

Conferencia En torno a los derechos humanos y la educación

RAMÓN CASANOVA*

pp. 185-195

Nos sentimos congratulados por participar en un evento convocado para deliberar sobre uno de los temas más estratégicos de la educación hoy día y agradecemos a la Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho la invitación.

Haremos un rápido diagnóstico del estado de la cuestión desde las perspectivas temáticas y teóricas con la cuales se viene abordando, haciendo alusiones a algunos de los hechos importantes que marcan su evolución en las últimas décadas.

Expondremos nuestros argumentos sirviéndonos de una reflexión en torno a las siguientes preguntas: ¿cómo entender el campo de los derechos humanos en la educación?, ¿cuál debería ser el diseño institucional de la educación más conveniente para la realización concreta de los mismos? Esta última particularmente con referencia a sociedades que enfrentan déficits en la constitución de sus medios materiales y culturales de integración.

El espectro temático

Digamos, alrededor de la primera pregunta, que entre otras alternativas lo podemos comprender como un campo que deja al descubierto los impasses teóricos y políticos que lleva consigo la expansión ideológica del capitalismo liberal, o, de forma más general, lo que el filósofo Charles Taylor llama *el malestar de la modernidad*. Específicamente, los complejos dilemas que acompañan los intentos de fundamentación de los valores que deben regular los intercambios sociales. Impasses y dilemas que, pese al indudable avance en las legislaciones, son expresión de las múltiples y disímiles presiones sociales por reestructurar el orden cultural que le ha sido propio a la economía y la política en la época de arremetida del liberalismo conservador.

En el terreno que nos ocupa, no podemos pasar por alto las presiones consuetudinarias para introducir innovaciones en las organizaciones escolares, a la luz de los balances pesimistas de las reformas educativas de esta época con respecto a la escasa contribución de la escuela —en su acepción más amplia— a la realización de una comunidad humana fraterna.

* Profesor Titular e investigador del Área de Desarrollo Cultural y Educativo del Centro de Estudios del Desarrollo, Cendes, de la Universidad Central de Venezuela.

Citemos al menos dos iniciativas que nos dan una idea de la forma en que tales presiones han venido influyendo en el curso de la educación. Una, aquella impulsada por Naciones Unidas y que buscará responder demandas sociales en torno a lo que podríamos llamar *la crisis de los sentidos de la educación*, girando en torno a una línea de cambio educativo, *la educación en valores*, para usar el lenguaje técnico de especialistas y planificadores. Comenzada en los tiempos duros de las rebeliones tercermundistas con el programa de las Escuelas Asociadas, avanzará queriendo neutralizar la conflictualidad del mundo resultante de la postguerra: el *apartheid* y la segregación étnica, la limitación de los derechos civiles, las marginaciones económicas, la depredación del medio ambiente, el incremento de la violencia social.

Otra, el creciente interés de los gobiernos por colocar la educación en valores en el centro de sus preocupaciones. Y es que en casi todas partes ha pasado últimamente a integrar una agenda mayor en la cual *los problemas de gobernabilidad democrática vienen siendo pensados al interior de los efectos de la crisis de los mecanismos institucionales de cohesión social* y, en consecuencia, de la brutal descomposición de las «comunidades nacionales», atribuida y explicada por el deterioro de los sistemas materiales y culturales de integración.

En estos horizontes, la escuela ha sido objeto de atención en sus posibilidades para cubrir el viejo anhelo del pensamiento ilustrado de una educación democrática.

Educación en valores y universalización de la educación

La mirada ha ido pues ampliándose. De la misma manera, las respuestas que se han venido encarando al interior de la misma institución escolar.

Concretamente y en primer lugar, sin pretender presentarlas en un orden cronológico y lógico-teórico, desde una perspectiva que concentra los esfuerzos de procurar cambios en los contenidos dirigidos a acentuar precisamente la educación en valores en el currículum escolar.

Al respecto y para la interpretación que pretendemos, merece la pena recordar las agudas polémicas que se llevan a cabo en sociedades que intentan poner al día la cuestión. Polémicas derivadas en buena medida de los «juegos de guerra» ideológicos que se suceden alrededor de *la definición del tipo de educación socialmente necesario*. Siendo para nosotros, entonces, esta perspectiva un ámbito decisivo a la hora de pretender comprender el curso seguido de la institucionalización de los derechos humanos en las organizaciones escolares.

Así, las polémicas en España, Argentina y Venezuela para mencionar sólo tres. Y es que los esfuerzos gubernamentales por introducir o reorientar en la escuela primaria y secundaria un campo curricular concebido sobre *el eje de la educación para la ciudadanía*, con el propósito de encarar, digamos, las consecuencias manifiestas de eso que Marcuse atribuyó un tiempo atrás a las lógicas de la agresividad producida por el desarrollo de la

sociedad industrial, en las dos primeras, y los intentos de otorgarle nuevos significados a la educación en la tercera, sacan a flote profundas diferencias en los enfoques con los que deben ser abordados sus contenidos. En los tres países, mientras los grupos conservadores han reaccionado resintiéndola desde una crítica antiilustrada —contra la escuela pública y el laicismo— a los principios normativos con los cuales se argumenta su necesidad, en el mundo académico, aun aceptándola, se abren intensos debates en torno a las concepciones con las cuales se fundamentan los contenidos. En España, los filósofos Fernando Savater, José Antonio Marina, Adela Cortina, Rafael Sánchez Ferlosio, Gustavo Bueno y Carlos Fernández Liria, entre otros, han confrontado conceptos, escribiendo el último (junto con Pedro Fernández Liria y Luís Alegre Zahonero) un provocador antimanual igualmente crítico de las tradiciones intelectuales explícitas e implícitas en los contenidos de la asignatura.

En segundo lugar, las polémicas alrededor de una política inclusiva orientada a universalizar la educación escolar, discutiéndose en torno *al diseño institucional (y los principios ideológicos) que puede hacer posible tal universalización*. Que no es otra cosa, evidentemente, que la puesta al día del debate que se arrastra desde los tiempos de la dialéctica iluminista de la revolución francesa a propósito de las vías para lograr el ideario democrático. Debate que toma fuerza, especialmente en Venezuela, al calor de las reformas educativas de las dos últimas décadas del siglo pasado, alentadas por un diseño escolar que tiende a organizarse de acuerdo al principio de la «libertad de enseñanza».

Es en esta última perspectiva, a la luz de las consecuencias de la discriminación educativa para la estabilidad de sociedades que experimentan prolongadas crisis en sus pactos de gobernabilidad, que en América Latina se han hecho evidentes las presiones por encarar los problemas de cohesión social de los que hablábamos.

De cualquier manera, todas las perspectivas muestran la delimitación del espacio intelectual e institucional en el cual adquiere significado el pensar sobre el tema de los derechos humanos: el de los efectos de la educación en las formas de sociabilidad, los hábitos familiares, las prácticas ciudadanas, la participación política, la universalización de la escolaridad.

Y todas ellas dejan al descubierto, pues, las tensiones que acompañan los intentos de otorgarle sentidos a la educación, revelando que es, como anotaremos más adelante, un método desacertado suponer un «consenso universal» en el terreno de la educación y los derechos humanos.

¿Por dónde ir?

Como se quiera, de nuestra apretada puesta en escena podemos hacer un primer balance para la investigación de su estado de situación, la cual tal vez tenga algún valor para la discusión.

Lo primero que habría que remarcar, desde las «microfísicas de poder» a las que da lugar, es que debemos pensar la cuestión *articuladamente en los dos horizontes que hemos sugerido: la educación en derechos humanos y la educación como derecho humano*.

Y lo segundo es que deberíamos ensayar el camino de observarla desde sus implicaciones políticas, pues nos pudiera permitir descifrar sus idas y venidas según el modo en que se encuentran y desencuentran, establecen zonas de confrontación, generalizando mucho, las tradiciones del pensamiento moderno a propósito de ¿qué escuela? y ¿para qué educar? Vale decir, situándonos en un umbral que supone reflexionar en torno a las tensiones que se dan a la hora de la aspiración a un proyecto educativo para una sociedad fraterna de «igualdad y libertad para todos», para resumirla en el planteamiento utópico normativo de Marx.

Educación, derechos y contrato social

Y es que es dentro de las implicaciones políticas, entonces, que la escuela y la educación comienzan a ser preguntadas nuevamente por sus sentidos y se adelantan políticas de afirmación de los derechos humanos, sobre todo otorgándole prioridad a los cambios curriculares orientados, pues, a ampliar el espacio de la formación de la ciudadanía.

Intentando avanzar en nuestro diagnóstico que, como es obvio por lo dicho hasta aquí, pretende poner en evidencia para la reflexión la confrontación ideológica dentro de la cual evoluciona el tema, abordaremos de seguida resumidamente los dilemas que alimentan la confrontación. Eso sí, sirviéndonos en su presentación de la manera en que se ha venido desarrollando en una experiencia nacional, la venezolana, que, en tanto –podemos decir– se despliega haciendo extremas las tensiones al evolucionar en el interior de un experimento radical de cambio social, nos ayuda a hacer visibles los disensos en relación con las concepciones de la democracia y de la escuela que movilizan la imagen de sociedad que se quiere.

Nos parece útil pues nos puede permitir, en tanto sinteriza los puntos de vista más diferenciados, sondear la cuestión de la educación y los derechos humanos, cuando la misma se asocia a una disyuntiva en la cual de lo que se trata es de dirimir las vías de construcción del contrato social que debe orientar la voluntad general. No nos cabe duda de que en Venezuela el desvanecimiento ideológico del consenso de Washington ha hecho que reaparezca en la forma más clara la disputa ideológica con respecto a, poniéndolo dilemáticamente como hace el filósofo colombiano Cortés Rodas, el principio de libertad y el principio de igualdad que están en el corazón de la definición de los derechos humanos. Y ello puesto que pone al descubierto frente al liberalismo las corrientes que actualizan las herencias democráticas del igualitarismo a la hora de preguntarse por los valores que pueden extender socialmente *las condiciones materiales de la libertad*, para decirlo aludiendo

al título del interesante ensayo de Daniel Reventós en el que presenta una argumentación sobre el derecho social a la renta básica, que como refiere el prologuista Domènech apunta al «derecho material a la existencia», argüido originalmente, entre otras, por la tradición de la izquierda jacobina.

Derechos humanos, entonces, un asunto de educación política

De este experimento extraemos una preocupación y un argumento que estimamos pueden en buena medida extrapolarse a la región.

La preocupación tiene que ver con el alcance que debe tener la educación en derechos humanos en los contextos nacionales de América Latina. Contextos marcados por una intensa «decadencia» de los valores culturales que están en el origen extremadamente desigualitario del modo de existencia económico y político de la democracia y que en buena medida explican que sean sociedades marcadas por la violencia social y el arraigo de imaginarios escatológicos. Valores reforzados por el predominio de liberalismo, que siempre ha limitado teóricamente el alcance de los derechos a la realización de un ideal montado en las coordenadas, Macpherson *dixit*, de un individualismo posesivo.

El argumento es que, siendo así, el tema de la contribución de la educación a los derechos humanos no debe ser visto como el resultado del «progreso civilizatorio» y sí de un campo cultural, *el escurridizo de la educación política*, movilizado por los intereses de los grupos que concurren a otorgarle intensiones y finalidades a la educación. No podemos negar que América Latina experimenta una explosión de los derechos humanos, sólo que ello no debe ser interpretado como consecuencia natural de la instalación de formas de gestión democrático-liberales avanzadas de la sociedad, sino todo lo contrario, por las dinámicas de las conflictualidades ocasionadas por la «vuelta» a la arena política de sujetos colectivos con demandas igualitarias que entran en disputa con la idea de la educación como un mercado de servicios educativos y con los valores que promueve.

La pregunta y el argumento nos permiten colocar, entonces, el tema donde queremos finalmente colocarlo: pensar en la educación y los derechos humanos debe considerar no sólo *el valor de la educación para la democracia sino, sobre todo, los valores deben estar en la idea misma de democracia.*

Educación, derechos humanos y ética

Y si ese es el espacio en el que se debe reflexionar y ensayar iniciativas, ¿cuál puede ser el horizonte desde el que debemos experimentar con el currículum escolar en este ámbito?

Somos de los que piensan que los esfuerzos de ensamblar contenidos para la educación en los derechos humanos *es materia propia del largo viaje teórico (y político) del pensamiento ético.*

Permítasenos una disgregación antes de precisar lo que queremos decir. Ciertamente es que los derechos humanos son sobre todo un asunto que encuentra su fuente intelectual en la ética para una moral pública; pero, contra el supuesto de las filosofías consensualistas que postulan el arribo a un cuerpo de valores socialmente compartidos gracias a la condición positiva y universalizadora de la razón, cuya expresión empírica acabada sería el ideal de la sociedad democrático liberal, debemos insistir en que la ética —y la moral— forman parte de la eterna *disputa por la elección de los valores que deben regir lo que los griegos llamaban la «vida buena»*, en otras palabras, por *construir la imagen de «humanidad» que las comunidades sociales histórico-concretas han querido y quieren para sí*.

Ahora sí, precisando, esta idea de una ética acabada constituye uno de los criterios con los cuales el currículum escolar en derechos humanos ha sido diseñado en las reformas educativas de última generación y esta es la razón por la cual, asumiendo una imagen de humanidad plenamente realizada y unos valores escasamente controversiales, el publicitado fin de la historia de Fukuyama, se ha venido introduciendo en la escuela el tema. Basta con planificar los objetivos, los tiempos y las secuencias de los contenidos, tenidos como uniformes, sobre los valores, que lo demás es ya una cuestión de tecnologías pedagógicas o, en el mejor de los casos, de la psicología escolar dedicada a establecer los estándares que deben estimular los buenos comportamientos cívicos. Por este camino, como han anotado agudamente algunos críticos de las reformas, el currículum tiende a desdibujarse, restringiéndose a un mero «modelaje conductual», oscureciendo su potencial fuerza para la educación política.

Debemos detenernos un momento y ahondar un tanto más respecto tal enfoque.

En el campo concreto de fuerzas en el que se implementan los cambios curriculares, el principal aliado ideológico de este enfoque lo constituyen sin duda los proveedores privados. Sirviéndose de su rápido crecimiento y del arraigo que tienen en las clases «cultivadas» en su defensa del don escolar, han arremetido furiosamente bajo el expediente de que la educación en valores debe guiarse por el principio de la libertad de elección del tipo de educación y, en consecuencia, de los contenidos que los individuos —familias— desean para sí. Buena parte de las resistencias que se observan a los intentos de implementación de una educación para la ciudadanía, que supone indudablemente un avance si lo miramos con relación al declive del papel socializador de la escuela, provienen de este sector. Aun aceptando que constituye un buen ensayo para «normalizar» las pulsiones a la disgregación social introduciendo a través de la escuela otras habilidades para el control social de las conductas disruptivas de la vida colectiva, no se muestran muy dispuestos a concebir la educación en valores como parte de una reflexión, volviendo a Taylor, del malestar de la modernidad desde las imágenes de humanidad que la ética supone. En su versión extrema, la burocracia eclesiástica, ha encontrado en este expediente un buen argumento para arremeter contra el pensamiento

que le da cuerpo a la misma institucionalidad moderna de la educación, el republicanismo laico y el racionalismo crítico, y por esta vía postular que la educación en valores no debe ser otra cosa que el fomento libre del mundo de las creencias, retomando por lo demás el regreso de este mundo, desentendiéndose del ideario del Concilio Vaticano II, a los valores de un catolicismo agrario antimoderno.

Educación en derechos humanos: un diálogo sobre la idea de justicia

Ahora bien, si es cierto que el camino a andar para despejar las preocupaciones por la educación en derechos humanos debe corresponder al ámbito de los valores éticos que deben orientar la sociedad, debemos insistir, repitiendo, que una perspectiva adecuada en el punto de partida sería la de considerar su inserción en el currículum como *un diálogo sobre los fundamentos de la idea de justicia*, esperando que posibilite competencias sociales para la práctica colectiva del gobierno de la polis, vale decir, de la ciudadanía. Entendámonos, que promueva para la educación lo que desde Platón es el campo de la ética: *la reflexividad sobre la vida justa* y la preparación para su deliberación en el espacio donde se realiza, que no es otro que el de la política, el espacio al cual compete el bien común.

Reflexividad y deliberación que son aún más necesarias para aspirar a una contribución real de la educación a la extensión de una ciudadanía interesada por experimentar formas asociativas que permita recuperar la «*communitas*» y hacerle frente a la evaporación de las «*virtudes públicas*» (Victoria Camps) en esta época de la «*modernidad líquida*» (Zygmunt Bauman) del capitalismo liberal.

Es por ello, remarcamos, que pensar en el vínculo que relaciona a la educación y los derechos humanos, no puede ser otra cosa que el de la educación política, en tanto que, añadimos, tiene que ser concebida desde el «*espíritu*» que anima la política, en palabras de Ernesto Laclau: el permanente antagonismo a propósito de las opciones en la escogencia de los valores que deben orientar el bien común.

En esta dirección y ampliando más el argumento de la crítica al consensualismo, somos de la opinión de que resulta inconveniente para los propósitos educativos aceptar lo que parece el rasgo singular (y victorioso) del liberalismo: la autonomización de la esfera de los valores y la pacificación de la política y su progresiva juridicidad —los valores avanzan por la creciente racionalidad de la institucionalidad de las leyes—, independizándolas de la esfera constitutiva de la *communitas*: el del origen de las desigualdades, el del orden de relaciones sociales económicas. Restaurar el sentido político de la educación en valores, en otras palabras, *educar para la comprensión de las opciones que los valores implican en la producción de los medios de vida*, nos parece la alternativa más conveniente.

Y es que no se debe pretender, pues, ensayar en la educación en derechos humanos sin antes preguntarse por el tipo de los valores desde los cuales son fundamentados, dicho

de manera más directa, por *los significados que le son atribuidos, por ejemplo, a la libertad y la igualdad de acuerdo con las ideas de justicia* que han tomado forma en el pensamiento ético y en las tradiciones políticas: ¿ser libre es el derecho individual logrado por la propiedad o el derecho de todos a disponer de condiciones materiales para la existencia?, ¿la caridad es un valor que pudiera fundar la solidaridad?, ¿la democracia descansa en un orden de autogobierno y control social de la gestión pública o en un estado mínimo?, ¿la multiculturalidad da por resultado el problema de la discriminación?, ¿la igualdad en lo derechos civiles conduce a la igualdad económica? En suma, si este es el campo de la educación en valores, la naturaleza reflexiva e histórica de las cosas en cuestión nos indica que ella es esencialmente política.

Se trata en definitiva de comprender que hablar de valores implica situarlos en las oposiciones en el terreno de la historia de las ideas que adquieren sentido concreto en tanto opciones políticas dentro de las cuales se *actualizan*. Al respecto estaríamos de acuerdo con Alasdair MacIntyre, para quien las ideas (incluyendo la democracia) son en buena medida dependientes de los contextos histórico-culturales concretos de valoración. El ideal de justicia de la filosofía moral de John Rawls no es similar al de las tradiciones del republicanismo democrático, por cierto puesto al día entre otros por Philip Pettit y Antoni Domènech. Las concepciones del bien no son similares en el pensamiento socialista y en el pensamiento liberal. El ideal de igualdad que reivindican los movimientos populares en América Latina puede encontrar asideros más en las memorias de la resistencia de las culturas oprimidas que en los argumentos de una ciudadanía multicultural de Will Kymlicka.

Agregaríamos que no hay que olvidar que la fuente concreta de los derechos humanos más que el resultado de una razón autosuficiente es la consecuencia de la creatividad histórica de las sociedades concretas con respecto a sus modos de organizarse: el movimiento de descolonización, los movimientos por los derechos civiles, los movimientos antiglobalizadores. «Documentados», eso sí, en las interpretaciones que estos ciclos civilizatorios tienen en las corrientes (liberales, marxistas, comunitaristas, pragmáticas) de la modernidad y sintetizados en nuestros contextos en lo que Enrique Dussel ha llamado «éticas de la liberación». En esta dirección, educar, por ejemplo, sobre el valor de la democracia supone, como lo hace Amartya Sen, remontar el argumento eurocentrista y situarlo al interior de corrientes históricas y culturales cuya génesis no corresponde exclusivamente a la tradición occidental.

La institucionalidad necesaria

Hemos hablando, pues, apoyándonos en la *paideia* griega del espacio donde hacen inteligibles los valores: el espacio orientado al bien común. Al hacerlo hemos introducido otra de las preocupaciones sugeridas al comienzo de nuestra exposición: la de cuál institucionalidad puede hacer efectivas las prácticas educativas en los derechos humanos.

Volviendo al debate español, recuperaremos el argumento de Sánchez Ferlosio. El filósofo mira con desconfianza y pesimismo el destino de la educación en valores, en su caso de la asignatura educación para la ciudadanía, al evaluar el progresivo debilitamiento de la educación escolar frente a la industria de la publicidad —la cultura de masas—, institución por excelencia de la sociedad de mercado total (Franz Hinkelammert) y de información (Manuel Castells), atornillada a la exacerbación del consumo de imaginarios de un narcisismo hedonista en los universos socializadores. Preguntándose por cuál debe ser la institución que puede garantizar un espacio dirigido hacia el bien general (de encuentro de todos), es decir y en sus palabras, movido por la impersonalidad o la ausencia de preferencias privadas, concluye que este no puede ser otro que el público, vale repetir, la escuela pública.

Extendiendo por nuestra parte el argumento libremente, podríamos decir que el derecho liberal de la libertad de elegir la educación y de hacerlo de acuerdo con las expectativas que desde el mundo individualizado de la «sociedad civil» —sobre todo el de las corporaciones que manejan crecientemente redes escolares e industrias culturales— se tengan a propósito de las finalidades de la educación, siempre diferenciales según el control desigual (de presión, de manejo de los códigos interpretativos de la lengua escolar) de los grupos, sobre qué contenidos enseñar y cómo enseñarlos, que eso es el currículum, sólo incrementa los riesgos de la disgregación. Y más, habría razones para pensar que el debilitamiento de la educación pública (que es al mismo tiempo la institucionalidad que ha probado históricamente que es posible el derecho a la educación al mismo tiempo que la que puede garantizar la educación en derechos humanos, la educación para la ciudadanía al neutralizar la imposición moral de los «imaginarios privados») tiene que ver con los frágiles sentimientos de cohesión que impulsan la convivencia en la sociedad líquida.

Si tal planteamiento es acertado, y para nosotros lo es, diremos que el tema de la educación en derechos humanos es antes que todo, entonces, este de la institucionalidad. Pues, en última instancia, de lo que se trata no es de «añadir» una asignatura secularizada, lo cual no está mal, a un currículum que aunque formalmente es «general y obligatorio», sabemos por la investigación sociológica sobre la distinción escolar (Pierre Bourdieu, Basil Bernstein) que funciona reproduciendo contenidos diferenciados según las expectativas ideológicas y culturales que se le atribuyan. Todo lo contrario, se trata de la necesidad de un lugar en el que el currículum pueda ser impartido reduciendo el peso, por ejemplo, de las influencias de las tradiciones familiares y de las identidades religiosas y culturales en una moral para el espacio de la vida en común. Del lugar en el que se pueda materializar una pedagogía para fomentar la educación en los valores (solidaridad, cooperación) y habilidades (autonomía, participación) que adquieren desafíos cada vez más complejos en esa sociedad de mercado total e información caracterizada por la superposición de patrones culturales

y económicos de vida que estimulan formas de explotación, exclusión y segregación que rememoran la «guerra hobbesiana».

Una pedagogía en la cual mucho nos pueden ayudar los ensayos en América Latina de una educación popular, los cuales por cierto deben tener en cuenta el pensamiento de Freire, los esfuerzos de una pedagogía crítica (Dermeval Saviani, Newton Duarte) que insiste en la historicidad de los contenidos por encima de las competencias, y las experiencias de renovar la misma idea de la institucionalidad de la educación escolarizada, como sucede en el experimento venezolano, convirtiéndola en un poderoso medio de educación comunitaria.

Como una tal «apertura» podríamos encarar las tareas de los derechos humanos en los contextos de las desigualdades constitutivas de la ciudadanía –sociabilidad política– moderna en América Latina, revalorizando nuestras propias construcciones éticas de sentido: de la solidaridad gregaria, de la cultura insumisa, del trabajo cooperativo, todas hechas en el permanente esfuerzo, siempre acorralado, de pensarnos como *culturas híbridas* (Gastón García Canclini), resistiendo el impulso universalizador de la «jaula de hierro», metáfora iconoclasta con la que Max Weber percibió el desarrollo y el desenlace del espíritu del capitalismo.

En fin, concretar el programa original del pensamiento democrático de la ilustración radical que sigue aún pendiente por estos lados.

¿Qué hacer?

Resumiendo en términos concretos los argumentos que hemos expuesto, y para terminar, ¿qué involucra hoy día fundar una política educativa en los derechos humanos en el escenario de las necesidades de nuestra región?

1. Cabe comenzar por sugerir en una perspectiva general del diagnóstico de la educación realmente existente, que debe implicar *una revisión crítica de las plataformas ideológicas de las reformas educativas que tienen su asidero intelectual en el consenso de Washington*.

Suponiendo que una política educativa en derechos humanos es en el punto de partida una política a favor de la educación como derecho humano, debemos retomar la reflexión de esta problemática que sigue siendo aguda en la región. Hablamos de una política pública de gratuidad, obligatoriedad y laicismo que permita la satisfacción del umbral mínimo de una cultura compartida.

En esta dirección es que tenemos que replantearnos, tal como lo ha venido reconociendo la Unesco recientemente, *la actualidad de los sistemas públicos nacionales de educación* como la forma institucional más conveniente para encarar la fragilidad, la disgregación y la violencia social de nuestras sociedades.

Un replanteamiento que en términos de la aportación de la educación en derechos humanos debemos considerar desde tres ángulos complementarios: a) la relevancia del sentido

clásico de la ética en este asunto: el de la reflexión sobre las virtudes que deben caracterizar la ciudadanía y contrarrestar los «vicios» privados del orden de los intereses individuales, o, si se prefiere, de la sociedad civil; b) la imbricación entre educación en derechos humanos y educación cívica, valorando esta última como reconstrucción política de la comunicación pedagógica, y c) el acercamiento a la escuela pública como la posibilidad de disponer de un *locus* deliberativo de las cosas que están en juego en un tiempo de cambio, vale, decir la tarea que reclamaba Flaubert para una época similar: la de la educación sentimental.

2. En segundo lugar, que debemos *revalorizar las experiencias de uso extraescolar de la educación escolar*, las cuales vienen propiciando una modificación no sólo de los objetivos educativos, sino de la naturaleza misma del papel asignado a la escuela, acercándola al espacio de la *communitas* y pretendiendo que sean lugares contextualizados de aprendizajes y agentes pedagógicos complementarios. Experimentando mecanismos para reducir los efectos, por ejemplo, de la espuria educación, del deterioro de la organización familiar, del trabajo infantil, de la extrema pauperización cultural en las familias, de la violencia infantil y juvenil.

Sea como sea, involucra aprovechar el peso institucional de la escuela en nuestras sociedades, ensanchando su influencia en la organización de la vida colectiva de sus entornos inmediatos, experimentando, como de hecho viene ocurriendo, respuestas dirigidas a hacer de la escuela el corazón del aprendizaje para la vida democrática comunitaria.

3. Por último, no podemos pasar por alto que la discusión sobre cuáles valores, quizás el más delicado de la cuestión, y en donde los esfuerzos para una política de los derechos humanos han encontrado mayores dificultades, no es asunto de tecnócratas sino de la sociedad. Sostener la necesidad de una política inclusiva, de una escuela para la educación ciudadana, a contracorriente de la ideología que dominó el panorama de las reformas de los años noventa, supone al menos abrir el esfuerzo a todos, aceptando que se trata de la deliberación política entre «concepciones del mundo» a propósito del significado de la igualdad, la justicia, la libertad, la felicidad, la fraternidad, el bienestar.

Araracuara, Brasil