

LA EDUCACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN CHILE AL 2000

JORGE OSORIO VARGAS



contexto
educação

RESUMEN

Durante el régimen militar, ONGs, iglesias, movimientos sociales y otras instituciones implementaron la defensa, la promoción y la enseñanza escolar de los derechos humanos y de ciudadanía, en Chile. Durante la transición a la democracia, el movimiento de los derechos humanos recua, algunos otros son permitidos por el régimen, las demandas por investigación de crímenes políticos son ocultados por la mayoría de los conservadores en el gobierno y en el Senado. El Estado trató de alejar, los debates de la reforma educacional, los segmentos sociales interesados, particularmente los profesores, y reduzo el alcance de la reforma, limitándose al ámbito escolar, en ves de aplicarlas a las instituciones comunitarias, por medio de que se promovería la educación de la ciudadanía y de los derechos humanos. Tampoco las universidades incluyen el asunto en sus currículos. La educación de los derechos humanos puede convertirse en horizonte ético de la enseñanza, de la vida escolar y de la cultura ciudadana.

Palabras-clave: derechos humanos, ciudadanía, reforma educacional.

Aceito para publicação em abril de 2001

A EDUCAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO CHILE EM 2000

RESUMO: Durante o regime militar, ONGs, igrejas, movimentos sociais e outras instituições implementaram a defesa, a promoção e o ensino escolar dos direitos humanos e de cidadania, no Chile. Durante a transição à democracia, o movimento pelos direitos humanos recua, alguns quadros são cooptados pelo regime, as demandas por investigação de crimes políticos são abafadas pela maioria conservadora no governo e no Senado. O Estado tratou de afastar, dos debates da reforma educacional, os segmentos sociais interessados, particularmente os professores, e reduziu o alcance da reforma, limitando-se ao âmbito escolar, em vez de ampliá-la às instituições comunitárias, por meio de que se promoveria a educação da cidadania e dos direitos humanos. Tampouco as universidades incluem o assunto em seus currículos. A educação dos direitos humanos pode tornar-se horizonte ético do ensino, da vida escolar e da cultura cidadã.

Palavras-chave: direitos humanos, cidadania, reforma educacional.

EDUCATION OF HUMAN RIGHTS IN CHILE IN 2000

ABSTRACT: During the military regimen, ONGs, churches, social movements and other institutions implemented the protection, promotion and the teaching of human rights and citizenship in Chile. During the democratic transition, the human rights movement receded, some movements were aloud by the regimen, the demands for investigation of political crimes were held back by the conservative majority in the government and Senate. The state tried to keep out, from the debates of educational reforms, the social segments interested especially teachers and reduced the reach of the reform, limiting it to the scope of the school instead of extending it to community institutions by means of promoting citizenship and human right education. Neither do universities include the issue in their curriculum. Education of human rights can become an ethical range of perception for teaching, school life and cultural citizenship.

Keywords: human rights, citizenship, educational reforms.

LOS ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS (1990-2000)

La década de los años 90 corresponde en Chile a un período de significativos cambios políticos y sociales. Luego de una época prolongada de dictadura militar se establece el régimen democrático en los marcos de la Constitución de 1980. En marzo de 1990 asume el primer presidente democrático elegido por abrumadora mayoría, representando a un arco político que reúne a la casi totalidad de las fuerzas que combatieron la dictadura.

A mitad de la década anterior se había fortalecido un importante movimiento social que expresaba a diferentes organizaciones políticas y sociales reunidas en torno a la demanda de la recuperación democrática. Además, bajo el régimen dictatorial se desarrollaron en el país redes sociales que implementaron proyectos en torno a los derechos humanos y ciudadanos, tanto en su dimensión de defensa y promoción, como de educación. Actores institucionales de diversos tipos (ONGs, iglesias, movimientos populares, entre otros) fueron protagonistas de experiencias de gran trascendencia en la defensa de los derechos humanos. Se constituyó, de esta manera, un movimiento de alcance nacional que, a fines de los 80, se articuló con las movilizaciones democráticas y puso su capital institucional, profesional y pedagógico al servicio de la educación ciudadana que el país requería para fiscalizar el Plebiscito de 1988, cuyos resultados favorables a los sectores democráticos aceleró el proceso de transición institucional.

Tres grandes procesos explican el primer ciclo del período post-dictatorial (1990-1995):

- la transición se realiza en los márgenes de la Constitución dictada por los militares en 1980, lo que significó restricciones de carácter institucional de tal magnitud que la naciente democracia estuvo muy condicionada (senadores designados, inamovilidad de los comandantes en jefes de las fuerzas armadas, existencia de un Consejo de Seguridad Nacional “garante” de la institucionalidad, entre otras). Las fuerzas democráticas representadas en el Parlamento nunca fueron capaces de revertir esta situación y todas las

reformas constitucionales propuestas por el gobierno terminaron siendo rechazadas en el Senado, donde la presencia de “senadores designados” por el régimen de Pinochet desbalanceaba la mayoría democrática obtenida en las primeras elecciones libres. De esta manera, la aspiración del movimiento democrático se fue diluyendo y, por la fuerza de los hechos, se produjo una especie de convivencia fatal con esta frustración, lo que trajo como consecuencia cierta mudez social y un malestar cultural fruto de la impotencia y la incapacidad de los sectores democráticos para desarmar los enclaves institucionales autoritarios establecidos por la Constitución de 1980;

- las restricciones institucionales se combinan con el modelo de gobernabilidad que se impuso. La precariedad de las relaciones cívico-militares, la defensa activa por parte de las fuerzas armadas de sus propias demandas en relación a temas de justicia por violaciones de los derechos humanos, la prioridad de generar un ambiente de orden y estabilidad social, para acelerar la modernización económica, y la desmovilización de los actores sociales que habían sido protagónicos en el fin de la dictadura, marcaron la impronta del proceso político. Paulatinamente se elitiza la política, los movimientos sociales decaen y las instituciones no gubernamentales experimentan crisis de identidad y de financiamiento muy graves. El propio movimiento de derechos humanos pierde cuadros directivos y profesionales importantes, que se incorporan al gobierno y paulatinamente focaliza su acción en los temas relacionados con el procesamiento de los responsables de las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura. Se produce simultáneamente una concentración muy fuerte de la propiedad de los medios de comunicación en manos de sectores de derecha cerrándose aún más las posibilidades de una democracia que permita más participación ciudadana;
- el país se va vertebrando en torno a la mercantilización de la vida social. La extensión del crédito y el mejoramiento de las condiciones materiales de importantes sectores sociales abren paso a un orden centrado en el consumo y el endeudamiento. Se produce una especie de espejismo: ver Chile como un país en desarrollo, moderno, próspero, inversor, integrado. Esta imagen es reforzada por una actitud triunfalista, promovida desde el propio gobierno, que lleva al país a vivir el gozo de una prosperidad ambigua. En efecto,

sin negar los buenos resultados de muchas políticas sociales, los avances sustantivos en la erradicación de la pobreza y la vuelta a un clima de seguridad y respeto a los derechos humanos en general, los efectos de las políticas económicas fueron mostrando que los beneficios del crecimiento no eran compartidos por todos de igual manera y que la brecha entre ricos y pobres era extrema, generándose un proceso de segmentación espacial y social agudo, que daba cuenta de un “doble país”. La existencia de dos Chile, el moderno y el de la pobreza, fue desmintiendo poco a poco la imagen de integración y beneficios compartidos que se tenía del país y se inauguró, desde la ciudadanía, un debate sobre los límites de las políticas económicas, una revisión de los resultados de la privatización de los servicios sociales (que ya venía del período militar), se replanteó la importancia de gobernar con la “participación de la gente”, se reconoció que era estratégico modernizar con justicia social y se consolidó en la agenda pública, otra vez, temas como la democratización de las instituciones, las reformas constitucionales, la justicia en los casos de las violaciones de los derechos humanos y, en particular, la búsqueda de soluciones políticas y jurídicas en los casos de los detenidos desaparecidos.

Este fue el ambiente político-electoral en que se eligió un segundo gobierno de la misma coalición demócrata cristiana-socialista que el anterior. A partir de este acontecimiento es posible reconocer un segundo ciclo de la época post-dictatorial (1995-1999) que se ha caracterizado por los siguientes procesos:

- una “tecnificación” de la política y una profundización del modelo de gobernabilidad establecido en el gobierno anterior: a las recurrentes crisis civico-militares se suma una concepción de la democracia que sostiene que para ser “eficiente” es preciso bajar los umbrales de inestabilidad que genera la participación ciudadana. Así y todo, el gobierno insiste con sus reformas democráticas a la Constitución, sin embargo, éstas nuevamente no prosperan en el Senado;
- una atención especial por el manejo macroeconómico y una aceptable política de gasto social, sin embargo, ha continuado primando una visión de las políticas públicas que no consideran la participación

ciudadana, ni el empoderamiento comunitario. Como contracara de esta tendencia, han emergido movimientos ciudadanos, aunque de relativa capacidad de movilización, que por sí mismos no logran establecer cambios sustantivos en la escena política (por ejemplo, los movimientos ambientalistas). Existe una expresión social muy fragmentada. No obstante, en 1998 diversas organizaciones y redes (ONGs de derechos humanos y otras) lograron generar una coyuntura muy significativa y convocante, cual fue la acusación constitucional a Augusto Pinochet. De verdad, esta movilización, a pesar de su resultado final frustrado, puso en evidencia las contradicciones de nuestra democracia, los déficit de la participación ciudadana, la necesidad de una relegitimación social de las instituciones y del propio gobierno y generó una tendencia ascendente en relación a recolocar en la agenda del país el tema de los derechos humanos, lo que se ha fortalecido, aún más, a partir de la detención del general Pinochet en Londres;

- la aparición, a fines de 1998 de la primera crisis seria de la economía, después de más de doce años de crecimiento sostenido. Esta situación coincide con el fin del período gubernamental caracterizado por una baja popularidad presidencial. A esto se suma un descontento mayor con la forma cómo se practica la política, los niveles altísimos de abstención electoral (sobre todo juvenil), la evidencia de que el país no ha resuelto el tema de la pobreza ni revertido el crecimiento inequitativo, la necesidad de reformas sustantivas en los sistemas de salud y de previsión social privatizados, las nuevas demandas por ampliar las libertades culturales (Ley de Divorcio, por ejemplo, que en Chile no existe), la preocupación pública por las consecuencias ambientales del modelo económico, la carencia de instituciones que fiscalicen y resguarden los derechos de los ciudadanos y la generalización del sentimiento de que el país no ha resuelto con justicia el tema de la violación de los derechos humanos durante la dictadura. Estos fenómenos marcaran una nueva coyuntura y la agenda de debate de la reciente campaña electoral presidencial.

LA AGENDA PÚBLICA DE LOS DERECHOS HUMANOS, LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA EDUCACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

En el marco del modelo de gobernabilidad adoptado en el primer gobierno democrático, la política de derechos humanos consistió en reconstruir la verdad de lo ocurrido en la dictadura (Informe Comisión Rettig), establecer medidas de reparación a las víctimas y sus familias y no ejercer una acción fuerte en busca de la justicia en los tribunales. La presión militar explica en gran medida la consigna del presidente Aylwin cuando habló de “justicia en la medida de lo posible”. Sin embargo, las agrupaciones de derechos humanos desarrollaron una “estrategia de demandas” en los tribunales que ha ido teniendo paulatinamente logros, en la medida que ha cambiado la composición de los miembros de la Corte Suprema y han emergido jueces con una nueva mentalidad jurídica en relación a los delitos cubiertos por la Ley de Amnistía de 1978 (desaparición forzadas de persona, por ejemplo).

El mapa del “movimiento” de derechos humanos anterior a 1990 ha cambiado sustantivamente. Las organizaciones que trabajaban en la promoción y educación de los derechos humanos han reducido considerablemente su accionar y su incidencia. Intentos de coordinación y trabajo en redes han fracasado por falta de liderazgos, por la debilidad en que se encuentran las instituciones, por la escasez de recursos y la casi inexistente ayuda pública.

El gobierno estableció una comisión de estudios sobre la educación de los derechos humanos que emitió un informe en 1993, estableciendo la importancia ética y pedagógica de enseñar los derechos humanos en el sistema escolar y propuso líneas de acción en el sentido de incorporarlos en las transformaciones curriculares promovidas por la reforma educativa.

La Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, que sucedió oficialmente a la llamada Comisión Rettig, desarrolló, hasta 1997, un programa de acciones educativas, elaboración de materiales, capacitación de educadores y de articulación entre las organizaciones de la sociedad civil. Desde estas acciones se pudo rescatar muchas

metodologías y materiales didácticos que ONGs habían creado durante el tiempo de la dictadura (Vicaría de la Solidaridad, Piie, Ceaal, entre otras) (Magendzo, 1999).

La reforma educativa chilena ha relevado aspectos de gran importancia para la temática que nos interesa en este trabajo. Sus políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación en los sectores más pobres, el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes, la dotación de infraestructuras adecuadas para el funcionamiento de las escuelas, la introducción de nuevas estrategias pedagógicas, la extensión horaria para un sector sustantivo del sistema escolar y la preocupación por construir una nueva cultura de no-discriminación y de convivencia respetuosa y no violenta en la escuela son logros que contribuyen a crear ámbitos propicios para la educación de los derechos humanos. Sin embargo, estos procesos de gran incidencia no han conseguido resultados sistémicos para la educación de los derechos humanos planteándose un gran dilema para la reforma: cómo abordar la educación de los derechos humanos en el marco de una escuela que está extraviada en su rol de formadora de ciudadanías democráticas, que no se pregunta a fondo por el sentido ético de pensar y enseñar los derechos humanos vis a vis la historia reciente del país sin contar, además, con las competencias pedagógicas ni los liderazgos necesarios para enfrentar tal tarea.

La coordinación estratégica de la reforma en manos del Ministerio de Educación estableció un modelo centrado en un discurso modernizador, en búsqueda de respuestas adecuadas al salto tecnológico y económico que el país vive, buscó consensos con sectores moderados y estableció como consigna clave los cambios en las relaciones a nivel del aula como condición *sine qua non* para mejorar la calidad de la educación. Estos fines se han desarrollado paradójicamente excluyendo objetivos tan significativos como la construcción participativa de la reforma (especialmente en relación a los educadores y sus organizaciones), entender la reforma como una acción global que debía integrar estrategias que fuesen más allá de los muros de la escuela (educación de adultos, educación para la participación ciudadana etc.), la necesidad de hacer de la reforma un referente de orientación crítica de la cultura ejerciendo un liderazgo en la tarea de recuperar las libertades culturales y de crear una ciudadanía activa, asentada en los derechos humanos como fundamentos de la democracia. De verdad la reforma chilena se escolarizó,

se distanció de la cultura, se hizo instrumental en relación a la transición a una nueva economía, pero abandonó sus exigencias en relación a la “transición de época” que le exigía hacerse cargo de los cambios de paradigmas culturales y de pensamiento y se olvidó de sus responsabilidades en la consolidación de la democracia y en la reconciliación del país con la “doctrina” de los derechos humanos.

Es preciso señalar, sin embargo, que a partir del reconocimiento formal de la educación de los derechos humanos como un componente de la política educativa oficial (Ministerio de Educación, 1993) han existido acciones que debemos valorar especialmente en el lugar que ocupa la enseñanza de los derechos humanos en la *Propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*, en los contenidos que se están preparando para la reforma de la educación media, en la formación docente y en la producción de materiales didácticos (Magendzo, 1999).

RECUADRO N° 1

Aspectos del Informe Preparado por Abraham Magendzo para Ser Remitido al Senado, que da Cuenta de las Acciones de los Dos Gobiernos Democráticos (1990 – 1999) en Relación a la Educación de los Derechos Humanos

El Marco Curricular de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OFCMO) aprobado por Decreto 220 para la Enseñanza Media en 1998 incorpora de manera explícita algunos objetivos transversales relacionados con la formación ética del estudiante que están directamente ligados con la educación en derechos humanos.

Hacer de los derechos humanos un contenido y un objetivo transversal ha significado buscar consensos sociales. En otras palabras, la decisión de transversalizar los derechos humanos ha sido necesariamente el resultado de las deliberaciones y opiniones de educadores, padres de familia, miembros de la comunidad, de las iglesias, corrientes de opinión política, empresarios, estudiantes, gremios de profesores etc.

Por cierto, que este proceso no está exento de tensiones, de intereses y posiciones encontradas y de contradicciones. Es precisamente en el ámbito de los derechos humanos en su calidad de contenido y objetivo curricular transversal en donde inevitablemente han surgido divergencias y diferencias de opiniones. Esto no es sino la expresión de una decisión pública y societal, de un hacer democrático y respetuoso de la diversidad.

Entre los objetivos transversales referidos directamente a la temática de los derechos humanos cabe hacer mención a los siguientes:

- Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los seres humanos nacen libres en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. En consecuencia, conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnias, religión o situación económica.
- Valorar el carácter único de la persona, y por lo tanto, la diversidad de modos de ser.
- Ejercer de modo responsable grados recientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común.
- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, padres y pares y reconocen el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad.

Como se puede apreciar, los objetivos no sólo hacen suyo el respeto a los derechos humanos tal como estos serán consagrados en la Declaración Universal, sino que vinculan los derechos humanos con una serie de valores que han sido preocupación permanente de la educación. Por sobre todo se refuerza el principio de la dignidad de la persona.

Adicionalmente en este Marco Curricular de los Objetivos Transversales se incluyen algunos objetivos que están relacionados con temas vinculados estrechamente con los derechos humanos como son por ejemplo:

- ⇒ *La igualdad y equidad de género*: “Apreciar la importancia de desarrollar relaciones entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa de la vida económica, familiar, social y cultural”.
- ⇒ *Protección del medio ambiente*: “Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano”.
- ⇒ *Ejercicio pleno de los derechos y deberes personales*: “Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona y capacitarse para ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático”.
- ⇒ *Valoración de todo trabajo*: “Reconocer la importancia del trabajo manual e intelectual- como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común. Valorar la dignidad esencial de todo trabajo, y el valor eminente de toda persona que lo realiza”.

(Fuente: Magendzo, 1999).

TRANSICIONES Y NUEVOS ESPACIOS DE LA EDUCACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

La cartografía de las innovaciones en el ámbito de la educación de los derechos humanos en la década de los 90 debemos reconstruirla sobre coordenadas diferentes a las de las décadas anteriores. Los aspectos más relevantes de este nuevo mapa son los siguientes:

a) la pérdida de liderazgo de las ONGs que durante los años 80 desarrollaron modelos de educación de derechos humanos de alta calidad e incidencia en los sectores sociales y eclesiales ha tenido su contrapunto en la emergencia y fortalecimiento de nuevas redes y movimientos, principalmente de mujeres y ambientalistas. En ambos casos se han generado procesos de formación de líderes y de capacitación jurídica muy relevantes, sobre todo luego de las cumbres de Río, Viena y Beijing. El Grupo de Iniciativa de Beijing y las redes ambientalistas han generado, a partir del monitoreo de los acuerdos de estas cumbres, modelos de educación y control ciudadano de las políticas gubernamentales, a la vez que han formado capacidades en las asociaciones ciudadanas para la “advogacy” y la participación en las agendas públicas. Es relevante indicar que este proceso tan significativo que ha sucedido en la sociedad civil no ha tenido repercusiones mayores en la política educativa, y en comparación con otros países no se observa en el ámbito oficial un esfuerzo por incorporar estas temáticas de manera medular, más allá de reconocerlas en el marco curricular de la educación básica y en la propuesta de reforma de la educación media. Aún más, los temas de los derechos de las mujeres y las demandas de equidad de género se ven como una temática conflictiva, que pone a las autoridades en la mira de la derecha y de los sectores conservadores. En relación a los temas ambientales, las partidas presupuestarias escuálidas que se asignan en el Ministerio de Educación para su desarrollo, demuestran el poco interés que se tiene, a pesar que el gobierno está obligado por la Ley de Bases del Medio Ambiente a tener una actitud promotora de la educación para el desarrollo sustentable. De todas formas, varias ONGs han establecido redes con escuelas y profesores desarrollando talleres de formación, elaborando

materiales de altísima calidad y propuestas de políticas públicas. En el ámbito de la educación de los derechos ambientales destacan las acciones de financiamiento y apoyo técnico que realizan dos fondos públicos: el Fondo de las Américas y el Fondo de Protección Ambiental de la Comisión Nacional del Medio Ambiente, que en los tres últimos años han apoyado más de cien proyectos educativos para proteger los derechos ambientales de los ciudadanos.

Destaca asimismo la acción de los movimientos de defensa de los consumidores que han puesto de relieve las temáticas del consumo sustentable y de los derechos de los consumidores. Este es un asunto que ha tenido incidencia en la opinión pública y ha llevado al gobierno a crear un Servicio Nacional del Consumidor y a la dictación de una Ley de Defensa de los Consumidores;

- b) los grupos más emblemáticos de la defensa de los derechos humanos, que en el pasado contaron con programas de educación, han centrado su acción en la actividad jurídica constituyéndose en referentes éticos muy reconocidos. Podemos decir que su acción ha tensado al gobierno de tal manera que éste ha cambiado en los últimos años su política, haciéndose partícipe en varios procesos por violaciones de derechos humanos durante la dictadura, sacando de su agenda cualquier pretexto que pudiera llevar a una Ley de Punto Final. Podemos decir, que las agrupaciones de derechos humanos juegan un rol de pedagogía pública muy importante. Sin embargo, no han demostrado más cabalmente su capacidad de proposición de medidas y políticas públicas destinadas a crear en el país nuevas instituciones de resguardo de los derechos humanos y ciudadanos. En este ámbito hay un déficit no satisfecho por otras organizaciones, ni por el gobierno;
- c) las universidades tampoco han jugado un rol trascendental en esto. Aunque algunas mantienen programas de investigación jurídica que se relacionan con los derechos humanos, prácticamente ninguna universidad del país tiene incorporado en su curriculum obligatorio la enseñanza de estos. Hay un predominio de visiones “localistas” del derecho y sólo muy recientemente se insinúa en la formación de los abogados una apertura hacia el paradigma del

- derecho internacional de los derechos humanos. Programas de formación existentes en universidades privadas (Universidad Diego Portales, por ejemplo) no logran marcar una tendencia general;
- d) sin embargo, debemos destacar en el ámbito universitario programas que investigan la nueva generación de los derechos humanos, asociándose a las dinámicas de los movimientos ciudadanos y a las demandas de las asociaciones civiles de base, trabajando la noción de “acción de interés público” que vincula procesos de construcción de ciudadanía a nivel local con acciones jurídicas, educación de derechos humanos, capacitación de líderes y nuevas maneras de concebir la relación entre el profesional del derecho y los movimientos sociales (González y Viveros, 1998). Una acción similar, en cooperación con instancias públicas, realiza la Corporación Forja (Forja y Ministerio de Justicia, 1999).
- e) en este período se ha constituido un nuevo ámbito de trabajo, promovido por ONGs y movimientos ciudadanos, a partir de la realidad de las discriminaciones que algunos grupos sufren por razones étnicas, de género, edad, discapacidad u opción sexual, dándose lugar a experiencias y programas educativos que marcan una nueva vertiente del trabajo de la educación de derechos humanos. La institución más señera en este campo es la Fundación Ideas. Esta organización, creada por iniciativa de varias ONGs en 1988 para organizar la red de fiscalización del plebiscito, reorientó su trabajo hacia temas de educación para la tolerancia y la no-discriminación convocando a grupos importantes de la sociedad civil, relacionando la lucha contra las discriminaciones con la profundización de las libertades culturales y de la democracia (Ideas, 1998).
- f) las movilizaciones de las agrupaciones indígenas (principalmente mapuches) reivindicando derechos humanos, autonomía y demandas por una educación propia ha llevado a ONGs y universidades de la región sur del país ha incursionar en proyectos de educación bilingüe y en el rescate de las fuentes de la educación mapuche. Agrupaciones de estudiantes mapuches han puesto en la agenda del país temas de ciudadanía cultural, de derechos a la tierra, de autogobierno en algunos territorios (lafkenches, por ejemplo) generándose circuitos de formación y de investigación. A nivel oficial la reacción ha sido desde la represión hasta esfuerzos

mayores por entender de manera más proactiva la emergencia de este tema. En un país de tradición centralista y de negación de su diversidad étnica resulta difícil que las autoridades entiendan las nuevas demandas. Se puede decir que mientras el país pensaba en su “internacionalización”, un movimiento “desde la tierra” le ha hecho reflexionar acerca de la pluralidad de su identidad y también, sobre la necesidad de asumir una nueva visión de interculturalidad en las políticas educativas y culturales. Debemos reconocer que a nivel gubernamental las iniciativas de educación intercultural están en una fase preliminar y es de esperar que los nuevos acontecimientos (por ejemplo, la firma de un Acuerdo Nacional por el Respeto y la Tolerancia auspiciado por el gobierno para solemnizar el fin de un conflicto de meses en las zonas mapuches) impulsen a los responsables de las políticas educativas a dar una relevancia estratégica a la educación intercultural bilingüe;

- g) se están desarrollando iniciativas promovidas por redes internacionales no-gubernamentales en el ámbito de los derechos económicos, sociales y culturales. Originalmente promovida por la agencia holandesa Novib y el Ceaal se ha establecido una plataforma que promueve acciones destinadas a conseguir mayores posibilidades para la exigibilidad jurídica de estos derechos. Recientemente esta instancia ha elaborado un primer informe sobre la *Situación de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales* que ha sido difundido como un “cuaderno de formación”. Esta es una nueva versión de acción educativa para los derechos humanos orientada a grupos ciudadanos organizados para ejercer el control de las responsabilidades gubernamentales, en temas como derechos de los niños(as), derechos de las mujeres, derechos ambientales, derechos de las minorías sexuales, entre otros. Se pretende, además, informatizar los índices de cumplimiento de los Acuerdos internacionales suscritos por el Estado chileno. Esto ha significado una promisoría convergencia entre los grupos de derechos humanos creados en la década de los 90 a partir de las tareas de control público y “advogacy” (Ideas, Forja, Asociación Chilena de Defensa de los Derechos del Niños, Grupos de Plataforma Beijing, entre otros) y movimientos ciudadanos de última

CONSTRUYENDO PODER PARA LA EDUCACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

Como ya hemos insinuado, desde la década de los 90 hemos sido partícipe de una reforma educativa de insuficiente grosor en relación a la tarea de desarrollar una educación destinada a crear una cultura de los derechos humanos. La sentencia de Adorno en relación a que, luego de períodos prolongados de violaciones de derechos humanos, la educación no puede sino poner en el primer lugar de su agenda la enseñanza de los mismos ha sido incumplida (Adorno, 1993). Esta es una asignatura mayor que está pendiente a la hora de hacer los balances de nuestra Reforma (García Huidobro, 1999; Cox: 1997).

Esta “amnesia educativa” (Alvarez Junco, 1997) lleva a señalar dos planteamientos críticos orientados a debatir la conveniencia de darle más poder a la educación de los derechos humanos en las políticas educativas para transformarla en horizonte ético de la enseñanza, de la vida escolar y de la cultura ciudadana del país (Delors, 1996):

a) ha existido una insuficiente voluntad en la política del gobierno para hacer de la reforma escolar un tema movilizador de la participación de la sociedad civil y fuente de adhesión a un proyecto cultural progresista. Nuestra crítica se dirige hacia la constatación de la inexistencia de un “discurso de reforma”, capaz de suscitar espacios ciudadanos de debate y apropiación social de la misma, reconociéndose en la ciudadanía más que un receptáculo de “buenas noticias” educacionales un ámbito de recreación cultural y animación intelectual del sentido ético de la educación en la actual transición. Existe la impresión de que ha primado, más que una afirmación de un imaginario propio, la búsqueda de consensos, que han terminado por enflaquecer la relación de la reforma educativa del gobierno con los debates culturales de la ciudadanía

de fin de siglo. La gente valora y reconoce las medidas y acciones educacionales del gobierno, sin embargo, la ciudadanía no está integrada todavía al debate sobre el valor de las transformaciones del conocimiento en la época actual, el impacto de las tecnologías en la vida productiva y el rol de la cultura y la participación ciudadana en la construcción de un Chile plural. A nuestro entender, no es posible una reforma educativa pertinente para el país sino asume este desafío y liderazgo.

- b) la política educacional ha desarrollado una insuficiente capacidad para construir alianzas con sectores sociales claves, capaces de hacer de la reforma un ámbito de procesamiento de la complejidad de las transformaciones que vive el país, sobre todo en lo referido a las repercusiones de la política económica en la vida de los sectores pobres, es decir, exclusión, segregación, discriminación e inseguridad humana. Existe un déficit en las políticas de equidad, de discriminación positiva, de acciones directas orientadas al goce de los beneficios de la modernidad educativa naciente por parte de sectores marginados como los indígenas, los pobladores de sectores pobres, las mujeres jefas de hogar, las personas adultas y analfabetas funcionales. La opción de la reforma de darle prioridad a las acciones con la escuela redujo las posibilidades de desarrollo de una concertación de la autoridad educativa con organizaciones de la sociedad civil y otros ministerios sociales, para llevar adelante políticas de educación comunitaria y ciudadana, como componentes sustantivos de una política social integradora y promotora del derecho al aprendizaje para toda la vida, dentro y fuera de la escuela.

Estas afirmaciones plantean importantes tensiones o dilemas para la reforma educativa:

- transformación de la educación *versus* reforma escolar;
- reformas educativas como ingenierías sociales *versus* como procesos de creación cultural;
- centralidad del aprendizaje en el aula *versus* la creación de climas culturales en las familias y en las comunidades;
- consensos y alianzas educativas sobre conjuntos de medidas *versus* consensos y alianzas acerca de los nuevos horizontes de sentido de la educación y de la necesaria redistribución social de las responsabilidades educativas;

- adelgazamiento temático de las escuelas para hacerlas eficientes *versus* la emergencia de temáticas globales y éticas que presionen y cuestionen la cultura escolar (derechos humanos, equidad de género, interculturalidad, ciudadanía, educación ambiental);
- reformas paradigmáticas *versus* modelos narrativos que toman en consideración la producción de saberes locales por los sujetos de los procesos educativos.

CONCLUSIÓN

reconceptualizando los derechos humanos, ciudadanía y aprendizaje

La educación transversal de los derechos humanos en el sistema educativo debe ser un tema clave de la agenda del cambio educativo. Este reto no sólo se relaciona con los temas de reorganización curricular sino con las definiciones de sentido y de orientación de tal cambio.

Existe en curso, por lo demás, un debate crucial acerca de la institución escolar y sus posibilidades de responder a los requerimientos epocales. La escuela es hoy un espacio cuestionado, y reflexionar sobre su presente y futuro es una condición para abrir el debate al conjunto de la ciudadanía.

Un analista de los procesos educacionales ha indicado que lo peculiar de esta cuestión es que existe un consenso extendido, según el cual la escuela no está cumpliendo satisfactoriamente la función de formar a las futuras generaciones en las capacidades que requiere el desempeño ciudadano en una sociedad en transformación, al mismo tiempo que, existe una significativa falta de consenso acerca de cuáles son o deben ser dichas capacidades y el alcance de su difusión (Tedesco, 1996).

Forma parte de este mismo consenso la idea de que el conocimiento constituye el factor más importante en la explicación y desarrollo de las nuevas formas de organización social y económica: se afirma que los recursos fundamentales para la construcción de

capacidades ciudadanas y productivas de las personas serán la información, el conocimiento y las competencias para producirlos y procesarlos crítica y creativamente. En este sentido, podemos decir que al fin del siglo, la ciudadanía efectiva es también aprendizaje.

Con la publicación y difusión del Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, irrumpe en la reflexión educativa un paradigma de derecho ciudadano fundado en el derecho al aprendizaje durante toda la vida. Centrado en una visión optimista de las posibilidades de la sociedad del conocimiento, plantea la distribución social de los poderes y la exigencia de constituir una ciudad educadora consciente de las discriminaciones post-industriales.

Esta idea de una sociedad y de una educación sin exclusiones constituye un nuevo horizonte ético de la educación. Para Delors, los derechos humanos y el valor de la ciudadanía se expresan como aprendizaje; no sólo como derecho a aprender, sino como posibilidad de cooperación, creación cultural, democratización del conocimiento y apertura a una manera solidaria de vivir (Delors, 1996).

Estando a un ciclo predominantemente “pragmático” de las políticas de cambio educativo, los planteamientos de Delors abren una ventana promisoría para pensar y practicar la educación desde una opción de modernidad crítica (Osorio, 1996). Es necesario fundar las políticas educativas en nuevos contratos que articulen productividad y ciudadanía (Cepal-Unesco, 1992). Sin embargo, queda pendiente el asunto de si acaso la actual escuela, que fue creada como la institución socializadora por excelencia, seguirá siéndolo en el futuro y si la sociedad del aprendizaje exigirá el mismo diseño institucional vigente hasta ahora (Tedesco, 1995). Es evidente, por otra parte, que los cambios productivos, sociales y comunicacionales han agotado el paradigma de una escuela capaz por sí sola de movilizar la sociedad y que sostenía como fin principal de la educación todo aquello que tenía utilidad práctica, por sobre la formación del individuo en cuanto sujeto-ciudadano(a).

En un período de primacía fáctica del utilitarismo social desarrollista, como es el que vivimos, y de una lectura mercadista de la educación centrada en el ideal incontestado del progreso y en la movilidad laboral de las personas, lo promisorio – la modernidad crítica – es hacer educación desde un contrato que vincule la libertad,

la formación de sujetos y la construcción de una ciudadanía democrática. Con este horizonte, no cabe conceptualizar la educación en los derechos humanos sino como una educación para la ciudadanía (Touraine, 1997), reponiendo la idea de escuela como una esfera comunicativa, y la pedagogía como un saber práctico orientado a reconstituir el sentido público de la educación (Osorio, 1994).

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, Theodor. “*La Educación después de Auschwitz*”. En consignas. Aires: Amorrortu, 1993.

ALVAREZ JUNCO, José. “De Historia y Amnesia”. *El País*, 29 de diciembre, Madrid, 1997.

CAPÍTULO Chileno Ciudadanías. “*Situación de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en Chile*”. Santiago: FORJA, 1999.

CEPAL-UNESCO. “*Educación y Conocimiento: Ejes de la Transformación Productiva con Equidad*”. Santiago, 1992.

COX, Cristián. “*La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación*”. Santiago: MINEDUC – MECE, 1997.

DELORS, Jacques. “*La Educación Encierra un Tesoro*”. Santillana, Madrid: UNESCO, 1996.

FORJA – Ministerio de Justicia. “*Guías de Acción para la Justicia*”. Santiago, 1999. (5 tomos).

GARCÍA HUIDOBRO, Juan Eduardo (ed.). “*La Reforma Educacional Chilena*”. Madrid: Ed. Popular, 1999.

GONZÁLEZ, Felipe; VIVEROS, Felipe. “*Ciudadanía e Interés Público*”. Santiago: Universidad Diego Portales, 1998.

IDEAS. “Fundación Ideas 1988 – 1998”, Santiago, 1988.

MAGENDZO, Abraham. “*Derechos Humanos en el Curriculum de Educación Media*”, 1999. Manuscrito.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. “*Los Derechos Humanos en la Educación Formal*”, Santiago, 1993.

OSORIO, Jorge. “Ciudadanía y Posibilidad de una Educación del Sentido de lo Común”, *La Piragua*, n.7, Santiago: CEAAL, 1994.

OSORIO, Jorge. “Anotaciones sobre Pedagogía y Modernidad”. *Contexto y Educação*, n.44, Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.

TEDESCO, Juan Carlos. “*El Nuevo Pacto Educativo*”. Madrid: Anaya, 1995.

TEDESCO, Juan Carlos. “La Educación y los Nuevos Desafíos de la Formación del Ciudadano”, *Nueva Sociedad*, n.246, Caracas, 1996.

TOURAINÉ, Alain. “*¿Podremos Vivir Juntos?*”. Buenos Aires: F.C.E., 1997.