final de la Declaración, tarea encomendada a un comité de redacción precedido por Eleanor. Roosevelt. Durante los debates, que se mantuvieron por más de un año, se pusieron de presente enfrentamientos de intereses y posiciones. Estos debates estuvieron atravesados por la situación internacional del momento: tiempo de posguerra, con las potencias europeas en reconstrucción y Estados Unidos en una situación de poder privilegiada; América latina con una historia de regímenes dictatoriales y una gran dependencia económica y política de Estados Unidos; África, en algunas regiones, iniciando su proceso de descolonización. Las diferencias surgidas en los debates se refirieron a:

a) *Liberalismo versus Comunismo*. Se revivió el viejo enfrentamiento entre las posturas socialistas y las liberales, pero esta vez, la disputa se dio de manera más directa entre los países de tradición liberal y el bloque comunista. Los debates se dieron sobre la percepción que cada bloque tenía sobre cuáles son los derechos humanos y cómo garantizarlos. En este aspecto cada bloque defendió su posición. Los países comunistas consideraban que reconocer derechos civiles y políticos en donde no existen las garantías

sociales y económicas para su ejercicio era un contrasentido, por tanto, los derechos sociales y económicos debía ser la base de todos los otros derechos. Los países de tradición liberal, bajo el liderazgo de los Estados Unidos, consideraban que las garantías sociales y económicas podían ser metas deseables y convenientes a alcanzar pero no eran derechos. A diferencia, las *libertades* individuales, por ellos reconocidas y respetadas, eran derechos inalienables del ser humano y acusaban a los gobiernos de los países comunistas de violar estos derechos constantemente.

b) *Occidente versus no-Occidente*. La redacción de la declaración reveló amplias diferencias filosóficas acerca del contenido apropiado de los derechos humanos. Aún así, los debates que se dieron en ese entonces incluyeron sólo las posturas de la tradición filosófica europea: la ley natural, la tradición positivista y la tradición marxista, todas firmemente arraigadas en la evolución de la filosofía y el derecho europeo. Las tradiciones no-europeas del derecho y la filosofía en la medida que pudieron sugerir alternativas o ideales suplementarios de los derechos humanos presentaron otras perspectivas con respecto al fundamento y contenido de los derechos humanos. Sin embargo, muy pocas veces se introdujeron estas propuestas en las deliberaciones a pesar, incluso, de que aquellos miembros que representaban los países no-occidentales habían sido formados principalmente en la tradición europea, tanto en Europa como en Estados Unidos o en las instituciones establecidas en sus propios países por representantes de las potencias coloniales europeas.

c) Algunas feministas trabajaron para que se usara un lenguaje con perspectiva de género en la redacción de la declaración. Esta sugerencia no se acogió, se argumentó que la declaración explicitaba que se incluía a hombres y a mujeres. Redactada la declaración Rene Cassin, uno de los miembros del comité de redacción, sugirió cambiar el título

original de la misma -*Carta Internacional de derechos del hombre*- por *Declaración Universal de derechos humanos*, sugerencia que fue aceptada.

Finalmente, la declaración fue aprobada el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de la ONU, por 48 votos a favor, ninguno en contra y las abstenciones de: Arabia Saudita, Bielorrusia, Checoslovaquia, Polonia, Ucrania, URSS, Sudáfrica y Yugoslavia.

La declaración consta de 30 artículos. En general, el texto de la declaración recoge la fundamentación isnaturalista y liberal. Los derechos civiles y políticos están plasmados en los Artículos (3 al 21), y en los Artículos (22 al 27) se recoge, en parte, la concepción socialista de los derechos humanos, los derechos económicos y sociales. En el preámbulo de la declaración encontramos “Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”,²⁶.

La Declaración Universal fue redactada sin la participación de la mayoría de los pueblos del mundo, con el reconocimiento exclusivo de los derechos individuales con excepción del derecho de *Autodeterminación de los Pueblos*, que se reconocía sólo a los pueblos sujetos del colonialismo europeo y organizados bajo la forma de estados coloniales. Dándole prioridad a los derechos civiles y políticos sobre los derechos económicos, sociales y culturales.

Aún así, los derechos humanos proclamados en la declaración fueron universalizados como cualquier otra dimensión de la modernidad occidental. Al respecto hay que recordar que la modernidad occidental descansa sobre un conjunto de supuestos bien conocidos, a saber: hay una naturaleza universal que puede ser conocida por medios racionales; la naturaleza humana es en esencia diferente de, y más elevada que, el resto de la realidad; el

²⁶ El texto completo de la Declaración se puede encontrar en “Derechos humanos: Recopilación de instrumentos internacionales”. *Instrumentos de carácter universal*. Ginebra, Publicaciones Naciones Unidas. 1994. Vol. (primera parte).

individuo tiene una dignidad absoluta e irreducible que debe ser defendida de la sociedad y del Estado; la autonomía del individuo requiere que la sociedad no éste organizada de manera jerárquica, como suma de individuos libres. Todas estas presuposiciones son claramente occidentales y liberales, y son fácilmente distinguibles frente a otras concepciones de la naturaleza, el ser humano y la sociedad que tienen otras culturas.

Sin embargo, como cualquier otro producto de la modernidad, los derechos humanos proclamados en la Declaración Universal también son el resultado de sucesivos procesos de diseño y rediseño para ajustarlos a esa lógica universal. Lógica que para auto-validarse impone la supresión del “otro”, ya sea, por conversión o extinción.

De la misma manera, estos derechos tenían que ser circunscritos a la principal necesidad del Estado-nación, la soberanía nacional, que fue fielmente salvaguardada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En consecuencia, el nuevo régimen internacional de los derechos humanos comenzó de manera bastante débil, y así permanece hoy en día. Las declaraciones fuertes y las actividades promocionales no se han traducido en una implementación fuerte y en prácticas de ejecución. En otras palabras, la implementación y la ejecución de los derechos humanos internacionales fueron diseñadas como tareas o metas a alcanzar que deben ser realizadas prioritariamente por los estados, sin ningún régimen efectivamente vinculante que imponga obligaciones y sanciones, que aseguren el cumplimiento de los compromisos de los estados en el respeto y vigencia de esos derechos que se proclamaron *universales e inalienables*. La supremacía indiscutida del principio de soberanía estatal salvó a los estados de las amenazas de un escrutinio demasiado efectivo sobre la práctica de los derechos humanos.

- *Cuál interdependencia e indivisibilidad de los derechos?*

La Declaración Universal de los Derechos humanos nunca pretendió tener el carácter vinculante de una ley internacional, pero los derechos que allí se enunciaron ahora

forman parte de la mayoría de las constituciones de los Estados que hacen parte de la ONU. Años más tarde, el 16 de diciembre de 1966, la Asamblea General aprobó los textos de los dos Pactos vinculantes: Pacto Internacional de los Derechos económicos, sociales y culturales (PIDESC), que en la actualidad ha sido ratificado por 142 Estados parte y el Pacto de Derechos civiles y Políticos (PIDCP), que ha sido ratificado por 144 Estados parte. Estos Pactos entraron en vigencia en 1976. Ambos Pactos, como la Declaración Universal, reconocen los principios de *indivisibilidad e interdependencia* de los derechos humanos.

Por otro lado, de acuerdo con lo que la ONU expone en sus documentos los dos Pactos mencionados son instrumentos jurídicos internacionales²⁷. Esto significa que cuando los Estados Miembros y los Estados no miembros de las Naciones Unidas ratifican un Pacto y se convierten en "Estado Parte" en él, están aceptando *voluntariamente* una serie de obligaciones jurídicas de defender y promover los derechos y disposiciones proclamados en el texto en cuestión. En estos documentos se afirma, "El derecho a llevar una vida digna nunca podrá hacerse efectivo a menos que todos puedan satisfacer de manera adecuada y equitativa sus necesidades de trabajo, alimentación, vivienda, atención médica, educación y cultura"²⁸.

Sin embargo, es evidente que en la práctica no se buscó mantener los principios de *indivisibilidad e interdependencia* de los derechos humanos. Se le dio más importancia a los derechos civiles y políticos. El PIDCP tiene dos protocolos facultativos. El primer Protocolo Facultativo (PF1) estipula un procedimiento para quejas individuales dirigido a personas cuyos derechos civiles y políticos hayan sido violados y que hayan agotado todos los medios a nivel nacional de obtener una compensación. En diciembre de 2002 un total de 104 estados había ratificado o accedido al PF1. El segundo Protocolo Facultativo (PF2)

²⁷ *Ibid.*

²⁸ *Ibid.* p.3.

compromete a los estados miembros a la abolición de la Pena de Muerte. Actualmente, solo 49 estados han accedido a este acuerdo y las ejecuciones promovidas por el Estado siguen siendo una opción defendida y tolerada por muchos Estados como una forma legítima de castigo²⁹.

A diferencia, el Pacto sobre los derechos económicos, sociales y culturales no cuenta, aún, con ningún protocolo facultativo dentro del sistema de Naciones Unidas. Al respecto es a nivel regional que se ha avanzado en la creación de un protocolo facultativo para este Pacto. Sin embargo, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales del Centro de Derechos Humanos de La ONU realiza informes periódicos acerca de la situación de estos derechos en el mundo. De acuerdo a lo comentado por este comité: “Más de 1.000 millones de personas viven en circunstancias de pobreza extrema, falta de vivienda, hambre y malnutrición, desempleo, analfabetismo y mala salud crónica. Más de 1.500 millones de personas carecen de acceso a agua de beber no contaminada y a instalaciones sanitarias; cerca de 500 millones de niños no tienen acceso ni siquiera a la educación primaria; y más de 1.000 millones de adultos no saben leer ni escribir. Esta marginación a escala descomunal, que se produce a pesar del constante crecimiento y desarrollo económico mundial, plantea graves interrogantes no sólo sobre el desarrollo sino también sobre los derechos humanos básicos”³⁰.

Respecto a la utilidad práctica del Pacto para lograr que los estados cumplan con su obligación de garantizar los derechos económicos, sociales y culturales a la población quedan serias dudas. El propio informe reconoce que estos derechos son ampliamente vulnerados, incluso, habiendo entrado en vigor el Pacto hace 37 años y estar en la actualidad ratificados por 142 Estados. El Pacto fue diseñado de tal manera que permite

²⁹Ver, “Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos”. *Instrumentos de carácter universal*. Ginebra, Publicaciones Naciones Unidas. 1994. Vol. I (primera parte).

³⁰ Ver, Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. *Folleto informativo No.16 (Rev. 1)*. *Instrumentos de carácter universal*. Ginebra, Publicaciones Naciones Unidas. 1994. Vol. I (primera parte). p.38.

la discrecionalidad de los estados en el cumplimiento de las obligaciones allí contraídas. Encontramos en el Artículo 2 del PIDESC “*Cada uno de los Estados Partes en el presente Pacto se compromete a adoptar medidas, tanto por separado como mediante la asistencia y la cooperación internacionales, especialmente económicas y técnicas, hasta el máximo de los recursos de que disponga, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos*”³¹. Por tanto, en la práctica los derechos económicos, sociales y culturales –que fueron concebidos como inalienables- terminan convertidos en meros principios programáticos que pueden ser realizables, de manera progresiva, sólo en la medida que el desarrollo económico y social lo permita

Por otra parte, el principal argumento esgrimido por los estados para no cumplir con la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales es: debido a que la vigencia efectiva de estos derechos exige acciones positivas del Estado que requieren inversión de recursos (inversión en salud, educación, vivienda, servicios públicos; agua, luz, alcantarillado, etc) se hacen de difícil cumplimiento para toda la población. Éste es un argumento que ya mencioné y es bastante aceptado, incluso por muchos expertos en derechos humanos -algunos de los cuales mencione-, no lo comparto. Puesto que, siendo el derecho monopolio del Estado, como lo estableció el derecho moderno, garantizar cualquier derecho exige acciones positivas de parte del Estado, así: mantener una administración de justicia cuesta dinero; un sistema electoral cuesta dinero; mantener un sistema de administración pública cuesta dinero; mantener las cárceles cuesta dinero; garantizar el derecho a la seguridad, esto es -tal como tradicionalmente se ha entendido la seguridad- el financiamiento de las fuerzas militares, el armamento militar y el mantenimiento de la policía, cuesta dinero. En fin, hay acaso algún derecho que para su

³¹ Ver, “Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales”, *Instrumentos de carácter universal*. Ginebra, Publicaciones Naciones Unidas. 1994. Vol. I (primera parte), p. 45. (El subrayado es mío).

vigencia efectiva no requiera de una acción positiva del Estado, ni siquiera uno de los derechos más elementales, el derecho a no ser torturado o torturada, su garantía exige un sistema de vigilancia eficiente que también cuesta dinero. Considero que la vigencia efectiva de los derechos humanos siempre requiere acciones positivas y eficientes del Estado. El privilegiar donde se ponen los recursos y hacia qué sectores de la población se dirigen, es una decisión eminentemente política cuya autonomía recae en los gobiernos.

El régimen internacional de los derechos humanos fue diseñado de manera que no desafiará ni expusiera de manera severa la autonomía de los gobiernos. Es decir, no pretendió mantener el sentido emancipador de los derechos humanos, como barreras de protección contra los abusos del poder. Ni pretendió mantener el sentido de conquistas permanentes de los derechos humanos, al no crear las condiciones jurídicas que le garanticen a la persona -y a los grupos- la posibilidad de hacer justiciables esos derechos.

Uno puede preguntarse por qué en su institucionalización internacional, con el respectivo efecto en el ámbito nacional, los derechos humanos no se pensaron ni se definieron orientados a recuperara y mantener su sentido emancipador. De Sousa da una explicación que yo comparto: la respuesta a este interrogante puede buscarse en la trayectoria histórica de la modernidad, después de que dicha trayectoria se fundió con el desarrollo capitalista mundial a partir del siglo xix³².

De Sousa explica que el paradigma de la modernidad en Europa evolucionó desde el siglo xvii con pretensiones, revolucionarias, reguladoras y emancipadoras, que vendrían a ser ajustadas a las necesidades del desarrollo capitalista en el siglo xix; la consolidación del Estado liberal jugó un papel decisivo en este proceso político. En el proceso de expansión del capitalismo occidental las pretensiones reguladoras y emancipatorias de la

³² Ver, De Sousa, Boaventura. *La Globalización del Derecho, los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1999. pp. 151-168.

modernidad, tuvieron que ser rediseñadas para adaptarse al capitalismo occidental como empeño global, es decir, como imperialismo³³.

En consecuencia, los derechos humanos tenían que ser circunscritos a las necesidades de organización político-jurídicas y económicas representadas en el Estado-nación, ahora, puesto al servicio del proyecto global del capitalismo. En la medida que el sistema capitalista se va consolidando como proyecto global, las prioridades de inversión de los gobiernos responden cada vez más a las necesidades de acumulación de capital, con variaciones en el margen de autonomía de los gobiernos de acuerdo a la posición que cada Estado ocupe en el sistema mundial³⁴.

Ahora bien, debido a que las necesidades de acumulación de capital chocan abiertamente con el goce de los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos por parte de toda la población, el goce de los mismos queda reservado sólo a ciertos sectores de la población. La selección de quienes, en la práctica, gozan de derechos, quienes pueden acceder al status de ciudadanos, siempre ha estado y sigue estando -aunque con más flexibilidad- permeado por el código de exclusión propio de la modernidad (civilizado-bárbaro), que se sustenta en características distintivas tales como género, étnia, raza.

La inversión de recursos del Estado para garantizar los derechos fundamentales a toda la población, termina así focalizado a satisfacer las necesidades, intereses, gustos y deseos de los grupos que están conformados por ciudadanos. Intereses y necesidades que, a su vez, son consonantes con las necesidades de acumulación de capital³⁵.

³³ *Ibid.*

³⁴ Acerca de la conformación del sistema-mundo capitalista y la posición de los Estados dentro del sistema mundial, ver: Wallerstein, I, *El moderno sistema mundial: La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo xvi*. México, Siglo XXI, 1979; “*La reestructuración capitalista del sistema-mundo*”. 1997. Documento Internet. Puede solicitarse a: Iwaller@bringhamton.edu

³⁵ Ver, Peces Barba, Gregorio. “Nuevas reflexiones sobre la teoría democrática de la Justicia. Los derechos Fundamentales entre la moral y la política”. *Anuario de derechos humanos*. Madrid, Universidad Complutense, 1991. pp. 35-52.

De esta manera se van consolidando diferentes sectores en la población: unos que no gozan de derechos, la pobreza; otros que logran acceder medianamente al disfrute de derechos, los sectores medios; y los que gozan de todos sus derechos, los grupos que retienen el poder político y económico.

Por otra parte, a su vez, los estados capitalistas se constituyeron bajo la forma de organización política liberal democrática. Siguiendo a David Held³⁶, se pueden identificar los siguientes rasgos principales de la teoría liberal democrática: gobierno elegido y elecciones libres y equitativas en las que el voto de cada ciudadano tiene igual peso; sufragio universal; libertad de consciencia, de información y de libre expresión; derecho de todo adulto a oponerse al gobierno y a postularse a cargos públicos y autoría de asociación, esto es derecho a conformar asociaciones independientes, incluyendo movimientos sociales, grupos de interés y partidos políticos. De acuerdo con estos preceptos la democracia liberal es todavía hoy una utopía. Aún así, en la medida que los estados -y los gobiernos- han logrado conciliar mejor las necesidades de acumulación de capital con los principios de la democracia liberal, se ha logrado una mayor extensión de estos derechos a mayor parte de la población, esto fue el *New Deal* en Estados Unidos. De la misma manera, en los Estados de bienestar en Europa, que bajo la influencia de la socialdemocracia se concibieron bajo la forma de Estado Social de Derecho (democracia política, democracia social y democracia económica), se logró aumentar más el margen de reciprocidad, tanto a más derechos -se incluyeron los derechos sociales y económicos- como a su extensión a mayor parte de la población. Sin embargo, ninguna de estas formas logró la extensión del goce efectivo de todos los derechos a toda la población.

Por otra lado, para los países que han estado situados en la semiperiferia y la periferia conciliar democracia y capitalismo ha resultado un proyecto mucho más complicado, y en

³⁶ Ver, Held, D. *La democracia y el orden global*. Barcelona, Paidós. 1995. Cáp. 1.

la mayoría de los casos -en especial en los países de la periferia- nunca se ha alcanzado una extensión del goce de derechos aceptable para que puedan ser considerados sistemas democráticos.

Al respecto, y haciendo un paréntesis para detenernos en América Latina, desde el punto de vista jurídico los derechos humanos han sido planteados y defendidos de manera sistemática. Según Miro-Quezada³⁷, este hecho no debe sorprendernos porque es bien sabido que las constituciones de las nuevas repúblicas latinoamericanas se inspiraron en la de los Estados Unidos y en la *Declaración de los derechos del hombre y del Ciudadano*, de la Revolución francesa.

Desde luego, en un comienzo los derechos no se consideran de manera tan amplia como hoy en día, inicialmente no aparecen los derechos sociales y económicos en la carta constitucional como ocurre hoy. Sin embargo, de acuerdo a este autor en todas las constituciones de las nuevas repúblicas se incluyeron artículos sobre la libertad de pensamiento y de expresión, sobre el derecho a la propiedad, el derecho a la inviolabilidad del domicilio, etc. Además, agrega que en lo referente al derecho América Latina ha destacado siempre por haber adoptado las doctrinas jurídicas más avanzadas y modernas. Pero, si bien la dimensión jurídica de los derechos humanos en América Latina es luminosa no puede decirse lo mismo de la realidad histórica. Esa realidad se caracteriza porque en ella se han violado todas las normas que proclamaban y defendían los derechos humanos.

En la alternancia de las dictaduras y los gobiernos que se denominaron democráticos siempre estuvo subyacente el sistema de dominación, a través del uso ideológico de las conocidas ideas *civilizadoras* propias del proyecto de la modernidad, que facilitó la perpetuación de sociedades jerarquizadas y estratificadas, con base en las diferencias de

³⁷ Miro-Quezada, Francisco. "Los Derechos Humanos En América Latina". *Los Fundamentos Filosóficos de los Derechos Humanos*. Comp. Paul Ricaeur. Barcelona, Ediciones Serbal, 1985.

generó, etnia, ascendencia, etc. Miro-Quezada también sostiene que los intereses de los grupos que retuvieron, y retienen, el poder político y económico han coincidido históricamente (con excepción de tenues momentos en la historia de México, y de Cuba a partir de 1959) con los intereses de los grupos dominantes de los países capitalistas centrales. Para este autor, estos factores, asociados, vinieron a consolidar lo que se ha dado en llamar la pobreza “estructural” en América Latina³⁸. Situación que se traduce en la constante violación masiva de los derechos humanos en América Latina. .

Por otro lado, para Rosemary Thorp³⁹, desde la perspectiva del desarrollo económico, el proceso socioeconómico de crecimiento impulsado por las exportaciones, levantados sobre las concesiones territoriales y los monopolios del período colonial, cimentó la desigualdad. La época colonial consolidó una sociedad compleja y excluyente caracterizada por la segmentación étnica. A partir de finales del siglo xix la expansión de la economía exportadora contribuyó a la concentración de la tierra y reforzó la ya existente desigualdad social y política. En América Latina no surgió -como en otras partes- una fuerza compensadora del poder de las elites terratenientes, quienes lograron evitar la imposición de tributos. El resultado fue un Estado con un financiamiento insuficiente, lo cual facilitó la perpetuación de la desigualdad.

Thorp explica que en el curso de los siguientes momentos de expansión o recesión económica mundial, las economías de los países de América Latina se orientaron en consonancia con estos momentos, con diferencias entre países, pero siempre se mantuvo la estructura política y social que consolidó la tendencia en el deterioro de la distribución equitativa del ingreso y la exclusión social. Concluye que la ausencia de políticas

³⁸ Vale la pena destacar que si bien, como le expone Miro Quezada, las nuevas repúblicas mantuvieron las características enunciadas, el reconocimiento progresivo de los derechos humanos en términos formales y las luchas continuas de diferentes sectores de la población por expandir el margen de reciprocidad a más derechos y a más sectores de la población, han contribuido a la mayor preocupación por lograr la vigencia efectiva de tales derechos, especialmente los civiles y políticos, situación que de hecho ha enfrentado el paradigma político y económico vigente con la concepción emancipatoria de los derechos humanos.

³⁹ Ver, Thorp, R. *Progreso, pobreza y exclusión: la historia económica de Latinoamérica en el siglo XX*, Washington, BID, 1998.

efectivas que favorecieran la adecuada redistribución de la tierra y la distribución de oportunidades educativas y laborales, son los factores más importantes que explican la desigualdad extrema en América Latina y están asociados a la pobreza.

Ahora bien, debido a que las desigualdades sociales y económicas se superponen y combinan con discriminaciones étnicas, raciales, de género y regionales, entre otras; la pobreza tiene una dimensión que está asociada a la exclusión social, es decir, la pobreza no hace referencia sólo a la situación económica, sino a una situación integral de vida con extremas limitaciones para poder participar del desarrollo social y económico. Situación que a su vez imposibilita la participación política en la sociedad.

En consecuencia, es posible afirmar que en América Latina el discurso universal de los derechos humanos inalienables ha pasado sobrevolando las realidades nacionales y locales.

- *Más tensiones en el régimen internacional de derechos.*

Por otro lado, y retomando el tema de los instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos, en la actualidad la ONU dispone formalmente de otros instrumentos de protección de derechos humanos, y adicionalmente hay gran cantidad de regulaciones específicas orientadas a éste fin, estos instrumentos son:

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial: fue aprobada en 1965 y entro en vigor en 1969, en el período posterior a la descolonización, que estuvo caracterizada por el apartheid y los conflictos raciales y étnicos. Trata sobre una forma particular de la discriminación que se basa en la raza, el color, la ascendencia o el origen nacional o étnico. La convención ha sido ratificada por 155 países.

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer: fue aprobada en 1979 y entró en vigor en 1981, y es el primer instrumento internacional de carácter amplio y jurídicamente vinculante que prohíbe la discriminación contra la mujer y obliga a los gobiernos a adoptar medidas de discriminación positiva para

promover la equidad de género. La convención, ratificada por 165 países, es considerada con frecuencia la Carta de Derechos de la Mujer.

Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanas o Degradantes: fue aprobada en 1984 y entró en vigor en 1989, trata sobre el derecho a no verse sometido a tortura y establece los pasos que deben adoptar los estados para evitar la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes. Ha sido ratificada por 119 Estados parte.

Convención sobre los Derechos del Niño: fue aprobada en 1989, reconoce la necesidad de que se le preste especial atención a los derechos de los niños, para apoyar su crecimiento y desarrolló. Además establece que en cualquier caso los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de terceros. Ha sido ratificada por 191 Estados parte.

Todos los derechos promulgados en estos instrumentos se enuncian, otra vez, como derechos individuales. Sin embargo, a lo largo de las últimas décadas se ha producido un deslizamiento en las Naciones Unidas del énfasis que se ponía en el individuo y sus derechos, para dar paso a los derechos colectivos y de grupos. Como el derecho al medio ambiente; los derechos de género; el derecho al desarrollo; los derechos de los pueblos indígenas y de las minorías étnicas; y más recientemente los derechos de los migrantes. El reconocimiento de estos derechos ha sido el resultado de las luchas asumidas por diversos grupos -desde perspectivas y necesidades diferentes-, principalmente, a lo largo de la segunda mitad del siglo xx, a saber: mujeres, negritudes, indígenas, ecologistas, ambientalistas, migrantes, etc.

Aún así, el reconocimiento de derechos colectivos, en general, ha resultado problemática, tanto por la concepción del derecho moderno como por la preeminencia del paradigma liberal en la concepción de los derechos. Por una parte, el derecho moderno se basa en la simetría entre titulares de derechos y titulares de deberes⁴⁰. Esta simetría ha

⁴⁰ Ver, Kelsen, H. *Teoría General del Derecho y del Estado*. Barcelona, Gedisa, 1958. Cáp. 1.

reducido siempre el alcance del principio de reciprocidad, hasta el punto de dejar por fuera por mucho tiempo a los niños y niñas puesto que ellos no tenían deberes, también, dejó por fuera a las generaciones futuras -incluso, a la naturaleza- porque no tienen deberes.

Por otra parte, el reconocimiento de derechos colectivos, o derechos de grupos, ha planteado un enfrentamiento con el paradigma liberal, en lo que respecta a la concepción de los derechos. En este paradigma los derechos son prerrogativas de los individuos y sólo de los individuos. Además, desde esta concepción de los derechos se argumenta que, debido a que la “universalidad” de los derechos humanos significa tanto la igualdad formal de todos los ciudadanos, como la no discriminación -en el sentido de que ningún ciudadano puede ser excluido del goce de derechos-, los derechos colectivos que reclaman los indígenas como “pueblos indígenas” no son aceptables. Según este argumento la protección jurídica colectiva es el resultado “natural” de la protección individual universal.

El hecho de que a grupos de personas se les hayan reconocido derechos -como a los niños, mujeres, minorías étnicas, migrantes, desplazados, refugiados- y se les haya otorgado una protección jurídica específica no choca con el principio liberal, ya que los derechos pertenecen en esos casos, y en general, a los individuos y no a las entidades colectivas a las que éstos pertenecen. A diferencia, los derechos que reclaman los “pueblos indígenas” están referidos a su condición de colectividad.

Con respecto a los derechos de los pueblos indígenas se ha logrado un avance relativo con el “Convenio 169” de la OIT -sobre los pueblos indígenas y tribales en los pueblos independientes- y el Proyecto de la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU, este proyecto está en elaboración y es el resultado del esfuerzo continuado de las comunidades indígenas y ONGs de tipo nacional y transnacional⁴¹.

⁴¹ La reivindicación de derechos colectivos por parte de los pueblos indígenas y minorías étnicas está ganando fuerza en el panorama político internacional. Hoy, bajo la presión y movilización de los pueblos indígenas y el apoyo transnacional, los estados nacionales están siendo forzados a asumir una posición más

2. Una mirada breve a la situación mundial de los derechos humanos.

Reconociendo la importancia de la visibilización de la existencia de derechos de parte del régimen internacional, aunque fuera en términos formales, el registro de violaciones de derechos humanos ocurridos a lo largo y ancho del sistema mundial es una negación abierta de la validez práctica de las declaraciones y acuerdos internacionales basados en el consenso normativo o en aspiraciones del *bien común*, en un mundo dominado por el interés individual. Veamos sólo un breve comentario sobre dichas violaciones.

Han ocurrido violaciones en Europa, la región que cuenta con el régimen internacional más fuerte. A manera de ejemplo, se pueden revisar el informe de Amnistía Internacional de 1992⁴². De acuerdo con este informe el tipo más sobresaliente de violaciones está relacionado con el tratamiento de los/as ciudadanos/as por parte de la policía; la aplicación de legislación discriminatoria contra las minorías lingüísticas y étnicas, los homosexuales (hombres y mujeres), así como la promulgación de legislación restrictiva contra los inmigrantes y los buscadores de asilo. El fracaso de la garantía de derechos sociales y económicos a buena parte de la población, que se acentuó con el progresivo abandono del Estado de Bienestar.

Al respecto Clapham comenta: "...el giro hacia '1992' (...) significan que la gente en la Unión estará sujeta a nuevos controles, a nuevas tecnologías, a nuevos actores transnacionales, a nuevas formas de trabajo y a la continuación de la discriminación racial y sexual"⁴³. Este autor explica que con la transición al modelo neoliberal se ha llegado al crecimiento alarmante de la pobreza y la agudización de las discriminaciones étnicas y raciales, ya de vieja data en Europa.

multicultural y pluriétnica. Lo cual también ha contribuido a vigorizar el debate acerca del pluralismo jurídico.

⁴²Ver, *Informe 1992 de Amnistía Internacional*. Septiembre 1992: s.pag. Documento Internet. Disponible: web.amnesty.org

⁴³ Clapham, A. "Human Rights and the European Community". *A Critical Overview*. Ginebra, UNESCO, 1993. p.103-147.

Por otra parte, la “balcanización” de las antiguas Unión Soviética y Yugoslavia ha estado marcada por graves violaciones a los derechos humanos. Al respecto Mila Ramos relata: “El siglo que se nos va se inició con una guerra terrible que hizo desmoronarse los cimientos de una Europa activa y segura al abrigo de los tiempos modernos, después vinieron más, aunque tras los acuerdos de paz de cada una de ellas se enfatizó un ‘nunca más’ carente de la más mínima credibilidad, por razones más que obvias. Los Balcanes, la extinta Yugoslavia ardió por los cuatro costados en la década de los noventa, primero Eslovenia, después Croacia, Bosnia, Kosovo y Serbia. No podemos hablar de capítulo cerrado porque en el corazón de Europa reina una falsa calma que no se creen ni propios ni ajenos (...) En la guerra de Bosnia el orden se ha pretendido mantener en todos los sentidos, evitando escandalosas secuencias de esta guerra que podrían teñir de vergüenza los sólidos fundamentos de la joven Europa unida, pero el horror de Bosnia pudimos vivirlo, los campos de concentración, la limpieza étnica, las violaciones sistemáticas de mujeres...”⁴⁴.

De la misma manera, Sergei Kovalev, miembro de la Duma y Presidente del Instituto de Derechos Humanos de Moscú, escribió sobre la guerra en Chechenia: “El ejército ruso está preparado para el genocidio (...) y hay una sola forma de destruir a las guerrillas: no hacer distinción entre sus miembros y las personas desarmadas entre las que se esconden. Una campaña de genocidio debe ser llevada a cabo en la región. Lo que es nuevo en este caso es que la sociedad rusa en su conjunto está preparada para llevar a cabo el genocidio. La crueldad y la violencia no son rechazadas”⁴⁵.

Por otro lado, durante la Guerra Fría Estados Unidos utilizó los derechos humanos como su bastión contra el comunismo. Esta situación ya se veía venir, como anotan Jonson y

⁴⁴ Ramos, Mila. *Impacto de género del pensamiento único en las guerras balcánicas de fin de siglo*. 5 de Noviembre, 1999: s.pag. Documento Internet. Mila Ramos es presidente del grupo “Mujeres en Zona de conflicto”.

⁴⁵ Kovalev, Sergei. “Una salida negociada para Chechenia”. *El Correo*. (Madrid), 29 de octubre 2002: 2A.

Janusz, desde la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La señora Roosevelt al hablar ante la Asamblea General, luego que se aprobara la declaración, afirmó: "Estamos hoy en el umbral de un gran acontecimiento, tanto en la vida de las Naciones Unidas como en la vida de la humanidad. Esta declaración puede muy bien convertirse en la Carta Magna internacional de todos los hombres en todas partes. Esperamos que su proclamación por la Asamblea General sea un acontecimiento comparable a la proclamación de los Derechos del Hombre por el pueblo francés en 1789 y la aprobación de la Declaración de Derechos por el pueblo de Estados Unidos"⁴⁶. En consecuencia la declaración universal de derechos se convirtió "en un mensaje de Guerra fría"⁴⁷.

Durante los años de Guerra fría Estados Unidos denunció repetidamente las violaciones de los derechos civiles y políticos en los países del bloque soviético, mientras que admitía las violaciones o incluso alentaba las violaciones en los países amigos. Sobre este tema Chomsky y Hartman⁴⁸ realizan una investigación en donde muestran como Estados Unidos favoreció y apoyó financieramente regímenes dictatoriales que fueron en extremo violadores de los derechos humanos.

De acuerdo con estos autores, la intervención masiva de los Estados Unidos en Latinoamérica y Asia, durante el período de guerra fría, había sido reducida "casi exclusivamente al derrocamiento de los reformadores, demócratas y radicales", y raramente a la "desestabilización" de regímenes militares de derecha, sin importar qué tan corruptos o terroristas fueran éstos. La conclusión de estos autores es: "en el caso de la mayoría de los países considerados, la ayuda económica controlada por los Estados Unidos ha tenido una relación directamente proporcional con la creación de un ambiente

⁴⁶ Jonson y Janusz, "La Escritura de La Declaración De los Derechos Humanos", p. 71.

⁴⁷ *Ibíd.* p. 73.

⁴⁸ Ver, Chomsky, N y Hartman, E, *The Political Economy of Human Rights. Vol 1: The Washington Connection and Third World Fascism*, Boston, South End Press. 1981

adecuado para la inversión de capital y una relación inversamente proporcional con el mantenimiento de un orden democrático y los derechos humanos”⁴⁹.

- *El neoliberalismo y los derechos humanos*

En los años siguientes a la guerra fría los informes de Amnistía Internacional son concluyentes acerca de la continua violación de los derechos humanos. En el informe del 1999⁵⁰ se comenta que la tortura es una práctica presente en todos los países del mundo, y que en más de 70 países es práctica común. En más de 80 países se han registrado muertes por esa causa. El mismo informe comenta “Nuestra campaña contra los abusos en Estados Unidos *-Derechos para todos-* puso de manifiesto el racismo existente en el sistema de justicia penal. Llamando la atención sobre el número desproporcionado de personas de raza negra que se encuentran en prisión y en el corredor de la muerte, y la brutalidad sistemática de la policía contra los negros y los latinos”⁵¹.

Para América Latina la conclusión de la ex-Alto Comisionado de los Derechos humanos, Mary Robinson, es clara: “Las inequidades estructurales en riqueza y distribución de los ingresos están en asociación estrecha con la discriminación y la pobreza extrema, lo cual define mucho los problemas de racismo en Latinoamérica como en el resto del mundo, lo cual subraya el hecho que a pesar de las grandes riquezas del continente, las inequidades de riqueza e ingreso son las más grandes del mundo, situación que se ha tornado más dramática en los últimos años, con el correspondiente aumento de la violación de todos los derechos humanos en la región”⁵².

En el mismo sentido, Enrique Iglesias -siendo presidente del BID- concluye, “uno de los mayores estigmas de América Latina, es la desigualdad en la distribución del ingreso. Su

⁴⁹ *Ibíd.* pp. 310-312.

⁵⁰ Ver, “Informe 1999 de Amnistía Internacional”. *Amnistía Internacional*. Noviembre de 1999: s.pag. Documento Internet. Disponible: <http://web.amnesty.org>

⁵¹ *Ibíd.*

⁵² Ver, Robinsón, M, *Taller Regional sobre la Elaboración de Estrategias para la Promoción de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Buenos Aires, 24 al 27 de Octubre de 2001: s. pag. Documento Internet.

brecha entre ricos y pobres es la más marcada entre todas las regiones del mundo (...) En gran medida, ese abismo se explica por las diferencias en la distribución de activos como la tierra y el acceso a oportunidades como la educación, así como las condiciones de exclusión social que subsisten en numerosos países”⁵³.

Con respecto a las violaciones en las otras partes del mundo, África es considerada en los informes como la región donde históricamente se han vulnerados más todos los derechos humanos en forma masiva. “Dos siglos de esclavismo, uno de colonialismo y treinta años de explotación económica son el origen de la marginación actual de Africa”, escribe Kabunda. Explica, además, que Africa sufre la crisis de las 4D: "desarrollo, democracia, derechos humanos y deuda externa"⁵⁴.

Los informes consultados coinciden en que el final de la guerra fría marco la explosión de una escalada de conflictos armados internos. Durante la década de los noventa, cerca de sesenta países fueron escenario de conflictos violentos. El desplazamiento masivo de población está unido inexorablemente a conflictos, persecución y a la negación de los derechos humanos⁵⁵.

Algunos autores como Chomsky y De Sousa, desde perspectivas diferentes, consideran que con la terminación de la Guerra fría las condiciones propicias para las violaciones sistemáticas de los derechos humanos se mantienen, o incluso, se han vuelto más dramáticas. En una entrevista con Chomsky, realizada a comienzos del 2000, él deja ver su posición⁵⁶.

-Terminada la Guerra Fría y el mundo bipolar, ¿cómo define el nuevo orden internacional?

⁵³ Iglesias, Enrique. “América latina frente al desafío de la globalización”. *EUROPA-AMÉRICA, Revista TIEMPO*, mayo 2000. p.32.

⁵⁴ Ver, Mybuji, Kabunda. "La crisis africana: diagnóstico y lecturas", en M. Kabunda (Coord.), *África subsahariana ante el nuevo milenio*. Madrid, Pirámide, 2002, pp. 110-130.

⁵⁵ Ver, *Informe ACNUR, 2003*. 27 de Octubre de 2003. Documento Internet. Disponible: www.unhch.org

⁵⁶ Ver, Barón, Ana. “La Guerra Fría como pretexto imperial”. *Clarín*. Washington, 2000. Documento Internet. El texto completo de la entrevista puede consultarse en www.clarin.com

-Como algo bastante parecido a lo que era antes. Mire sino lo que está pasando en Colombia.

-¿Es más de lo mismo?

-Mucho me temo. Tomemos, por ejemplo, el concepto de soberanía y de derecho internacional, que están tan de moda. Cuando Estados Unidos y los aliados europeos bombardearon Kosovo, muchos pensaron que estábamos entrando en un nueva era "humanitaria" en que la fuerza a nivel internacional sólo sería utilizada en determinados casos.

-¿En nombre de los derechos humanos?

-Sí, exactamente. La idea era que la soberanía y el derecho internacional eran conceptos totalmente superados por la globalización y que si un Estado de los llamados rogue states (Estados delincuentes) se ponía a matar a su gente, sería necesario intervenir por razones humanitarias. Los "Estados iluminados" decidirían cuándo y cómo. Pero después vino Timor Oriental, donde estaba ocurriendo una verdadera carnicería, la peor desde que tuvo lugar el Holocausto. En ese caso, los "Estados iluminados" decidieron que la soberanía de Indonesia debía ser respetada aunque Timor Oriental nunca formó parte formalmente de Indonesia. Pero eso no importó. Hubo que esperar a que Indonesia pidiera ayuda para enviar fuerzas de la ONU. La diferencia entre Indonesia y Yugoslavia es simple. Si bien en los dos casos se estaban cometiendo atrocidades, Indonesia es un "Estado cliente" de Occidente mientras que Yugoslavia es un "Estado delincuente".

-¿Teme usted que Colombia se transforme en un nuevo Vietnam?

-No.(...) Colombia se parece más a El Salvador. El ejército colombiano, como todo ejército, tiene sus propios paramilitares, que son los que se encargan de cometer las atrocidades. El Departamento de Estado reconoce que las peores violaciones a los derechos humanos en Colombia son cometidas por los paramilitares. Pero eso no impidió que el ejército colombiano recibiera un cheque por 800 millones de dólares. Los derechos humanos en este caso tampoco parecen ser una prioridad.

-¿Porqué dice que nada cambió desde el final de la Guerra Fría?

-Porque los intereses siguen siendo los mismos. El Muro de Berlín cayó en noviembre 1989. ¿Qué pasó? Un mes después, Estados Unidos invadió Panamá, secuestró al presidente -que a esa altura a nadie le gustaba pese a que había trabajado para la CIA- y colocó un gobierno títere. Y luego vino Haití, donde Jean-Bertrand Aristide ganó la primera elección democrática. Pero inmediatamente comenzaron a socavar su poder porque decían que era izquierdista. Pararon la asistencia y, por primera vez, comenzaron

a recibir refugiados haitianos. Aristide fue derrocado por los militares y luego -cuando decidieron que la gente había sido torturada demasiado, mandaron a los marines- volvió pero a condición de que aceptara un programa económico neoliberal. Muchos pensaron que después de la Guerra Fría, los Estados Unidos podrían finalmente ocuparse de los derechos humanos y de la democracia, pero lo primero que hicimos fue disminuir la ayuda que brindamos a los países latinoamericanos. Entonces el mensaje fue, que ahora el mundo en desarrollo ya no importa.

Desde otra perspectiva De Sousa⁵⁷ llega conclusiones similares, para este autor la mayor parte de los factores estructurales que dieron lugar a las violaciones no obstaculizadas, o incluso, promovidas, de los derechos humanos durante la guerra fría, continúan vigentes en el período de posguerra fría, razón por la cual los impedimentos para establecer políticas internacionales efectivas sobre los derechos humanos permanecen en esencia inmodificados.

Este autor considera que como consecuencia de lo que se ha dado en llamar la *competencia enconada por los mercados* y por los centros de producción, dentro de la reestructuración global actual de la acumulación de capital, se puede fragmentar, aún más, las concepciones del interés nacional propio y aumentar la agresividad política que las defiende de los estados competidores. Por tanto, la formación y la consolidación de bloques comerciales regionales y la creciente competencia global entre ellos, pueden justificar nuevas transacciones entre las ventajas comerciales y los problemas relacionados con los derechos humanos, no sólo dentro de la periferia sino también dentro de los países centrales de cada Bloque.

Haciendo un balance general desde la década del noventa, podríamos decir que la globalización -la difusión de la economía de libre mercado, de los sistemas políticos “democráticos” y del cambio tecnológico- ha venido acompañada del enriquecimiento de algunos, pero también de la miseria y el desamparo de muchos otros. La globalización no

⁵⁷ Ver, De Sousa. *La Globalización del Derecho, Los Nuevos caminos de la regulación y la emancipación*, pp. 132- 154.

empezó en los años noventa pero sus efectos se han intensificado y se han hecho más patentes a lo largo de los últimos trece años. El capital siempre ha sido móvil; lo que ha cambiado es que la dependencia de las corporaciones respecto de los estados nacionales se ha vuelto cada vez menos importante.

La globalización ha llevado sin duda a una enorme expansión económica. Existe un potencial sin precedentes para erradicar la pobreza y lograr la vigencia de todos los derechos humanos para la población mundial. Pero la globalización ha traído consigo el aumento de la deuda y la pobreza. Es totalmente inaceptable que el 20% de la población mundial se beneficie del 80% de la producción del planeta⁵⁸.

Con respecto a la democracia, luego de la caída del muro de Berlín en 1989, y la supuesta demostración de la superioridad del punto de vista liberal, se inició lo que yo llamo una “ola de democratización” que alcanzó diferentes latitudes. Las instituciones “democráticas” se extendieron en la década del noventa, especialmente en América Latina, Europa Oriental y África.

Sin embargo, como anota Pierre Sané, ex-Secretario General de Amnistía Internacional, “con demasiada frecuencia esto no ha supuesto una auténtica participación de la población, sino únicamente una lucha de poder en el seno de una reducida élite gobernante, o un general del ejército que se viste de traje. Sectores enteros de la sociedad han quedado privados de representación y vulnerables a la división y a las tácticas de mando empleadas por gobiernos débiles. Incluso en democracias con una larga tradición, como las de Europa Occidental, la integración social de la que alardeaban los gobiernos se ha usado con demasiada frecuencia para ocultar el aumento de la intolerancia, el racismo y la discriminación”⁵⁹.

⁵⁸ Ver, “Informe sobre Desarrollo Humano, 1997”. *PNUD*. Ediciones Mundi-Prensa, Madrid, 1997. p.3.

⁵⁹ Sané, Pierre. *Informe Anual de Amnistía Internacional, 2000*. 3 de noviembre 2000. p.1. Documento Internet. Disponible: <http://web.amnesty.org>

El *consenso global liberal* que, al parecer, emergió terminada la Guerra fría quedó institucionalizado bajo la dogmática del neoliberalismo, que ya estaba instalado en los países capitalistas centrales. El neoliberalismo viene promocionando en el ámbito internacional concepciones minimalistas de democracia, como condición de acceso para los estados nacionales a los recursos financieros internacionales.

El impacto de la propuesta neoliberal en el goce de los derechos humanos es totalmente devastador y excluyente. El neoliberalismo, por una parte, procura el proceso de des-socialización de la economía, como vimos, en la modernidad capitalista el trabajo fue la vía de acceso a la ciudadanía, tanto por la extensión de derechos cívicos y políticos a los trabajadores como por la conquista de nuevos derechos, como los derechos económicos y sociales.

La erosión creciente de estos derechos, combinado con el desempleo estructural, lleva a trabajadores y trabajadoras a transitar de un status de ciudadanía a un status de “lumpen-ciudadanía”, para la gran mayoría de estos trabajadores y trabajadoras se trata de un transito sin retorno, y de tener un nuevo acceso al mercado de trabajo lo hacen desprovistos y desprovistas de cualquier derecho. En otras palabras, son incluidos e incluidas según una lógica de exclusión y la falta de expectativas de mejoría en el futuro impide que se consideren al menos como candidatos y candidatas a la ciudadanía.

Por otra parte, en su reducción a la instrumentalidad del mercado y de las transacciones, el neoliberalismo impone una lógica de competencia aniquiladora donde se exacerbaban las desigualdades y la discriminación. En estas condiciones los grupos que tradicionalmente fueron más marginados –y como tal han sido y siguen siendo más vulnerables-, quedan otra vez totalmente por fuera del principio de reciprocidad.

Dado que bajo las nuevas condiciones los cálculos económicos, y con ellos los programas políticos, se concentran cada vez más únicamente en la *rentabilidad de la*

inversión, vastos sectores de la población mundial serán declarados inexistentes, ahora, bajo el rotulo de *no viable*, ya se trate de regiones del mundo o grupos humanos específicos: trabajadores y trabajadoras no calificados ni calificadas, desempleados y desempleadas, trabajadores y trabajadoras informales, desplazados y desplazadas, refugiados y refugiadas, minorías étnicas, indocumentados e indocumentadas, etc.

Este “Nuevo Orden” tiene como características principales: el imperio de las Corporaciones Transnacionales CTN; la declinación del papel de las Naciones Unidas como organismo regulador de las relaciones internacionales; el surgimiento del unilateralismo impuesto por los Estados Unidos y, concomitantemente, el fortalecimiento del dogmatismo del mercado y de las reglas de comercio como reguladores de la política y las relaciones sociales. Dentro de la singularidad de este nuevo orden mundial que impone el “pensamiento único”, en palabras de Mila Ramos, “la disidencia no entra como posibilidad, por remota que fuera a tener en cuenta, ni pueden existir alternativas”⁶⁰.

3. Consideración Final

Con todas sus antinomias, sus criterios de inclusión y de exclusión el contrato social parece haber presidido la organización de la sociabilidad económica política y cultural de las sociedades modernas. Este paradigma social político y cultural viene, sin embargo, atravesando desde hace más de una década un período de gran turbulencia que afecta drásticamente a sus presupuestos, los valores de la modernidad –la libertad, la igualdad, la autonomía, la justicia, la solidaridad-, el régimen general de valores parece no poder resistir la creciente fragmentación de una sociedad dividida en múltiples *apartheids*, polarizada a lo largo de sus ejes económicos, sociales políticos y culturales⁶¹. En este contexto, no sólo pierde sentido la lucha por el *bien común*, también parece ir perdiendo sentido la lucha por las definiciones alternativas del *bien común*. La voluntad general

⁶⁰ Ver, Ramos, *Impacto de género del pensamiento único en las guerras balcánicas de fin de siglo*, s. pág.

⁶¹ Ver, De Sousa y García, *El Caleidoscopio de las justicias en Colombia*, pp. 80-83.

parece haberse transformado en un enunciado absurdo. En estas condiciones, parece que nos acercáramos al fin de la *sociedad* como lugar común de socialización.

Los valores de la modernidad parecen mantenerse, y las antinomias entre ellos, pero están sujetos a una creciente sobrecarga simbólica, o sea, significan cosas cada vez más dispares para personas o grupos sociales diferentes, de tal modo que el exceso de sentidos paraliza la eficacia de estos valores y, por lo tanto, los neutraliza. Los derechos humanos considerados en la declaración universal están sustentados, de manera formal, en estos valores, por tanto, vienen también atravesando una crisis similar.

En la evolución histórica, desde la modernidad, los derechos humanos han estado asociados a la existencia de sistemas democráticos -la democracia también se sustenta en estos valores- y ambos, la democracia y los derechos humanos, han coexistido con el capitalismo. La democracia entendida como un régimen político y social en donde la libertad y la igualdad dentro y fuera de las instituciones políticas, son valoradas en términos de las condiciones que hacen posible su vigencia efectiva -o sea, la extensión progresiva de libertad e igualdad efectiva en espacios sociales cada vez más amplios-, tiende a crear contradicciones insostenibles con el capitalismo.

De la misma manera, debido a que los derechos humanos entendidos como *las facultades de todas las personas y todos los grupos para participar de los beneficios de la vida social*⁶² sólo son posibles en este tipo de democracia, es en estos sistemas donde los derechos humanos pueden mantener su sentido emancipador y su carácter de conquistas permanentes, los derechos humanos, así concebidos, también han estado en contradicción insostenible con el capitalismo.

Por otra parte, dado que la concepción de derechos humanos que predominó en la Declaración Universal de los Derechos Humanos fue la concepción liberal, que se centra

⁶² Esta concepción de derechos humanos recoge la concepción propuesta por Pérez Luño, ya citada, ver p. 27 del presente texto.

en los derechos civiles y políticos dejando los derechos económicos, sociales y culturales (desc), como meros principios programáticos que pueden convertirse en realizables sólo en la medida que el desarrollo económico y social lo permita, y tomando en consideración que las condiciones estructurales del sistema mundial capitalista no ha permitido, ni va ha permitir, la creación de las condiciones económicas y sociales adecuadas para la vigencia de los desc, en buena parte de la semiperiferia y la periferia en general, la mayoría de los pueblos del mundo están condenados a la no vigencia de los derechos humanos en general, puesto que los derechos humanos son indivisibles e interdependientes.

En consecuencia, el discurso universal del régimen internacional de los derechos humanos no ha sido de gran ayuda, para la mayoría de los pueblos del mundo, para enfrentar las contradicciones entre capitalismo y democracia, contradicciones que impiden la vigencia efectiva de los derechos humanos.

Este discurso, plasmado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los principales instrumentos de protección de los derechos humanos, en su concepción de los derechos humanos se ha movido entre la contradicción y la ambivalencia. Por un lado, define los derechos humanos como *universales e inalienables*, por el otro, su realización efectiva la deja a cargo de los estados, quienes de manera autónoma deben procurar su realización *progresiva* de acuerdo con los *recursos de que dispongan*.

Por otra parte, la Declaración Universal de los Derechos Humanos se sustenta en el “reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”, es decir, se esta hablando de la comunidad humana pero se declaran todos los derechos, incluso en los posteriores instrumentos, en su dimensión exclusivamente individual. La promoción de lo comunitario, lo colectivo, no hace parte del discurso. El discurso promueve el individualismo, lo cual dificulta el trabajo solidario y colectivo. El individualismo facilita la discriminación, aunque, el

discurso establezca de manera formal la no discriminación. Este discurso acepta la igualdad de los seres humanos pero no se esfuerza en establecer y propiciar de manera efectiva las condiciones que garanticen el principio de igualdad.

El discurso universal de los derechos humanos termina, así, siendo encubridor de la realidad nacional e internacional concreta, radicalmente distinta de la que se desprende de sus enunciados, realidad que se caracteriza por la inequidad, la exclusión y el predominio del interés individual en detrimento del interés colectivo.

Por otro lado, al revisar brevemente la situación mundial de los derechos humanos en el mundo, encontramos que el discurso universal de los derechos humanos ha sido tantas veces utilizado políticamente para encubrir y justificar la violencia y la opresión, que cabe preguntarse si este discurso puede aún representar el valor del ser humano y su necesidad de convivencia.

En este sentido, considero que la creencia en que los seres humanos tienen un valor especial que hay que proteger está presente en nuestro tiempo. También, hoy existe el reconocimiento que los seres humanos, por ser humanos, requieren de unas condiciones que les asegure la participación en los beneficios de la vida social. Estas ideas están contenidas de diferente manera -más la primera que la segunda- en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Si estas ideas son consecuencia de esta declaración, como producto occidental, es algo que puede discutirse.

Históricamente puede sustentarse que la noción de derechos humanos ha estado presente en todas las tradiciones. Al respecto es significativa la conclusión a la que se llegó en la encuesta realizada por la UNESCO, en 1947, para conocer las opiniones de los pensadores de diversas regiones del mundo en torno a “la idea de los derechos del hombre”⁶³, de acuerdo a sus respectivas culturas: “la historia de la discusión filosófica de los derechos

⁶³ Las conclusiones de la UNESCO fueron elaboradas por la comisión de expertos que se reunió en 1947 para coordinar los debates previos a la *Declaración Universal de los derechos humanos* en 1948. Pueden consultarse en: Apéndice II de *los derechos del hombre*. México, Fondo de Cultura Económica, 1949.

del hombre, y de su común ciudadanía en la gran sociedad, es larga: se extiende más allá de los estrechos límites de la tradición occidental, y sus comienzos en el Occidente como en el Oriente coinciden con los límites de la filosofía”⁶⁴.

Por otro parte, para el pensador africano Paulin J.Hountondji la idea de dignidad humana y de derechos humanos ha nacido -en todo tiempo- del “grito de todos los explotados de la tierra”, pero le reconoce a Europa el haber sabido “conducir sobre este tema, y ese ha sido su merito, una investigación sistemática bajo la forma de un debate progresivo. Europa no ha producido la cosa, sino el discurso sobre la cosa”⁶⁵. En su trabajo alrededor del concepto de derechos humanos, P. Hountondji sabe discernir sobre la exigencia ética que, en su opinión, no debe ser territorializada: la preocupación por el ser humano que padece desde hace milenios la opresión y la esclavitud. Lo que cambia son las formas de opresión y esclavitud y las formas como el ser humano expresa su indignación y exige respeto.

De cualquier manera, las ideas de respeto y dignidad, de equidad y solidaridad, etc, hacen parte de la ética de nuestro tiempo. No de la ética que orienta la práctica, en la mayoría de los casos, sino de la ética que alimenta una utopía. También, considero que las utopías son necesarias para el mantenimiento de la humanidad.

En el momento actual, en el que pareciera que no hay espacio para la creación de alternativas al poder hegemónico avasallador. La utopía de la vigencia efectiva de los derechos humanos puede ser la que aglutine diversas posturas, intereses y necesidades en un esfuerzo conjunto y creativo para poner en marcha proyectos colectivos que recobren el sentido de la convivencia solidaria.

Alimentar estos proyectos exige el reconocimiento de los otros y de lo otro como parte de nuestro mundo. En este sentido, exige el des-pensamiento de los derechos humanos, tal

⁶⁴ *Ibid.* p.42.

⁶⁵ Hountondji, P. “El discurso del Amo”. *Fundamentos Filosóficos de los Derechos Humanos*. Com, Paul Ricoeur, Barcelona, Ediciones Serbal, 1985, p.10.

como se han entendido, para re-pensarlos y re-crearlos desde cada espacio histórico, político, económico y cultural, que se sustenta en sus valores y en donde también existe la necesidad de convivencia. Exige re-pensar los derechos humanos, entendiéndolos como un producto histórico inacabado que, en cada tiempo, se fundamenta en la existencia de las garantías sociales, económicas y culturales necesarias en cada contexto para la realización de la vida humana.

Sin embargo, es necesario tener presente que la concepción de derechos humanos propuesta, confronta el paradigma económico-político que sustenta la estructura mundial capitalista, por lo mismo, esta propuesta es de difícil realización. Aún así, considero que por lo expuesto, re-pensar los derechos humanos se convierte en una tarea ineludible para la mayoría de los pueblos del mundo.

Capítulo 2: *Tendencia actual* de la inclusión de los derechos humanos en la formación escolar en América Latina

En este capítulo se hará una revisión breve de la manera como se ha propuesto integrar el tema de los derechos humanos a la educación escolar en América Latina, en el propósito de avanzar en la construcción de sociedades más democráticas con base en la promoción de los derechos humanos. Para ello se revisará la propuesta de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con su proyecto “Democracia y Educación”. Aquí el énfasis se hará en el tema de los derechos humanos, no sólo porque el mismo es el tema de este trabajo, sino, porque se entiende que abordar el tema de la educación en América Latina es una tarea que sobrepasa los límites del trabajo propuesto. También, en esta parte del trabajo, se reporta la experiencia que se realizó con los y las docentes de algunos colegios de Quito. En la cual se exploró la manera como ellos/as entienden y viven los derechos humanos, con miras a indagar acerca de su papel como posibles promotores y formadores de derechos. Se concluye con algunas sugerencias para seguir pensando la manera como se puede incluir el tema de los derechos humanos en la formación escolar.

1. Apuntes acerca del proyecto “Democracia y Educación”?

- *Antecedentes*

En América Latina es en el ámbito de la educación no formal que se comienza a hablar de educación en derechos humanos. Los regímenes autoritarios fueron serios violadores de los derechos civiles y políticos. Situación que llevó a que desde mediados de los setenta se iniciara la actividad de denuncia de estas violaciones en los países del Cono Sur⁶⁶. En un comienzo las acciones educativas estuvieron dirigidas principalmente a los sectores populares, que son los más afectados por estas violaciones. Por lo mismo, es la educación popular la que primero plantea que no basta con denunciar estos atropellos,

⁶⁶ Ver, Schmelkes, Sylvia, *La Escuela y la Formación Valoral Autónoma*. México, Castellanos. 1997. pp.15-42.

sino que es necesario, para una acción duradera a largo plazo, formar para la defensa y protección de los derechos humanos⁶⁷.

En general, se explica la preocupación por los derechos humanos por la situación de violencia que permea todos los ámbitos de la sociedad, así como por la represión política que han vivido una buena parte de las sociedades latinoamericanas. Este contexto de violencia es el que hace surgir la necesidad de programas educativos para los derechos humanos. Esto se concibe, también, como un primer paso para ir logrando sociedades democráticas, justas y participativas⁶⁸.

De acuerdo con Gloria Ramírez, son las ONG's de derechos humanos las primeras en desarrollar y favorecer prácticas pedagógicas en la materia, prácticas dirigidas a la sociedad civil en general, en el ámbito de la educación popular. Es decir, que la educación en derechos humanos no se desarrollará en sus inicios en los bancos de la escuela, sino en los patios traseros de las organizaciones y en los espacios que las comunidades designen, a partir de un trabajo íntimamente ligado a un contexto socio-político determinado⁶⁹.

En este sentido, Pablo Salvat, un autor chileno, considera que para los pueblos latinoamericanos “los derechos humanos aparecen como una utopía a promover y a plasmar en los distintos niveles y espacios de la sociedad. Como tales se presentan como un marco ético-político que sirve de crítica y orientación (real y simbólica) de las distintas

⁶⁷ *Ibíd.*

⁶⁸ Ver, Dueñas, Carlos y Manuel Rodas. “Perfeccionamiento Docente en Educación en Derechos Humanos: Reflexiones a Partir de la Experiencia”. *Educación en Derechos Humanos: Apuntes para una Nueva práctica*, Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. Ed. Abrahán Magendzo, Santiago, PIIIE, 1994. pp. 8-49.

⁶⁹ Ver, Ramírez, Gloria. *La Educación en Derechos Humanos en México. Panorama General sobre las Tendencias y Experiencias de la Última Década del Siglo xx*. México, Ediciones UAM, 1999. pp. 5-28. Gloria Ramírez es la Coordinadora General de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México.

prácticas sociales (jurídicas, económicas, educativas, etc.) en el bregar nunca acabado por un orden social más justo y libre.”⁷⁰.

Por otro lado, con respecto a la inclusión del tema de los derechos humanos en la educación formal, Gloria Ramírez explica que en la actualidad en América Latina la educación en derechos humanos, incluida en el currículo escolar, es todavía un hecho incipiente, a pesar de que, por una parte, este término comienza a ser utilizado comúnmente por diversos agentes educativos, formales y no formales y que, por otra parte, cada día es mayor el número de actores y actrices involucrados en el movimiento por la defensa y la promoción de los derechos humanos. Hoy todavía estamos lejos de un consenso sobre cuál debe ser el término más apropiado que refleje la relación entre educación y derechos humanos⁷¹.

La misma autora hace una breve revisión de las políticas educativas y reformas curriculares en los países de América Latina y de sus tendencias, que permite identificar las distintas maneras en que la educación formal ha integrado una concepción determinada de la educación en sus relaciones con los derechos humanos. Poniendo de presente el hecho que su inclusión formal en programas o proyectos oficiales ha obedecido, en general, a un contexto social o político determinado, por lo que es notoria una gran distancia entre los valores proclamados y los realmente operantes en la sociedad⁷².

Por esta razón, explica, han surgido varios conceptos para identificar esta propuesta educativa, los cuales tienen, además, orientaciones diversas: educación para la democracia, educación en valores, educación ciudadana, educación en/para y sobre los derechos

70 Salvat, Pablo. “Hacia una nueva racionalidad. La tarea de construir un paradigma basado en los derechos humanos”. *Superando la Racionalidad Instrumental Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa*. Cord. Abrahán Magendzo, Santiago, PIIIE, 1991. p.140.

⁷¹ Ver, Ramírez, *La Educación en Derechos Humanos en México. Panorama General sobre las Tendencias y Experiencias de la Última Década del Siglo xx*, pp. 31-44.

⁷² *Ibíd.* pp. 46-75.

humanos, educación para la tolerancia, educación no violenta, educación multicultural, educación no sexista, educación para la paz, etc.

Esta lista, no exhaustiva, refleja también la dinámica de la sociedad que exige formaciones específicas a públicos y/o a situaciones determinadas. Así mismo, estos términos, si bien, en ocasiones se utilizan como sinónimos, pueden también vincular una postura política o ideológica determinada. El análisis sobre estos conceptos y el debate sobre cuál es el término más apropiado para la práctica educativa que englobe la integralidad de los derechos humanos esta aún pendiente⁷³.

Para el caso de México, Gloria Ramírez señala que la inclusión formal del tema de los derechos humanos en el currículo escolar se planteó teniendo en cuenta la vinculación de la propuesta educativa con cada realidad social, lo que marca una diferencia con las propuestas educativas “oficiales”, “poco definidas” o “neutras” ante el compromiso social. También, hace notar la importancia de integrar un debate sobre el concepto y la fundamentación de los derechos humanos en una propuesta de educación en derechos humanos⁷⁴.

Haciendo una gran síntesis se puede encontrar que, en general, existen tres enfoques diferentes para educar en derechos humanos: en primer lugar, las prácticas que se basan en una educación valoral, es decir en la transmisión de ciertos valores universales que el individuo debe plasmar en su vida cotidiana; en segundo lugar, están las prácticas que privilegian la formación eminentemente jurídica; y por último, las prácticas que parten de una realidad social y política, que inscriben el conocimiento de los derechos humanos como la construcción de un saber, en el marco de la lucha por la democracia y de la reapropiación de la ciudadanía. Este enfoque no es excluyente del enfoque valoral, pero

⁷³ *Ibíd.*

⁷⁴ *Ibíd.*, p. 85.

va más allá, al contextualizar los valores en una realidad política determinada y, en considerar a los derechos humanos como un producto histórico de la humanidad.

- *La “educación para la democracia” y sus contradicciones.*

En América Latina, dentro del marco del renovado interés por la democracia -en los inicios de la década del noventa-, encontramos que los organismos internacionales han promovido la inclusión del tema de los derechos humanos en el currículo escolar asociado a la enseñanza de los valores que subyacen a la democracia. Con este propósito se inicia el proyecto de educación en valores de la OEI que se denomina “Democracia y Educación”. El proyecto se inició en 1991 y tiene como finalidad el apoyo a los Ministerios de Educación de Iberoamérica para la incorporación en los currículos de contenidos que promuevan un sistema de valores acorde con los principios de la democracia, la paz, la defensa de los derechos humanos y la tolerancia, adaptándose a las diferentes culturas y formas de entender la sociedad de cada uno de los países⁷⁵.

El proyecto educación en valores de la OEI se plantea como “un proyecto que no es cerrado, ni supone adoctrinamiento religioso o político de ningún tipo. Ofrece un programa que surge de los planteamientos propios de una ética de mínimos y de la posibilidad de una moral cívica que nos permita convivir en sociedades abiertas y plurales, respetando la autonomía, promocionando el diálogo y aprendiendo a vivir en el respeto a la diferencia”⁷⁶.

Para llevar a cabo este proyecto, la OEI brinda a los países miembros que lo deseen asistencia técnica tanto directa como a distancia, en el marco del convenio de colaboración firmado en 1993 entre la OEI y la Universidad de Barcelona (España), por expertos del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) del Institut de Ciències de l’Educació de dicha universidad.

⁷⁵ Ver, “Proyecto Democracia y Educación”. OEI: s.pág. Documento Internet. Disponible: www.oei.es/valores.htm

⁷⁶ *Ibíd.*

Por un lado, existe la posibilidad de que algunos de estos expertos se trasladen a los países para apoyar tanto la adaptación de un currículum si se requiere, como la elaboración de materiales y/o la formación del profesorado. Por otro, de hacer uso de un *servicio en línea* que se encuentra instalado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la mencionada universidad desde 1996 y que ofrece Asistencia Técnica a Distancia a los países iberoamericanos interesados en el proyecto. Éste permite, además, el acceso a una Base de datos en construcción permanente sobre Educación en Valores, que recoge información de libros, artículos de revistas, monografías, etc⁷⁷.

Desde ésta perspectiva ya no es suficiente, aunque sigue siendo fundamental, que la educación proporcione las competencias básicas tradicionales, sino que también ha de proporcionar los elementos necesarios para ejercer plenamente la ciudadanía, contribuir a una cultura de paz y a la transformación de la sociedad. También, desde este punto de vista, la educación tiene una función cívica⁷⁸.

De igual manera, y dada su importancia para Latinoamérica, cabe señalar la Declaración de Mérida (Venezuela) de septiembre de 1997, donde se señala: "Los ministros de Educación de los Países Iberoamericanos, convocados (...) para proponer líneas de cooperación en educación y analizar específicamente todo lo relacionado con el tema de La Educación y los valores éticos para la democracia (...) Conocido el trabajo realizado y los logros obtenidos por la OEI a través de su programa 'La enseñanza en valores para un mundo en transformación' y vistas sus realizaciones en el campo de la educación para la democracia, la instamos a que refuerce sus acciones y actividades programáticas para

⁷⁷ *Ibíd.*

⁷⁸ *Ibíd.*

apoyar a los Ministerios de Educación de Iberoamérica, con el fin de incentivar la formación de valores éticos para la democracia (...)⁷⁹

En este sentido, en la región andina se creó la Cátedra Andina de Educación en Valores, anunciada por Francisco Piñón, Secretario General de la OEI, en la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, el 19 de junio de 2001. Como resultado de esta Cátedra se elaboró un Proyecto sobre "Formación ciudadana y democrática en los países andinos", cuyo objetivo es "contribuir al fortalecimiento de proceso de formación ciudadana y democrática, en la Comunidad Andina de Naciones, a través de una estrategia coordinada de investigación e intervención pedagógica de Instituciones de Educación Superior, en contextos de educación formal y no formal. Dicho proyecto está en fase de evaluación"⁸⁰.

Por otra parte, en la Primera reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América latina y el Caribe⁸¹, se enfatiza que los docentes son el factor más importante en la organización y prestación de los servicios educativos. Sin embargo, se acepta que la región carece de políticas integrales que articulen la formación inicial y en servicio; los requisitos de ingreso, permanencia y desarrollo en la carrera docente con su desempeño, la responsabilidad por resultados y sus remuneraciones.

Así mismo, se acepta que las reformas educativas han tendido a considerar al docente como un ejecutor de políticas que usualmente son definidas sin su opinión o conocimiento lo que, evidentemente, también ha limitado las posibilidades de que las políticas educacionales se conviertan en prácticas efectivamente desarrolladas en las escuelas y las aulas. Es decir, se plantea que es necesario entender que la participación de los docentes es vital para la reflexión sobre el sentido y el contenido de la educación, por lo cual es

⁷⁹ Ver, "Declaración de Mérida". Lineamientos Curriculares para el área de Ética y Valores Humanos. Orientaciones para la formulación de los Currículos en Constitución Política y democracia. Ministerio de Educación de Colombia: s.pág. Documento Internet. Disponible: www.campus-oei.org/valores/

⁸⁰ Ver, "Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Cátedra Andina de Formación en Valores". *Eduvalores*: s.pág. Documento Internet. Disponible: www.campus-oei.org/valores/

⁸¹ Primera reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América latina y el Caribe. La Habana, 14-16 de noviembre 2002: s. pág. Documento Internet. Disponible: www.oei.es/valores.htm

indispensable crear y/o fortalecer los mecanismos para que ellos puedan participar de forma efectiva en el proceso de construcción de la propuesta educativa⁸².

Al respecto es ilustrativo lo que comenta Zibas⁸³, con respecto a por qué las políticas educativas y los proyectos pedagógicos -elaborados por diferentes organismos internacionales- que comenzaron a implementarse por mandato de los Ministerios de Educación, desde comienzos de la década del noventa, tienden a fracasar. Zibas, explica que en América Latina en general estos proyectos acaban por no tener repercusiones en la vida diaria de las escuelas. Afirma que "...de hecho, el abismo entre teoría y práctica, queda patente cuando comprobamos que, tradicionalmente, las normas establecidas para el sistema escolar se han desenvuelto al margen de la historia, de las creencias, de la cultura y de las necesidades de la mayoría de la población, ignorando también la práctica, el conocimiento, la formación y la vivencia de los maestros. Es decir, la distancia entre lo prescrito y la realidad supera varios niveles jerárquicos e intervenciones diversas originadas en las aulas, donde grandes cantidades de alumnos apáticos o indisciplinados y docentes desconsolados se hunden en un proceso debilitante e improductivo"⁸⁴. Señala, también, que en América Latina la desvalorización de la profesión docente parece ser el elemento desencadenante de la escisión entre las nuevas políticas y su aplicación. Considera que en Latinoamérica el Brasil no es la excepción, pues allí planes educativos ambiciosos deben convivir con profundas restricciones de gastos en las áreas sociales, condiciones éstas impuestas por el actual reajuste económico. Concluye que "actualmente

⁸² *Ibíd.*

⁸³ Zibas, Dagmar. "¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación. Micropolítica en la Escuela* (São Paulo), 15 (septiembre – Diciembre. 1998). pp. 3-56. Dagmar Zibas, es Doctora en Educación por la Universidad de São Paulo, Brasil. Investigadora en Educación de la Fundación Carlos Chagas de São Paulo, se ha dedicado a estudios sobre políticas educativas para la enseñanza media en el área de educación y trabajo.

⁸⁴ *Ibíd.*, p. 18

hay abundancia de datos que muestran la extrema desvalorización del magisterio en América Latina, con la consecuente pauperización del docente”⁸⁵.

En el mismo sentido, estudiando el caso específico de la Argentina, Tiramonti, considera que “resulta difícil esperar que los resultados proyectados con base en la reforma educativa se puedan alcanzar cuando se verifica que, incluso en 1997, se produjo un amplio movimiento reivindicativo de los profesores, que culminó con una huelga de hambre como única fórmula encontrada para protestar contra sus bajos salarios y sus inadecuadas condiciones de trabajo”⁸⁶.

Al respecto, en el Ecuador el informe de la Mesa de Educación, presentado en diciembre del 2002, expone en su sección *nudos críticos*: “Deterioro creciente de la condición y las expectativas docentes: Muchos docentes abandonan la docencia para dedicarse a actividades más fáciles, más gratas o mejor remuneradas, y muchos están migrando fuera del país. El envejecimiento del contingente docente (más del 30% de los docentes en servicio son mayores de 50 años y muchos se niegan a la jubilación dados los bajos montos que percibirían) es un factor adicional que presiona en sentido contrario de la calidad de la enseñanza y del cambio en educación.”, otro *nudo crítico* referido es: “Reiteración de un modelo de “reforma educativa” igualmente obsoleto e ineficaz: Reforma vertical, de arriba abajo y de afuera hacia adentro, que asume como verdadero y suficiente el conocimiento experto, que apela a decretos antes que al diálogo, la consulta y la participación social, que cuenta con los docentes como meros ejecutores antes que como interlocutores, que confunde los documentos y la normativa con los hechos”⁸⁷.

Por otro lado, en México, Gloria Ramírez comenta que a principios de 1998 se anuncia por parte de la Secretaría de Educación Pública una nueva reforma en los planes y

⁸⁵ *Ibíd.*, p. 32.

⁸⁶ Ver, Tiramonti, Gladis. “Los imperativos de las políticas educativas de los 90”. *Propuesta Educativa*. (Buenos Aires) 17, (diciembre 1999): 39-46.

⁸⁷ Ver, *Propuesta de la mesa de Educación*. Diciembre 2002: pp.8-9. Documento Internet.

programas de secundaria. “...Se habla de ‘educar para la democracia’, de consensos, de democracia, de cambio y se aplica en forma impositiva otra reforma que de nuevo, y de manera más acentuada, reduce los derechos al cumplimiento de obligaciones. En cada ocasión que se habla de derechos se añade, sus obligaciones, ¿porqué este cambio? ¿Quién decide estas reformas? ¿Dónde están los consensos?, de nuevo, una reforma impuesta desde las altas esferas de la Secretaría de Educación Pública reforma este campo sin mediar ni un diagnóstico, ni una concertación o consensos entre los agentes y actores educativos”⁸⁸.

En el mismo sentido, en Colombia en 1994 fue anunciada la reforma educativa, siguiendo la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se promulgó la Resolución 1600 de 1994: “*A partir del año de 1994 y de acuerdo con los lineamientos y directivas del Ministerio de Educación Nacional, todos los establecimientos de educación formal del país, tanto oficiales como privados, en sus distintos niveles de preescolar, básica y media, incluirán con carácter obligatorio, dentro de sus Proyectos Educativos Institucionales, el proyecto de Educación para la Democracia*”. (Art. 1º). Con respecto a los fines u objetivos comunes en todos los niveles educativos se establece: “*a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos; c) Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad;(...)*”⁸⁹.

Se podrían seguir revisando los casos de los otros países en lo que se refiere a las reformas educativas y la “formación en valores” con relación a los derechos humanos, esa

⁸⁸ Ver, Ramírez, *La Educación en Derechos Humanos en México. Panorama General sobre las Tendencias y Experiencias de la Última Década del Siglo xx*, p. 102.

⁸⁹ Ver, *Lineamientos Curriculares para el área de Ética y Valores Humanos. Orientaciones para la formulación de los Currículos en Constitución Política y democracia*. Ministerio de Educación de Colombia: s.pag. Documento Internet Disponible: www.campus-oei.org/valores/

revisión es extensa y, por lo mismo, no se consignara aquí, pero los/as interesados/as pueden consultar la información referente a cada país en www.oei.es/valores. Pero si se quiere tener una idea más clara respecto de la propuesta de la OEI, desde su proyecto *Democracia y Educación*, con su Cátedra de Formación en Valores, en relación con los derechos humanos, es mejor dejar hablar a Francisco Piñón, Secretario General de la OEI, en el anuncio de la Cátedra Andina de Educación en Valores: “La nueva situación generada a partir de la Declaración de los Derechos Humanos y otros manifiestos derivados o relacionadas con ella, ha modificado sustancialmente nuestra conciencia (...) La vinculación de la escuela con esta cuestión es indiscutible, (...) Por otra parte, sabemos que los valores se encuentran en el centro de toda cultura. En contextos multiculturales, ¿cómo respetar las culturas y sus valores cuando alguno de ellos violenta valores considerados por las mayorías como fundamentales de la naturaleza humana? Las respuestas relativistas no nos satisfacen, entre otras cosas, porque pueden ser sólo máscaras que esconden la hipocresía de la exclusión, ya no sólo del acceso al mercado y a los servicios del estado, sino al conjunto de los derechos humanos (...) Por estos motivos, la OEI, en respuesta a los requerimientos de los ministerios de educación de la región, viene asignando prioridad en su Programación a la educación en valores. Una educación de calidad debe basarse en principios que fundamenten una formación ética y cívica sólida, como son la búsqueda de la convivencia armónica, la responsabilidad, la tolerancia, la justicia, la igualdad, el respeto de los derechos humanos, el aprecio de la diversidad, y la conciencia de la solidaridad internacional, tal como se señaló en la Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en La Habana. ...”⁹⁰.

A propósito de “máscaras que esconden la hipocresía de la exclusión”, estos discursos de “(...) una formación ética y cívica sólida (...) la búsqueda de la convivencia armónica,

⁹⁰Ver, Piñón, Francisco. “La Educación en Valores y la Cooperación Iberoamericana”. *Educación en Valores* (junio 2001): s.pág. Documento Internet. Disponible: www.oei.es/valores (el subrayado es mío).

la responsabilidad, la tolerancia, la justicia, la igualdad, el respeto de los derechos humanos, el aprecio de la diversidad, y la conciencia de la solidaridad internacional”, son eso, una máscara que esconde la hipocresía de la exclusión.

La historia de América Latina es una historia de pobreza y exclusión, como lo muestra Rosemary Thorp en su obra, ya mencionada. Esa historia está vigente hoy, como siempre. Los reclamos, como el de Gloria Ramírez, con respecto a este programa que pretende formar en valores para la democracia, para el respeto de los derechos humanos, pretende ser un programa de formación ciudadana en contextos empobrecidos, en donde todos los derechos humanos son abiertamente vulnerados todo el tiempo por los gobiernos, quienes, además, son los que imponen el programa “democráticamente”, están más que sustentados. ¿Cómo hablar de la convivencia armónica, la responsabilidad, la tolerancia, la justicia, la igualdad, el respeto de los derechos en nuestros contextos?

Si hacemos la revisión de la situación, reciente, de los derechos humanos en América Latina, lo que encontramos es que los programas de ajuste estructural, impuestos desde hace más de una década, han significado la erosión del goce de derechos sociales y económicos en los sectores de la población que habían logrado acceder medianamente a los mismos. Los programas de ajuste han promovido la desregulación y flexibilización laboral y el desmantelamiento del sistema de garantías sociales, el desempleo, etc. También, en el período de ajuste la inequidad social y la pobreza aumentaron de manera significativa, tendencia que se mantiene.

Al respecto, es sabido que el problema de la pobreza en la mayoría de los países de América latina, además de ser considerada estructural, tiende a aumentar. Según los datos del Informe de Desarrollo Humano 2003 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Latinoamérica es un lugar del mundo extremadamente pobre y, también, desigual. Esto es lo que sugieren los datos de la relación Pobreza-Desigualdad

presentados en el informe mencionado ⁹¹ . Dentro de este marco, los países latinoamericanos tienen, en promedio, valores de ingresos per cápita de apenas algo más de la mitad del promedio mundial al tiempo que una desigualdad distributiva tres veces mayor. En esta región del mundo la pobreza es la norma y la igualdad la excepción. Sea cual fuere el camino hacia la riqueza de las naciones, América Latina sin duda no lo ha recorrido aún y la superación de la pobreza extrema y la desigualdad son, quizás, la mayor tarea pendiente.

Como ya se expuso, la pobreza es una situación de vida caracterizada por la exclusión social, con extremas limitaciones para participar de los beneficios del desarrollo social y, por lo mismo, extremas limitaciones para acceder a la participación política en la sociedad. Así las cosas, es difícil seguir hablando, en nuestros contextos, de sistemas democráticos conformados por ciudadanos y ciudadanas que deben ser formados para que se comporten cívicamente. Es difícil hablar de valores como la justicia social, la libertad y la solidaridad.

Los representantes de los organismos internacionales -no solo de la OEI, sino del Banco Mundial y el FMI que, de diferentes maneras, siempre han intervenido en el diseño de las políticas educativas y las reformas educativas en América Latina, como lo muestra Zibas⁹², ya sea de manera directa o a través de otros organismos internacionales- y los gobiernos nacionales -que de manera conjunta trabajan con estos organismos-, tendrían que responder algunas preguntas antes de proponer, o más bien imponer, programas en “formación en valores para la democracia”, por ejemplo: ¿Cuáles son los valores que subyacen a las políticas de ajuste estructural? ¿Qué valores subyacen a la imposición de la deuda externa, con su impacto depredador en los sectores medios y pobres de la

⁹¹ Ver, Hintze, Jorge. “América Latina, la región del mundo con peor relación pobreza – desigualdad”. Informe PNUD 2003. s.pag. Documento Internet.

⁹² Ver, Zibas, *¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina*, pp. 15-21.

población? ¿Será que es posible adelantar reformas educativas con docentes pauperizados que tienen que recurrir a huelgas de hambre para que les paguen su salario?

Sin debatir estas preguntas, entre otras, es difícil seguir hablando de valores únicos y universales que, por su condición de universalidad, están o tenderían que estar presentes en todos los ámbitos.

El discurso que sostiene la propuesta de los ministros de educación y los expertos internacionales con su cátedra de formación en valores, como vía para avanzar en el reconocimiento y respeto de los derechos humanos es -al igual que la Declaración Universal de los Derechos Humanos con respecto al contexto mundial- un discurso encubridor de la realidad de la cotidianidad de la mayor parte de la población latinoamericana. Por lo mismo, así como la Declaración Universal de los Derechos Humanos no logró ser contenedora de la violación masiva de los derechos humanos en el mundo, este discurso no lo va a ser en el contexto latinoamericano. En el mejor de los casos será un programa que en palabras de Siede, refiriéndose a las reformas educativas en general, “pasa sobrevolando la realidad de las aulas”⁹³, yo le agregaría, y la realidad de los países y del mundo.

Un buen ejemplo de lo inoperante de un programa de “educación para la democracia”, como se viene planteando, es el caso de Colombia. En “educación para la democracia” Colombia podría ser un caso paradigmático. Desde 1994, como ya se expuso, se reglamentó el programa mediante la ley de educación. Lo que quiere decir que tenemos ya 10 generaciones con formación para la democracia: respeto de los derechos humanos- especialmente los civiles y políticos-, solidaridad, participación, etc, son algunos de los

⁹³ Ver, Siede, Isabelino. *Educación en los Derechos Humanos: un desafío actual para las escuelas*: s.pag. Documento Internet. Disponible: www.rionegro.com. Siede es Especialista en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Coordina el equipo de formación ética y ciudadana de la dirección de Currículo de la ciudad de Buenos Aires.

temas de este programa que, además, es muy extenso. La formación en derechos humanos también se extendió al ejército y la policía nacional.

Sin embargo, en el mes de septiembre apareció una noticia: “Washington, 9 de septiembre, Ayer el Presidente de Colombia Álvaro Uribe, durante una ceremonia militar, atacó a organizaciones de derechos humanos como ‘politiqueros al servicio del terrorismo’. En un discurso estridente, Uribe arremetió contra críticas de sus políticas sociales y de seguridad, y defendió las tácticas del gobierno, incluyendo la entrega de poderes de policía judicial a las fuerzas armadas, detenciones arbitrarias, y allanamientos de organizaciones de la sociedad civil; tácticas que han conllevado a fuertes expresiones de preocupación por parte de grupos internacionales de derechos humanos y de las Naciones Unidas”⁹⁴.

Por otra parte, el Banco de Datos de derechos humanos y violencia política del Cinep informa: “Durante el año 2002, 17 defensores de derechos humanos fueron víctimas de homicidio y/o desaparición forzada; 177 sindicalistas fueron asesinados y 7 desaparecidos; 50 líderes indígenas fueron asesinados entre enero 2002 y mayo 2003. Entre enero y agosto de 2003, 50 sindicalistas han sido asesinados”⁹⁵.

Todos los días tenemos noticias de más asesinatos, más desaparecidos, más detenciones arbitrarias. Aún así, no hay una sola manifestación colectiva de la “ciudadanía” rechazando esta violación sistemática y trágica de los derechos humanos. Yo me preguntó, al igual que todas las personas que trabajamos el tema de los derechos humanos en Colombia, ¿dónde están los ciudadanos y las ciudadanas con diez años de “educación para la democracia” y el respeto de los derechos humanos?

⁹⁴ Ver, “Colombia: WOLA deplora ataque del Presidente Uribe contra Defensores de Derechos Humanos”. *WOLA* (Septiembre 9 2003): s. pág. Documento Internet. Disponible: www.reliefweb.int/

⁹⁵ Ver, “Defensores de derechos humanos en la mira”. *Cinep: Boletín quincenal* (Bogotá), Septiembre 10- 24 2003: p.8.

La situación mencionada hace pensar en la efectividad de estos programas de “educación para la democracia”, para lograr avanzar en la construcción de sociedades democráticas en las cuales se respeten los derechos humanos, en contextos donde la norma es la violación permanente de los derechos humanos, por parte de quienes retienen el poder político y económico, como es el caso de las sociedades latinoamericanas.

2- La experiencia con los y las docentes

De acuerdo a la revisión hecha, con respecto a las reformas educativas y a los programas que se quieren implementar dentro de la escuela, se pone de presente que una propuesta educativa -dentro del ámbito educativo formal- tiene que contar con el y la docente como columna vertebral del programa. Por tal razón, un paso importante para avanzar en la inclusión del tema de los derechos humanos en la formación escolar, es conocer como los y las docentes entienden y viven los derechos humanos, es decir, establecer si se consideran sujetos activos de derecho, de tal manera que sea factible asignarles el papel de formadores y promotores de derechos. Evidentemente, este es apenas uno de los aspectos a tener en cuenta a la hora de imaginar un programa que aborde la formación en derechos desde la educación escolar. Otros aspectos de gran relevancia, como por ejemplo indagar acerca de la percepción que tienen los y las docentes de su papel como garantes y vigías de los derechos de los las estudiantes dentro del ámbito escolar, no serán abordados en este trabajo.

Teniendo en cuenta lo anterior, en esta parte del trabajo se buscó un acercamiento con los y las docentes para conocer que piensan ellos y ellas de los derechos humanos, cuáles creen que son, si consideran que sus derechos son respetados, si sus derechos son vulnerados qué hacen, cómo creen ellos que participan en la construcción de su sociedad o su país, también, se indagó acerca de qué entienden ellos por educación con enfoque de derechos humanos. Esta experiencia se entiende como una exploración inicial del tema

con los y las docentes, por lo cual, no es exhaustivo ni acabado respecto al tema. Así mismo, no pretende ser representativo estadísticamente.

Para realizar esta experiencia se obtuvo el apoyo del área de educación de la Universidad Andina Simón Bolívar, en donde se viene trabajando con varios colegios el tema de la reforma curricular en el Ecuador, situación que facilitó el acceso a los colegios. Se trabajó con ocho colegios de Quito. Para la escogencia de los colegios se tuvo en cuenta que los mismos quedaran ubicados en distintas zonas de la ciudad y que participarían colegios oficiales y particulares. Estos criterios se tuvieron en cuenta sólo para tener una lectura lo menos sesgada posible dentro de las limitaciones del trabajo propuesto.

- *Los participantes.*

Participaron 140 docentes: 70 docentes de colegios fiscales y 70 de colegios particulares; 89 mujeres y 51 hombres.

Los colegios participantes fueron:

Nombre	Ubicación	Tipo de Institución
Instituto Técnico Superior Benito Juárez	Sur	Fiscal
Colegio Nal. Gonzalo Zaldumbide	Sur	Fiscal
Unidad Educativa Sagrados Corazones	Centro Histórico	Particular
Unidad Educativa Pedro Pablo Borja	Centro Histórico	Particular
Colegio Laico De Quito	Nor-Oriente	Particular
Col, Mixto Manuel Córdova Galarza	Nor-Oriente	Fiscal
Unidad Educativa Guadalupana	Nor-Occidente	Particular
Col, Nal. Piloto Exp Camilo Ponce	Norte	Fiscal

Los y las docentes respondieron un cuestionario de 6 preguntas. El cuestionario fue piloteado en el Colegio Paulo Freire. Con base en el pilotaje se ajustaron las preguntas y se redactaron en un lenguaje lo más sencillo y directo posible. La elaboración de las preguntas estuvo orientada a recoger información que permitiera comenzar a conocer que piensan los/as docentes acerca de los derechos humanos.

- *Qué piensan los y las docentes de los derechos humanos*

No se encontraron diferencias que sean de notar, ni entre tipo de institución, ni entre género, por tanto, la información se presenta consolidada por Ítem.

I. ¿Qué entiende usted por derechos humanos fundamentales?

En general las respuestas mantuvieron la idea de derechos humanos como: los derechos humanos son los que un ser humano necesita para vivir como un ser humano. Son los derechos que le permiten vivir en sociedad. Son los que le dan autonomía al ser humano. Son las condiciones que requiere una persona para vivir dignamente.

La concepción de derechos humanos que apareció coincide, en parte, con la concepción que sostiene la declaración universal. Sin embargo, es notorio el énfasis en el tema de las necesidades, en términos de las condiciones que requieren las personas para vivir, también, el énfasis de la vida en sociedad.

Es posible que la idea de derechos humanos que tienen los y las docentes haya sufrido una metamorfosis con respecto a la idea sostenida por la declaración universal: de ser una idea sustentada en valores abstractos y universales, ha pasado a ser una idea concebida en términos de las condiciones concretas de vida que requiere un ser humano para poder vivir y ser parte de su sociedad. Lo que también hace pensar, como anota Gloria Ramírez⁹⁶, que la inclusión del tema de los derechos humanos en el currículo escolar exige una revisión de la fundamentación y concepción tradicional de los derechos humanos.

⁹⁶ Ramírez, *La Educación en Derechos Humanos en México. Panorama General sobre las Tendencias y Experiencias de la Última Década del Siglo xx*, pp. 84-88.

II. ¿Cuáles cree que son los derechos humanos fundamentales de las personas?

Los derechos más mencionados son: la vida, el trabajo, la salud, la educación, la vivienda, la libre expresión, la familia, la libertad de culto, la recreación, la alimentación, a la no discriminación, el salario, las condiciones laborales, el respeto, la participación política, la equidad, ser tratado/a con justicia, el derecho a un ambiente sano.

En general los derechos mencionados están dentro de los derechos reconocidos por el régimen internacional de derechos. Sin embargo, aquí también es notorio el énfasis que ponen los y las docentes en los derechos sociales y económicos, a los cuales les dan mayor importancia en contraste con el mayor énfasis, en términos prácticos, que pone el régimen internacional en los derechos civiles y políticos.

En general, los derechos colectivos no aparecieron, a excepción del derecho a un ambiente sano, sólo hubo dos menciones al derecho de género y tres con respecto a la autodeterminación de los pueblos, mencionado como “derecho a la autonomía de los pueblos”.

Es extraño que hubiese poca referencia al derecho de género, más, si se tiene en cuenta que el 63.57% de los participantes son mujeres y que, además, el tema de género hoy parece ser un tema muy debatido en todos los espacios. También, es de extrañar la poca referencia a los derechos colectivos, puesto que la referencia a los mismos está presente hoy en la mayoría de los debates políticos, ya sea nivel local, nacional o internacional. Probablemente, esta situación este asociada al hecho que los y las docentes, como la mayoría de las personas, entienden y definen los derechos a partir, principalmente, de lo que les afecta de manera directa. En este caso parece que ellos y ellas son sensibles especialmente a la vigencia de los derechos sociales y económicos. Otra vez aparece un distanciamiento con la concepción de derechos del régimen internacional, puesto que –

como ya se revisó- este régimen está sustentado en las ideas de “libertad, dignidad y fraternidad”, conceptos que aún hoy no ha sido posible traducir en derechos para todos.

III. ¿Usted considera que sus derechos fundamentales son reconocidos y respetados en el Ecuador?

SI (2) 1.42 % NO (53) 37.85 % Algunos (85) 60.7 %.

Con respecto a las explicaciones que dieron los y las docentes se encontró:

- Las dos respuestas afirmativas se sustentan: una, en que “mi vida y la de mi familia es respetada”, la otra, en que “cuando tengo que decir algo lo digo y no me han encarcelado por eso”.
- Quienes respondieron que no se les reconocen ni respetan sus derechos, consideran que: viven en “un país de corruptos”, de “gobiernos que no se preocupan por el pueblo”; “en el magisterio nacional no tenemos un trabajo digno, ganamos un sueldo de hambre y no somos valorados por nuestra preparación”; “el gobierno en el Ecuador no garantiza el derecho al trabajo, a la libre expresión y los derechos políticos, económicos y sociales, en pie de igualdad”; “la constitución y la ley sólo se aplican para extorsionar a la gente pobre”.
- Quienes respondieron que algunos de sus derechos son reconocidos y respetados mencionaron, principalmente, el derecho a la vida y el derecho a tener familia como los derechos reconocidos y respetados. Coinciden con el grupo que respondió negativamente, en que sus derechos en general no son respetados porque “tenemos gobiernos corruptos” y de “oligarcas”.

En general, en este Ítem lo que se encontró es un grupo de docentes que piensa que sus derechos humanos son ampliamente vulnerados. Incluso, quienes respondieron que alguno de sus derechos era reconocido y respetado, en su explicación dejan claro que

consideran sus derechos humanos en general son vulnerados. Para los y las docentes el principal agente vulnerador de sus derechos humanos es el gobierno.

En general, existe una percepción muy negativa acerca de los gobiernos y la “clase política”, pero, también queda claro que los y las docentes perciben que la vulneración de sus derechos es propiciada por un poder que ellos y ellas no pueden contener. Parece que se perciben impotentes ante el poder opresor. También, se pone de presente que ellos y ellas se perciben como “fuera” del transcurrir político de su país.

Los y las docentes evidencian la situación de violencia estructural, ya mencionada, que los coloca por fuera del margen de reciprocidad como sujetos de derechos, como ciudadanos y ciudadanas. Los y las docentes ni siquiera se perciben como sujetos de derecho -en la medida que consideran que sus derechos más elementales son vulnerados- a pesar que desde la concepción institucional se les considere funcionarios público, por tanto, ciudadanos y ciudadanas. Situación que también pone de presente la ya mencionada lógica que se ha impuesto. Son incluidos e incluidas como ciudadanos y ciudadanas según una lógica de exclusión, y la falta de expectativas de mejoría en el futuro impide que se consideren al menos como candidatos y candidatas a la ciudadanía.

IV. ¿Usted se siente una persona que participa del destino o rumbo que toma su país?

Si (104) 74.28% No (36) 25.7%

Quienes respondieron afirmativamente, consideran que participan del destino o rumbo que toma el país a través de su trabajo como educadores (as).

Quienes respondieron negativamente, consideran que “en el país todo lo deciden las altas élites”, “no se puede participar”.

Aquí se mantiene el mismo tipo de respuesta que en la pregunta anterior, incluso, entre los que piensan que participan a través de su labor educativa. Los y las docentes se

quedan fuera del hacer político de la sociedad, consideran que el país es manejado por grupos que no permiten la participación, grupos que no se interesan por el bienestar de las mayorías. Esta ambivalencia en las respuestas: percibirse como partícipes de su sociedad –con base en su labor educativa- y al mismo tiempo considerar que no es posible participar políticamente en la misma, no puede ser explicada con base en la información que se obtuvo. Ya que, quienes consideran que su labor de educador o educadora es la única vía que tienen para participar en la construcción de su sociedad, no establecen –no dejan claro- como creen que su labor contribuye a la construcción de su país. Pero esta, aparente, contradicción en las respuestas hace pensar que probablemente los y las docentes no perciben su labor educativa como una práctica política-pedagógica.

Sin embargo, la percepción positiva que tienen de su labor –como espacio de participación- puede ser una fortaleza a potenciar. Lo que supone entrar a revisar de manera conjunta con ellos y ellas cómo entienden el proceso educativo; cómo lo realizan; cómo podrían alimentarlo más o, incluso, re-pensarlo y re-definirlo si fuese el caso; qué entienden ellos y ellas por participación; en qué y de qué manera quieren participar; cómo intentarían desde el espacio educativo avanzar en la construcción de sociedades democráticas en las cuales sea posible la participación.

V. Cuando usted siente que sus derechos humanos están siendo atropellados, ¿Qué hace?

Aquí la respuesta fue unánime, todos y todas consideran que en términos prácticos no hay nada que hacer, que protestar contra la vulneración derechos no logra detener dichos abusos. Incluso, las respuestas que dieron algunos/as como. “trato de dialogar para arreglar el problema”, “exijo mis derechos”, “cuando hay marchas de protesta participo” está seguida de expresiones como “eso no sirve para nada”. 35 respuestas hacen referencia a acudir a algunas de las instancias previstas para denunciar estos atropellos,

específicamente, la defensoría del pueblo, también, quienes acuden a esta instancia consideran que “eso no funciona”.

Por otra parte, los ejemplos más reiterativos de atropellos caen en el maltrato de parte de la policía; los abusos de parte de otras entidades públicas; los abusos de parte de otros funcionarios públicos; los abusos referentes a problemas con el salario y situación laboral en general; los abusos referentes a la represión ejercida cuando intentan protestar a través de marchas o paros.

Este punto puede ser uno de los más dramáticos si consideramos que es sabido que los derechos humanos, en general, son abiertamente vulnerados en nuestros contextos, pero también existe consenso en que en la medida que las personas reaccionan frente a los abusos, los denuncian más y/o intentan crear alternativas para contener la vulneración de sus derechos, dichas violaciones pueden ser en parte disminuidas.

Sin embargo, de acuerdo a las respuestas de los y las docentes parece que ése no es el caso del Ecuador. Lo que permite pensar que, quizá, estemos ante espacios de alta represión -ejercida de diferentes maneras- y un sistema de protección de los derechos humanos altamente disfuncional.

VI. ¿Qué entiende usted por una Educación con enfoque de Derechos Humanos?

La mayoría de las respuestas caen en “una educación que le deje a cada quién expresarse”, “una educación que siembre el respeto por la vida y los otros seres humanos, que enseñe a cada quién a conocerse”. 12 respuestas hacen referencia a enseñar a los alumnos a: “conocer su país y ayudar a construirlo”, “conocer su cultura y a apreciarla”, “que aprendan a participar en la sociedad, respetando a los demás”. 41 repuestas hablan de una educación que “se subleve contra la opresión y los abusos”.

Esta manera de entender la educación con enfoque de derechos humanos hace aportes a la manera como puede entenderse la propuesta educativa en derechos humanos, porque hace énfasis en la necesidad de contextualizar esta propuesta. Es decir, la misma no podría ser un programa homogéneo, que se imparte como cualquier otra cátedra (matemáticas, geografía, español, etc).

Los y las docentes están hablando desde la especificidad, la propuesta tendría que construirse desde cada escuela, cada colegio. Es decir, que los y las docentes en conjunto con los otros actores del proceso educativo tendrían que privilegiar que temáticas abordar y bajo que estrategias se puede incluir el tema de los derechos humanos en la escuela.

En este sentido, una propuesta de inclusión del tema de los derechos humanos en el currículo escolar no podría partir de un discurso universalista, sustentado en abstracciones asumidas como valores universales, como es el caso de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En síntesis, se encuentra un grupo de docentes que no se auto-perciben como sujetos activos de derechos, en la medida que consideran que no gozan de derechos. También, se mantiene la contradicción presente en el régimen internacional de los derechos humanos, se aceptan o declaran unos derechos pero no hay manera de hacerlos vigentes en la práctica.

De la misma manera, parece que existe una gran sensación de impotencia frente a los abusos y la posibilidad de contenerlos. También, una gran desconfianza hacia el gobierno como fuente de seguridad y garantía de derechos, esa desconfianza parece que se extiende hacia toda la “clase política”. Situación que pone de presente, para el caso del Ecuador, la profunda contradicción que existe entre el pretendido consenso acerca de la existencia de un sistema democrático –que reconoce y salvaguarda los derechos humanos- y la realidad de la cotidianidad.

Por otro lado, los y las docentes se auto-perciben como afuera del proceso político y en general de lo que ocurre en su país. En este sentido, parece que se sienten principalmente víctimas antes que actores, esto no significa que los y las docentes no sean actores políticos. Puesto que, en su hacer, en sus protestas y en los posicionamientos que expresan hay de hecho un contenido y un comportamiento político específico.

Probablemente, lo que ellos y ellas requieren es hacer consciente, o visibilizar, su sentir y hacer político, para lograr potenciarlo y orientarlo hacia la participación activa en su sociedad. En la medida que los y las docentes comiencen a percibirse más como actores y actrices, no como víctimas, de lo que les ocurre y ocurre en su entorno: podrán influir más en la conformación de los espacios educativos; podrán intervenir más activamente en lo local y lo nacional; podrán orientar y formar mejor a las nuevas generaciones para la participación activa en su entorno.

La experiencia con los y las docentes también deja varios interrogantes acerca del programa de “formación en valores” que subyacen a la democracia. Teniendo en cuenta que son los y las docentes quienes, en términos reales, adelantan el programa dentro del aula, para el caso del Ecuador, habría que preguntarse si este programa hace sentido. Si los y las docentes no se perciben como ciudadanos y ciudadanas: puesto que afirman que no gozan de sus derechos fundamentales; consideran que no tienen acceso a la participación política en su país; consideran que, no sólo, no viven en un país democrático, sino, que viven en un país muy distante de lo que puede ser considerado una democracia. Entonces, cómo ellos y ellas pueden ser los promotores/as de la democracia -y con ella- el respeto por los derechos humanos, tal como se ha planteado el programa.

Al respecto considero que dada la situación de los y las docentes, que se puso de presente en esta experiencia, para adelantar un programa de formación en derechos en la educación formal escolar, habría que recurrir a los y las docentes para que ellos y ellas se

involucraran en el diseño de las bases y lineamientos del programa. Este trabajo tendría que realizarse, además, de manera conjunta con los otros actores del proceso educativo: padres y madres de familia; los/as estudiantes; las directivas de los planteles; las secretarías y ministerios de educación; las ONG.

Todos son actores importantes, por lo mismo, todos tienen que participar en el diseño e implementación del programa. Intentar un programa pensado e impuesto desde arriba por los Ministerios de Educación, con la asesoría de expertos internacionales, parece no tener mucho futuro.

Por otra parte, esta experiencia también puso de presente la importancia de tener en cuenta las condiciones en que trabajan los docentes: tanto las que hacen referencia a la infraestructura en los planteles como a las condiciones laborales. Las condiciones de los planteles en general son precarias, especialmente en las instituciones oficiales. La situación salarial y prestacional también es precaria. Estas situaciones asociadas, entre otras, resultan en la creación de un espacio donde, como anota Zibas; “grandes cantidades de alumnos apáticos o indisciplinados y docentes desconsolados se hunden en un proceso debilitante e improductivo”⁹⁷.

Finalmente, cabe anotar que en general se tuvo bastante dificultad para realizar este acercamiento con los y las docentes, en principio hubo interés de parte de ellos y ellas para participar, pero lograr que efectivamente lo hicieran exigió un trabajo continuo. Las dificultades que se presentaron estuvieron relacionadas, principalmente, con la poca disponibilidad de tiempo que los y las docentes dijeron tener para participar en espacios dedicados a actividades extra-laborales -aunque éstas estuviesen relacionadas con su labor-, como es el caso de la reflexión acerca de los derechos humanos, a lo que se le

⁹⁷ Ver, Zibas, D, M. *¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina*, p.18.

añadió la tensión generada por el paro que ya estaba previsto. Por lo cual, no se logró avanzar más en el trabajo con los y las docentes.

Inicialmente, cuando este trabajo fue pensado, se había considerado realizar -además de la aplicación del cuestionario- varios conversatorios con los y las docentes sobre el contenido de las preguntas, para profundizar más en el contenido de cada una de ellas, con miras a comprender mejor la manera como los y las docentes entienden y viven los derechos humanos. Dada la situación mencionada, no fue posible adelantar éste segundo momento con los y las docentes.

Teniendo en cuenta estas dificultades, considero que para continuar trabajando el tema de los derechos humanos con los y las docentes se requiere de un espacio institucionalizado. En los procesos de formación del docente es importante incluir el tema de la reflexión y problematización del tema de los derechos humanos y la democracia. A partir de las realidades nacionales y locales, de las vivencias, conocimientos y propuestas de los y las docentes y de las realidades de las escuelas y colegios.

De la misma manera, se hace necesario explorar con ellos muchos otros aspectos, por ejemplo cómo se perciben ellos y ellas en su papel de promotores y formadores de derechos, si se consideran garantes o vulneradores de los derechos de los y las estudiantes dentro del espacio escolar.

También, teniendo en cuenta que el Ecuador -de acuerdo a su constitución política- se autodefine como un país pluricultural y multiétnico, habría que permitir y promover la expresión de la diversidad de valores, orientada a crear las condiciones para tender puentes que permitan la comunicación entre diferentes maneras de entender el ser humano, la convivencia, la sociedad, la justicia, el gobierno, etc.

3. Sugerencias para seguir pensando el tema de los derechos humanos en la formación escolar.

Dadas las condiciones de inequidad y exclusión existentes en América Latina, el tema de los derechos humanos en el ámbito escolar se vuelve fundamental en la medida que los derechos humanos, como anota Salvat, “se presentan como un marco ético-político que sirve de crítica y orientación (real y simbólica) de las distintas prácticas sociales (jurídicas, económicas, educativas, etc.)”⁹⁸. En este sentido, la búsqueda de la vigencia efectiva de los derechos humanos, puede llegar a ser el marco que permita orientar y desarrollar el pensamiento crítico respecto al status quo.

Desde esta perspectiva una propuesta educativa tendría que visibilizar los nudos problemáticos entre el discurso y la práctica de los derechos humanos y la democracia, contrastando estos discursos con las condiciones de vida realmente existentes en nuestros contextos. También, como anota Gloria Ramírez⁹⁹, es necesario revisar el concepto y la fundamentación de los derechos humanos.

Esta revisión se hace necesaria porque los derechos humanos, tal como se entendieron en la declaración universal, están sustentados en unos valores específicos construidos en un contexto histórico-cultural específico, por lo mismo, responden a intereses políticos y económicos particulares. Evidentemente, la concepción de derechos humanos que predominó en la declaración universal fue la liberal, que -como ya se mencionó- resulta demasiado problemática para lograr la vigencia efectiva de derechos en la periferia del sistema mundial.

Dado que bajo las condiciones estructurales del sistema mundial capitalista la mayoría de los pueblos de América latina están condenados a la no vigencia de derechos para la

⁹⁸ Ver, Salvat, *Hacia una nueva racionalidad. La tarea de construir un paradigma basado en los derechos humanos*. p.140.

⁹⁹ Ramírez, *La Educación en Derechos Humanos en México. Panorama General sobre las Tendencias y Experiencias de la Última Década del Siglo xx*, pp. 84-88.

mayoría de la población, se hace urgente re-pensar los derechos humanos entendiéndolos como un producto histórico inacabado que, en cada tiempo, se fundamenta en la existencia de las garantías sociales, económicas y culturales necesarias en cada contexto para la realización de la vida humana.

De la misma manera, buscar esta nueva fundamentación y concepción de los derechos humanos contribuye a la construcción de un marco ético que pueda servir como orientador de la mirada crítica del momento actual. Marco ético necesario para desenmascarar los discursos y prácticas avasalladoras y exterminadoras que pretenden sustentarse en valores únicos, universales y superiores, que les dan derecho a violentar todo lo que no se les parece o no sirve a sus intereses.

En consecuencia, intentar una propuesta educativa -con miras a aportar en el reconocimiento y vigencia de derechos en la cotidianidad- que parta de un catálogo de derechos, o de valores únicos y universales, que debe ser aprendido no tiene sentido. Por tanto, debemos preguntarnos ¿por qué tendríamos que esperar que la “enseñanza” del catálogo de derechos y valores plasmados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos promueva el reconocimiento y vivencia de los derechos? Si, además, después de más de medio siglo de promulgada dicha declaración, lo que se comprueba es su negación contundente como orientadora de las prácticas nacionales e internacionales dirigidas a conseguir la vigencia de derechos humanos para todos.

Por otro lado, si aceptamos que los derechos humanos se sustentan en valores y que los valores son construcciones histórico-culturales particulares, entonces, una propuesta educativa que tenga como eje los derechos humanos tendría que permitir y promover la emergencia de los valores particulares de cada contexto, y a partir de esos valores buscar la fundamentación y concepción de los derechos humanos.

En este sentido, desde la concepción de los derechos humanos que he venido sosteniendo en este trabajo, una propuesta educativa en derechos tendría que orientarse hacia la ubicación de los y las estudiantes en su contexto histórico (político, económico y cultural), para que desde el mismo ellos y ellas puedan acercarse de manera crítica al contexto nacional e internacional.

Para el caso de América latina dadas las condiciones de inequidad y exclusión que la han caracterizado los y las estudiantes tendrían que lograr entender: qué es la inequidad, por qué se genera, quiénes la generan; por qué la discriminación y la exclusión, cómo se dan y por qué se dan; cómo está gobernado su país y el mundo; cómo se da la interrelación entre los ámbitos familiar, local, nacional, internacional y global. Tendrían que ser formados para la participación política en su sociedad pero teniendo criterios críticos para decidir en qué van a participar y de qué manera.

CONCLUSIÓN

Las tensiones inherentes a la teoría y la práctica de los derechos humanos en la actualidad están asociadas, por una parte, a la manera como fueron concebidos los derechos humanos a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esta concepción respondió a un contexto histórico específico y recogió principalmente el punto de vista liberal acerca de la definición de los derechos humanos. Por otra parte, están asociadas al hecho que la vigencia de los derechos humanos sólo es posible en sistemas democráticos, y la democracia -y con ella los derechos humanos- ha coexistido con el capitalismo.

Debido a que las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales necesarias para la ejecución de este consenso normativo (la declaración universal) nunca fueron estipuladas, ni fue cuestionada la medida en que las condiciones favorables para la vigencia de derechos en algunos países estaba relacionada con las condiciones desfavorables en otros, la universalidad de los derechos humanos fue impuesta desde arriba. No sólo sobre diferentes culturas conectadas y desconectadas por un largo pasado de intercambios desiguales (imperialismo cultural), sino también sobre diferentes estados y sociedades unidas por relaciones desiguales de imperialismo, neocolonialismo y geopolítica (guerra fría, áreas de influencia, relaciones patrono-obrero).

Debido, también, a que la concepción de derechos humanos que ha predominado -la liberal- se centra en los derechos civiles y políticos, dejando los derechos económicos, sociales y culturales como meros principios programáticos -que pueden convertirse en realizables sólo en la medida que el desarrollo económico y social lo permita- y dado que las condiciones estructurales del sistema mundial capitalista no ha permitido la creación de las condiciones económicas y sociales adecuadas para la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales, en buena parte de la semiperiferia y de la periferia en

general, no es posible tener vigencia de derechos humanos para todos bajo el paradigma liberal capitalista, puesto que los derechos humanos son indivisibles e interdependientes.

Aún así, desde el inicio de la década del noventa -de la mano del renovado interés por la democracia- en América Latina, la escuela fue escogida como el espacio idóneo para fomentar los valores que subyacen a la democracia. La enseñanza o divulgación de los derechos humanos, tal como se conciben en el régimen internacional de los derechos humanos, se consideró uno de los pilares de la “educación para la democracia”.

Dadas las condiciones políticas, económicas y sociales de los contextos latinoamericanos, este tipo de programas pasan sobrevolando la realidad de las aulas, de las escuelas, de lo local y de lo nacional. Por tanto, incluir el tema de los derechos humanos en la formación escolar en América Latina tal como lo viene proponiendo este programa –y el programa en general- se convierte en un tema encubridor de la violencia y la opresión real –consecuencia de la violencia estructural existente- presente tanto en el ámbito escolar como en los ámbitos locales y nacionales.

En este sentido, la experiencia con algunos de los y las docentes en Quito deja abiertos muchos interrogantes acerca del programa “educación para la democracia”. En síntesis, se encontró un grupo de docentes que no se auto-perciben como sujetos activos de derechos, en la medida que consideran que no gozan de derechos. Si ellos y ellas no se perciben como ciudadanos ni ciudadanas -afirman que no gozan de sus derechos fundamentales, consideran que no tienen acceso a la participación política en su país, consideran que viven en un país muy distante de lo que puede ser considerado una democracia-, entonces, cómo pueden ser ellos y ellas los promotores y promotoras de los derechos humanos y la democracia, tal como se ha planteado en el programa.

Los interrogantes mencionados bien podrían extenderse a los otros países de América Latina, en los cuales se está reglamentando el programa “educación para la democracia”,

ya que las condiciones de violencia estructural son similares –no iguales-, además, de acuerdo a la revisión que se presentó parece ser que la norma es la pauperización del docente en Latinoamérica.

Por otro lado, en el momento actual de predominio del modelo neoliberal, en el cual el Estado pierde centralidad y el derecho oficial se desorganiza al coexistir con el derecho no oficial, dictado por múltiples legisladores fácticos que -gracias al poder económico que ostentan- transforman la facticidad en norma, disputándole al Estado el monopolio de la violencia y del derecho. Se requiere de ideas e iniciativas que recobren el sentido de la convivencia.

La realización efectiva de los derechos humanos puede ser la idea que aglutine diversas posturas, intereses y necesidades en un esfuerzo conjunto y creativo para poner en marcha proyectos colectivos que recobren el sentido de la solidaridad. Alimentar estos proyectos exige el reconocimiento de los otros y de lo otro como parte de nuestro mundo. Es decir, exige el des-pensamiento de los derechos humanos, tal como se han entendido, para re-pensarlos y re-crearlos desde cada espacio histórico, político, económico y cultural.

De tal manera que puedan ser concebidos como un producto histórico inacabado, que en cada tiempo se fundamenta en la existencia de las garantías sociales, económicas y culturales necesarias en cada contexto para la realización de la vida humana.

Desde esta perspectiva, el tema de los derechos humanos en la formación escolar en América Latina se vuelve fundamental en la medida que los derechos humanos logran posicionarse como la base de un marco ético-político crítico frente al statu quo. En este sentido, el tema de los derechos humanos en la escuela y el colegio debe desarrollar y orientar el pensamiento crítico en los y las estudiantes.

Esta propuesta educativa debe visibilizar los nudos problemáticos entre el discurso y la práctica de los derechos humanos y la democracia, contrastando dichos discursos con las realidades de la cotidianidad de nuestros contextos.

Lo anterior supone aceptar el reto de iniciar un debate crítico- y mantenerlo abierto- acerca de cómo definir y fundamentar los derechos humanos y cómo entender y construir la democracia en nuestros contextos. Contextos que a su vez están inmersos en un “orden mundial” -igualmente excluyente e inequitativo- que los limita y también los moldea. Por tanto, un debate de este género tendría que abordar las lecturas locales y nacionales a la luz del contexto internacional, en el objetivo común de buscar alternativas a ese “orden mundial”.

Por otra parte, es evidente que cualquier propuesta educativa responde principalmente a una práctica política-pedagógica dirigida a la intervención cultural. La educación en derechos humanos -desde la perspectiva que aquí se ha propuesto- no adolece de esa característica, al contrario, la refuerza. De lo que se trata, entre otros objetivos, es lograr remover las estructuras rígidas, jerárquicas y excluyentes presentes en los contextos latinoamericanos.

Lo que pone de presente que cualquier reforma emprendida en ese sentido, no puede instrumentalizarse exclusivamente a través de los elementos del sistema educativo (directivas, docentes, padres de familia, estudiantes, etc.), sino que exige nuevas formas de concienciación social y la necesidad de analizar y valorar el papel de todos los agentes sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez-Vita, Juan. “De la Declaración Universal de los Derechos humanos a la globalización: medio siglo de camino”. *Política Internacional*, octubre/diciembre 1998.

Amuchasteguí, Andrés. “Acerca del origen de la Declaración de derechos del hombre y del ciudadano de 1789”. *Cuadernos para el dialogo*. Bogotá, UNESCO, 1991.

Bernheim, C. “Evolución histórica de los derechos humano”. *Los derechos humanos: evolución histórica y reto educativo*. Caracas, UNESCO, 1997.

Camargo, Pedro Pablo. *Manual de derechos Humanos*. Bogotá, Edit, Leyer, 1995.

Chomsky, N y Hartman, E. *The Political Economy of Human Rights. Vol 1: The Washington Connection and Third World Fascism*. Boston, South End Press. 1981.

Clapham, A. *Human Rights and the European Community: A Critical Overview*. Ginebra, UNESCO, 1993.

Del Vecchio, G. *los derechos del Hombre y el contrato social*. Madrid, Reus, 1964.

De Sousa, Boaventura y Mauricio García. *El Caleidoscopio de las justicias en Colombia*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 2001.

De Sousa, Boaventura. *La Globalización del Derecho, los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1999.

Dueñas, Carlos y Manuel Rodas. “Perfeccionamiento Docente en Educación en Derechos Humanos: Reflexiones a Partir de la Experiencia”. *Educación en Derechos Humanos: Apuntes para una Nueva práctica*. Ed. Abrahán Magendzo. Santiago, Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, PIIIE, 1994.

Held, D. *La democracia y el orden global*, Barcelona, Paidós, 1995.

Hountondji, P. “El discurso del Amo”. *Fundamentos Filosóficos de los Derechos Humanos*. Com, Paul Ricoeur. Barcelona, Ediciones Serbal, 1985.

Humphrey, J. “La Declaración Internacional de derechos: Estudio crítico. *Fundamentos Filosóficos de los Derechos Humanos*. Barcelona, 1985.

Iglesias, Enrique. “América latina frente al desafío de la globalización”. *EUROPA-AMÉRICA, Revista TIEMPO*, mayo 2000.

Jonson, G y Janusz, S. “La Escritura de La Declaración De los Derechos Humanos”. *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Bogotá, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, Bogotá, 1996.

Kelsen, H. *Teoría General del Derecho y del Estado*. Barcelona, Gedisa, 1958.

Ketchekian, S, F. *Origen y Evolución de los derechos del hombre en la Historia de las ideas políticas*. México, FCE, 1985.

Locke, J. *Dos tratados de Gobierno*, Madrid , Civitas, 1970.

Marx, K, Engels, F. *Manifiesto del Partido Comunista*, Madrid, Bogotá, Editorial Planeta, 1978.

Mbuji, Kabunda. "La crisis africana: diagnóstico y lecturas". *África subsahariana ante el nuevo milenio*. Cord. Kabunda Mbuji. Madrid. Pirámide, 2002.

Miro-Quezada, Francisco. "Los Derechos Humanos En América Latina". *Los Fundamentos Filosóficos de los Derechos Humanos*. Comp, Paul Ricaeur, Barcelona, Ediciones Serbal, 1985.

ONU. "La protección de los de derechos humanos en las naciones Unidas". *Escritos siglo xxi*. Madrid, Tecnos, 2001,

Peces Barba, Gregorio. "Nuevas reflexiones sobre la teoría democrática de la Justicia. Los derechos Fundamentales entre la moral y la política". *Anuario de derechos humanos*. Madrid. Universidad complutense, 1991.

----- *Tránsito a la modernidad y derechos fundamentales*. Madrid. Mezquita, 1982.

Pérez, Luño, Antonio. *Derechos Humanos, Estado de Derecho, constitución*. Madrid. Editorial Tecnos, 1999.

Piñón, Francisco. "La Educación en Valores y la Cooperación Iberoamericana". *Educación en Valores* (junio 2001). Documento Internet. Disponible: www.oei.es/valores

PNUD. *Informe sobre Desarrollo Humano, 1997*. Madrid, Ediciones Mundi-Prensa, 1997.

Ramos, Mila, *Impacto de género del pensamiento único en las guerras balcánicas de fin de siglo*. Documento Internet.

Ramírez Gloria. *La Educación en Derechos Humanos en México. Panorama General sobre las Tendencias y Experiencias de la Última Década del Siglo xx*. México. Ediciones UAM, 1999.

Robinson, M. *Taller Regional sobre la Elaboración de Estrategias para la Promoción de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Buenos Aires, 24 al 27 de Octubre de 2001. Documento Internet.

Rousseau, J.J. *El Contrato Social*. Madrid, Tecnos, 1995.

Salvat, Pablo. "Hacia una nueva racionalidad. La tarea de construir un paradigma basado en: los derechos humanos". *Superando la Racionalidad Instrumental Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa*. Cord. Abrahán Magendzo. Santiago, 1991.

Siede, Isabelino. *Educación en los Derechos Humanos: un desafío actual para las escuelas*. Documento Internet. Disponible: www.rionegro.com

Schmelkes, Sylvia. *La Escuela y la Formación Valoral Autónoma*. México, Castellanos, 1997.

Travieso, Juan . *Derechos humanos y derecho Internacional*. Buenos Aires, Editorial Heliasta, 1996.

Thorp, R, *Progreso, pobreza y exclusión: la historia económica de Latinoamérica en el siglo XX*, Washington: BID, 1998.

Tiramonti, Gladis. *Los imperativos de las políticas educativas de los 90. Propuesta Educativa*. 17. Buenos Aires. Diciembre 1999.

Touraine, Alain, *¿Qué es la Democracia?* Madrid, Ediciones Temas de hoy, 1994.

Verges, S. *Teoría de la Justicia y Derechos Humanos*. Madrid, Tauros, 1984.

Wallerstein, I. *El moderno sistema mundial: La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo xvi*. México, Siglo XXI, 1979.

----- *“La reestructuración capitalista del sistema-mundo”*. Documento Internet.

Zibas, Dagmar. “¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación, Micropolítica en la Escuela*, (São Paulo) 15. (Septiembre - Diciembre 19989).

Documentos Internet:

www.amnistia.org: Informe Amnistía Internacional, 1992, 1999, 2000, 2003.

www.unhch.org: Informe ACNUR, 2002.

www.oei.es. Proyecto Democracia y Educación.

----- Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales/ Cátedra Andina de Formación en Valores.

----- Primera reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América latina y el Caribe. La Habana, Cuba, 14-16 de noviembre, 2002.

www.campus-oei.org/valores/: *Lineamientos Curriculares para el área de Ética y Valores Humanos. Orientaciones para la formulación de los Currículos en Constitución Política y democracia*. Ministerio de Educación de Colombia.