

Educadores para los Derechos Humanos: un Desafío para muchos

La tesis central de esta presentación es que la tarea educativa en y para los Derechos Humanos por su naturaleza misma no puede y, por que no decirlo, no debe quedar relegada sólo a los educadores o pedagogos formales. Inclusive trasciende la acción de los educadores populares para ampliarse y abarcar a una diversidad de otros actores sociales.

En esta perspectiva estamos definiendo al educador en y para los Derechos Humanos como un actor social contextualizado, que en forma intencional transfiere y crea condiciones para la producción de conocimientos que permitan tanto la toma de conciencia como el desarrollo de un comportamiento consecuente con la vigencia, defensa y promoción de los Derechos Humanos.

Esta definición exige aclarar, aunque sea brevemente, el significado que tiene para la educación en y para los Derechos Humanos el hecho que el educador sea un actor social contextualizado en la realidad económica, política y cultural. De igual forma se hace necesario precisar el carácter intencional que

asume todo proceso educativo, en especial cuando nos referimos a los Derechos Humanos. Nos preguntamos ¿cómo el educador intenciona este proceso?. La relación entre conocimiento, conciencia y comportamiento debe ser comprendida dado que es precisamente en esta relación en donde los actores sociales se convierten en educadores.

Este trabajo pretende, precisamente, abordar los temas antes señalados. Intenta, además, analizar algunos casos concretos que ilustran, a manera de ejemplo, cómo algunos actores sociales pueden hacer de su práctica una instancia de educación en y para los Derechos Humanos. No olvidemos que esta tarea es un desafío para muchos, a la que hay que sumar personas y no restarlas.

I. Marco Teórico Conceptual

1. El Educador en Derechos Humanos, un sujeto contextualizado.

Cuando decimos que el educador en Derechos Humanos es un sujeto contextualizado,

zados estamos haciendo referencia, por un lado, a su capacidad de elaborar utopías y por el otro a ubicarse en la realidad de la vida cotidiana. Si bien, a primera vista este planteamiento puede aparecer contradictorio, no lo es cuando lo vinculamos con la tarea del educador en Derechos Humanos.

Contextualizarse significa, precisamente, poder captar la realidad con el propósito de profundizar en sus contradicciones, conflictos, vicisitudes, aciertos, frustraciones, logros y fracasos y desde ahí poder levantar utopías.

El educador, por definición, es alguien que elabora utopías ¿Cuál sería su rol sino fuera capaz de imaginar conjuntamente con otros, los "actores-sociales-educandos"¹, un mundo mejor? El educador en derechos humanos es por naturaleza misma un ser que crea esperanzas. No podría ser de otra manera, no podría ser un sujeto resignado frente

a la realidad y frente a las múltiples necesidades que desde la postura de los derechos humanos hay que satisfacer.

Inmerso en la cotidianidad, conocedor de ella, elabora en y con ella las utopías que no son sino el rescate de los proyectos que los hombres de carne y hueso se dan con el fin de abrirse caminos de transformación. En este sentido es aplicable a la relación utopías y contexto lo señalado por Manheim:

...La relación entre la utopía y el orden existente es una relación dialéctica. Es decir, cada época permite que surjan (en diferentes grupos locales) aquellas ideas y valores en las que se contiene en una forma condensada, las tendencias no realizadas que representan las necesidades de cada época. Estos elementos intelectuales luego llegan a ser el material explosivo que hace estallar los límites del orden existente, dando origen a utopías que a su vez rompen las

1) Estamos utilizando el término actores-educandos para referirnos a aquellas personas que interactúan con el actor social-educador asumiendo deliberadamente una actitud educativa en Derechos Humanos. El actor-educando puede ser una persona individual o un grupo de personas.

ataduras y los vínculos del orden actual, dejándole en libertad para desarrollarse en la dirección del próximo orden de existencia².

Sin duda que los Derechos Humanos constituyen en nuestros días y para nuestra América Latina una, o quizás la "tendencia no realizada que representa las necesidades de nuestra época". Es aquella mirada crítica a lo que existe y es el proceso de imaginar algo mejor. Es la configuración de una nueva identidad sobre la base de una realidad histórica.

El educador en derechos humanos no está divorciado de la realidad y del contexto, por el contrario, de ella se nutre porque se ubica críticamente frente a ella y desde ahí construye la utopía.

2. El educador intenciona deliberadamente el aprendizaje de los Derechos Humanos.

Hemos sostenido en nuestra definición que el educador en Derechos Humanos intenciona el conocimiento, la toma de conciencia y la modificación de comportamientos en la dirección de los Derechos Humanos. En otras palabras estamos afirmando que los aprendizajes para los Derechos Humanos no quedan sujetos -por parte del educador- al espontaneísmo o son fruto de situaciones fortuitas o emergentes. Ciertamente que estas situaciones pueden producir

aprendizajes, que el educador no debe descartar, pero pensamos que en Derechos Humanos es apropiado que el educador se proponga deliberadamente originar aprendizajes pertinentes. Decimos esto, porque estamos ligando la educación en y para los Derechos Humanos con un proyecto político, con un proyecto tendiente a producir transformaciones sociales que concreten los principios de igualdad, justicia y libertad que subyacen en la ideología de los Derechos Humanos. Los Derechos Humanos forman parte de un nuevo paradigma de concebir el cambio social³.

En esta perspectiva no cabe sino que el educador intencione su quehacer profesional y cotidiano en la dirección de los Derechos Humanos; que se proponga convertir su práctica social en una situación que promueva deliberadamente la formación de un sujeto consciente de sus derechos. En este sentido el educador en y para los Derechos Humanos abandona la "máscara de la neutralidad" que otros educadores se ponen o desean ponerse, para decir abiertamente y sin reparos que él se propone influir en la formación de sujetos defensores, respetuosos y promotores de los derechos humanos.

El educador no debería ser tan ingenuo para pensar que los aprendizajes en y para los derechos humanos se producen automáticamente como resultado de las experiencias que se tiene de vivir situaciones en que están comprometidos los Derechos Humanos. Sin

2) K. Mannheim, *Ideology and utopia*, New York, Harverst Book 1936; 199.

3) Jorge Osorio y Luis Weinstein (Editores). *La Fuerza del Arco Iris, Movimientos Sociales, Derechos Humanos y Nuevos Paradigmas Culturales*, Santiago Chile, CEAAL, 1988.

desestimar la importancia que dichas experiencias tienen, creemos que un actor social se constituye en educador cuando de manera deliberada transforma dicha experiencia en una instancia de aprendizaje en Derechos Humanos.

3. El Educador en Derechos Humanos transfiere y crea condiciones para la producción de saberes y conocimientos en Derechos Humanos.

El educador asume, en su calidad de tal, la tarea de transferir y producir conocimientos. Referidos al conocimiento de los Derechos Humanos, ambas tareas tienen que fundamentarse en una serie de principios epistemológicos congruentes con dicho conocimiento.

En efecto, aproximarse a los Derechos Humanos implica, precisamente, abandonar los modelos dicotómicos, cartesianos, absolutistas y universalistas para favorecer un conocimiento integrador, experiencial, vivencial, y organizador. En éstos interactúa lo subjetivo y lo objetivo, el orden y el desorden y tienen cabida lo particular y lo universal, lo individual y lo social; lo racional y lo irracional. Los Derechos Humanos están cargados de todas las contradicciones propias de lo humano.

El "conocimiento", el "saber" de los Derechos Humanos no existe solo ahí, afuera, externo al sujeto cognoscente que los aprende. No es un conocimiento que tiene propiedades independientes de cualquier persona o de otros seres que lo experimentan. Es un conocimiento que necesita de la

intuición, de la imaginación, de lo subjetivo, de lo cotidiano. No puede quedar reducido a la Declaración Universal de los Derechos Humanos por importante que ésta sea como objetivación de una práctica exigible a la humanidad toda. Debe abrirse, ampliarse en y con la experiencia concreta individual y colectiva de los hombres de carne y hueso que la viven y la hacen suya. Las abstracciones de los Derechos Humanos son marcos referenciales con carácter normativo que obligan y comprometen, pero que adquieren su real dimensión en la práctica particular de individuos y grupos concretos.

En la comprensión de un conocimiento que se construye sobre las contradicciones que surgen de las redes de comprensiones y significaciones históricas que se tejen en torno a los Derechos Humanos, podemos decir enfáticamente que esta temática tiende, necesariamente, a producir un conocimiento más bien que a reproducirlo.

Producción que en una palabra combina y hace confluir los planos cognitivos y afectivos, lo experiencial y lo imaginativo, lo observable y lo oculto; producción que sin embargo, no está libre de las visiones y referentes ideológicos, sociales, lingüísticos y antropológicos que determinados tiempos, espacios y que ciertos grupos de poder le confieren a la temática de los Derechos Humanos.

En este sentido el educador en derechos humanos emplea la metodología de la investigación participativa y sitúa la intersubjetividad del proceso de producción de conocimiento como elemento de validación. El

conocimiento en Derechos Humanos es construido entre ambos actores: educador-educando, participativamente, en pie de igualdad. Quienes poseen el conocimiento de lo inmediato, de lo natural, de lo cotidiano son los actores que están insertos en esta cotidianeidad. Son, pues, los que están dentro de una situación los que poseen un conocimiento inicial sobre lo real. El educador facilita, ordena, para que los actores-educandos sean sujetos de su propio proceso de producción de conocimientos.

4. El Educador en Derechos Humanos ubicado en una racionalidad integradora.

La tarea de producir conocimientos en Derechos Humanos que hemos esbozado en el punto anterior, presupone que el educador abandone definitivamente la racionalidad "positivista" y "objetiva" que se ha configurado en torno al conocimiento y a la educación.

Edgar Morin⁴ sostiene que la razón en su pretensión conquistadora abarca al mismo tiempo el método de conocimiento y la realidad de conocer; echa los cimientos de la adecuación de la idea al objeto, es decir, la verdad. Y el aliento racionalista no se detiene ahí. En un verdadero despliegue trans-paradigmático, se lanza sobre el tema, se asienta en él y se convierte en su gufa ético, el principio de organización de su vida".

"La razón se convierte en el gran mito

unificador del saber de la ética y de la política. Hay que vivir según la razón, es decir, rechazar las llamadas de la pasión, de la fe y, del mismo modo que en el concepto de la razón existe el principio de economía, la vida según la razón está de acuerdo con los principios utilitarios de la economía burguesa. Pero, además, la sociedad exige ser estructurada según la razón, es decir, según el orden y la armonía".

El paradigma racional ha otorgado a la educación el basamento conceptual a la concepción tecnológica de la educación y al enfoque racional para planificar, desarrollar, implementar y evaluar currículums⁵. El fantasma de lo racional es una ideología que satura la conciencia de los educadores y de las instituciones educativas y las controla utilizando el lenguaje de la ciencia, de la eficiencia, de la empresa, de la utilidad y de la eficacia.

Las analogías con las cuales la educación es comparada, bajo la óptica racional, provee de una serie de metáforas que ligan lo educacional con la empresa, el alumno con el cliente, a la mente con la máquina, a las ideas con productos; al currículum con los artículos de consumo, etcétera.

En la perspectiva de incorporar distintos actores sociales en la tarea educativa de los derechos humanos se impone, necesaria y obligatoriamente, dar cabida a un paradigma de racionalidad distinta que deja de lado el paradigma de la racionalidad clásica y de-

4) Edgar Morin, *La razón desracionalizada*, Letra Internacional, N° 8, Invierno 87/88, p. 43.

5) Ralph Tyler, *Basic Principles y Curriculum and instruction*, Chicago University of Chicago Press 1949.

vela las contradicciones que subyacen en la racionalidad humanista. Significa construir un paradigma que en los términos de Morin es "salir en la búsqueda, de proseguir la elaboración de una razón a la vez relativizada (en relación con lo irracional y lo a-racional) y abierta (a lo irracional y a lo a-racional) una razón desracionalizadora"⁶. Para Weinstein⁷ precisamente vinculado con los Derechos Humanos y con el fin de responder al desarrollo personal en esta temática hay necesidad de ofrecer una "racionalidad integradora" que presupone el desarrollo de la capacidad de asociar, sintetizar y, en última instancia, trascender dicotomías". En los términos de Lakoff y Johnson⁸ es ofrecer la alternativa "experencialista" en la que de la intención entre el "mito del objetivismo y del subjetivismo y la negociación constante con el ambiente y con otras personas, emerge la comprensión. El mito del objetivismo refleja la necesidad humana de entender el mundo exterior para ser capaz de funcionar con éxito en él, y el mito del subjetivismo se centra, por su parte, en los aspectos internos de la comprensión, lo que el individuo encuentra significativo y lo que hace que su vida merezca ser vivida. El mito experencialista sugiere que estos no son intereses opuestos; ofrece una perspectiva desde la cual se pueden cojuntar los dos.

5. El Educador en Derechos Humanos, un desarrollador de conciencia.

Un aspecto central que define la tarea del educador en Derechos Humanos es que facilita y condiciona el desarrollo de la conciencia de los "actores educandos". Entendemos que este desarrollo se da, como veremos, en diferentes planos y como resultado, nuevamente, de un proceso intencionado. "La conciencia es siempre intencional, siempre apunta o se dirige a objetos". En nuestro caso es la toma de conciencia de los Derechos Humanos⁹.

Facilitar a través de un proceso educativo la toma de conciencia de los Derechos Humanos significa desarrollar en el educando una instancia crítica y problematizadora, capaz de discriminar cuando se han respetado o violado sus derechos y el de los demás. Implica también desarrollar un "darse cuenta" del carácter solidario de los Derechos Humanos. En el primer caso nos remitimos directamente a Freire¹¹ y en el segundo a Weinstein¹².

Ermani Maria Fiori en el Prefacio de la Pedagogía del Oprimido de Freire¹³, indica que de acuerdo a éste "La conciencia es esa misteriosa capacidad que el hombre tiene de

6) E. Morin, Op. Cit., pág. 50.

7) Luis Weinstein, La Conciencia Humanista y los Derechos Humanos, en Jorge Osorio y Luis Weinstein (Edit). La Fuerza del Arco Iris: Movimientos Sociales, Derechos Humanos y Nuevos Paradigmas Culturales, Santiago Chile, CEALL, Junio 1988, p. 28.

8) George Lakoff y Mark Johnson, Metáforas de la Vida Cotidiana, Madrid, Colección Cátedra Terema, 1986.

9) P. Berger y T. Luckman, La Construcción social de la realidad, Amorrortu Editores, Bs. Aires 1979.

10) De acuerdo a Freire, "La intencionalidad de la conciencia humana no muere en la espesura de un envoltorio sin reverso. Ella tiene dimensión siempre mayor que los horizontes que la circundan. Traspasa más allá de las cosas que alcanza y, porque las sobrepasa, puede enfrentarlas como objetos".

11) P. Freire, Pedagogía del Oprimido, Editorial Mayora, 2ª edición, junio 1971.

12) L. Weinstein... ob. cit.

13) P. Freire, ob. cit. p. 15-16.

distanciarse de las cosas para hacerlas presentes, inmediatamente presentes. Es la presencia que tiene el poder de hacer presente; no es representación, sino una condición de presentación. Es un comportarse del hombre frente al medio que lo envuelve, transformándolo en mundo humano. Absorbido por el medio natural, responde a estímulos; y el éxito de sus respuestas se mide por su mayor o menor adaptación: se naturaliza. Alejado de su medio vital, por virtud de la conciencia, enfrenta las cosas, objetivándolas, y se enfrenta con ellas, que dejan de ser simples estímulos para erigirse en desafíos. El medio envolvente no lo cierra, lo limita; lo que supone la conciencia del más allá del límite. Por esto, porque se proyecta intencionalmente más allá del límite que intenta encerrarla, la conciencia puede desprenderse de él, liberarse y objetivar, transustanciado, el medio físico en mundo humano.

La "homonización" no es adaptación: el hombre no se naturaliza, humaniza al mundo. La "homonización" no es sólo un proceso biológico, sino también historia.

En esta perspectiva tan freiriana, hacer conciencia del derecho que a cada humano le asiste presupone del educador, como en todo proceso de concientización, desarrollar una práctica problematizadora que se construye dialógicamente. Este elemento implica que el educador está inmerso en la realidad del educando para que así en ambos emerja una conciencia más concientizada.

El desarrollo de una conciencia en derechos humanos es, en términos de Weinstein, un "darse cuenta de que la humanidad es una

sola, es valiosa y es interdependiente. Más específicamente, la conciencia de los Derechos Humanos reconoce que este "fenómeno" valioso, que nos involucra, que somos nosotros, el "fenómeno humano", requiere de nuestra participación intencional, de nuestra implicación, de nuestra solidaridad".

"Nos planteamos un cambio de conciencia orientado hacia la capacidad de solidarizar con los derechos básicos de todos, reconociendo la legitimidad de inestabilidad de los conflictos, luchando por los cambios, en la dirección de la justicia, de la difusión del poder, de la relación armónica con la naturaleza".

Los problemas de los Derechos Humanos exigen una participación ciudadana en la defensa y la promoción de los mismos, en un mismo movimiento de ampliación de perspectiva, de llegar a un paradigma de comprensión de los Derechos Humanos como compromiso con el desarrollo humano. Esa gran labor integradora, participante, necesita de la unidad de movimientos, de ideas fuerzas, de sensibilidades, dependiente, a su vez, de la conciencia correspondiente, lo que hemos llamado la conciencia humanista.

En esta perspectiva la tarea del educador en y para los Derechos Humanos no se limita al trabajo con individuos aislados que toman conciencia de sus problemas y que tienden a la búsqueda de las soluciones. El trabajo educativo abarca a conjuntos de personas que colectivamente se "dan cuenta" del efecto multiplicador y del poder que adquiere la toma de conciencia colectiva y de la solidaridad transindividual de los Derechos Humanos.

6. El educador creador de condiciones para la práctica de los derechos humanos.

La tarea del educador en y para los Derechos Humanos no se agota en la transferencia y producción de conocimientos, ni tampoco en la toma de conciencia. En Derechos Humanos, en forma especial, es capital aprender a actuar y a comportarse en la defensa, promoción y vigencia de los derechos propios y de los demás. Estos comportamientos no surgen de manera espontánea, hay necesidad de practicarlos. Por consiguiente el educador en forma deliberada tiene que crear las condiciones para que se produzca dicha práctica.

Al educador le corresponde orientar el análisis por parte del actor-educando de la serie de comportamientos que comprometen la situación en la que se está involucrado. Este análisis permite direccionar la práctica y le otorga sentido a los comportamientos a desarrollar. Por sobre todo le proporcionan al actor-educando autonomía para actuar en y para los derechos humanos en forma independiente del educador. No es este último el único que debe velar por los derechos humanos sino que el actor-educando al "esclarecerse", piensa por sí mismo, actúa y se organiza individual o colectivamente en la defensa, promoción y vigencia de los derechos. En este sentido se rescata para los derechos humanos un postulado de la educación popular que sostiene que "el hombre

autónomo, en el uso de la razón, no puede dejar de luchar por la autonomía en las dimensiones económicas, políticas, culturales, religiosas y personales para todos los hombres y especialmente junto a los que ocupan la misma posición en cualquiera de las dimensiones privilegiadas dentro de la estructura de lo real. Por tanto, la autonomía de la razón corresponde a la autonomía del actuar. Acción y reflexión, práctica y teoría, solamente adquieren sentido en el proyecto del esclarecimiento, de la autonomía¹⁴.

En esta perspectiva ligamos los aprendizajes en y para los Derechos Humanos con el desarrollo de comportamientos conducentes al fortalecimiento de las organizaciones de base y del nuevo despertar de los movimientos sociales. Aprendizajes que se hacen indispensables si deseamos que el educador juegue un rol central en la promoción de un actuar autónomo conducente a la distribución del poder y al pluralismo participativo¹⁵. Se trata que el educador haga su aporte y de crear las condiciones para que los actores-educandos "aprendan" a actuar en sus espacios locales, en el ámbito de la sociedad local, en torno a las decisiones que conciernen a la defensa de los derechos".

Los actores locales se manifiestan como categorías en permanente proceso de aprendizaje; a veces estos actores locales logran en dichos procesos- dominar una técnica, un procedimiento, un lenguaje, detentan informaciones, ideas y redes de relaciones situadas en el mundo no institucional de lo cotidiano,

¹⁴Hugo Lovisoló, Investigación participativa: comentarios sobre los efectos, Santiago, Chile, PIIE, 1987.

¹⁵Orlando Fals Borda, El nuevo despertar de los movimientos sociales en Jorge Osorio y Luis Weinstein, ob.cit. pp. 101-114.

pero cambian las condiciones y es necesario desaprender para nuevamente continuar.

En la sociedad local, los actores manifiestan una gran diversidad de flujos de impul-

sión, iniciativas colectivas, así como de participación de actores locales en torno a programas o proyectos que van tras la intencionalidad de hacer posible un bien común viable en una localidad.
